



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

TESIS DOCTORAL



**ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN,
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESTRÉS
ACADÉMICO Y NECESIDADES
PSICOLÓGICAS BÁSICAS EN EL CONTEXTO
UNIVERSITARIO SEGÚN FACTORES
ACADÉMICOS**

**PRESENTADA POR:
RAMÓN CHACÓN CUBEROS**

**DIRIGIDA POR:
AMADOR JESÚS LARA SÁNCHEZ
MANUEL CASTRO SÁNCHEZ**

JAÉN, 2020

ISBN



INFORME DE LOS DIRECTORES DE TESIS

AMADOR JESÚS LARA SÁNCHEZ, profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, y **MANUEL CASTRO SÁNCHEZ**, profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, como directores de la Tesis Doctoral: **“ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESTRÉS ACADÉMICO Y NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO SEGÚN FACTORES ACADÉMICOS”** de la que es autor **D. Ramón Chacón Cuberos**

HACEN CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 1 de marzo de 2020:

Fdo.: AMADOR JESÚS LARA SÁNCHEZ
Fdo.: MANUEL CASTRO SÁNCHEZ

AGRADECIMIENTOS

La primera piedra en la construcción de este logro académico fue depositada en el C.E.I.P. Caminillo, y es desde ahí desde donde deben partir mis agradecimientos. Posiblemente en este colegio viví muchos de los años más felices de mi vida, y gracias a él y a las personas que formaban parte del mismo, aprendí a luchar por mis objetivos y a disfrutar de lo que hacía. Gracias a todos los que formasteis parte de esta etapa.

Tampoco debo de olvidar mi paso por Educación Secundaria, quizás una de las etapas más complejas que he vivido. Gracias a todos aquellos profesores que me han aguantado y enseñando, día a día, durante este periodo en el I.E.S Alfagura y el I.E.S Virgen de la Caridad. Gracias a Yoel, Antonio Ronda, Pepe Cuenca o Rafael Corpas por transmitirme la importancia de la constancia y el trabajo duro, pero especialmente a Maribel, Pepe Vílchez, Rosa y Carmen por creer en mis posibilidades.

Quizás el comienzo de mis estudios de grado en la universidad supuso un punto de inflexión en mi vida, cimentando el que hoy haya alcanzado esta meta. Por ello, gracias a todos esos magníficos profesionales que me han enseñado cómo ser un docente a lo largo del Grado en Educación Primaria -Katía, Ana Belén, Diego, Guadalupe, Isidoro, Juan de Dios, Raúl, María, entre otros muchos-.

Llegados a este punto requiere una mención especial el grupo ADIDAS, mis compañeros/as, amigos/as y prácticamente hermanos/as durante la carrera, y que, a pesar de la distancia, nunca falta una llamada o una buena quedada: María, Pablo, Miguel y Ángel. Juntos hemos disfrutado, trabajado -unos más que otros-, reído, apoyado y soportado. Hemos formado una familia que espero que no se rompa nunca. Gracias, porque vosotros también sois parte de este proyecto.

Mis amigos de toda la vida, junto a mi familia, me acompañáis desde la infancia, a pesar de la distancia y los diferentes caminos que hemos tomado cada uno. Gracias a Juanjo, Juan Carlos, Ramón, Josemi, Andi, Alberto, José Beltrán, Juan, los Franciscos, Iván, Mazuela, Pedro y Jesús. Juntos hemos visto media vida pasar, con

cosas maravillosas y momentos muy duros. Gracias por apoyarme y comprender la dedicación y esfuerzo que requiere este camino.

Mención especial requiere el grupo humano y profesional que hemos creado en estos últimos años. Todas esas grandes personas ligadas a la asociación ADDIJES y al grupo de investigación HUM-238 y HUM-727, así como a todos los compañeros y compañeras de la Universidad de Jaén (nuestra segunda casa). Así mismo, señalar a los compañeros del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, quienes me habéis acogido como si fuera uno más desde el primer día. En este espacio, no puedo obviar al profesor Cristian Cofre, quien siempre nos abre sus puertas en la Universidad de Santiago de Chile.

También me gustaría mostrar mis agradecimientos a los principales responsables de este trabajo, mis directores de tesis. Amador y Manu, ejemplos y modelos a seguir, pero, sobre todo, personas sencillas, amables y con un corazón enorme. Mención especial requiere mi director y amigo Manu, compañero de penas y glorias, pero sobre todo amigo. Si se me permite la expresión, eres la persona más humana que conozco. Has sido mi apoyo en los malos momentos y me has ayudado a avanzar constantemente en lo profesional y lo personal. Esta tesis es también tuya.

Ana, mi compañera de viaje y mi familia. Eres la persona que no solo ha compartido mis alegrías, miedos y frustraciones, sino que los has vivido como tuyas propias. Siempre has estado ahí para cogerme de la mano y ayudarme a seguir avanzando. Eres mi fuerza para seguir luchando y mi motivo para alcanzar metas aún más altas. Por ello, gracias.

Y para terminar, mi familia. Mamá, papá, abuela y abuelos y titos. Soy lo que soy gracias a vosotros. Me habéis enseñado el valor del esfuerzo, la comprensión, el amor y el trabajo. Me habéis visto crecer y me habéis enseñado día a día. Habéis luchado por mí en todo momento y por ello cualquier línea que escriba no será suficiente. Por todo ello y mucho más, gracias de corazón.

A todos ellos y ellas ¡Gracias!

Índice



ÍNDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	23
I. INTRODUCCIÓN	37
II. MARCO TEÓRICO	51
II.1. LA ADULTEZ EMERGENTE Y LA UNIVERSIDAD	53
II.1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	53
II.1.2. DEFINICIONES DE ADULTEZ EMERGENTE	56
II.1.3. RASGOS CARACTERÍSTICOS	59
II.1.4. LA ETAPA UNIVERSITARIA	62
II.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	65
II.2.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	66
II.2.2. PRINCIPALES ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	69
II.2.3. REVISIÓN DE ESTUDIOS ACTUALES	73
II.3. REGULACIÓN EMOCIONAL	77
II.3.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	77
II.3.2. COMPONENTES DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL	83
II.3.3. REVISIÓN DE ESTUDIOS ACTUALES	86
II.4. NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS	89
II.4.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	89
II.4.2. DIMENSIONES DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS	94
II.4.3. REVISIÓN DE ESTUDIOS ACTUALES	97
II.5. ESTRÉS ACADÉMICO	102
II.5.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	102
II.5.2. ESTRÉS ACADÉMICO Y SUS DIMENSIONES	106
II.5.3. REVISIÓN DE ESTUDIOS ACTUALES	110
II.6. AUTOCONCEPTO	113
II.6.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	113
II.6.2. DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO	116
II.6.3. REVISIÓN DE ESTUDIOS ACTUALES	119
III. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS	123
III.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	125
III.2. OBJETIVOS	126
III.2.1. OBJETIVO GENERAL I	126
III.2.1.1. Objetivos específicos I	126
III.2.2. OBJETIVO GENERAL II	127
III.2.2.1. Objetivos específicos II	127
III.2.3. OBJETIVO GENERAL III	128
III.2.3.1. Objetivos específicos III	128

III.3. HIPÓTESIS	129
IV. MATERIAL Y MÉTODO	131
IV.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN	133
IV.2. MUESTRA	135
IV.2.1. CONTEXTOS DE LA INVESTIGACIÓN	135
IV.2.1.1. Contexto geográfico	135
IV.2.1.2. Contexto social	141
IV.2.2. LA MUESTRA	142
IV.2.2.1. Universo poblacional	142
IV.2.2.2. Descripción y selección de la muestra	143
IV.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS	147
IV.3.1. INSTRUMENTOS Y ESCALAS	147
IV.3.1.1. Cuestionario de “Estrategias de aprendizaje”	147
IV.3.1.2. Escala de “Regulación emocional”	147
IV.3.1.3. Cuestionario de “Necesidades psicológicas básicas”	148
IV.3.1.4. Escala de “Estrés académico”	148
IV.3.1.5. Cuestionario de “Autoconcepto”	148
IV.3.1.6. Cuestionario sociodemográfico y académico	149
IV.3.2. VARIABLES	149
IV.4. PROCEDIMIENTO	151
IV.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS	152
IV.6. MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES	153
V. RESULTADOS	161
V.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES	163
V.1.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	163
V.1.2. VARIABLES ACADÉMICAS	164
V.1.3. VARIABLES PSICOSOCIALES	167
V.2. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LAS VARIABLES	172
V.2.1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RESTO DE VARIABLES	172
V.2.2. REGULACIÓN EMOCIONAL Y RESTO DE VARIABLES	184
V.2.3. NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y RESTO DE VARIABLES	190
V.2.4. ESTRÉS ACADÉMICO Y RESTO DE VARIABLES	196
V.2.5. AUTOCONCEPTO Y RESTO DE VARIABLES	205
V.3. ANÁLISIS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES	213
V.3.1. MODELO 1	214
V.3.2. MODELO 2	217
V.3.3. MODELO 3	223
V.3.4. MODELO 4	229
VI. DISCUSIÓN	237
VI.1. DISCUSIÓN	237
VII. CONCLUSIONES	265

VIII. LIMITACIONES	285
IX. PERSPECTIVAS FUTURAS	289
X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	293
XI. ANEXOS	357

Índice de tablas



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla II.1. Evolución conceptual de la “Adulthood emergente”	56
Tabla II.2. Producción científica sobre “Adulthood Emergente”	58
Tabla II.3. Principales teorías del aprendizaje	67
Tabla II.4. Producción científica sobre “Estrategias de aprendizaje”	76
Tabla II.5. Concepto de “Regulación emocional” y su evolución	81
Tabla II.6. Producción científica sobre “Regulación emocional”	88
Tabla II.7. Principales teorías sobre “Motivación”	90
Tabla II.8. Producción científica sobre “Necesidades Psicológicas Básicas”	101
Tabla II.9. Concepto de “Estrés” y su evolución	104
Tabla II.10. Producción científica sobre “Estrés académico”	112
Tabla II.11. Principales dimensiones del “Autoconcepto”	117
Tabla II.12. Producción científica sobre “Autoconcepto”	121
Tabla IV.1. Fases desarrolladas en el estudio propuesto	134
Tabla V.1. Descriptivos de las variables sociodemográficas	163
Tabla V.2. Descriptivos de las variables académicas	165
Tabla V.3. Distribución de la muestra según titulación de estudio	167
Tabla V.4. Puntuaciones medias de las estrategias de aprendizaje	168
Tabla V.5. Puntuaciones medias de la regulación emocional	169
Tabla V.6. Puntuaciones medias de las necesidades psicológicas básicas	169
Tabla V.7. Puntuaciones medias del estrés académico	170
Tabla V.8. Puntuaciones medias del autoconcepto	171
Tabla V.9. Estrategias de aprendizaje según sexo	173
Tabla V.10. Estrategias de aprendizaje según área de conocimiento	174
Tabla V.11. Estrategias de aprendizaje según tipo de universidad	176
Tabla V.12. Estrategias de aprendizaje según vía de acceso	177
Tabla V.13. Estrategias de aprendizaje según tipo de enseñanza	179
Tabla V.14. Estrategias de aprendizaje según recepción de beca	181
Tabla V.15. Estrategias de aprendizaje según domicilio	182
Tabla V.16. Relación entre estrategias de aprendizaje edad, curso y nota	184
Tabla V.17. Regulación emocional según sexo	184
Tabla V.18. Regulación emocional según área de conocimiento	185
Tabla V.19. Regulación emocional según tipo de universidad	186
Tabla V.20. Regulación emocional según vía de acceso	187
Tabla V.21. Regulación emocional según tipo de enseñanza	187
Tabla V.22. Regulación emocional según beca	188
Tabla V.23. Regulación emocional según domicilio	189
Tabla V.24. Relación entre regulación emocional, edad, curso y nota	190

Tabla V.25. Necesidades psicológicas básicas según sexo	190
Tabla V.26. Necesidades psicológicas básicas según área de conocimiento	191
Tabla V.27. Necesidades psicológicas básicas según tipo de universidad	192
Tabla V.28. Necesidades psicológicas básicas según vía de acceso	193
Tabla V.29. Necesidades psicológicas básicas según tipo de enseñanza	194
Tabla V.30. Necesidades psicológicas básicas según beca	194
Tabla V.31. Necesidades psicológicas básicas según domicilio	195
Tabla V.32. Relación entre necesidades psicológicas edad, curso y nota	196
Tabla V.33. Estrés académico según sexo	197
Tabla V.34. Estrés académico según área de conocimiento	198
Tabla V.35. Estrés académico según tipo de universidad	199
Tabla V.36. Estrés académico según vía de acceso	200
Tabla V.37. Estrés académico según tipo de enseñanza	201
Tabla V.38. Estrés académico según beca	202
Tabla V.39. Estrés académico según domicilio	203
Tabla V.40. Relación entre estrés académico, edad, curso y nota	204
Tabla V.41. Autoconcepto multidimensional según sexo	205
Tabla V.42. Autoconcepto multidimensional según área de conocimiento	206
Tabla V.43. Autoconcepto multidimensional según tipo de universidad	207
Tabla V.44. Autoconcepto multidimensional según vía de acceso	208
Tabla V.45. Autoconcepto multidimensional según tipo de enseñanza	210
Tabla V.46. Autoconcepto multidimensional según beca	211
Tabla V.47. Autoconcepto multidimensional según domicilio	212
Tabla V.48. Relación entre autoconcepto edad, curso y nota	213
Tabla V.49. Pesos de regresión para el modelo estructural general	216
Tabla V.50. Pesos de regresión para los estudiantes de ciencias sociales	219
Tabla V.51. Pesos de regresión para los estudiantes de ciencias de la salud	221
Tabla V.52. Pesos de regresión para los estudiantes que estudian presencial	225
Tabla V.53. Pesos de regresión para los estudiantes que estudian a distancia	228
Tabla V.54. Pesos de regresión para los hombres	232
Tabla V.55. Pesos de regresión para las mujeres	235

Índice de figuras



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.1. Estructura de la investigación realizada	49
Figura II.1. Evolución de la producción científica sobre “Adultez Emergente”	59
Figura II.2. Evolución de la producción científica sobre “Estrategias de aprendizaje”	76
Figura II.3. Modelo circunplejo de las emociones	79
Figura II.4. El proceso de regulación emocional	82
Figura II.5. Evolución de la producción científica sobre “Regulación Emocional”	88
Figura II.6. Teoría de la Autodeterminación	92
Figura II.7. Modelo de “Necesidades Psicológicas Básicas”	97
Figura II.8. Evolución de la producción científica sobre “Necesidades Psicológicas Básicas”	101
Figura II.9. Evolución de la producción científica sobre “Estrés académico”	113
Figura II.10. Evolución de la producción científica sobre “Autoconcepto”	122
Figura IV.1. España y Europa Occidental	135
Figura IV.2. Comunidades autónomas de España	136
Figura IV.3. Provincias de España	136
Figura IV.4. Distribución del número de estudiantes en España en el curso 2017-2018	143
Figura IV.5. Diagrama de flujo de la muestra seleccionada	145
Figura IV.6. Fórmula para el cálculo del error muestral	145
Figura IV.7. Posición del tamaño muestral en función del margen de error	146
Figura IV.8. Modelo teórico 1	155
Figura IV.9. Modelo teórico 2	156
Figura IV.10. Modelo teórico 3	158
Figura IV.11. Modelo teórico 4	159
Figura V.1. Distribución de la muestra según sexo	164
Figura V.2. Distribución de la muestra según domicilio	164
Figura V.3. Distribución de la muestra según área de conocimiento	165
Figura V.4. Distribución de la muestra según tipo	165
Figura V.5. Distribución de la muestra según acceso	166
Figura V.6. Distribución de la muestra según enseñanza	166
Figura V.7. Distribución de la muestra según beca	166
Figura V.8. Distribución de la muestra según curso	166
Figura V.9. Distribución de la muestra según titulación de estudio	167
Figura V.10. Puntuaciones medias de las estrategias de aprendizaje	168
Figura V.11. Puntuaciones medias de la regulación emocional	169
Figura V.12. Puntuaciones medias de las necesidades psicológicas básicas	170
Figura V.13. Puntuaciones medias de las estrategias de aprendizaje	171

Figura V.14. Puntuaciones medias del autoconcepto	172
Figura V.15. Estrategias de aprendizaje según sexo	174
Figura V.16. Estrategias de aprendizaje según área de conocimiento	175
Figura V.17. Estrategias de aprendizaje según tipo de universidad	176
Figura V.18. Estrategias de aprendizaje según vía de acceso	178
Figura V.19. Estrategias de aprendizaje según tipo de enseñanza	180
Figura V.20. Estrategias de aprendizaje según recepción de beca	181
Figura V.21. Estrategias de aprendizaje según domicilio	183
Figura V.22. Regulación emocional según sexo	185
Figura V.23. Regulación emocional según área de conocimiento	185
Figura V.24. Regulación emocional según tipo de universidad	186
Figura V.25. Regulación emocional según vía de acceso	187
Figura V.26. Regulación emocional según tipo de enseñanza	188
Figura V.27. Regulación emocional según beca	188
Figura V.28. Regulación emocional según domicilio	189
Figura V.29. Necesidades psicológicas básicas según sexo	190
Figura V.30. Necesidades psicológicas básicas según área de conocimiento	191
Figura V.31. Necesidades psicológicas básicas según tipo de universidad	192
Figura V.32. Regulación emocional según vía de acceso	193
Figura V.33. Necesidades psicológicas básicas según tipo de enseñanza	194
Figura V.34. Necesidades psicológicas básicas según beca	195
Figura V.35. Necesidades psicológicas básicas según domicilio	195
Figura V.36. Estrés académico según sexo	197
Figura V.37. Estrés académico según área de conocimiento	198
Figura V.38. Estrés académico según tipo de universidad	199
Figura V.39. Estrés académico según vía de acceso	200
Figura V.40. Estrés académico según tipo de enseñanza	201
Figura V.41. Estrés académico según beca	202
Figura V.42. Estrés académico según domicilio	203
Figura V.43. Autoconcepto multidimensional según sexo	205
Figura V.44. Autoconcepto multidimensional según área de conocimiento	206
Figura V.45. Autoconcepto multidimensional según tipo de universidad	207
Figura V.46. Autoconcepto multidimensional según vía de acceso	209
Figura V.47. Autoconcepto multidimensional según tipo de enseñanza	210
Figura V.48. Autoconcepto multidimensional según beca	211
Figura V.49. Autoconcepto multidimensional según domicilio	212
Figura V.50. Modelo de ecuaciones estructurales general	217
Figura V.51. SEM para estudiantes de ciencias sociales	220
Figura V.52. SEM para estudiantes de ciencias de la salud	222

Figura V.53. SEM para estudiantes que estudian presencial	226
Figura V.54. SEM para estudiantes que estudian a distancia	229
Figura V.55. SEM para los hombres	233
Figura V.56. SEM para las mujeres	236

Resumen



RESUMEN

La adultez emergente constituye una etapa que se ubica al final de la adolescencia, y que supone un proceso necesario para la consecución efectiva de la adultez. Este periodo comprende aproximadamente de los 18 a los 30 años de edad, implicando un proceso que coincide con las etapas finales del sistema educativo, por lo que aglutina la educación superior. Así mismo, la adultez emergente posee unas características que le otorgan complejidad, como es el desarrollo de la identidad personal, la autoexploración, o el desarrollo de los estudios universitarios. En estos, el joven debe adaptarse a nuevos contenidos, prácticas profesionales u otras formas de evaluación. Por ello, se hace necesario brindar atención al alumnado universitario con el fin de asegurar un buen rendimiento académico y evitar consecuencias negativas como situaciones de estrés o abandono universitario. De este modo, deben estudiarse aquellos factores que guarden una estrecha relación con el desempeño académico, que aseguren altos niveles de motivación y el desarrollo del bienestar del adulto joven.

El primer factor analizado en la presente tesis doctoral es el estrés académico. El estrés puede definirse como una respuesta fisiológica generada en un individuo, que se asocia a malestar y angustia, y que surge como una respuesta adaptativa para superar una situación de adversidad. Partiendo de esta definición, resulta evidente que el contexto académico, y especialmente en la educación superior, pueda generar situaciones de ansiedad que se tornen estresantes, ocasionando importantes consecuencias para los estudiantes universitarios. De este modo, se pretende analizar su vinculación con otros factores que ayuden en su prevención, como son las estrategias de aprendizaje, la regulación emocional o la motivación.

Las estrategias de aprendizaje se entienden como una serie de mecanismos que permiten alcanzar un objetivo de tipo educativo, facilitando la adquisición de nuevo conocimiento dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el desarrollo de estrategias de aprendizaje apropiadas se hace esencial en la educación superior, pues tal y como afirman varios estudios, estas se asocian de forma positiva con el

rendimiento académico en varias áreas de conocimiento, lo cual ayudará a controlar las situaciones de estrés y potenciar el aprendizaje.

En íntima relación con el estrés académico y las estrategias de aprendizaje aparece la regulación emocional como constructo. Esta hace referencia a la capacidad del sujeto de controlar sus propias emociones, para lo cual existen dos estrategias básicas: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Se ha demostrado como estas dimensiones de la regulación emocional pueden tener importantes aplicaciones, vinculándose un carácter positivo a la primera y uno negativo a la segunda. Por ejemplo, las personas que son capaces de reevaluar mejor la información obtenida del entorno, poseen menores niveles de estrés y una mejor capacidad de aprendizaje.

En esta línea, el factor motivacional representa otro elemento mediador de todo proceso educativo. El concepto de motivación puede definirse como la energía generada, por factores internos o externos, que llevan a un individuo a la consecución de una meta u objetivo. Para el estudio de la misma, se parte de la Teoría de la Autodeterminación, y concretamente, en la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas. Este sub-modelo determina que los niveles de motivación autodeterminada o intrínseca de una persona incrementarán cuando se vean satisfechas tres necesidades -autonomía, competencia y relación- que toda persona presenta en la realización de una tarea, lo cual es extrapolable al contexto académico. Para finalizar, todos estos factores deben ser analizados en relación con el autoconcepto, un factor psicosocial de relevancia para la construcción de la identidad personal del adulto emergente en la universidad. Este puede definirse como la percepción que tiene una persona de sí misma, la cual implicará un carácter multifactorial y se asociará de forma directa con el bienestar, el logro y el desempeño académico.

Por todo lo expuesto en los párrafos anteriores, y la relevancia de estudiar las estrategias de aprendizaje, la regulación emocional, la motivación y el estrés en la universidad, esta tesis persigue como objetivos describir las características globales de una muestra de estudiantes universitarios a nivel nacional, considerando variables de tipo sociodemográfico, académico y psicosocial. También pretende analizar las

estrategias de aprendizaje, la regulación emocional, las necesidades psicológicas básicas, el estrés académico y el autoconcepto según variables sociodemográficas y académicas. Por último, se pretende desarrollar un conjunto de modelos teóricos, a partir de análisis mediante ecuaciones estructurales, que demuestren las asociaciones entre las variables descritas.

La tesis doctoral realizada presenta un diseño no experimental, cuantitativo, descriptivo-exploratorio, de corte transversal y ex post facto con una medición en un único grupo. Se obtuvo una muestra de 2.736 estudiantes universitarios con una edad comprendida entre los 18 y los 35 ($M = 23,33$; $DT = 5,77$). La muestra estuvo distribuida en un 66,2% ($n=1812$) de mujeres y un 33,8% ($n=924$) de hombres. Los estudiantes que tomaron parte en este estudio pertenecían a 19 universidades españolas. La muestra es representativa asumiendo un error muestral del 0,05 y un índice de confianza igual al 99%. De forma específica, se obtuvo un error muestral final del 0,017, o lo que es lo mismo, un margen de error del 1,7% asumiendo un intervalo de confianza del 95%.

Para la recogida de información se emplearon varios cuestionarios previamente validados, presentando altos índices de fiabilidad. Concretamente, se emplea el cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje - Forma Corta (Sabogal et al., 2011), la escala de Regulación Emocional de Gómez-Ortiz et al. (2016), la escala de Necesidades Psicológicas Básicas (Reggiani, 2013), el cuestionario de Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes de Universidad (García-Ros et al., 2012), el cuestionario de Autoconcepto Forma 5 – AF-5, desarrollado por García y Musitu (1999) y una hoja de registro Ad Hoc para variables de tipo sociodemográfico y académico.

Para analizar los datos se emplearon los paquetes estadísticos IBM SPSS® 22.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA) e IBM AMOS® 22.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA). Para el análisis de los descriptivos básicos se emplean frecuencias y medias. Con el propósito de analizar las relaciones entre variables se emplean correlaciones bivariadas de Pearson, mientras que para determinar la existencia de diferencias

estadísticamente significativas entre variables se utilizan comparación de medias de muestras independientes -empleando T de Student y ANOVA de un Factor-. Por último, señalar que el contraste de los modelos teóricos se realizó a través de análisis mediante ecuaciones estructurales y análisis multigrupo.

Como principales resultados, se pudo observar que las mujeres presentaban mayores estrategias de aprendizaje, motivación y ansiedad que los varones. Los estudiantes de ciencias sociales reflejaron estrategias de aprendizaje, motivación y niveles de ansiedad más elevados. Considerando el tipo de universidad, los estudiantes de universidades públicas presentan niveles de ansiedad más altos, así como una mejor utilización de los hábitos de estudio. En base a la vía de acceso, los alumnos que accedieron a través de FP poseían más ansiedad y valor de la tarea, mientras que los que accedían por otras vías puntuaron más alto en estrategias de elaboración. Así mismo, las estrategias de aprendizaje eran más elevadas en los alumnos becados y los que residían en el domicilio familiar. También se pudo observar que la edad y el curso se relacionaron de forma inversa con las estrategias de aprendizaje, mientras que la calificación media estuvo positivamente relacionada con el desarrollo de estas.

El análisis de la regulación emocional concretó que la reevaluación cognitiva era más elevada en los hombres. En el caso de la supresión expresiva fue más elevada en los varones y los estudiantes de ciencias de la salud. Esta estaba más desarrollada en los alumnos que accedían mediante bachiller, mientras que los alumnos que estudiaban online poseían el menor desarrollo. Por otro lado, y en relación a las necesidades psicológicas básicas, se determinó que la necesidad de autonomía era más elevada en los estudiantes de ciencias sociales, los alumnos que accedían a través de FP y aquellos que cursaban su titulación de forma presencial. La necesidad de competencia fue más alta en los alumnos que estudiaban en centros privados, los que accedieron a sus estudios universitarios por otras vías y los que estudiaban online. Finalmente, señalar que la necesidad de relación fue más elevada en los universitarios de instituciones públicas, el alumnado que accedía a sus estudios mediante FP, los que estudiaban presencialmente y aquellos que vivían en piso compartido.

El estudio del estrés académico reportó puntuaciones más elevadas en todas sus dimensiones en las mujeres y los estudiantes de ciencias sociales. El estrés global y el estrés por expectativas futuras mostraron mayores valores medios en los centros públicos. En esta línea, se pudo observar que los estudiantes que accedían por otras vías eran los que reflejaban los menores niveles de estrés, mientras que los universitarios que estudiaban presencialmente puntuaban más alto. También se determinó que recibir ayudas para estudiar estaba vinculado a mayores niveles de estrés. Por último, indicar que los niveles de estrés se asociaron de forma inversa con la edad, el curso y la calificación media de expediente.

El autoconcepto concretó mayores puntuaciones en la dimensión física en los varones, estando las dimensiones académica y familiar más desarrolladas en mujeres. Los estudiantes de ciencias de la salud mostraron mayores niveles en el autoconcepto global, emocional y físico. El autoconcepto académico fue más alto en los jóvenes de universidades privadas, mientras que el social puntuaba más en los de centros públicos. Al considerar la tipología de enseñanza, se reveló un mayor autoconcepto académico y emocional en la modalidad online, estando las dimensiones física y familiar más desarrolladas en la presencial. Finalmente, indicar que los alumnos becados poseían un mayor autoconcepto académico y familiar. La edad, el curso y la nota se relacionaron de forma positiva con todas las dimensiones del autoconcepto.

Para finalizar, resulta de interés señalar los principales hallazgos de los modelos estructurales. Existió una relación positiva entre las estrategias de aprendizaje y las tres necesidades psicológicas básicas, siendo la necesidad de autonomía la más influyente. Las estrategias de aprendizaje se asociaron directamente con el autoconcepto y el estrés. Así mismo, las tres necesidades estuvieron inversamente asociadas con el estrés y positivamente con el autoconcepto. Para finalizar, señalar que la reevaluación cognitiva se asoció positivamente con las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto, mientras que la supresión expresiva se relacionó inversamente con el autoconcepto y positivamente con las estrategias de aprendizaje. En definitiva, se muestra como el desarrollo de las tres necesidades y el autoconcepto favorecen el de las estrategias de aprendizaje y previenen del estrés académico.

PALABRA CLAVE

Universidad; Adulthood emergente; Estrategias de aprendizaje; Regulación emocional; Necesidades psicológicas básicas; Estrés académico; Autoconcepto; Área de conocimiento; Modalidad de estudio.

ABSTRACT

Emerging adulthood is a stage that is located at the end of adolescence, and that is a necessary process for the effective attainment of adulthood. This period includes approximately 18 to 30 years of age, implying a process that coincides with the final stages of the educational system, so it brings together higher education. Likewise, emerging adulthood has characteristics that give it complexity, such as the development of personal identity, self-exploration, or the development of university studies. In these, the young person must adapt to new content, professional practices or other forms of evaluation. Therefore, it is necessary to pay attention to university students in order to ensure good academic performance and avoid negative consequences such as stress situations or university drop-out. In this way, it should be studied those factors that are closely related to academic performance, that ensure high levels of motivation and the development of the well-being.

The first factor analysed in this doctoral thesis is academic stress. Stress can be defined as a physiological response generated in an individual, which is associated with discomfort and anguish, and which arises as an adaptive response to overcome an adversity situation. Based on this definition, it is evident that the academic context, and especially in higher education, can generate anxiety situations that become stressful, causing important consequences for university students. In this way, it is intended to analyse its relationship with other factors that help in its prevention, such as learning strategies, emotional regulation or motivation.

Learning strategies are understood as a series of mechanisms that allow an educational objective to be achieved, facilitating the acquisition of new knowledge within a teaching-learning process. Therefore, the development of appropriate learning strategies becomes essential in higher education, as several studies affirm, these are positively associated with academic performance in various areas of knowledge, which will help to control the situations of stress and enhance learning.

In close relationship with academic stress and learning strategies, emotional regulation appears as a construct. This refers to the subject's ability to control their own emotions, for which there are two basic strategies: cognitive reappraisal and expressive suppression. It has been shown how these dimensions of emotional regulation can have important applications, linking a positive character to the first and a negative character to the second. For example, people who are able to better reassess the information obtained from the environment, have lower levels of stress and a better learning capacity.

In this line, the motivational factor represents another mediating element of every educational process. The concept of motivation can be defined as the energy generated, by internal or external factors, that lead an individual to the achievement of a goal or objective. For the study of it, it is based on the Self-Determination Theory, and specifically, in the Basic Psychological Needs Theory. This sub-model determines that a person's self-determined or intrinsic motivation levels will increase when three needs are met (autonomy, competence and relationship), which is extrapolated to the academic context. Finally, all these factors must be analysed in relation to self-concept, a psychosocial factor of relevance for the construction of the personal identity of the emerging adult in the university. This can be defined as the perception that a person has of himself, which will imply a multifactorial character and be directly associated with well-being, achievement and academic performance.

For all the above, and the relevance of studying learning strategies, emotional regulation, motivation and stress in the university, this thesis aims to describe the global characteristics of a sample of university students from Spain, considering sociodemographic, academic and psychosocial variables. In addition, it aims to analyse learning strategies, emotional regulation, basic psychological needs, academic stress and self-concept according to sociodemographic and academic variables. Finally, it is intended to develop a set of theoretical models, based on analysis using structural equations, which demonstrate the associations between the described variables.

This doctoral thesis has a non-experimental, quantitative, descriptive-exploratory, cross-sectional and ex post facto design with a single group measurement. A sample of 2,736 university students was obtained with an age between 18 and 35 ($M = 23.33$; $SD = 5.77$). The sample was distributed in 66.2% ($n = 1812$) of women and 33.8% ($n = 924$) of men. The students who took part in this study belonged to 19 Spanish universities. The sample is representative assuming a sampling error of 0.05 and a confidence index equal to 99%. Specifically, a final sampling error of 0.017 was obtained, or what is the same, a margin of error of 1.7% assuming a 95% confidence interval.

Several previously validated questionnaires were used to collect information, presenting high reliability indices. Specifically, the Motivation and Learning Strategies Questionnaire - Short Form (Sabogal et al., 2011), the Emotional Regulation Scale of Gómez-Ortiz et al. (2016), the Basic Psychological Needs Scale (Roggiani, 2013), the Academic Stress Questionnaire for University Students (García-Ros et al., 2012), the Self-concept Questionnaire Form 5 - AF-5 developed by García y Musitu (1999) and an Ad Hoc registration sheet for sociodemographic and academic variables.

The statistical packages IBM SPSS® 22.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA) and IBM AMOS® 22.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA) were used to analyse the data. Frequencies and means are used to analyse the basic descriptions. In order to analyse the relationships between variables, Pearson's bivariate correlations are used, while to determine the existence of statistically significant differences between variables, a comparison of means of independent samples is used (using Student's T and ANOVA of a Factor). Finally, it should be noted that the contrast of theoretical models was made through analysis using structural equations and multi-group analysis.

As main results, it was observed that women had greater learning strategies, motivation and anxiety than men. Social science students reflected higher learning strategies, motivation and anxiety levels. Considering the type of university, public university students have higher anxiety levels, as well as a better use of study habits. Based on the access route, students who accessed through PF had more anxiety and

value of the task, while those who accessed through other routes scored higher in elaboration strategies. Likewise, learning strategies were higher in scholarship students and those residing in the family home. It was also observed that age and course were inversely related to learning strategies, while the academic score was positively related to their development.

The analysis of emotional regulation specified that cognitive reappraisal was higher in men. In the case of expressive suppression, it was higher in men and students of health sciences. This was more developed in students who accessed through high school, while students who studied online had the least development. On the other hand, and in relation to basic psychological needs, it was determined that the need for autonomy was higher in students of social sciences, students who accessed through PF and those who attended their degree in person. The need for competence was higher in students studying in private centres, those who accessed their university studies in other ways and those who did so online. Finally, it should be noted that the need for a relationship was higher among university students in public institutions, students who accessed their studies through FP, those who studied in face-to-face universities and those who lived in a shared flat.

The study of academic stress reported higher scores in all its dimensions in women and social science students. Global stress and stress due to future expectations showed higher average values in public centres. In this line, it was observed that the students who accessed by other means were those that reflected the lowest levels of stress, while the university students who studied in face-to-face institutions scored highest. It was also determined that receiving grants to study was linked to higher levels of stress. Finally, to indicate that stress levels were inversely associated with age, course and academic score.

The self-concept achieved higher scores in the physical dimension in men, being the most developed academic and family dimensions in women. Health science students showed higher levels in global, emotional and physical self-concept. Academic self-concept was higher in young people from private universities, while

social self-rated more in public centres. Considering the type of teaching, a greater academic and emotional self-concept was revealed in the online modality, while the physical and family dimensions being more developed in face-to-face studies. Finally, indicate that the scholarship students had a greater academic and family self-concept. Age, course and academic score were positively related to all dimensions of self-concept.

Finally, it is of interest to point out the main findings of the structural models. There was a positive relationship between learning strategies and the three basic psychological needs, being the need for autonomy the most influential. Learning strategies were directly associated with self-concept and stress. Likewise, the three needs were inversely associated with stress and positively with self-concept. Finally, note that cognitive reappraisal was positively associated with learning strategies and self-concept, while expressive suppression was inversely related to self-concept and positively with learning strategies. Thus, it shows how the development of the three needs and self-concept favour learning strategies and prevent academic stress.

KEY WORDS

University; Emerging adulthood; Learning strategies; Emotional regulation; Basic psychological needs; Academic stress; Self-concept; Branch of knowledge; Studies modality.

CAPÍTULO I

Introducción



I. INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo se detalla la estructura básica que compone esta tesis doctoral, así como los principales vacíos detectados en el conocimiento a los que pretende responder. Para ello, se sientan las bases del problema de investigación que se aborda, así como los diferentes tópicos con los que se relaciona, el contexto y la población que se estudia.

La literatura científica ha analizado en las últimas décadas infinidad de tópicos en las diferentes etapas del desarrollo del ser humano. Como fruto de esta investigación, y a raíz de los trabajos realizados por Arnett (2000), se ha hecho especial énfasis en la adultez emergente como etapa, la cual ha sido insuficientemente estudiada en el siglo pasado al no encontrarse reconocida como tal. De este modo, es en este periodo en el cual se centra la línea de investigación propuesta, pues el adulto joven posee una serie de características que deben ser analizadas y atendidas de forma pormenorizada, con el fin de asegurar el éxito en su desarrollo personal, académico y profesional; además de comprobar su vinculación con factores psicosociales de interés para la etapa.

La adultez emergente constituye una etapa que se ubica al final de la adolescencia, y que supone un proceso necesario para la consecución efectiva de la adultez (Hendry y Kloep, 2010). De forma específica, Smith, Christoffersen, Christoffersen Davidson, y Herzog (2011) establecen que comprenden aproximadamente de los 18 a los 30 años de edad, implicando un periodo que coincide con las etapas finales del sistema educativo, por lo que aglutina la educación superior (Martín, 2012). Entre las características del adulto emergente, la mayoría de estudios señalan la búsqueda y desarrollo de la identidad personal, la autoexploración, el egoísmo, sentimientos desubicados sobre su ubicación social o confusión al asumir roles de la adultez y desvinculares de los propios de la infancia (Arnett, 2000; Arnet, 2016; Souto, 2013).

Este periodo debe ser tenido en cuenta especialmente, ya que, junto con la compleja caracterización del adulto joven definida con anterioridad, se encuentra en un periodo en el que suceden una serie de acontecimientos de relevancia. Entre estos se puede señalar el inicio de los estudios universitarios, en los que el joven debe adaptarse a nuevos contenidos, prácticas profesionales, otras formas de evaluación o un mayor nivel de exigencia (Negru, 2012; Perna y Jones, 2013). También cabe señalar el abandono del domicilio familiar, lo cual obliga a los jóvenes a vivir de forma autosuficiente, obligándoles a adquirir una cierta independencia económica y tener que trabajar (Barrera-Herrera, y Vinet, 2017; Chacón-Cuberos et al., 2016).

Además, en este periodo se construyen nuevos grupos de pares, los cuales ejercen una gran influencia en un adulto joven que está configurando su identidad (Guo, Li, Owen, Wang, y Duncan, 2015). Concretamente, podría influir en el desarrollo de comportamientos adaptativos -hábitos de estudio, estilos de vida saludable como la alimentación o el uso del tiempo de ocio, etc. (Chacón-Cuberos et al., 2016; Sánchez-Ojeda y Luna-Bertos, 2015)- o no adaptativos -como el consumo de sustancias nocivas, niveles elevados de uso de dispositivos de pantalla, pobre desempeño académico, etc.- (Carlson, Johnson, y Jacobs, 2010; Kalpidou, Costin, y Morris, 2011).

Por todo lo descrito anteriormente, y la relevancia que supone la educación superior en el adulto joven, esta tesis doctoral pone el foco de atención en el estudiante universitario. La etapa universitaria se caracteriza por ser el periodo en el que los adultos jóvenes cursan una titulación que les permitirá desarrollar una serie de competencias profesionales que les habilitará para ejercer un trabajo y acceder al mercado laboral (Martínez-Martínez, Zurita-Ortega, Castro-Sánchez, Chacón-Cuberos, Hinojo-Lucena, y Espejo-Garcés, 2016; Quezada, 2011). Cabe señalar que existen una gran diversidad de grado y posgrados, los cuales se adhieren a diferentes ramas de conocimiento, y los cuales presentaran unas características particulares. Así mismo, y desde el desarrollo del Espacio Europeo para la Educación Superior (EEES), esta etapa de la enseñanza ha adquirido unas características muy particulares, con un fuerte componente práctico y formativo que dista de las metodologías de etapas previas (Hernández, Martín, Jiménez, Domínguez, y Bermúdez; 2010).

Aglutinando los elementos característicos de la adultez emergente y la educación superior como etapa, se hace necesario brindar atención al alumnado universitario con el fin de asegurar un buen rendimiento académico y evitar el abandono universitario (Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez, y González, 2017). Concretamente, Bethencourt et al. (2017) o Díaz, Pérez, Bernardo, Cervero, y González-Pineda (2019) señalan como un número elevado de estudiantes abandonan sus estudios por multitud de motivos, entre los cuales se encuentran las obligaciones académicas, el estrés y frustración generada, las dificultades económicas o la vivencia de situaciones personales de complejidad. Por ello, deben estudiarse aquellos factores que guarden una estrecha relación con el desempeño académico, que aseguren altos niveles de motivación en el contexto educativo y el desarrollo del bienestar del adulto joven evitando situaciones de estrés (Chacón-Cuberos, 2018; Díaz et al., 2019; Kumcagiz, y Gündüz, 2016).

El estrés puede definirse como una respuesta fisiológica generada en un individuo, que se asocia a malestar y angustia, y que surge como una respuesta adaptativa para superar una situación de adversidad (Saleh, Camart, y Romo, 2017). Partiendo de esta definición, resulta evidente que el contexto académico, y especialmente en la educación superior, pueda generar situaciones de ansiedad que se tornen estresantes, ocasionando importantes consecuencias para los estudiantes universitarios -falta de sueño, consumo de sustancias, introversión, abandono de estudios, etc. (Colten, 2017; Paul, y Hlanganipai, 2017). Esto será debido a que el estudiante no se percibirá con la competencia suficiente para afrontar los requerimientos exigidos dentro de la titulación universitaria que curse (Castillo, Chacón, y Díaz-Véliz, 2016; Souto, 2013).

Existen multitud de motivos que pueden propiciar situaciones estresantes dentro de la etapa universitaria, siendo necesario su análisis para efectuar acciones que permitan su prevención y tratamiento (Pendry, Carr, Roeter, y Vandagriff, 2018). Entre ellas, Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas (2016) y Souto (2013) señalan las propias obligaciones académicas, entre las que se encuentra la carga lectiva, los trabajos académicos o los exámenes, o por ejemplo, las expectativas futuras, las cuales

se asocian a los requerimientos a alcanzar por el estudiante para lograr una meta académico-profesional. También se ha hecho especial énfasis en la influencia que pueden ejercer las dificultades interpersonales, a través de las relaciones con los grupos de pares, o por ejemplo, como muchos estudiantes universitarios sufren situaciones estresantes al tener que afrontar situaciones específicas de comunicación oral (Nakalema, y Ssenyonga, 2013; Pulido, 2011). Por ello, y con el fin de hacer que los estudiantes universitarios afronten tales situaciones con éxito, será necesario promocionar una serie de elementos motivacionales concretos, así como estrategias de aprendizaje y regulación emocional que faciliten el éxito académico (Michie, Glachan, y Bray, 2001; Pulido-Martos, Augusto-Landa, y Lopez-Zafra, 2012).

Las estrategias de aprendizaje se entienden como una serie mecanismos o procesos que permiten alcanzar un objetivo de tipo educativo, facilitando la adquisición de nuevo conocimiento dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje (Schmeck, 2013). Estas son puestas en práctica por el alumno, pero se hace extremadamente necesario que se realice un proceso formativo en torno a las mismas, ya que estas emanan de muchos principios psicopedagógicos como es el constructivismo o el aprendizaje significativo (Garay, 2011). Por tanto, el desarrollo de estrategias de aprendizaje apropiadas se hace esencial en la educación superior, pues tal y como afirman varios estudios, estas se asocian de forma positiva con el rendimiento académico en diversas áreas de conocimiento (Chacón-Cuberos, Olmedo-Moreno, Lara-Sánchez, Zurita-Ortega, y Castro-Sánchez 2019a), la motivación (Dembo, 2013) y la prevención del estrés académico (Laakkonen y Nevgi, 2014).

De forma breve, las principales estrategias de aprendizaje consideradas en la educación superior son las señaladas por Pintrich (2000) y Pintrich y García (2012), entre las que se encuentran las estrategias de elaboración y organización de contenido, crear y relacionar nuevo conocimiento con otro ya existente-, el pensamiento crítico -o pensamiento adaptable para la búsqueda de soluciones-, la autorregulación del esfuerzo o la autorregulación de la meta-cognición; entendiéndose la primera como la capacidad de gestionar el nivel de implicación, y la segunda como la capacidad para

conocer y controlar los procesos mentales implicados en el aprendizaje (Cho y Summers, 2012). Por último, cabe señalar la capacidad organizativa del tiempo y hábitos de estudio, lo cual resulta esencial a la hora de abordar con éxito las demandas de la etapa universitaria (Taylor, 2012).

Estudios como el realizado por Laakkonen y Nevgi (2014) o Van Nguyen, Laohasiriwong, Saengsuwan, Thinkhamrop, y Wright (2015) han demostrado como todas estas estrategias correlacionan de forma inversa con la ansiedad académica o el estrés, demostrando como el desarrollo de estrategias de aprendizaje ayuda a los estudiantes a afrontar las demandas académicas. Así mismo, los estudiantes con un mayor desarrollo de estas estrategias generarán metas de orientación intrínseca más elevadas, ya que se eliminarán experiencias negativas vinculadas al aprendizaje y se creará satisfacción hacia el mismo (Dembo, 2013); lo cual ayudará a evitar el abandono académico. Por último, resulta de interés señalar como los jóvenes que mayores estrategias de aprendizaje desarrollan suelen mostrar más desempeño académico, y por tanto, un autoconcepto más elevado (Miñano, Castejón, Gilar, 2012), mejor bienestar y regulación emocional (Souto, 2013) o una motivación autodeterminada más elevada (Credé y Phillips, 2011).

Llegados a este punto, parece evidente que, dentro de la multitud de procesos de enseñanza-aprendizaje que comprende la educación superior, se pongan en juego dos factores psicosociales de relevancia como es la regulación emocional y la motivación; los cuales actuarán como mediadores de todos los elementos mencionados con anterioridad. Considerando el primero de ello, señalar que la regulación emocional se vincula a un subdominio de la inteligencia emocional, haciendo referencia a la capacidad que tiene el ser humano para comprender y utilizar sus propias emociones (Gross, 2013; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero, y Ardilla-Herrero, 2012). En este sentido, y considerando la amplia diversidad de emociones que se ponen en juego durante la educación superior y la vida cotidiana, parece necesario el desarrollo de una buena capacidad para su gestión (Sheppes, Suri, y Gross, 2015).

La regulación emocional se aborda en este estudio a partir del modelo teórico desarrollado por Gross (2015), quienes señalan dos dimensiones básicas para la regulación emocional. La primera de ellas es la reevaluación cognitiva, y se asocia a la capacidad del individuo para interiorizar, valorar y otorgar significado a la información recibida a través de los sentidos y que produce una emoción, teniendo un carácter previo (Souto, 2013). La segunda estrategia de regulación emocional se asocia a la supresión expresiva, y en este caso las acciones desarrolladas por la persona se producen de forma posterior a la emoción desarrollada, implicando una modificación o eliminación de sus manifestaciones físicas (Cabanach, Gestal, Cervantes, y Rodríguez, 2011; Gross, 2015).

Se ha demostrado cómo estas dimensiones de la regulación emocional pueden tener importantes aplicaciones, vinculándose un carácter positivo a la primera y uno negativo a la segunda. Por ejemplo, Lee, Lee, Pak, Lee, y Jung (2013) demostraron cómo las personas que eran capaces de reevaluar mejor la información obtenida del entorno, presentaron menores niveles de estrés -ya que desarrollaban picos emocionales menos intensos, permitiendo una mejor gestión de las mismas-. En una línea similar, Ivcevic y Brackett (2014) establecieron cómo una mejor regulación de las emociones predecía un mayor rendimiento escolar y conciencia del aprendizaje, mientras que Ehring, Tuschen-Caffier, Schnülle, Fischer, y Gross (2010) señalaron la menor relevancia de la supresión expresiva, la cual es más ineficaz para regular emociones negativas, pudiendo asociarse a importantes consecuencias como el mal humor o la depresión.

Siguiendo con la línea expuesta, el factor motivacional representa el segundo elemento mediador de todo proceso de aprendizaje junto con la regulación emocional. El concepto de motivación puede definirse como la energía generada, por factores internos o externos, que llevan a un individuo a la consecución de una meta u objetivo (Chacón-Cuberos, 2018). La Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) ha sido una de las más trabajadas en diferentes contextos, pero especialmente en el educativo. Esta teoría establece que la motivación de una persona a la hora de realizar una tarea representa una línea continua, la cual varía de mayor a menor grado de

autodeterminación (García-Calvo, Sánchez, Leo, Sánchez y Amado, 2011). De este modo, en la zona más autodeterminada se encontrarán las motivaciones intrínsecas, en la zona media las de tipo extrínseco, y la zona menos autodeterminada la desmotivación (Mills y Allen, 2020; Ryan y Deci, 2000).

Los trabajos más recientes sobre esta teoría establecen que se desarrolla a través de seis sub-teorías (Ryan y Deci, 2017), entre las cuales se encuentra la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas. Este sub-modelo determina que los niveles de motivación autodeterminada o intrínseca de una persona incrementarán cuando se vean satisfechas tres necesidades que toda persona presenta en la realización de una tarea (Martela y Ryan, 2020). La primera es la necesidad de autonomía, la cual hace referencia a la capacidad de una persona para dirigir sus propias decisiones. La segunda es la necesidad de competencia, y esta se verá satisfecha cuando un individuo se perciba con la capacidad para realizar por sus propios medios y de forma satisfactoria una acción. La necesidad de relación con los demás constituye la última necesidad, y esa se asociará a la importancia de construir relaciones sociales positivas en cualquier contexto (Mas, Sevillano, y Santos, 2020).

Varios trabajos de investigación han demostrado la relevancia de promocionar motivaciones de tipo intrínseco y satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas en contextos educativos. Por ejemplo, Gran et al. (2019) demostraron como la satisfacción de estas necesidades ayudó a mejorar las creencias de los estudiantes sobre el ambiente de aprendizaje en su contexto educativo, mejorando la motivación y el afecto. Así mismo, Vansteenkiste et al. (2012) destacaron la labor docente para favorecer la percepción de autonomía de los estudiantes, la cual guardo una estrecha relación con la motivación autorregulada hacia el aprendizaje y la prevención de problemas de conducta. Todo ello, revela la importancia de favorecer este tipo de necesidades para mejorar los procesos de aprendizaje en la educación superior y prevenir estados de estrés.

La presente tesis doctoral abordará un último factor psicosocial que guarda una estrecha relación con el desarrollo personal del adulto emergente (Arnett, 2014), así

como con los procesos de aprendizaje (Pintrich y García, 2000) y la motivación (Ryan y Deci, 2017): el autoconcepto. Este puede definirse como la percepción que tiene una persona de sí misma, la cual implicará un carácter multifactorial y se asociará de forma directa con el bienestar de la persona (García y Musitu, 1999). En este sentido, uno de los modelos más extendido ha sido el de García y Musitu (2001), quienes determinan que el autoconcepto se compone de una dimensión física, social, académica, familiar y emocional, guardando una estrecha relación con el estilo de vida de la persona, el contexto en el que se desarrolla y sus características internas (Castro-Sánchez, 2016; Lodi-Smith, y Crocetti, 2017).

De este modo, aquellos jóvenes que poseen un mayor autoconcepto emocional suelen regular mejor sus emociones (Martínez-Monteagudo et al., 2019), mientras que los que presentan un mayor desempeño académico poseen un mayor desarrollo en las dimensiones académica y emocional (Herrera, Al-Lal, y Mohamed, 2020). Justificando estas premisas, puede establecerse en una línea similar que el bienestar subjetivo de la persona guarda una relación directa con el autoconcepto físico (Fedewa, Toland, Usher, y Li, 2017), y que la dimensión social del mismo favorecerá la necesidad de relación establecida en la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (Guay, Stupnisky, Boivin, Japel, y Dionne, 2019). A todo ello se le unen los hallazgos de Castejón, Gilar, Veas, y Miñano (2016), quienes demuestran como los jóvenes con mejores estrategias de aprendizaje poseen un mayor autoconcepto; o las aportaciones de Rosenberg (2017), quienes demuestran como los jóvenes que presentaban mayores niveles de estrés poseían una visión de sí mismos más deteriorada.

Por todo expuesto en los párrafos anteriores, esta tesis persigue como objetivo prioritario analizar el contexto académico de un grupo de estudiantes universitarios españoles, profundizando en su relación con las estrategias de aprendizaje, la regulación emocional, las necesidades psicológicas básicas, el estrés académico y el autoconcepto multidimensional. Para ello, este documento se desarrolla a través de diez capítulos, los cuales abordan los siguientes aspectos:

- El segundo capítulo comprende el “*Marco teórico*”, el cual, fruto de una exhaustiva revisión bibliográfica, fundamenta la problemática analizada, así como todos los factores que se relacionan con la misma. En este sentido, se aborda la caracterización del adulto emergente y su desempeño en la etapa universitaria. También se considera el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de regulación emocional, así como la consecución de las necesidades psicológicas básicas de los mismos en el contexto académico. Para finalizar, se aborda el estrés académico como problemática y el autoconcepto como elemento central del desarrollo personal en el adulto emergente.
- El tercer capítulo aborda el “*Problema de investigación, objetivos e hipótesis*” que cimentan la propuesta de este trabajo de investigación. El problema se asocia con la complejidad de la adultez emergente y su desempeño en la etapa universitaria. Así mismo, este capítulo desarrolla los tres objetivos generales y quince específicos que persigue alcanzar este documento. Para finalizar, se determinan un total de nueve hipótesis que se pretenden contrastar a través de los datos empíricos recogidos y los análisis estadísticos realizados.
- El cuarto capítulo aborda el “*Material y método*” de la investigación. En este apartado se detalla el diseño y muestra –considerando el diseño metodológico, procesos de selección de la muestra, universo poblacional y contexto demográfico-, los instrumentos -detallando las escalas empleadas para la recogida de datos, las cuales han sido previamente validadas y permiten la obtención de las variables descritas-, el procedimiento -determinando todo el proceso de recogida de datos y actuaciones llevadas a cabo-, y el análisis de los datos -sección en la que se determina el software empleado y las técnicas de análisis de datos utilizadas-.
- El quinto capítulo comprende la sección de “*Resultados*”. Esta se subdivide en tres bloques básicos, considerando la estadística descriptiva, la inferencial y el análisis mediante ecuaciones estructurales. En esta última sección se realizan

cuatro modelos estructurales diferentes, tres de los cuales emplean análisis multigrupo con el fin de obtener una visión amplia de todos los constructos objeto de estudio.

- En el sexto capítulo se muestran la “*Discusión*”. En este capítulo se analizan los hallazgos obtenidos en los resultados de forma pormenorizada, intentando dar explicación a los mismos a través de la revisión de trabajos previos en el contexto nacional e internacional.
- El séptimo capítulo desarrolla las “*Conclusiones*” obtenidas en la tesis doctoral. Estas se desarrollan siguiendo la estructura planteada en los objetivos, con el fin de plasmar con claridad las respuestas dadas a cada uno de ellos. En concreto, se derivan seis conclusiones a la estadística descriptiva, cinco a la inferencial y cuatro a los modelos de ecuaciones estructurales.
- En los capítulos octavo y noveno se detallan las “*Limitaciones*” y las “*Perspectivas Futuras*” que se adhieren al presente trabajo. En las primeras se detallan los sesgos y elementos que restan rigor a todo el proceso de investigación planteado, indicando posibles soluciones ante los mismos. En el capítulo noveno se determinan líneas futuras de investigación a partir de las conclusiones tipificadas, generando nuevas oportunidades de investigación.
- El décimo y último capítulo aborda las “*Referencias*” utilizadas a lo largo del presente documento, las cuales constituyen la base para los planteamientos teóricos abordados en el mismo y la corroboración de los resultados e hipótesis planteadas.

Finalmente, se presenta un esquema que sistematiza la estructura y los diferentes apartados abordados en la presente tesis doctoral, con el fin de facilitar su comprensión de un modo más gráfico.

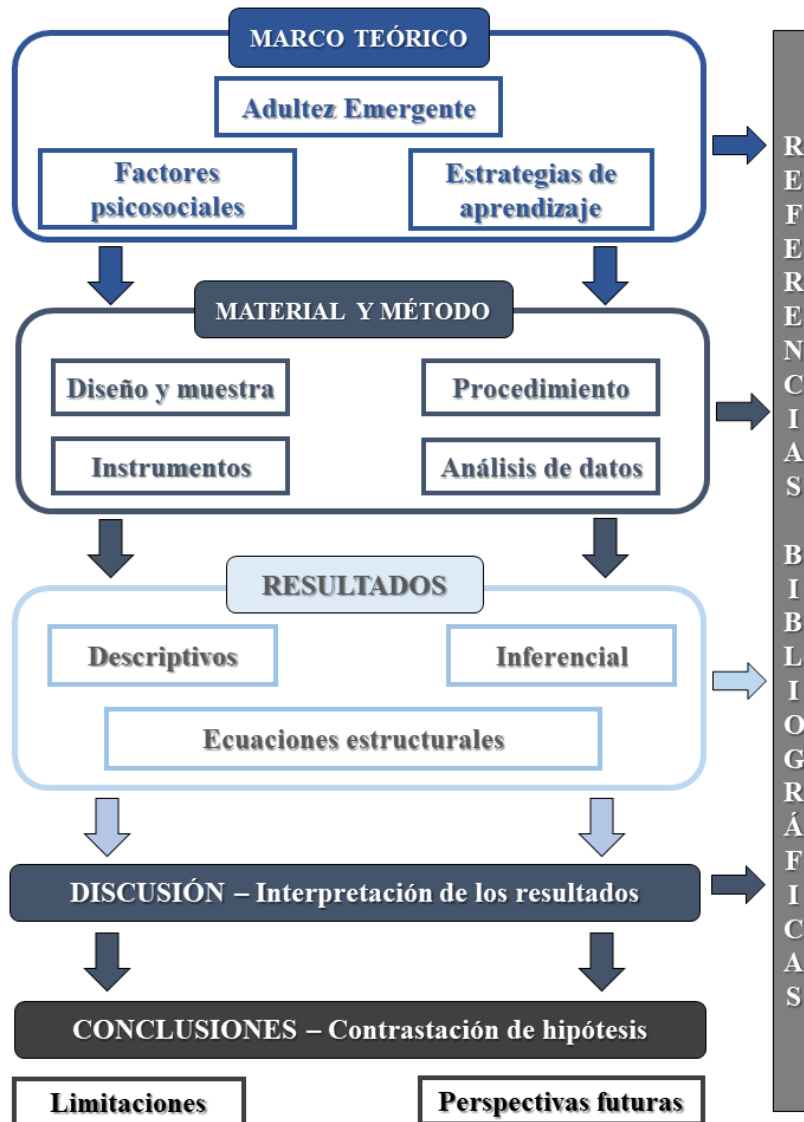


Figura I.1. Estructura de la investigación realizada

CAPÍTULO II

Marco teórico



II. MARCO TEÓRICO

En el capítulo II se desarrolla la fundamentación teórica y epistemológica sobre los diferentes tópicos que se abordan en la presente tesis doctoral. Se realiza un análisis de la etapa universitaria y la adultez emergente como periodo de la vida del ser humano, la cual se desarrolla en el seno de la educación superior. Así mismo, se abordan las estrategias de aprendizaje y los diferentes factores psicosociales que son objeto de estudio, así como su relación con las diferentes variables académicas. De este modo, se considera la regulación emocional, las necesidades psicológicas básicas, el estrés académico y el autoconcepto.

II.1. LA ADULTEZ EMERGENTE Y LA UNIVERSIDAD

El foco de atención de esta tesis doctoral se centra en un sector de la población que no ha sido considerado con características propias hasta las últimas décadas: los adultos emergentes. La mayoría de autores del siglo anterior han considerado la adultez como una etapa inmediatamente posterior a la adolescencia, estableciendo como elemento diferenciador la mayoría de edad preestablecida en cada país. No obstante, trabajos de investigación recientes han demostrado como existe un periodo de tránsito entre las dos etapas mencionadas, y que puede ser considerado como adultez emergente. Por ello, este periodo requiere de un desarrollo conceptual amplio que integre de forma holística la mayoría de componentes que caracterizan y definen el mismo.

II.1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La adultez emergente representa una etapa de la vida del ser humano que, si bien no ha sido ampliamente estudiada hasta los últimos veinte años, ha tomado especial relevancia en las últimas décadas debido a los continuos cambios sociales. De hecho, han sido varios los teóricos que han centrado su interés en dicho periodo, intentando concretar las principales diferencias físicas y cognitivas de esta etapa con respecto a

otras, así como las características socio-culturales en el ámbito internacional (Arnett, 2014; Hendry y Koep, 2010; Konstam; 2007; Reifman, Arnett, y Colvwel, 2007).

De forma genérica, la adultez emergente ha sido definida como el periodo de tiempo que transcurre entre la adolescencia y la adultez, presentando unas características particulares (Tanner, y Arnett, 2016). Por ello, resulta esencial contextualizar estos dos periodos entre los que se ubica la adultez emergente. La adolescencia puede ser definida como una etapa comprendida entre la niñez y la adultez -adultez emergente-, la cual se inicia con los cambios puberales y que implica cambios de relevancia a nivel físico, cognitivo y social (Chacón-Cuberos, 2018). Por el contrario, la adultez puede ser definida como el momento de la vida en el que un ser vivo ha alcanzado su maduración completa, y que, en el contexto del ser humano, implica multitud de connotaciones socio-culturales (Merriam y Baumgartner, 2020; Piaget, 1972).

En este sentido, parece lógico que el tránsito entre la adolescencia y la adultez no ocurra en el mismo momento para todos los individuos, pues no todas las personas alcanzan la maduración física a la misma edad, ni esta se inicia en el mismo momento (Malone, Piacentini, y Speranza, 2018). Así mismo, existen multitud de diferencias en torno a las construcciones sociales del momento considerado como adultez, pues existen diferencias notorias en base al país de origen sobre la edad a la cual se inicia; por ejemplo, en España y la mayoría de países de Europa se establece que este periodo toma lugar a los 18 años, mientras que en Estados Unidos toma partida a los 21 años de edad (Castro-Sánchez, 2016; Gaete, 2015). Por tanto, se observa que pueden existir diferencias fisiológicas y culturales que hacen complejo acotar el fin de la adolescencia y el inicio de la adultez, siendo necesaria la identificación de una nueva etapa que puede ser definida como adultez emergente (Chacón-Cuberos, 2018; Malone et al., 2018).

Inicialmente, este periodo fue denominado como adolescencia tardía, un concepto trabajado por autores como Álvaro (2015) o Friedman et al. (2016), y que lo ubicaban en edades comprendidas entre los 19 y 22 años de edad. Como rasgos diferenciadores, en la adolescencia tardía ya habían tenido lugar la totalidad de

cambios físicos iniciados en la adolescencia, tales como el desarrollo de los caracteres sexuales primarios y secundarios -maduración de la capacidad reproductiva a través de los órganos reproductores, estirón o brote de crecimiento, aumento de la masa magra en varones o masa grasa en mujeres, o aparición de vello púbico entre otras- (Güemes-Hidalgo, Ceñal, y Hidalgo, 2017). Además, se ha alcanzado un desarrollo cognitivo óptimo, especialmente vinculado al desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de toma de decisiones, la memoria o la habilidad para procesar información (Arnett, 2014). No obstante, en este periodo no se aglutinan las condiciones culturales y sociales básicas que implica la adultez, tales como la emancipación familiar, la inserción en el mundo laboral, la formación de un nuevo nicho familiar o cursar estudios superiores (Fisher y Eccleston, 2019; Holt, Mattanah, y Long, 2018).

Ante esta situación, surge la necesidad de concretar una nueva etapa o periodo que dé respuesta de forma ideográfica a la diversidad de particularidades que ocurren entre la adolescencia y adultez, permitiendo su definición como un estadio particular. De forma específica, Jeffrey Jensen Arnett representa uno de los máximos exponentes que han dedicado su vida profesional a la definición y contextualización de la adultez emergente, definiéndola como un periodo distinto que ocurre al inicio de la adultez, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años, en el que las personas tienen a considerarse demasiado mayores para ser adolescentes, pero no lo completamente realizados y establecidos como para ser adultos (Arnett, 2000; Arnett, Murray, y Arnett, 2019; Reifman et al., 2007).

Esta situación de transito ha sido generada en parte por los cambios sociales y culturales dados en los últimos veinte años. En la década de los 50, prácticamente la totalidad de los jóvenes habían completado su etapa formativa a la edad de 20 o 21 años, tenían una cierta estabilidad laboral y habían iniciado la configuración de una familia (Tirado, 2017). No obstante, esta situación no se produce en los jóvenes del siglo XXI, los cuales no suelen encontrar estabilidad laboral y familiar --inicio de una nueva unidad familiar- hasta la treintena, además de tener como característica básica el ser nativos digitales. Esto configura un nuevo periodo en el que el adulto joven desea explorar sus inquietudes y aspiraciones, a la vez que se torna de gran

complejidad debido a la ansiedad generada por falta de estabilidad y las obligaciones de la vida adulta (Arnett, 2014; Tirado, 2017).

II.1.2. DEFINICIONES DE ADULTEZ EMERGENTE

Una vez realizada esta breve aproximación conceptual, resulta esencial conocer cómo ha evolucionado el término a lo largo de los años, lo cual permitirá sentar las principales características del mismo. Sin embargo, resulta imprescindible realizar una breve revisión conceptual del término y su evolución a lo largo de los últimos años (Tabla II.1).

Tabla II.1. Evolución conceptual de la “Adulthood emergente”

AUTOR	DEFINICIÓN Y MODELO EXPLICATIVO
Brzezińska et al. (1966)	<p>La adultez emergente no es una etapa, sino un proceso que se ubica entre la infancia-adolescencia y la adultez. Brzezińska et al. (1966) pone en cuestión el modelo tradicional bi-etapa y establece que en este momento se configura de forma específica la identidad de la persona. Como rasgos característicos de la adultez se señala el haber finalizado la etapa formativa, la emancipación familiar, el desarrollo de relaciones personales de larga duración y la concreción de actividades ocupacionales. Por otro lado, Brzezińska et al. (1966) ya detectan algunos problemas propios de la etapa, tales como el sentimiento de adultez o la falta de madurez psicosocial.</p>
Clifford y Odin (1974)	<p>Determinan el concepto “<i>Young adulthood</i>” o adultez joven. Estos autores definen la adultez joven como una fase distinta del desarrollo humano que se ubica entre los 25 y 35 años de edad. En esta fase tiene especial relevancia el componente cognitivo y social del humano, pues en ella se negocian comportamientos y tareas específicas, además de continuar el desarrollo del ego iniciado en etapas previas. Estos autores señalan el escaso acuerdo en la definición de esta etapa, aunque la mayoría de trabajos de la época acuerdan la existencia de cambios significativos en la visión del adulto como individuo.</p>
Ryan y Lynch (1989)	<p>Continúa el desarrollo del concepto adultez joven, aunque ahora los autores se centran en el desarrollo de autonomía e independencia por parte del adulto joven. En esta década adquiere interés como operan los procesos de autorregulación y autogobierno en la volición y control de impulsos de los adultos jóvenes. También se hace especial hincapié en la emancipación familiar, y como esto se relaciona con la falta de apoyo parental, tutela y afectividad. La cognición y el desarrollo emocional también ocupan un papel protagonista, considerando cómo evoluciona la gestión y utilización emocional.</p>

AUTOR	DEFINICIÓN Y MODELO EXPLICATIVO
Subkoviak et al. (1995)	En esta década toma fuerza el concepto “ <i>Late adolescence</i> ” o adolescencia tardía. Este término ha sido utilizado como una sub-etapa de la adolescencia que se vincula a un periodo de edad de los 17 a los 21 años de edad, pero también como aquel periodo de transición hasta la adultez. Puede asociarse a los últimos cambios biológicos y cognitivos de la etapa adolescente, pero para algunos autores implica ciertas connotaciones negativas de tipo socio-cultural. Concretamente, este término se empieza a utilizar para hacer referencia a aquellos jóvenes que no estudian ni desempeñan actividades laborales, que continúan residiendo en el domicilio familiar y que no tienen perspectivas de independizarse.
Arnett (2000)	Se constituye el concepto “ <i>Adulthood emergent</i> ” a partir de la “ <i>Teoría de la Adulthood Emergente</i> ”, la cual es desarrollada por Arnett (2000) constituyéndose como base científica para el estudio de este colectivo. Partiendo de todo lo trabajado anteriormente, este autor ubica este periodo entre los 20 y los 30 años de edad y concreta una serie de características básicas que lo definen con una fuerte implicación socio-cultural. Entre ellas, se destaca la propia exploración de la identidad del joven, la inestabilidad como rasgo característico de la etapa, el egocentrismo o auto-centración, un amplio sentimiento de situarse en medio de dos etapas y la exploración de posibilidades.
Arnett (2014)	La adultez emergente se constituye como una etapa concreta del ciclo vital, pues si bien los adultos jóvenes tienen multitud de características de la adolescencia, sus vidas pueden ser muy diferentes. En este periodo la mayoría de estudios se centran en el desarrollo de hábitos saludables, concretando como afecta a este periodo la alimentación, el tabaquismo, la práctica de actividad física, el consumo de drogas o el uso no responsable de tecnologías. También se trata de dar explicación a su rol en la educación superior, haciendo énfasis en cómo esta se vincula con el abandono de los estudios, la inserción laboral, la configuración de nuevas relaciones sociales, etc.

Tal y como se puede observar, la consideración de la adultez emergente ha tomado relevancia a lo largo de los años, siendo considerada tanto como proceso o como etapa concreta. Las particularidades que se le adhieren hace necesario que tengan que definirse sus características principales, las cuales dan explicación a los fenómenos complejos que ocurren en la misma. Para ello, resulta imprescindible centrarse en la Teoría de la Adulthood Emergente iniciada por Arnett (2000) y posteriormente desarrollada en los trabajos de Konstam (2007) y Arnett (2014). No obstante, y antes de proceder con la explicación de sus características, resulta de

interés conocer la evolución de la producción científica sobre el término “*adulter emergente*” en los últimos años.

La investigación en el campo de la adultez emergente ha mostrado una tendencia creciente a lo largo del siglo XXI en “*Web of Science*”, tal y como puede observarse en la Tabla II.2 y la Figura II.1, ambas extraídas a partir de los estudios publicados en el repositorio citado. Sin embargo, los datos revelan dos aspectos que muestran el interés de analizar esta variable en la actualidad. El primero de ellos es la escasa producción científica en lengua castellana, inexistente en los primeros ocho años del siglo e inferior a la decena por anualidad hasta la fecha actual; de ahí la necesidad de estudiar la adultez emergente en el contexto español. Por otro lado, se observa una tendencia creciente en la producción científica en lengua inglesa, lo cual refleja a este tópico como un nicho de interés para el estudio científico en relación a multitud de variables.

Tabla II.2. Producción científica sobre “Adultez Emergente”

RANGO DE BÚSQUEDA	ADULTEZ EMERGENTE	EMERGING ADULTHOOD	TOTAL ACUMULADO
2000	0	50	50
2001	0	46	96
2002	0	83	179
2003	0	71	250
2004	0	100	350
2005	0	135	485
2006	0	124	609
2007	0	179	788
2008	0	220	1008
2009	1	258	1267
2010	2	339	1608
2011	1	362	1971
2012	3	381	2355
2013	1	458	2814
2014	2	540	3356
2015	2	623	3981
2016	1	749	4731
2017	6	819	5556
2018	3	853	6412
2019	5	988	7405
Total	27	7378	7405

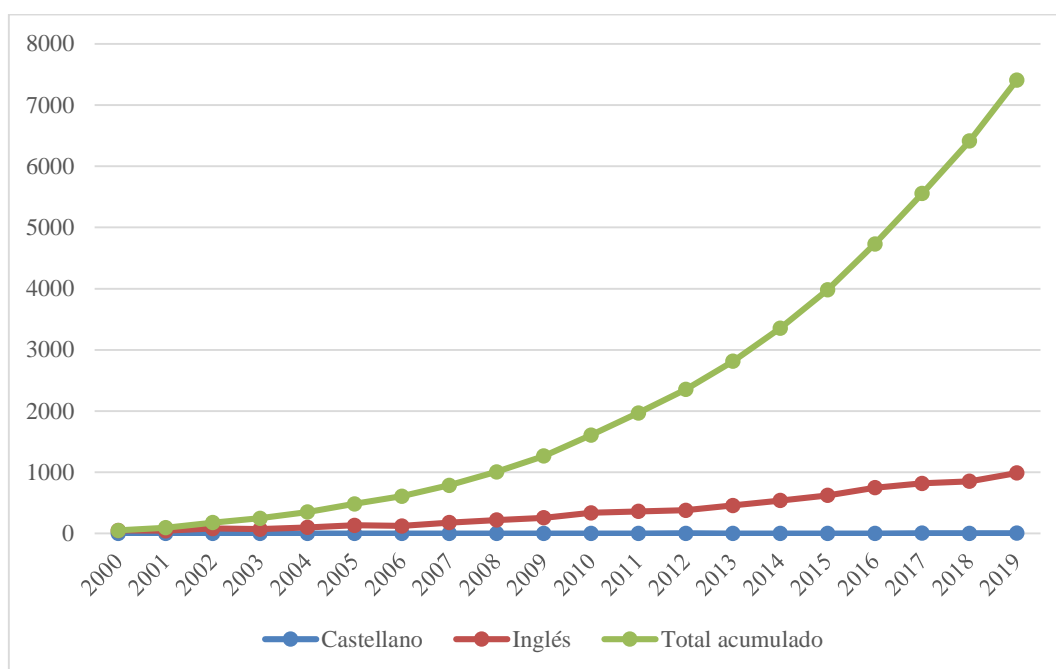


Figura II.1. Evolución de la producción científica sobre “Adultez Emergente”

II.1.3. RASGOS CARACTERÍSTICOS

La mayoría de estudios que abordan la adultez emergente concretan cinco características básicas de la etapa que la hacen diferente a la adolescencia y la adultez, las cuales vienen determinadas a partir de la Teoría de la Adultez Emergente (Arnett, 2004; Tirado, 2017).

La “*exploración de la identidad*” representa el principal rasgo definitorio de la adultez emergente. La adolescencia es un periodo en el que se construyen diferentes elementos de la identidad personal (Konstam, 2017). No obstante, es en la adultez emergente cuando se exploran, vivencia y afianzan una gran diversidad de formas de vida en áreas concretas, como es la educación, el amor o el trabajo; lo cual permite la construcción de la identidad (Friedman et al., 2016). Por ello, es en este periodo cuando el joven explora diferentes relaciones sociales, viaja y aprende de diferentes idiomas y culturas, concreta y redefine sus necesidades de formativas o reestablece metas laborales experimentado diferentes profesiones y concretando expectativas en su carrera profesional (Arnett et al., 2019). En este contexto, la universidad representa un espacio que sirve como nexo de todos los elementos mencionados, aglutinando

multitud de experiencias personales, generando habilidades que permiten ejercer una profesión cualificada y sirviendo de nexo con el mundo laboral. En este sentido, y dado al incremento que se ha producido en las edades para la independencia económica y la creación de una familia propia, es en la adultez emergente donde se explora la propia identidad y se consolida de forma posterior (Chacón-Cuberos, 2018; Schwartz, Zamboanga, Luyckx, Meca, y Ritchie, 2013).

En segundo lugar, podría señalarse el “*autoenfoque*” como rasgo básico. Autores como Taylor, Doane, y Eisenberg (2014) o Syed y Seiffge-Krenke (2013) señalan la existencia de una elevada auto-centración o autoenfoque en niños y adolescentes, los cuales pueden presentar altos niveles de egoísmo y despreocupación. Sin embargo, Arnett (2014) señala que tanto niños como adolescentes suelen residir en el domicilio familiar, con padres y/o tutores que les ayudan en la toma de decisiones y en la gestión de las diferentes actuaciones de la vida cotidiana. Es por ello que el adulto emergente, el cual se emancipa del domicilio familiar en multitud de ocasiones, pierde a ciertas figuras de autoridad que le ayudan en el desarrollo de obligaciones, toma de decisiones, consideraciones personales, etc. Incluso aquellos que siguen residiendo con su familia, se consideran lo suficientemente maduros como para tomar sus propias decisiones y no aceptar los consejos o recomendaciones de sus padres, pudiéndoles hacer más egoístas a pesar de presentar un menor autoenfoque que en la infancia (Syed y Seiffge-Krenke, 2013). Asimismo, este colectivo centra prácticamente la totalidad de sus acciones y decisiones en sí mismo, perdiendo el interés por otros aspectos vinculados a la familia y los pares en detrimento de ganar autosuficiencia, aprender a vivir solo o construir su propia familia (Arnett et al., 2019).

La “*inestabilidad*” representa una característica que se vincula a la falta de regularidad que presenta este sector de la población en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, tales como la educación, las relaciones interpersonales o el trabajo. Arnett y Tanner (2006) concreta un término de interés, que es definido como “*Plan with capital P*”, el cual hace referencia al recorrido que el individuo espera realizar desde la adolescencia a la adultez; el cual implica la esfera personal, académica y profesional. No obstante, los procesos de industrialización, la realidad cambiante de la sociedad

actual y las nuevas necesidades formativas hacen que los jóvenes se den cuenta de que necesitan más formación, que deben de cambiar sus hábitos cotidianos -formas de relacionarse, uso de sustancias nocivas, hábitos de estudio, prácticas físico-saludables, etc.-, e incluso que deben cambiar las formas de búsqueda de empleo o las propias metas establecidas sobre el empleo deseado (Praskova, Creed, y Hood, 2015). Todo ello, junto con el proceso de emancipación familiar y una baja solvencia económica, hace que esta etapa se caracterice por la inestabilidad en la dimensión física, cognitivo-personal y social del adulto emergente (Contreras y Caballero, 2010).

En cuarto lugar, Konstam (2007) hace especial hincapié en las “*posibilidades y optimismo*” que convergen en la adultez emergente. Estos rasgos se asocian especialmente al periodo académico y laboral en el que se encuentran. El adulto emergente, tras la adolescencia en la cual ha estado sujeto a la supervisión de sus padres o tutores, se ubica en una situación de gran independencia, fuera del domicilio familiar y con una gran predisposición a la experimentación (Konstam, 2017). En este periodo, desea ponerse a prueba, experimentar diversas posibilidades laborales y académicas y tomar decisiones sobre la carrera profesional que seguir, así como el estilo de vida que quiere configurar (Arnett et al., 2019). Así mismo, se presenta como un individuo optimista, que ve las diferentes dinámicas sociales como oportunidades experienciales y de aprendizaje. Concretamente, un hecho que fundamenta estas premisas se vinculan a la idea de que el adulto emergente no suele poseer independencia económica, apoyándose en los recursos de sus padres (Chacón-Cuberos, 2018). Por ello, se genera un número elevado de expectativas positivas en detrimento de ciertas obligaciones y quehaceres propios de la edad.

Para finalizar, Arnett (2004) señala que el adulto emergente se siente “*en medio de la adolescencia y la adultez*”. Esto hace que la etapa adquiera una cierta complejidad, ya que es un periodo en el que comienzan a generarse multitud de obligaciones a las que el joven tiene que responder. Hasta el momento, e incluso durante esta etapa, el joven contaba con el apoyo y supervisión del ámbito familiar, pero en este momento el adulto emergente se siente lo suficientemente maduro como para tomar sus propias decisiones, a pesar de que pueda no hacerlo de forma acertada (Tirado, 2017). Así mismo, los jóvenes tienen una gran influencia de los grupos de

pares, el cual se mantiene desde la adolescencia restándoles autonomía, haciéndoles susceptibles de comportamientos erráticos, o influyéndoles en el desarrollo de hábitos concretos (Arnett, 2014). Por otro lado, en esta etapa muchos adultos emergentes quieren aglutinar una serie de responsabilidades para las cuales aún no se hallan preparados, especialmente en lo que respecta al desarrollo personal, haciendo que sean erráticos en muchas de sus acciones (Shulman y Connolly, 2013). Todo ello, junto con la vivencia del inicio de sus estudios superiores o su vida profesional, la emancipación familiar y el desarrollo de nuevas relaciones sociales, hace que se encuentren en un momento de tránsito que puede generar cierta confusión (Li, Holahan, y Holahan, 2015; Tirado, 2017).

II.1.4. LA ETAPA UNIVERSITARIA

La etapa denominada adultez emergente que define Arnett et al. (2019) coincide con el periodo universitario, una etapa académica en la que los jóvenes cursan estudios superiores con el fin de lograr una titulación que les otorgue las competencias profesionalizantes con el fin de encontrar trabajo e insertarse en el mercado laboral (Oliver, 2011). Debido a estas circunstancias, y las características de los estudios universitarios, los jóvenes empiezan a abandonar la etapa adolescente, deben adquirir roles significativos de la vida adulta, adquiriendo autonomía y capacidad de autogestión al tener que insertarse en el mundo ocupacional para adquirir ingresos económicos (Levesque, Zuehlke, Stanek, y Ryan, 2004). Sin embargo, multitud de estudiantes no desempeñan ningún tipo de trabajo a pesar de cursar estudios universitarios, de modo que su fuente de ingresos parte de la ayuda familiar. Además, muchos jóvenes aún viven en el domicilio familiar, no existiendo la necesidad de vivir de forma autosuficiente, aunque pueden generarse conflictos en dicho núcleo (Chacón-Cuberos, 2018; Tirado, 2017).

El periodo universitario puede concretarse como una etapa de dificultad en lo que al desarrollo de estilos de vida se refiere, los cuales se establecen a raíz del comportamiento del adulto emergente y las condiciones de subsistencia que se generan en su vida cotidiana (Chacón-Cuberos et al., 2017a; Durán et al., 2017). Esto es debido a la alta influencia que ejerce los nuevos grupos de pares -los cuales se

generan en un momento en el que se está explorando y afianzando la identidad del joven (Zhou y Kam, 2018)-, así como la necesidad de adaptarse a las nuevas demandas académicas de la educación superior -se ha producido un tránsito de etapa, en el que generalmente lo jóvenes acceden a los estudios universitarios a través de Formación Profesional (FP) o Bachillerato (Gomà, y Vilà, 2018)-. Por tanto, si dicho tránsito no se realiza de forma adecuada, podría provocar el inicio y desarrollo de comportamientos desadaptativos, tanto a nivel saludable -consumo de drogas, malos hábitos alimentarios o relaciones sexuales de riesgo- como psicosocial -pobre rendimiento académico, abandono universitario, aislamiento social, sentimientos depresivos o baja autoestima, etc.- (Chacón-Cuberos et al., 2018a; Martínez, Youssef-Morgan, Chambel, y Marques-Pinto, 2019). Por estos motivos, no solo resulta esencial la actuación desde edades tempranas, sino también en esta fase de transición hacia la vida adulta.

Por tanto, hay que definir qué se entiende por educación superior. Este nivel educativo, también concretado como estudios universitarios, se vincula a la realización de aquellas titulaciones que permiten obtener un título de grado que habilita para el ejercicio de una profesión específica, así como diversas competencias como son el pensamiento novedoso y adaptable, las trans-disciplinariedad o competencias digitales (Gómez-Ruiz, Rodríguez-Gómez, y Ibarra-Sáiz, 2013; Olmedo-Moreno y López-Delgado, 2015). Cabe señalar que, de forma específica en nuestro país, la educación superior ha sufrido un proceso de tránsito hacia modelos de enseñanza y aprendizaje basados en el desarrollo de competencias tipificadas para cada titulación (Zagalaz-Sánchez, López-Barajas, Campoy-Aranda, y Cachón-Zagalaz, 2011). Este proceso se genera a nivel europeo mediante el EEES, el cual implica un nuevo diseño de planes de estudios en las diversas titulaciones, el desarrollo de nuevas metodologías y formas de evaluación (Pallisera, Fullana, Planas, y Del valle, 2010). De este modo, a esta nueva panorámica se le une la necesidad de que el estudiante universitario se más autónomo tanto en vida personal como académica, y desarrolle una serie de estrategias de afrontamiento y aprendizaje que le permita superar la etapa con éxito (Olmedo-Moreno, 2013).

Como principales rasgos característicos de los estudios universitarios en España, cabe señalar que desde el año 2010 se encuentra implantado el plan de Grado o el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). En este caso, los títulos oficiales se compondrán de un total de 240 créditos ECTS divididos en un total de cuatro cursos académicos, aunque existen titulaciones de 300 créditos ECTS y cinco años de duración (Chacón-Cuberos, 2018). En este sentido, un curso académico se configurará de forma generalizada por un total de 60 créditos ECTS, cada uno de los cuales implicará 25 horas de trabajo del alumno. También existirá un periodo de prácticas o “*practicum*” que oscilará entre los seis y 60 créditos ECTS, y que tendrá como fin la puesta en práctica de lo aprendido, el desarrollo de competencias profesionales y el acercamiento a la vida profesional real (Pallisera et al., 2010).

Como novedad básica, existirá la necesidad de superar un Trabajo Fin de Grado que también podrá comprender entre seis y 30 créditos ECTS, implicando una evaluación por parte del tutor/a y otra ante un tribunal de profesores expertos (Castañeda-Fernández, 2016). Por otro lado, resulta de interés señalar de forma genérica algunas de las modificaciones básicas realizadas a nivel de títulos. En los planes de grado ha desaparecido la lista de titulaciones que solía proponer el Ministerio, mientras que en la actualidad este se encarga de establecer contenidos y competencias que deben desarrollarse de forma obligatoria por titulación (Olmedo-Moreno, 2013). En base a ello, toma especial protagonismo el nuevo modelo basado en competencias profesionales, el cual implica la adquisición de una serie de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten desarrollar la actividad profesional de forma eficaz (Sánchez-Elvira, López-González, y Fernández-Sánchez, 2010). Para finalizar, señalar que actualmente los títulos universitarios españoles deben pasar por un exigente proceso de verificación, y que los estudios universitarios también incluirán los estudios de posgrado, quedando enmarcados dentro de los mismos, las titulaciones de Máster y los diferentes programas de Doctorado (Pallisera et al., 2010).

Estudios como los realizados por Regehr, Glancy, y Pitts (2013) y Papier, Ahmed, Lee, y Wiseman (2015) han demostrado la relevancia de la etapa universitaria, contextualizándola como un periodo de ansiedad y estrés al tener que superar las

exigencias académicas de las diferentes titulaciones, con una alta probabilidad de abandono universitario y un momento de riesgo en el desarrollo de conductas y comportamientos nocivos. Por ello, resulta imprescindible profundizar en las diferentes estrategias y factores psicosociales que se ponen en la etapa universitaria durante la adultez emergente, y que podrían asegurar un buen desempeño académico y el éxito en la adquisición de competencias y superación de la titulación objeto de estudio (Respondek, Seufert, Stupnisky, y Nett, 2017). Por ello, en la presente tesis doctoral se considerarán las estrategias de aprendizaje como un elemento básico para la superación de las demandas de las diferentes titulaciones (Zurita-Ortega, Martínez-Martínez, Chacón-Cuberos, y Ubago-Jiménez, 2019), así como diferentes procesos de regulación emocional, motivación y estrés académico que podrían influir de forma positiva y/o negativa durante la etapa (Chacón et al., 2017a; Zurita-Ortega, Román-Mata, Chacón-Cuberos, Castro-Sánchez, y Muros, 2018).

II.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En el epígrafe anterior se ha determinado como dentro de la adultez emergente se ubica plenamente la etapa universitaria, un periodo en el que el adulto joven cursa una titulación que le permite lograr las competencias específicas para insertarse en el mercado laboral. De este modo, a las complejidades intrínsecas propias de la adultez emergente -auto-centración, hábitos nocivos, exploración de la identidad personal, etc.- se unen las dificultades vinculadas a la necesidad de superar los estudios universitarios -adaptarse a nuevas formas de evaluación, mayores exigencias académicas, proceso de aprendizaje con un fuerte componente autónomo o diversidad de métodos de enseñanza dentro del profesorado-. Por ello, con el fin de asegurar un buen desempeño académico y evitar el abandono universitario, se hace imprescindible desarrollar y favorecer estrategias de aprendizaje que, en el contexto de la educación superior, faciliten el dominio de los contenidos a trabajar y competencias a lograr.

II.2.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

El término estrategias de aprendizaje ha sido trabajado ampliamente a lo largo de las décadas en multitud de contextos educativos. Diversos autores han intentado encontrar cuales son las estrategias de aprendizaje más relevantes para cada etapa educativa, contenido trabajado y contexto de enseñanza-aprendizaje con el fin de favorecer el logro académico (Coertjens, Donche, De Maeyer, van Daal, y Van Petegem, 2017; Mickeviciene et al., 2019). Esta panorámica, ha hecho que existan multitud de definiciones, configuraciones y tipos de estrategias en base al contexto formativo; además de que han ido evolucionando con las nuevas demandas de los sistemas educativos y medios para la enseñanza (Elvstrand y Lago, 2020). Por ello, se hace necesario definir de forma pormenorizada este concepto.

En primera instancia, y atendiendo a la Real Academia de la Lengua Española (RAE), podría definirse el término estrategia como “en un proceso regulable, conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento”; lo cual destaca la idea de estrategia como conjunto de pasos, etapas o principios que deben seguirse para lo logro de un objetivo concreto. Por otro lado, la RAE define el término aprendizaje como la “adquisición por la práctica de una conducta duradera”, así como la “acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa”. Apoyando esta definición de aprendizaje, se señala la aportada por Robert Gagné, la cual define el aprendizaje como el proceso a través del cual se desarrolla un esquema cognitivo que se integra en las estructuras internas del individuo y que permite el dominio de principios y conceptos, la discriminación, la resolución de problemas y la asociación verbal (Noguera, Altuve, y Gottberg, 2012). Así, podría establecerse que las estrategias de aprendizaje son aquellos mecanismos y reglas de carácter regulable que permiten alcanzar un alto dominio de una conducta o conocimiento.

Llegados a este punto, y antes de aportar algunas definiciones básicas de estrategias de aprendizaje y su evolución a lo largo de los años, parece necesario realizar una breve revisión de las principales teorías de aprendizaje; pues estas orientarán las estrategias a seguir para el dominio a alcanzar. Estas se muestran a continuación en la Tabla II.3., la cual refleja las ideas básicas de los principales

exponentes que han dedicado su vida profesional y académica al estudio de los procesos de aprendizaje.

Tabla II.3. Principales teorías del aprendizaje

TEORÍA	MODELO EXPLICATIVO
<p>Teoría del aprendizaje de Piaget</p>	<p>Jean Piaget se centró de forma específica en el desarrollo psico-evolutivo del niño, el cual vinculó de forma concreta a los procesos de aprendizaje; esto quiere decir que la capacidad de aprender estará ligada al nivel de desarrollo de la estructura mental del sujeto. No obstante, esta teoría también implica el concepto de aprendizaje de forma genérica, para el cual se requiere de la necesidad de partir de situaciones novedosas, en las cuales entran en juego una serie de procesos denominados adaptación, asimilación y acomodación del nuevo conocimiento (Piaget, 1981).</p>
<p>Teoría del aprendizaje de Pavlov</p>	<p>Esta teoría se basa en el conductismo o condicionamiento clásico, el cual establece que el aprendizaje se produce en la interrelación de dos estímulos asociados, uno de los cuales será condicionado para generar una respuesta. También existirá la presencia de un estímulo incondicionado, el cual provocará una reacción natural del cuerpo del aprendiz, quedado asociado al estímulo anterior. Esta teoría del aprendizaje tiene una fuerte vertiente psicológica y se apoya en las ideas de Skinner o Thorndike entre otros (Gutiérrez, 2005).</p>
<p>Aprendizaje significativo de Ausubel</p>	<p>La idea básica de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se centra en la necesidad de conectar los nuevos conocimientos que el aprendiz debe dominar con los que este ya poseía. De esta forma, pueden configurarse estructuras de significado más sólidas, que favorecerán la integración de los nuevos conocimientos y hará que estos perduren a lo largo del tiempo. Así mismo, esta teoría también implica un fuerte componente práctico, el cual se basa en la idea de “aprender haciendo” en detrimento del aprendizaje meramente memorístico, lo cual favorece la interrelación, jerarquización e interiorización de los conocimientos (Ausubel, 1983).</p>
<p>Teoría del aprendizaje social de Bandura</p>	<p>Para Bandura el aprendizaje tiene un fuerte componente social, ya que las conductas que deben aprenderse deben ser observadas e imitadas en primer lugar (Contreras, 2018). De hecho, esta teoría aglutina las perspectivas conductistas y cognitivas previas, y añade un componente socio-afectivo básico. En base a lo expuesto, para Bandura el aprendizaje tiene una fuerte implicación del entorno -el cual permitirá la puesta en práctica de mecanismos propios del contexto- y el factor cognitivo -asociado a las expectativas del aprendiz, su motivación y recursos-.</p>

TEORÍA	MODELO EXPLICATIVO
<p>Teoría del aprendizaje de Vygotsky</p>	<p>Según Vygotsky (Carrera y Mazzarella, 2001), el aprendizaje es un proceso que ocurre de forma socio-cultural a través de situaciones que son denominadas como significativas y que implican procesos de medicación cognitiva. De este modo, para lograr el desarrollo del individuo deben considerarse dos fases, las cuales se vinculan con la ley de la doble formación de procesos psicológicos. Para ello, primero debe producirse un aprendizaje con un componente social, que posteriormente será trasladado a nivel individual de forma intra-psicológica.</p>

Después de definir el concepto de estrategia y el de aprendizaje, así como las diferentes teorías del aprendizaje desarrolladas a lo largo de la historia, resulta prioritario concretar el concepto de estrategias de aprendizaje y su evolución conceptual. Inicialmente estas eran definidas como un estilo cognitivo individual, el cual dependía de la forma en la que un sujeto aprendía y que adquiriría relevancia educativa para conseguir un buen rendimiento académico (Pask y Scott, 1972). Como una de las principales definiciones desarrolladas, puede destacarse la aportada por Dansereau (1985), quien la denomina como un conjunto de procedimientos y acciones, realizados en un orden concreto, con el fin de mejorar la adquisición y utilización de nueva información.

Posteriormente, Pintrich, Smith, Garcia, y McKachie (1993) desarrollan una de las principales escalas que se han utilizado en la última década para la concreción de estrategias de aprendizaje en el contexto educativo, desarrollando la escala “*Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ*”. Estos autores establecen que el alumno se constituye como un procesador de información activo, el cual presenta una serie de creencias y cogniciones que actúan como mediadores en su aprendizaje. De esta forma, y además de considerar el componente motivacional, estos autores determinan la relevancia de la gestión de recursos, la meta-cognición y cognición en el proceso educativo. Por otro lado, es importante señalar que en este periodo comienzan a surgir estudios sobre las estrategias de aprendizaje en diferentes áreas de conocimiento, como es en el de la lengua extranjera (O'malley, O'Malley, Chamot, y O'Malley, 1990) o las matemáticas (Rosenthal, 1995).

De esta forma, en la década de los 90 el estudio de las estrategias de aprendizaje también se expande hacia el contexto nacional. Justicia y Cano (1993) las define como acciones que se asocian a la iniciativa del alumno y que se constituyen como un conjunto ordenado de actividades, controladas por el aprendiz, y que presentan un alto nivel de deliberación y planificación. En una línea similar, Beltrán (1993) señala dos elementos básicos de las estrategias de aprendizaje, como es el rasgo de actividad o tarea mental que el estudiante emplea para el logro de su aprendizaje, y, por otro lado, que las estrategias de aprendizaje tienen un carácter intencional y siguen un proceso planificado.

Revisando las definiciones más actuales aportadas por la literatura internacional, pueden señalarse los trabajos de Howel y Watson (2007) o Schmeck (2013). El primero de ellos destaca el componente autorregulado de las estrategias de aprendizaje, definiéndolas como procesos mentales que los estudiantes puede realizar deliberadamente para que les facilite la comprensión y aprendizaje de algo nuevo. Asimismo, Howl y Watson (2007) vinculan estas estrategias a conceptos de gran interés como la teoría de la autodeterminación o la demora. Schmeck (2013) las define como “una secuencia de procedimientos para el acoplamiento del aprendizaje, y la secuencia específica de procedimientos que se denominan tácticas para el aprendizaje”. Por último, los estudios más actuales señalan el componente sistemático de las estrategias de aprendizaje, así como su flexibilidad o la relevancia de las emociones en ellas (Obergruesser, y Stoeger, 2020).

II.2.2. PRINCIPALES ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Llegados a este punto resulta de interés señalar cuales son las principales estrategias de aprendizaje que puede poner en práctica el alumnado. Dado que existen diferentes clasificaciones y modelo teóricos, esta tesis doctoral se centrará en las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el contexto de la educación superior o aprendizaje universitario, ya que es el que se encuentra en la adultez emergente. Por ello, se utilizará el modelo de Pintrich et al. (1993) que posteriormente ha sido trabajado en la educación superior por Pintrich y García (2012) o Sabogal, Barraza, Hern, y Zapata (2011).

Pintrich et al. (1993) y Sabogal, Barraza, Hern, y Zapata (2011) señalan dos elementos básicos en el proceso de aprendizaje: las estrategias de aprendizaje, dentro de las cuales se encuentran las estrategias de elaboración, organización, autorregulación del esfuerzo y la meta-cognición, pensamiento crítico y hábitos y tiempo de estudio; y un componente motivacional, dentro del cual se implica la ansiedad generada por el contexto de aprendizaje, el valor de la tarea y las metas de orientación intrínseca y extrínseca -aunque las diferentes investigaciones han ido eliminando las motivaciones de tipo extrínseco ya que son menos relevantes para el proceso de aprendizaje-. Por tanto, al considerar el primer elemento o estrategias de aprendizaje globales, pueden señalarse:

Las “*estrategias de elaboración*” representan uno de los mecanismos básicos que se ponen en juego en todo proceso de aprendizaje. Estas estrategias se basan en una de las premisas básicas del constructivismo, pues consiste en que el alumno sea capaz de crear nexos de relación entre lo que ya conoce y lo que está aprendiendo. Esto permitirá almacenar la nueva información de forma más rápida y recuperar la misma para su utilización de forma más sencilla (García, 2011; Pintrich y García, 2013). Un ejemplo de esta estrategia sería que un alumno sea capaz de reemplazar, dentro de una oración, una palabra ya conocida por otra que acaba de aprender con el mismo significado; o en el contexto de la psicomotricidad, esta se vincularía a la transferencia entre habilidades, de tal forma que el alumnado vincule las ya conocidas a las nuevas.

En segundo lugar, se destacan las “*estrategias de organización*”, las cuales representan una de las estrategias más efectivas a la hora de favorecer todo proceso de aprendizaje. La idea procesual de esta estrategia se basa en la capacidad de agrupar la información de la que dispone el aprendiz, para que este pueda aprenderla más fácilmente, recordarla y utilizar; ejemplo de ello serían la realización de un esquema o resumen. Así mismo, resulta de interés señalar que las estrategias de organización favorecen el aprendizaje de contenidos básicos, especialmente de aquellos que suelen ser difícil de memorizar. También implican una aplicación práctica de la información básica aprendida, lo cual ayuda a lograr un aprendizaje más significativo (Beltrán, 1993; Obergriesser y Stoeger, 2020).

La “*autorregulación del esfuerzo*” constituye una estrategia de aprendizaje que se asocia a la capacidad del aprendiz para utilizar, de forma adecuada, el nivel de dedicación física y/o mental en una actividad académica en base al objetivo a conseguir o las exigencias de la misma. El dominio de la autorregulación del esfuerzo es esencial, pues resulta frecuente que el alumnado no utilice de forma adecuada el tiempo y esfuerzo invertido en las actividades académicas, implicando una mayor dedicación a las actividades de menor carga y viceversa. Todo ello, puede traducirse en estados de frustración por el tiempo perdido, apatía, depresión o estrés ante la incapacidad de afrontar adecuadamente una demanda, o un bajo rendimiento académico (Sabogal et al., 2011; Lin, Zhang, y Zheng, 2017).

Las “*estrategias de meta-cognición*” hacen referencia al conocimiento que un alumno tiene sobre los diferentes procesos cognitivos que operan en él, así como la capacidad para planificarlos y gestionarlos (Pintrich y García, 2012). Entre estos procesos, puede señalarse la capacidad de atención, la percepción, la memoria, el pensamiento o la comprensión, los cuales son relevantes en todos los niveles y contextos educativos. En este sentido, muchos de estos procesos pueden operar en la educación superior, trabajando por ejemplo la capacidad de atención ante una gran cantidad de información o la memoria inmediata o demorada (Schmeck, 2013). Así mismo, y atendiendo al significado estricto de estos componentes, resulta esencial que el alumnado aprenda a regular todos los procesos implicados en su cognición, pues ellos operarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de cualquier área.

El “*pensamiento crítico*”, o también denominado pensamiento novedoso y adaptable, representa una estrategia de aprendizaje que resulta esencial en la educación superior (Rosenthal, 1995; García, 2011). Esta permite que el alumnado sea capaz de diferenciar la información relevante de aquella que no lo es, así como hacer un uso adecuado de la misma. De este modo, su desarrollo no solo es imprescindible en cualquier contexto académico, sino también en la vida cotidiana con el fin de favorecer el desarrollo integral de la persona, haciéndoles seres críticos con la sociedad y proactivos. Por ello, resulta esencial crear situaciones en las que el estudiante tenga que utilizar el ingenio, pensar y dudar entre diferentes planteamientos y resolver un

problema. También resulta imprescindible dar el tiempo suficiente para la reflexión y utilizar metodologías activas en el que el alumnado ocupe un papel eminentemente participativo (Shavelson, Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Schmidt, y Marino, 2019).

Por último, el “*hábito y tiempo de estudio*” constituye un elemento clave dentro de las estrategias de aprendizaje. Esta estrategia se asocia al uso que los estudiantes hacen del tiempo libre y de aquel destinado al estudio, el cual, debe gestionarse de forma adecuada, ser suficiente para la etapa y los contenidos a trabajar, así como potenciar la mayoría de procesos de aprendizaje que ocurren en el aula (Pintrich et al., 1993; Lin et al., 2017). Por ejemplo, un alumno que en horario extraescolar acude a clases de lengua extranjera, poseerá un conocimiento más amplio en la misma con respecto a sus compañeros, favoreciendo el desempeño académico en la asignatura. Lo mismo sucede para el contexto de la psicomotricidad, pues un estudiante que practica deporte, como puede ser baloncesto, tenis o judo, seguramente mostrará un mayor desarrollo de sus habilidades motrices y una mejor condición física que aquellos jóvenes que no lo hacen.

A continuación, se abordan los tres elementos motivacionales que se vinculan a las estrategias de aprendizaje y que son considerados tanto por Pintrich et al. (1993) como por Sabogal (2011). El primero de ellos es el “*valor de la tarea*”, el cual está asociado a la creencia de que la tarea que el estudiante realiza es valiosa para el mismo, ayudando a predecir la decisión de seguir aprendiendo más allá por sí mismo (Varasteh, Ghanizadeh, y Akbari, 2016). Por ello, todo docente debe intentar que las tareas realizadas en los contextos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos alcancen un alto valor para los mismos, despertando su interés, curiosidad y motivación; lo cual generará proactividad hacia el aprendizaje en el alumnado, y permitirá extrapolar los aprendizajes alcanzados al contexto real y vivencial (Muis et al., 2018).

El segundo elemento básico dentro de los componentes motivacionales es la “*ansiedad*”, factor que resulta clave de entender para lograr un aprendizaje efectivo y significativo. Autores como Wagner, Piccinini, Piccinini, y Patias (2019) definen la ansiedad como un estado fisiológico, con importantes consecuencias a nivel físico y cognitivo, que se genera cuando una persona no se percibe con la capacidad necesaria

para afrontar un situación o desafío. Por ello, resulta comprensible que este concepto pueda ser trasladado al ámbito educativo, en el que el alumnado no parte de las mismas capacidades, condiciones contextuales, estrategias para el aprendizaje o conocimientos previos (García, 2011). Por ello, resulta de vital importancia que los docentes adapten los contenidos a alcanzar a las particularidades de su alumnado, así como que le otorguen estrategias para el aprendizaje que le permitan afrontar los retos y demandas académicas con el fin de evitar las situaciones de estrés y ansiedad (Puertas-Molero et al., 2018).

Para finalizar, y como nexo para lograr un aprendizaje efectivo y de calidad, Pintrich y García (2012) señalan la relevancia de las “*metas de orientación intrínseca*”. Resulta esencial que el alumnado configure metas y objetivos para el aprendizaje con un mayor nivel de autodeterminación, motivo para el cual resulta esencial que el docente configure climas motivacionales orientados a la tarea. En este sentido, resulta de interés explicar brevemente la Teoría de las Metas de Logro con el fin de dar explicación a estas premisas. Esta teoría establece que las motivaciones que operan en las metas u objetivos que una persona se propone en cualquier campo dependerán de la percepción que el propio sujeto tenga de sus habilidades y las orientaciones motivacionales configuradas en el contexto educativo, existiendo dos tipos de orientaciones (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, y Thrash, 2002). Por un lado, existen los sujetos orientados hacia la maestría o clima tarea, los cuales están motivados por aprender, esforzarse para mejorar y trabajar cooperativamente. Por otro lado, puede señalarse las metas orientadas al ego o al rendimiento, de tal forma que los estudiantes creen que sus habilidades son en mayor parte innatas y están motivados por lograr un mayor rendimiento académico que otros compañeros (Pintrich, 2000).

II.2.3. REVISIÓN DE ESTUDIOS ACTUALES

Partiendo de las diferentes premisas descritas hasta el momento sobre las estrategias de aprendizaje, parece lógico que el desarrollo efectivo de las mismas en el contexto educativo no solo permitirá lograr mayores niveles de motivación intrínseca, sino también el desarrollo de multitud de factores que se vinculan con la mejora de la

calidad del aprendizaje -gestión del esfuerzo y mejor planificación, menores niveles de estrés académico, una valoración de la tarea ajustada a la realidad con una visión positiva o un buen desarrollo del pensamiento novedoso y adaptable- (García, 2011; Muis et al., 2011). Estas premisas resultan esenciales en la educación superior por diversos motivos, entre los cuales puede destacarse la prevención del abandono universitario o “*university drop-out*”, alcanzar un rendimiento académico más elevado, el logro de mayores niveles de significatividad en el aprendizaje o un mayor desarrollo competencial a nivel académico y profesional (García, 2011; Ruffing, Wach, Spinath, Brünken, y Karbach, 2015).

En este sentido, resulta de interés señalar algunos de los hallazgos más relevantes vinculados al desarrollo de estrategias de aprendizaje de forma global, y en la educación superior de forma concreta. Abordando la etapa infantil, Abdelhalim (2015) centró sus trabajos en el desarrollo de estrategias de aprendizaje para la adquisición del lenguaje y habilidades para la vida a través de programas de literatura, demostrando como esta constituye un medio útil para tal fin. Otro trabajo de interés es el realizado por Kitsantas, Steen, y Huie (2017), quienes determinan la influencia del desarrollo de estrategias para el aprendizaje para predecir el rendimiento y desempeño académico de una muestra de niños en educación elemental. Concretamente, este estudio demuestra como el desarrollo de prácticas que favorecen la implicación, la autorregulación y las metas orientadas a la tarea favorecen el éxito y desempeño académico; lo cual demuestran también los trabajos de Rawlings, Flynn, y Kendal (2017) o Swanson, Lussier, y Oroscon (2015).

En relación a la etapa adolescente, pueden destacarse los trabajos de García-Fernández et al. (2015) o Veas, Gilar-Corbi y Miñano (2016) de forma asociada al contexto académico. En el primero de ellos, se analizaron la posible existencia de relaciones entre la inteligencia emocional y el desarrollo de estrategias de aprendizaje de estudiantes chilenos, demostrando como aquellos adolescentes que poseían un perfil de inteligencia emocional alto, con alta reparación y atención emocional, poseían una mejor gestión del tiempo de estudio, niveles más elevados en la gestión y evaluación de las estrategias de aprendizaje, o mayores valores medios en metas de estudio y concentración (Fernández et al., 2015). Así mismo, Veas, Gilar-Corbi y

Miñano (2016) determinaron a través de una regresión multinivel como la implicación parental, la autorregulación y las estrategias de aprendizaje ayudaban a predecir un autoconcepto positivo y un mayor rendimiento académico.

Por otro lado, es esencial señalar el trabajo realizado por Chacón-Cuberos, Zurita-Ortega, Martínez-Martínez, Olmedo-Moreno, y Castro-Sánchez (2018b), en el cual se analizaron las relaciones existentes entre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de diferentes hábitos saludables. Concretamente, estos autores demostraron que aquellos jóvenes que se alimentaban de forma más equilibrada y que seguían un estilo de vida activo poseían mejores estrategias de elaboración, un mayor pensamiento crítico, mejor autorregulación del esfuerzo y metas de orientación intrínseca, demostrando los beneficios cognitivos y meta-cognitivos de seguir un estilo de vida saludable. Siguiendo con la línea expuesta, Liu, Xiang, McBride, y Chen (2018) comprobaron la relación entre factores cognitivos y meta-cognitivos y las estrategias de aprendizaje dentro del contexto específico de la psicomotricidad, señalando como las estrategias de elaboración y el desarrollo del pensamiento crítico adquirirían una gran relevancia en el mismo, además de la capacidad de planificación y organización. En esta línea, y de forma asociada al contexto de la salud, Benjaminse, Otten, Gokeler, Diercks, y Lemmink (2017) o Ryan, Wright, y Levac (2020) demuestran como el desarrollo de estrategias de aprendizaje ayuda en el dominio psicomotriz de jóvenes sanos y con diversidad funcional.

Finalmente, y en relación al ámbito universitario, Foerst, Klug, Jöstl, Spiel, y Schober (2017) demostraron como las estrategias de aprendizaje autorregulado eran conocidas por los estudiantes universitarios en muchos casos, pero que estos no las utilizaban por falta de tiempo, porque no creían obtener un beneficio potencial o que no eran capaces de ponerlas en práctica de forma correcta; lo cual denota una falta de conocimiento sobre las mismas. Por otro lado, Cerezo et al. (2019) demostraron el rol mediador de las estrategias de aprendizaje en autoeficacia académica dentro de la educación superior a través de un programa de intervención, concretando un incremento del conocimiento y competencias percibidas tras el desarrollo del estudio quasi-experimental. Por ello, estas perspectivas señalan el impacto y relevancia de la promoción de este tipo de mecanismos, los cuales favorecerán el logro académico del

adulto emergente en la universidad (Moreno-Marcos et al., 2020; Zheng, Ward, y Stanulis, 2020).

La investigación en el campo de las estrategias de aprendizaje revela una tendencia creciente a lo largo del siglo XXI en “*Web of Science*”, tal y como puede observarse en la Tabla II.4 y la Figura II.2. Sin embargo, los datos señalan dos aspectos que muestran el interés de analizar esta variable en la actualidad. El primero de ellos es la escasa producción científica en lengua castellana, que muestra una tendencia creciente, pero de forma ínfima comparada con la producción en inglés. Por otro lado, se observa una tendencia al alza en la producción científica en lengua inglesa, lo cual refleja el interés mundial de enfatizar en el estudio de las estrategias de aprendizaje como un recurso para favorecer el rendimiento académico en diferentes contextos.

Tabla II.4. Producción científica sobre “Estrategias de aprendizaje”

RANGO DE BÚSQUEDA	ESTRATEGIAS APRENDIZAJE	LEARNING STRATEGIES	TOTAL ACUMULADO
2000	0	1802	1802
2001	0	1762	3564
2002	12	1995	5571
2003	10	2277	7858
2004	24	2617	10499
2005	24	3483	14006
2006	53	3822	17881
2007	50	4406	22337
2008	66	5356	27759
2009	88	6132	33979
2010	86	6675	40740
2011	87	7399	48226
2012	91	7887	56204
2013	125	8857	65186
2014	130	9792	75108
2015	157	11101	86366
2016	171	11909	98446
2017	177	13571	112194
2018	182	14470	126846
2019	135	13985	140966
Total	1668	139298	140966

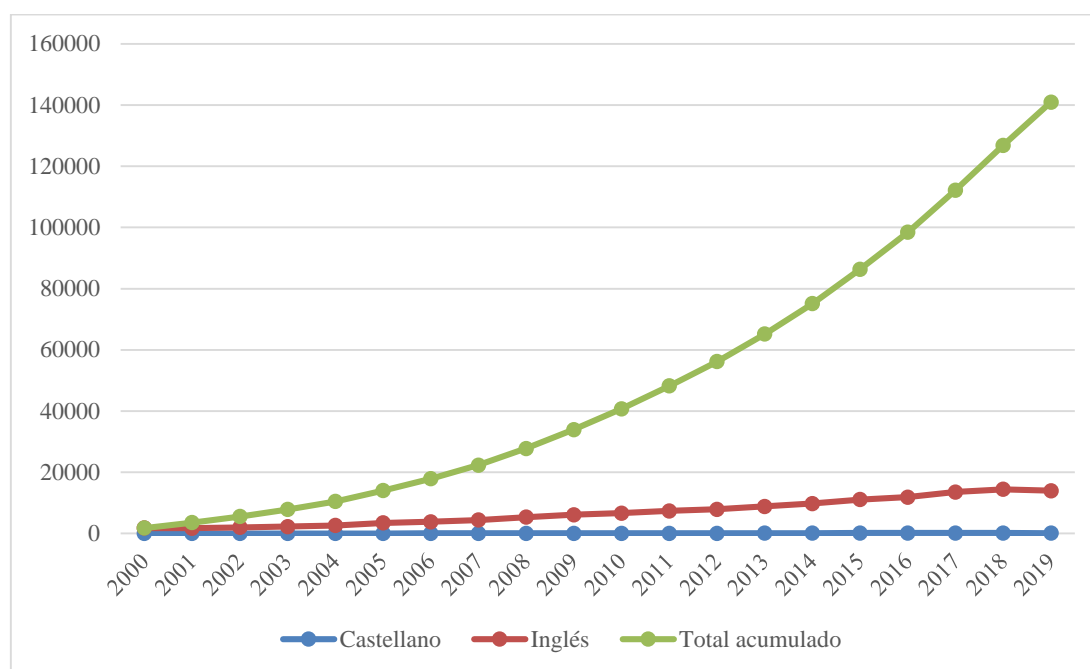


Figura II.2. Evolución de la producción científica sobre “Estrategias de aprendizaje”

II.3. REGULACIÓN EMOCIONAL

En el epígrafe II.3 del marco teórico se aborda la regulación emocional. Este constructo tiene una amplia aplicación en multitud de facetas de la vida cotidiana en cualquier etapa de la vida, pero con especial relevancia en la adultez emergente. Así mismo, la literatura científica ha demostrado como el conocimiento de las emociones, la correcta utilización de las mismas, y su regulación adecuada en diversos contextos académicos resulta esencial para el logro del éxito educativo, un buen desempeño académico y el dominio de competencias formativas.

II.3.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Conceptos como el de emoción, inteligencia emocional o regulación emocional han sido ampliamente trabajados dentro del contexto educativo y en multitud de etapas. Autores como Hen y Goroshit (2014) o Petrides, Frederickson, y Furnham (2004) han demostrado como aquellos estudiantes que son capaces de comprender y utilizar mejor sus emociones, suelen tener una imagen más ajustada a la realidad de sí

mismos, además de experimentar menos situaciones de agotamiento mental o estrés, y obtener mejores logros académicos. De hecho, se ha revelado como niveles más altos en inteligencia emocional y regulación emocional implican beneficios a nivel saludable, tanto desde una perspectiva fisiológica como cognitiva (González-Valero, Zurita-Ortega, Chacón-Cuberos, y Puertas-Molero, 2019; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, y Rooke, 2007). Por ello, este apartado comenzará con la definición de emoción -concepto básico que debe ser comprendido-, para posteriormente abordar las diferencias entre inteligencia emocional y regulación emocional, y desarrollar este último término que será el que se abordará en el documento.

Considerando la definición del concepto “emoción”, la RAE lo concreta como “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de una cierta conmoción somática”. Tal y como se puede observar, el término emoción lleva asociada una connotación fisiológica, pues de forma generalizada las emociones se dan como respuesta a situaciones vivenciales. Concretamente, tanto Enríquez (2011) como Souto (2013) definen el término emoción como una función de tipo adaptativo que ocurre como un proceso básico natural del cerebro, el cual procesa una información captada mediante los sentidos y que, tras un tratamiento cognitivo, genera una respuesta afectiva. De hecho, Eisenberg y Spinrad (2004) destacan como las emociones quedan vinculadas a motivaciones, significados culturales, creencias o incluso experiencias vitales, lo cual hace que se configuren como un todo complejo.

Souto (2013) expone la relevancia de las funciones que pueden implicar las emociones, entre las que se pueden destacar la preparación para una acción que se va a realizar, la respuesta ante un estímulo y la comunicación de la respuesta asociada, el monitorio de dicho estado emocional a nivel interno, o la interacción del organismo con el ambiente que implica la respuesta emocional. De este modo, estas premisas concretan la complejidad del concepto de emoción, siendo necesario disponer de un modelo explicativo para el mismo. Posner, Russell, y Peterson (2005) generan uno de los modelos más extendidos, el cual adapta Souto (2013), para dar explicación a las emociones. Este modelo es denominado como “circumplejo”, suponiendo una esfera

que se dibuja sobre un sistema de coordenadas. El eje de la “y” implica el nivel de activación o “*arousal*” de la emoción (pudiendo ser elevado en la parte superior o bajo en la inferior; como las emociones de entusiasmo o aburrimiento respectivamente). El eje de la “x” supone la dirección de la emoción (siendo negativa en la zona izquierda o positiva en la zona derecha; como la tristeza o la alegría respectivamente). Este modelo se explica en la Figura II.3.

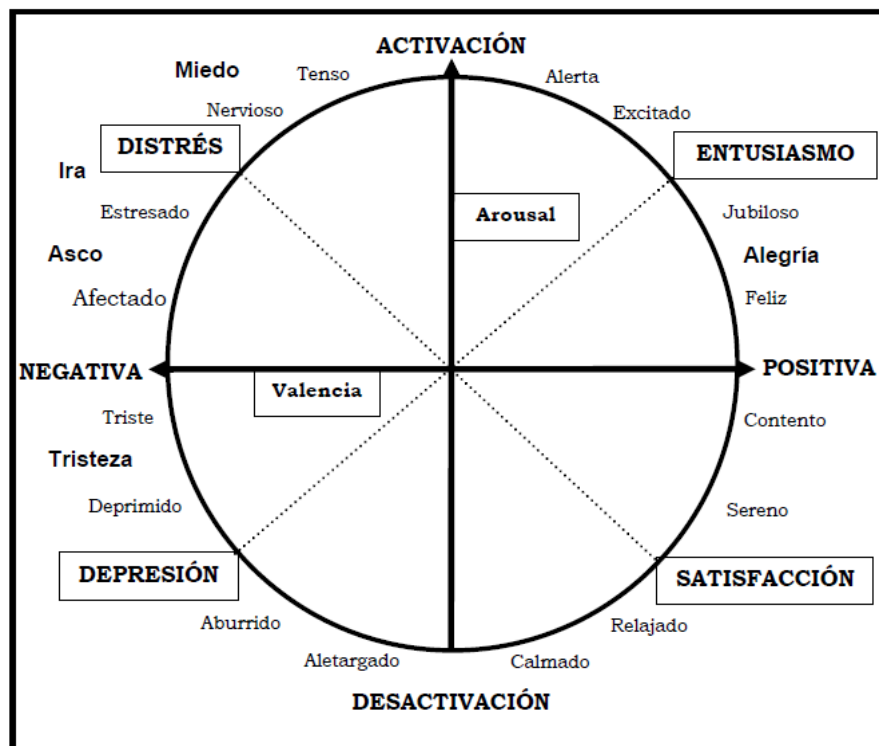


Figura II.3. Modelo circumplejo de las emociones

Fuente: Adaptación de Souto (2013; pp. 175) sobre el modelo de Posner et al. (2005)

En este sentido, existirán una serie de emociones básicas que podrán ser ubicadas dentro del modelo circumplejo mencionado (Figura II.3), entre las cuales se pueden destacar como emociones primarias la alegría -estado vinculado al avance o progreso en dirección positiva para el logro de un objetivo-, tristeza -sentimiento de pérdida con una valencia negativa-, ira -estado de actividad elevada por una ofensa o degradación hacia un aspecto que le importa al sujeto-, aversión -sentimiento de repulsión hacia una idea u objeto-, miedo -sensación generada por la percepción de un peligro que nos excede- y sorpresa -estado de alta actividad generado por un suceso no esperado- (Tracy, Robins, y Tangney, 2007). Posteriormente, en el espectro del

modelo circunplejo podrán ubicarse otras muchas como son el orgullo, los celos, el amor, la compasión, la gratitud o la ansiedad (Souto, 2013).

Una vez definido el concepto de emoción resulta imprescindible concretar que se entiende por inteligencia emocional. Este concepto surge en la década de los 90, tras las diferentes investigaciones realizadas en las primeras décadas del siglo XX sobre la psicología positiva y su vinculación con las emociones, las cuales fueron precursoras de la relación entre pensamiento y emoción que se abordó en los años 70 y 80 (Castro-Sánchez, 2018; Gayathri, y Meenakshi, 2013). Es en este momento cuando, a través de Mayer y Salovey (1990), concretan la existencia de una capacidad del individuo para percibir sus emociones y la de los demás, comprenderlas, controlarlas y utilizarlas en base al pensamiento y unos objetivos, lo cual se define como inteligencia emocional. Este nuevo término sería trabajado también por Goleman (1996) o Bisquerra y Pérez (2007), ampliando el campo de la inteligencia emocional al contexto educativo y abordando otros términos como el de educación emocional.

En base a lo expuesto, varios autores trataron de definir las características básicas o componentes de la inteligencia emocional. Entre estos componentes, Salovey y Mayer (1990) ya destacaron la observación de las emociones propias y las de los demás, su conocimiento, utilización y gestión en las relaciones sociales, sin obviar la automotivación. Posteriormente, Bar-On (2006) desarrolla brevemente estas dimensiones, señalando además de las mismas, el control emocional, la manifestación intencional de las mismas, el componente sentimental que se vivencia o el ajuste emocional intra-personal e inter-personal. Por último, trabajos más actuales como el de Enriquez (2011) o Castro-Sánchez (2018) destacan elementos de interés vinculados a la inteligencia emocional, tales como el neurocitismo, la extraversión o la autoeficacia.

Si se revisan la mayoría de componentes o dimensiones que constituyen la inteligencia emocional según los diferentes exponentes que han trabajado este constructo, puede observarse que la regulación emocional representa un elemento central para el desarrollo de la inteligencia emocional. De hecho, Gross (1999), Gross y Thompson (2007) o Souto (2013) han considerado la regulación emocional como elemento separado de la inteligencia emocional, o al menos, con una entidad suficiente

como para abordarlo de forma diferenciada. De este modo, la regulación emocional ha sido definida como un proceso heterogéneo a través del cual el ser humano controla los efectos que tienen sus vivencias en el tipo, intensidad y temporalidad de la emoción (Gross y Thompson, 2007).

Dado el interés de conocer la evolución del concepto de regulación emocional como variable central de esta tesis doctoral, y su relevancia para la inteligencia emocional como constructo esencial en el desarrollo del adulto emergente y su desempeño académico, se incluye la Tabla II.5. en la cual se describen las principales concepciones de regulación emocional.

Tabla II.5. Concepto de “Regulación emocional” y su evolución

AUTOR	DEFINICIÓN
Dodge (1989)	Dodge (1989) desarrolla el concepto de regulación emocional en la década de expansión del concepto de inteligencia emocional con Salovey y Mayer (1990). Este autor define la emoción como una respuesta generada en el organismo ante un estímulo, implicando los dominios neurofisiológico-bioquímico, motor-expresivo y experiencial-cognitivo. En base a ello, definen la regulación emocional como un proceso mediante el que la activación de uno de los dominios permite modificar la respuesta vinculada a otro dominio; para lo cual se requiere de aprendizaje, mecanismo de repetición y socialización.
Gross (1999)	El planteamiento teórico de Gross (1999) ha sido el más extendido en las últimas décadas sobre la regulación emocional. Este autor aporta tres elementos básicos: (1) Las emociones son atributos físicos y procesos psicológicos que se generan como solución a problemas de adaptación, por lo que la regulación emocional implica coordinación de diferentes sistemas -fisiológico, experiencial y comportamental- que se refieren a la organización de procesos heterogéneos asociados a metas y propósitos; (2) Fuera de un punto de vista neurofisiológico, la regulación emocional implica como los individuos influyen sus propias emociones y las de los demás; (3) El proceso de regulación emocional puede ocurrir de forma consciente o inconsciente dependiendo de un conjunto de elementos multifactoriales.
Eisenberg y Spinrad (2004)	La regulación emocional implica cambios relacionados con la activación de las emociones, considerando modificaciones en elementos internos como la duración o la intensidad, o bien en otros procesos psicológicos asociados como es la interacción social o la memoria. Así mismo, la regulación emocional implica “emoción como reguladora” -cambios en el sujeto a causa de la emoción generada- y “emoción regulada” -cambios en la emoción activada-.

AUTOR	DEFINICIÓN
Gross (2013)	<p>La regulación emocional se define como la capacidad del individuo para modificar y perfilar las emociones que uno tiene, el momento en el que las experimenta, o como la persona las vivencia y expresa. La regulación emocional parte de una doble consideración, la cual implica como se regulan las propias emociones, o regulación de emociones; o bien como las emociones regulan otro tipo de comportamientos y conductas, o regulación por medio de emociones. Para Gross (2013) las principales características de este proceso son: (1) activación del propósito para modificar la emoción o generar una respuesta; (2) implicación intrínseca o extrínseca de la regulación emocional - considerando si se refieren a las propias emociones o las de los demás- ; (3) nivel de activación o “<i>engagement</i>” del proceso; (4) impacto que tiene la regulación emocional en las dinámicas emocionales y experiencias vitales. Este es el modelo más trabajado y desarrollado en la actualidad.</p>

Para finalizar, se muestra en la Figura II.4. el proceso que se realiza mediante la regulación emocional, el cual implica una situación generadora de una emoción, que, tras un cierto desarrollo atencional y una evaluación cognitiva, produce un cambio en la cognición y una modulación en la respuesta que modifica la situación primaria.

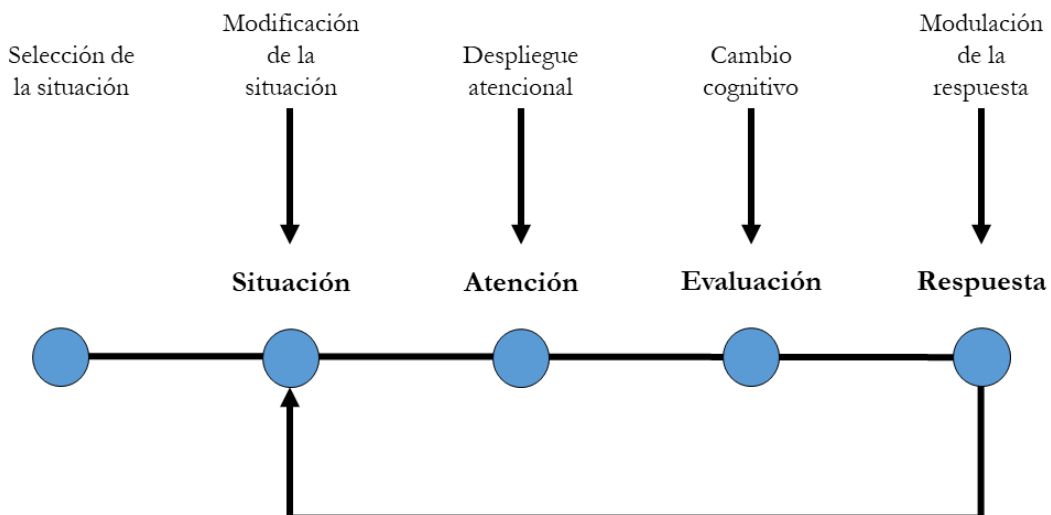


Figura II.4. El proceso de regulación emocional

Fuente: Gross (2013; pp. 8)

II.3.2. COMPONENTES DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL

En la actualidad, los principales componentes o dimensiones de la regulación emocional que se abordan son los establecidos por Gross y Thompson (2007) y Gross (2013), adaptados y validados al contexto español por Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz, Cabello, y Fernández-Berrocal (2016). De forma específica, y considerando los estudios más actuales, Chacón-Cuberos et al. (2019a) o Gómez-Ortiz et al. (2013) definen la regulación emocional como un proceso por el cual las personas influyen en sus emociones, implicando el momento en el que las experimentan y como las vivencian tanto de forma automática como controlada; lo cual permite una mejor utilización de las mismas.

El proceso de regulación emocional implica diferentes tipos de estrategias, entre las que Gross (2013) señala cinco tipos básicos que varían dependiendo del foco de atención, considerando el origen de la emoción o la respuesta vinculada a la misma. Concretamente, las estrategias centradas en los desencadenantes o antecedentes de la emoción pretenden modificar la información que proviene del ambiente y que es captada a través de los sentidos, permitiendo un tratamiento cognitivo que la modifica antes de que la emoción se produzca (Ford y Gross, 2018). Para ello, este tipo de estrategias implican una serie de sub-componentes básicos entre los que se encuentra la selección y modificación de la situación, el desarrollo atencional y la modificación cognitiva (Gómez-Ortiz et al., 2013). Por el contrario, las estrategias centradas en la respuesta emocional implican una acción fisiológica, expresiva o cognitiva después de que la emoción se haya producido con el fin de influenciar sus manifestaciones (Gross, 2013).

Sin embargo, la mayoría de literatura existente que aborda la regulación emocional ha centrado su atención en dos estrategias básicas vinculadas al cambio cognitivo, implicando la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva (Garnefski y Kraaij, 2018; McRae y Gross, 2020; Torre y Lieberman, 2018). Entre los motivos, Gómez-Ortiz et al. (2013) o Schweizer, Gotlib, y Blakemore (2020) señalan que este tipo de recursos se utilizan con mayor frecuencia en la vida diaria de las personas, que pueden ser manipuladas o aprendidas fácilmente a través de situaciones experimentales, y que

se vinculan con los dos grandes bloques de estrategias antes mencionadas: estrategias centradas en los antecedentes de la emoción y estrategias centradas en las respuestas de la emoción (Ford y Gross, 2018).

La “*reevaluación cognitiva*” hace referencia a la primera dimensión básica a considerar dentro de la regulación emocional. Esta supone una estrategia de tipo cognitivo, mediante la que se evalúa de forma múltiple la información que se obtiene de una situación que tiene lugar y que puede generar una serie de emociones (Gómez-Ortiz et al., 2013). Esta reevaluación permite una construcción cognitiva más ajustada a la realidad, permitiendo una reinterpretación de la situación que permite modular el estado y/o significado emocional para emplear las mejores tácticas para afrontarlo (Chacón-Cuberos et al., 2019a; Milyavsky et al., 2019). Concretamente, esta reevaluación también permitirá la modulación de la expresión emocional, controlando su intensidad y tipo.

Desde un punto de vista anatómico-fisiológico, Buhle et al. (2014) establece que los modelos teóricos sobre reevaluación cognitiva sugieren que muchos de los procesos de control cognitivo implicados en dicha estrategia de regulación emocional son los mismos que los implicados en el control cognitivo, tales como la memoria, los pensamientos o la atención. Por ello, podría establecerse que estos procesos son ejecutados por las mismas zonas cerebrales, tales como el córtex parietal o el córtex ventrolateral prefrontal, los cuales trabajarían a través de la memoria de trabajo, la atención selectiva para la reevaluación cognitiva, la selección e inhibición de respuestas o el monitoreo del cambio emocional (Milyavsky et al., 2019).

Desde una perspectiva conductual, McRae y Gross (2020) establecen los elementos característicos de los que se debe componer la reevaluación cognitiva para lograr el éxito en la regulación emocional, entre los que se destacan las metas o propósitos para la reevaluación cognitiva, y las tácticas empleadas para tal fin. En relación a los primeros, la reevaluación cognitiva implica dos metas principales: la regulación o incremento de emociones positivas a través de la activación del estriado ventral y la inhibición de las emociones negativas a través de una disminución de la activación de la amígdala (Gross, 2013). De este modo, aquellas personas que

pretenden incrementar sus emociones positivas sufren disminuciones más pequeñas en el “*arousal*” o nivel de activación (McRae y Gross, 2020). Esto supone una manipulación cualitativa de los estados emocionales con elevada excitación, mientras que en el caso de las emociones negativas implica una disminución de la reacción cuantitativa vinculada a la afectividad (Ford y Gross, 2018).

Por último, y en relación a las tácticas empleadas para favorecer la reevaluación cognitiva, McRae y Gross (2020) señalan dos estrategias básicas: (1) el distanciamiento y (2) la reinterpretación situacional. Se ha determinado que ambas pueden ser igualmente efectivas en la disminución de las consecuencias de las emociones negativas, aunque la reinterpretación situacional permite el desarrollo de estrategias de corte más positivo como es la comprensión de las circunstancias actuales, el cambio de la realidad o la aceptación (Denny y Ochsner, 2014; McRae, Ciesielski, y Gross, 2012).

La “*supresión expresiva*” hace referencia a la segunda dimensión básica a considerar dentro de la regulación emocional. Esta supone una estrategia que permite controlar la naturaleza de la emoción generada como respuesta, reduciendo o suprimiendo la expresión de la misma (Chacón-Cuberos et al., 2019a; Gómez-Ortiz et al., 2013). Concretamente, este tipo de estrategia es frecuentemente utilizada en diversas situaciones de la vida diaria que implican autocontrol, como puede ser la necesidad de llorar ante una mala noticia o la de reír ante una situación divertida, pero que, las circunstancias del contexto, nos obligan a suprimir dichas respuestas emocionales (Kühn, Gallinat, y Brass, 2011). Cabe señalar, que esta estrategia tiene implicaciones negativas, pues se ha demostrado como se asocia de forma inversa con la autoestima, el bienestar o el estrés (Burns, Jackson, y Harding, 2010; Djambazova-Popordanoska, 2016).

Considerando las implicaciones anatómico-fisiológicas de esta estrategia, Kühn et al. (2011) concretaron la existencia de una relación positiva entre el uso de la supresión expresiva y el incremento de la materia gris cortical y el córtex prefrontal dorsomedial. Así mismo, y en relación a las tácticas para el éxito de este tipo de estrategia, Consedine (2011) y Souto (2013) señalan que, al realizarse dentro de la fase

tardía del desarrollo emocional, la atención debe focalizarse en las respuestas y cambios corporales que ocurren, los cuales deben inhibirse. Por ello, entre los principales mecanismos, se destaca la rumiación -reiteración de pensamientos hacia un fenómeno que genera malestar-, la propia supresión -eliminación de las respuestas por completo- o la evitación -reemplazar ciertas situaciones que generan una respuesta emocional-. Sin embargo, y para finalizar con lo expuesto, cabe señalar que la supresión emocional como estrategia suele generar consecuencias negativas, a no ser que adquiriera una connotación adaptativa a la hora de afrontar una situación difícil.

II.3.3. REVISIÓN DE ESTUDIOS ACTUALES

Conceptos como el de emoción, inteligencia emocional o la regulación emocional de forma particular, han sido abordados de forma exponencial en las últimas décadas. Concretamente, la regulación emocional ha sido tratada en relación a tópicos de interés como es la ansiedad y estrés, el bienestar o el rendimiento académico en diferentes contextos educativos.

En relación al estrés, puede señalarse el estudio realizado por Bardeen, Kumpula, y Orcutt (2013), quienes demostraron como experimentar dificultades en la regulación emocional estaba positivamente relacionado con síntomas de estrés post-traumático. Concretamente, y justificando esta vinculación, Goldin y Gross (2010) utilizaron el “*mindfulness*” con el fin de disminuir los niveles de estrés y mejorar la regulación emocional de una muestra de adultos con trastornos de ansiedad. Concretamente, se pudo observar una disminución de las reacciones negativas en las auto-creencias o la distracción asociada a la atención, lo cual permitió la mejora de la regulación emocional y desarrollar menores niveles de ansiedad. En una línea similar, Souto (2013) reveló como los estudiantes universitarios que regulaban mejor sus emociones percibían con menores niveles de estrés su entorno académico, además de afrontar de una forma más activa las demandas y exigencias de su titulación.

Trabajos como los de Augusto-Landa, Pulido-Martos, y Lopez-Zafra (2011), Côté, Gyurak y Levenson (2010) o De Castella et al. (2013), ponen en alza la relación positiva entre regulación emocional y bienestar. Por ejemplo, Côté et al. (2010) obtuvo unos hallazgos de gran interés, pues demostraron como aquellas personas que tenían

una mayor capacidad de amplificación emocional, eran más felices en sus vidas e incluso habían alcanzado un estatus socioeconómico más elevado. Así mismo, Augusto-Landa et al. (2011) demostraron la existencia de una relación positiva entre la claridad y regulación emocional, los cuales influían directamente en un incremento del bienestar y el optimismo. Finalmente, De Castella et al. (2013) revelan como las propias creencias de las personas sobre sus propias emociones explican la varianza de las mismas, siendo relevantes para favorecer la reevaluación cognitiva

Por último, resulta de interés considerar los principales hallazgos dados entre rendimiento académico y regulación emocional. Song et al. (2010) establecieron como la inteligencia emocional se asociaba de forma positiva y directa con las habilidades mentales generales, las cuales predecían un buen rendimiento académico en la educación superior. En la misma línea, Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, y Osborne (2012) revelan que la atención en la tarea y diferentes elementos de la regulación emocional como la conciencia y amabilidad predecían un buen rendimiento académico en estudiantes universitarios. Asimismo, se pudo determinar que la regulación emocional actuaba como un factor mediador en el estrés y la satisfacción de los estudiantes, demostrando su vinculación positiva.

La investigación en el campo de la regulación emocional ha mostrado una tendencia creciente a lo largo del siglo XXI en “*Web of Science*”, tal y como puede observarse en la Tabla II.6 y la Figura II.5. Sin embargo, los datos revelan dos aspectos que muestran el interés de analizar esta variable en la actualidad. El primero de ellos es la escasa producción científica en lengua castellana, inexistente en los primeros años de la década. Incluso cuando comienza a incrementar la producción en lugar española esta no lo hace de forma creciente, cayendo en los años 2009, 2013 y 2015. Por otro lado, se observa una tendencia al alza en la producción científica en lengua inglesa, lo cual refleja el interés mundial de enfatizar en el estudio de la regulación emocional como un recurso para favorecer el rendimiento académico en diferentes contextos, así como disminuir los estados de estrés y ansiedad dentro del ámbito educativo y mejorar el rendimiento y desempeño académico.

Tabla II.6. Producción científica sobre “Regulación emocional”

RANGO DE BÚSQUEDA	REGLACIÓN EMOCIONAL	EMOTION REGULATION	TOTAL ACUMULADO
2000	0	106	106
2001	0	113	219
2002	0	154	373
2003	0	201	574
2004	0	249	823
2005	0	278	1101
2006	1	404	1506
2007	2	520	2028
2008	5	624	2657
2009	1	800	3458
2010	2	844	4304
2011	2	1131	5437
2012	10	1350	6797
2013	3	1598	8398
2014	10	1749	10157
2015	9	2060	12226
2016	15	2190	14431
2017	10	2504	16945
2018	11	2768	19724
2019	21	3014	22759
Total	102	22657	22759

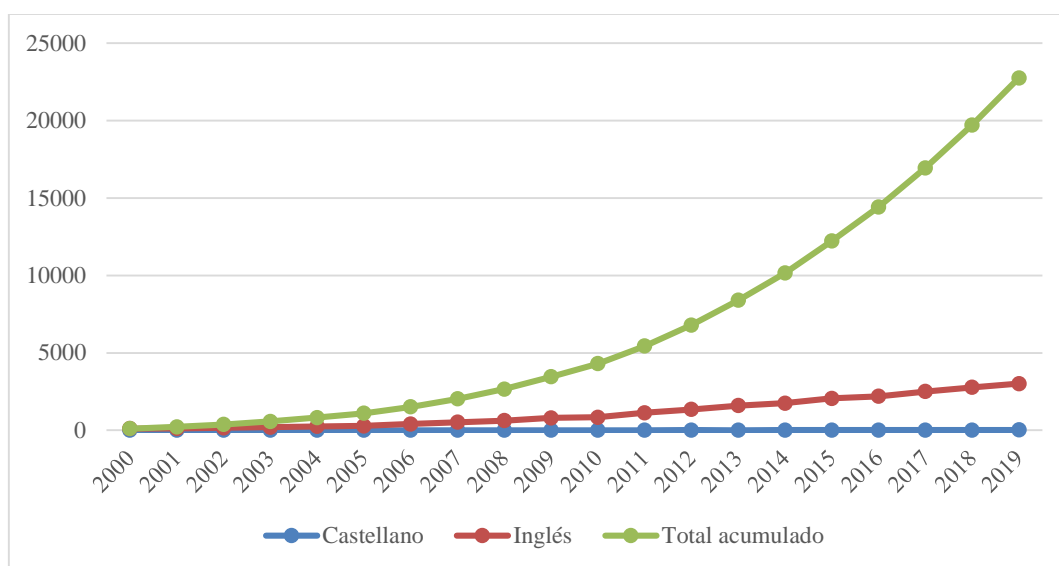


Figura II.5. Evolución de la producción científica sobre “Regulación Emocional”

II.4. NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

El estudio del ámbito motivacional resulta esencial en prácticamente cualquier contexto de la vida cotidiana. La motivación implica el nivel de energía que un individuo dispone y que le impulsa a realizar una tarea, mantener una conducta o no abandonar una situación; y todo ello con unas metas u objetivos concretos. En base a lo expuesto, es esencial el estudio de los elementos motivacionales que operan en el contexto educativo, y de forma concreta, en la adultez emergente al encontrarse en la educación superior. De hecho, el nivel de desempeño académico, el rendimiento académico, el nivel de satisfacción con la propia universidad o la gestión de las emociones o el estrés académico podrán estar relacionados con el nivel y tipo de motivación del alumnado.

II.4.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Las diferentes motivaciones que se adhieren al adulto emergente en la universidad han sido ampliamente estudiadas, vinculándose con el interés por mejorar los niveles de implicación y satisfacción hacia las propias sesiones académicas, así como generar altos niveles de motivación autodeterminada que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de competencias (Malmberg, Pakarinen, Vasalampi, y Nurmi, 2015; Wentzel, 2017). Ante esta perspectiva, y antes de abordar las diferentes teorías que explican la motivación de una persona en la realización de una tarea, se hace prioritario definir el concepto de motivación.

En primera instancia, y atendiendo a la RAE, puede definirse el término motivación como “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Esta premisa, aunque resulta básica para la amplitud de connotaciones e implicaciones que se vinculan al concepto de motivación, genera dos ideas básicas que han sido desarrolladas tradicionalmente por varios autores como Cofer y Appley (1964) en el siglo XX, o Deci y Ryan (2008) y Weiner (2013) ya en el siglo XXI. La primera idea se asocia con la determinación de acción, es decir, el impulso o energía que mueve a una persona desarrollar un conjunto de tareas o acciones para alcanzar una meta. La segunda idea se asocia al tipo de elementos que

pueden generar esta energía que impulsa la acción, los cuales pueden ser clasificados en internos -factores asociaciones a metas personales, la satisfacción generada, etc.- o externos -tales como recompensas- (Castro-Sánchez, Zurita-Ortega, Chacón-Cuberos, López-Gutiérrez, y Zafra-Santos, 2018; Petri, y Govern, 2012).

Existen diversas teorías que ayudan a explicar la motivación de una persona a la hora de realizar una tarea o perseguir un objetivo, entre las que se encuentran la Teoría de las Metas de Logro, la Teoría de la Atribución, la Teoría de la Autoeficacia, o la Teoría de la Atribución, entre otras. De hecho, una de las más extendidas y en la cual se centran las necesidades psicológicas básicas abordadas en este documento es la Teoría de la Autodeterminación desarrollada por Ryan y Deci (2000) y Ryan y Deci (2017). No obstante, y antes de proceder con el desarrollo de la Teoría de la Autodeterminación, se procede a realizar una breve síntesis de las teorías motivacionales expuestas en la Tabla II.7.

Tabla II.7. Principales teorías sobre “Motivacion”

TEORÍA	DEFINICIÓN
Teoría de las Metas de Logro	La Teoría de las Meta de Logro ha sido trabajada tanto en el contexto educativo (Pintrich, 2000) como en el deportivo (Roberts, Treasure, y Balague, 1998). Esta teoría establece que cualquier persona, a la hora de realizar una tarea, dispone de dos orientaciones para el contexto del logro: metas orientadas a la tarea y metas orientadas al ego. Las personas cuya orientación se vincule a la tarea, querrán realizar dicha acción por factores internos, como es el aprendizaje, la satisfacción generada por la propia realización de la tarea o las relaciones sociales que implique. Por el contrario, aquellas personas con una orientación al ego estarán motivadas por factores externos, como el dominio de esa tarea, el reconocimiento social generado o la obtención de un mayor rendimiento o recompensa.
Teoría de la Atribución	La Teoría de la Atribución, abordada desde la psicología social por Kelley (1967) y posteriormente trabajada por Graham (1991) o Weiner (1972) en contextos educativos, se vincula a los elementos a los cuales le atribuimos los logros cuando realizamos una tarea o acción. Esta teoría establece que la consecución de una meta podrá ser atribuida a elementos estables -tener capacidad- o inestables -suerte-, así como elementos internos -estar concentrado- o externos -temperatura ambiente-. También considera si estos elementos son controlables - horas de trabajo- o no controlables -exigencia de la tarea-.

TEORÍA	DEFINICIÓN
Teoría de la Autoeficacia	La Teoría de la Autoeficacia ha sido muy abordada en el contexto educativo (Beauchamp, 2016; Maddux, 1995; Schunk, 1991). Esta teoría determina la convicción que tiene una persona a la hora de iniciar una tarea, realizarla o mantener la conducta. De este modo, dicha convicción dependerá de una serie de factores como los logros del pasado, el estado psico-fisiológico del individuo o el apoyo social. De este modo, se configuran unas expectativas que influirán en el nivel de autoeficacia: las expectativas de eficacia y las expectativas de resultado. Las primeras hacen referencia al cómo de útiles serán las prácticas y estrategias desempeñadas para realizar la tarea o alcanzar una meta. Las segundas se vinculan al porcentaje de logro conseguido con dichas acciones.
Teoría de la Auto-determinación	La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), determina que la motivación para realizar una tarea constituye en un continuo, el cual varía de menor a mayor nivel de autodeterminación. En la parte menos autodeterminada se encuentra la desmotivación, y se vinculará a acciones en las que no existe ningún componente volitivo. En la zona más autodeterminada se encuentran las motivaciones intrínsecas, las cuales se asociarán a conductas impulsadas por la propia satisfacción que producen. Finalmente, en la zona media del continuo de autodeterminación se encontrarán las motivaciones extrínsecas, siendo aquellas que impulsan un comportamiento por la recepción de un reconocimiento externo, beneficio o recompensa.

Tal y como se ha expresado, la teoría que sienta las bases para el estudio de las necesidades psicológicas básicas es la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000). Esta teoría, desde una perspectiva amplia, determina como las condiciones biológicas, sociales y culturales influyen en una persona y su crecimiento psicológico (Ryan y Deci, 2017). De forma específica, este modelo explicativo permite determinar los diferentes tipos de motivación que a través de un continuo controlan la autonomía de una persona en cualquier contexto de la vida cotidiana, influyendo en su satisfacción y en sus necesidades psicológicas básicas.

De forma generaliza, la mayoría de trabajos de investigación y manuales sobre la Teoría de la Autodeterminación en el contexto psicológico abordan el esquema de la línea continua o “*continuum*”. Tal y como se puede observar en la Figura II.6., esta teoría establece que la motivación en la realización de una tarea, acción o conducta configura una línea continua, la cual varía en función del nivel de autodeterminación.

De este modo, en la zona más autodeterminada pueden establecerse las motivaciones de tipo intrínseco, que son aquellas en las que la conducta se inicia, mantiene o realiza por el propio interés y la satisfacción generada (Roth, Vansteenkiste, y Ryan, 2019).

La zona media del modelo se define por las motivaciones extrínsecas, las cuales se caracterizan por el impulso de la conducta a cambio de una recompensa o reconocimiento (Deci y Ryan, 2008). Esta sección puede ser desglosada en cuatro tipos de motivaciones, las cuales también difieren en nivel de autodeterminación. En primer lugar, se encuentran las motivaciones extrínsecas integradas, las cuales se caracterizan por estar integradas en el estilo de vida del ser humano. Posteriormente, se observan las motivaciones extrínsecas identificadas, pues a la hora de realizar una tarea, el sujeto se identifica con los beneficios que reporta la misma (Hayenga y Corpus, 2010; Ryan y Deci, 2000; Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006).

Continuando con la zona intermedia de la motivación extrínseca, en tercer lugar se halla la motivación extrínseca introyectada; en la que el ser humano realiza una actividad para evitar una consecuencia o sentimiento negativo. La motivación extrínseca externa representa la motivación menos autodeterminada de la zona media, quedando definida por aquellas conductas movidas por recompensas externas. Para finalizar, la desmotivación se encontrará en la zona menos autodeterminada del continuo, implicando la ausencia de motivación (Cheng, 2019; Ryan y Deci, 2017).

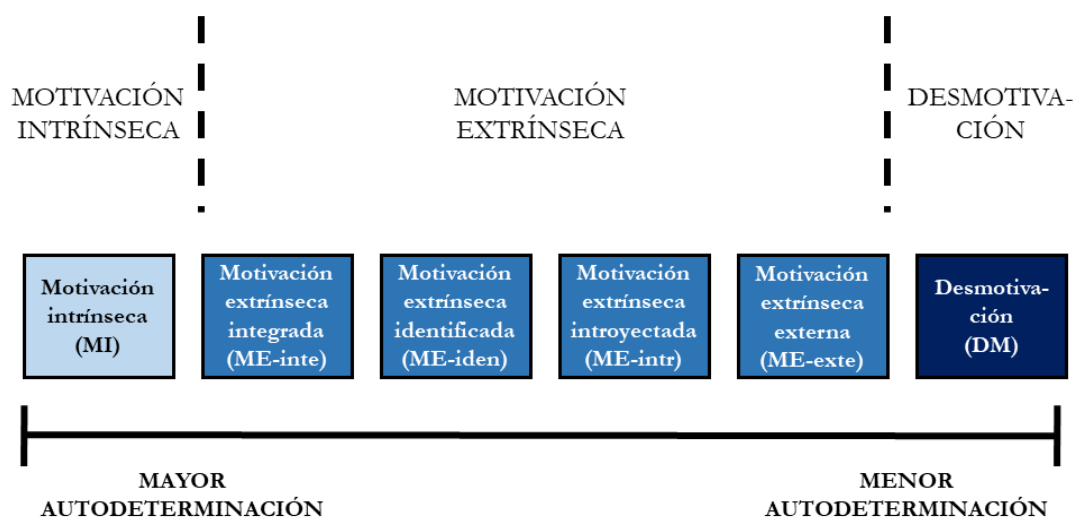


Figura II.6. Teoría de la Autodeterminación

Fuente: Elaboración propia

Según Ryan y Deci (2017), y para finalizar con la aproximación conceptual al término “Necesidades Psicológicas Básicas”, la Teoría de la Autodeterminación se compone de seis “*Mini-Theories*” o teorías breves, dentro de la cual se encontraría la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas. Por ello, estas seis teorías son:

- ***Teoría de la Evaluación Cognitiva***: La cual determina como las recompensas, el feedback y eventos externos afectan a la motivación intrínseca. Esta teoría se desglosa en una segunda parte que concreta el modo en el que los procesos interpersonales e intrapersonales influyen a la motivación intrínseca.
- ***Teoría de la Integración Organísmica***: Esta teoría explica los procesos de internalización y diferenciación de motivaciones extrínsecas en el ser humano.
- ***Teoría de las Orientaciones Causales***: La cual explora las diferencias individuales y elementos prioritarios y determinantes de las orientaciones motivacionales.
- ***Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas***: Se basa en el desarrollo de tres necesidades que son necesarias para alcanzar altos niveles de motivación, bienestar psicológico y una funcionalidad completa.
- ***Teoría del Contenido del Objetivo***: Esta teoría se centra en el modo de determinar objetivos de la persona, y como estos influyen sus estilos de vida y aspiraciones.
- ***Teoría de la Motivación de las Relaciones***: La cual define la influencia que ejerce el yo en las relaciones cercanas y sociales.

Así, la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas establece que el nivel de motivación relacionado con la conducta humana se vinculará a tres necesidades de carácter psicológico que deben ser cubiertas: necesidad de competencia, necesidad de autonomía y necesidad de relación con los demás (Ryan y Deci, 2017; Schüler, Baumann, Chasiotis, Bender, y Baum, 2019). El cumplimiento de estas tres necesidades en el contexto educativo, y en cualquier ámbito de la vida cotidiana,

supondrá un incremento del nivel de autodeterminación y, por tanto, de las motivaciones intrínsecas. De este modo, se generarán niveles más elevados de bienestar y satisfacción, favoreciendo el desempeño en contextos académicos, el mantenimiento de conductas positivas o el desarrollo de relaciones sociales favorables (Babenko, y Oswald, 2019; Wang, Tian, y Huebner, 2019).

II.4.2. DIMENSIONES DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

La Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas constituye un elemento angular de la Teoría de la Autodeterminación, la cual guarda una gran relación con diversos factores como el bienestar, la satisfacción, el desempeño o la autoestima (Ryan y Deci, 2000; Tian, Chen, y Huebner, 2014; Ümmet, 2015). Concretamente, Ryan y Deci (2017) establecen que estas necesidades tienen un componente innato, esencial y universal para el ser humano, que se puede vincular al ámbito laboral, el de la salud o incluso el académico. De este modo, las necesidades psicológicas básicas estarán presentes en cualquier persona, independientemente de su sexo, edad o cultura, así como la tarea o acción que realice (Sánchez y Núñez, 2007).

De este modo, una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas implicará niveles más elevados de desarrollo personal y bienestar físico y mental; por el contrario, un desarrollo deficitario de las mismas implicará un funcionamiento no óptimo de la persona y, por tanto, una menor capacidad para desarrollar una tarea y un menor nivel de volición (Schüler et al., 2019; Wang et al., 2019). Así, las necesidades psicológicas básicas actúan como mediadores psicológicos entre el ambiente y la motivación según la Teoría de la Autodeterminación, asociándose a estados afectivos y cognitivos concretos (Ryan y Deci, 2008; Ryan y Deci, 2017). Estas necesidades son la necesidad de autonomía, la necesidad de competencia y la necesidad de relación con los demás (Figura II.7).

La primera es la “*necesidad de autonomía*”, la cual hace referencia a la capacidad de la persona para controlar sus propias acciones con éxito. Esto implica una participación prioritaria del individuo para conseguir una meta u objetivo, el resultado deseado y ser la fuente de la propia conducta (Moreno, Castuera, Arias,

Aspano, y Torrero, 2011; Tian et al., 2014). De este modo, para la consecución de esta necesidad resulta esencial el desarrollo de un estilo basado en los propios intereses del individuo, de tal forma que las acciones y prácticas realizadas vayan en consonancia con sus valores (Chacón-Cuberos et al., 2019a). De hecho, resulta esencial para el desarrollo de la necesidad de autonomía, que la persona tenga la sensación de tomar sus propias decisiones e iniciativa, considerar sus propios pensamientos y emociones, así como sentirse satisfecho con la conducta desarrollada y la meta lograda (Klassen, Perry, y Frenzel, 2012; Ryan y Deci, 2017).

Varios estudios han demostrado que un mayor desarrollo de la necesidad de la autonomía se vincula con diversidad de efectos positivos en diferentes contextos. Por ejemplo, aquellas personas que experimentan esta necesidad más desarrollada suelen mostrar mejores estrategias de aprendizaje y un mayor desempeño académico, pues son más capaces de gestionar decisiones particulares, planificar tareas y tomar elecciones en base a sus intereses (Faye, y Sharpe, 2008). Así mismo, Orsini, Binnie, y Tricio (2018) determinaron como los jóvenes que poseen una satisfacción de las necesidades psicológicas básicas más alta poseían una mejor capacidad de memorización, un autoconcepto y autoestima más desarrollados y un mayor optimismo y vitalidad. Incluso en el ámbito de la salud, Di Domenico y Fournier (2014) demostró como la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se asociaba de forma positiva con el estatus socioeconómico y la percepción de la salud.

La segunda necesidad es definida por Ryan y Deci (2008) como la “*necesidad de competencia*”. Según la Teoría de la Autodeterminación todo ser humano busca sentir que tiene la capacidad para realizar las tareas y acciones que se propone de forma óptima, lo cual implicaría que esta necesidad se viese satisfecha (Garza-Adame, Tristán, Tomás, Hernández-Mendo, y López-Walle, 2017). En este sentido, esta necesidad se relaciona sobremanera con la autoeficacia de las personas, la percepción de las propias capacidades de forma ajustada a la realidad y los objetivos que la persona se fija. La competencia es un sentimiento vinculado a la confianza que se genera cuando el ser humano es capaz de generar efectos en su medio y relaciones. Por ello, la satisfacción de esta necesidad estará ligada con el establecimiento de metas alcanzables para la persona, que puedan ser realizadas por esta sin gran ayuda y en

las que se dispongan de los recursos suficientes para su realización (Brien et al., 2012; Garza-Adame et al., 2017; Ryan y Deci, 2017).

La satisfacción de la necesidad de competencia resulta incluso más relevante que el de otras necesidades, ya que puede estar relacionada con consecuencias negativas para el desarrollo y desempeño de la persona. Un individuo que sienta que no tiene la capacidad, habilidad o destreza para realizar una tarea correrá el riesgo de no iniciarla, abandonarla o disminuir la intensidad con la que la realiza; generando menores niveles de motivación intrínseca (Vansteenkiste, y Ryan, 2013). El fracaso en la consecución de una meta implicará un deterioro de dicha necesidad, así como del autoconcepto percibido y los niveles de autoestima y bienestar. De hecho, puede desarrollarse incluso comportamientos desadaptativos en ciertas etapas, como la adolescencia o adultez emergente (Emery, Heath, y Mills, 2016; Han, y Lee, 2017). Por ello, Ryan y Deci (2017) hacen especial hincapié en la necesidad de plantear propuestas alcanzables, contextualizadas y que impliquen tanto elementos intrapersonales como interpersonales; lo cual facilitará el logro a través del apoyo social sin obviar el crecimiento personal.

Por último, la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas establece la “*necesidad de relación con los demás*” como el último componente que debe ser satisfecho para lograr altos niveles de motivación y bienestar. Esta dimensión se vincula con la necesidad del individuo de sentirse conectado con otras personas - compañeros/as de trabajo, amigos y amigas o incluso rivales y competidores- (Ryan y Deci, 2017). Así mismo, implica sentimientos de cuidado, tanto proyectados sobre el propio individuo como en los demás. Según Van den Broeck, Ferris, Chang, y Rosen (2016), en contextos formativos será indispensable que las tareas a realizar impliquen la colaboración y cooperación con otras personas, haciendo que el individuo sea partícipe en dinámicas sociales que impliquen el desarrollo de la presente necesidad.

Tal y como se ha observado con las necesidades descritas anteriormente, la necesidad de relación con los demás será relevante en el desarrollo positivo de factores psicosociales concretos. Ejemplo de ello es el estudio desarrollo por Martela y Ryan

(2016), quienes demuestran como un mayor cumplimiento de la necesidad de relación se asociaba directamente con mayores niveles de bienestar. No obstante, en contextos académicos esta necesidad puede verse disminuida, ya que los jóvenes que busquen mayores niveles de relación desarrollarán metas más hedonistas, generando una pérdida de atención y dedicación a partes esenciales del proceso de aprendizaje - hábitos de estudio, planificación de tareas, seguimiento de sesiones formativas, etc.- (Chacón-Cuberos et al., 2019a; Simões, y Alarcão, 2014).

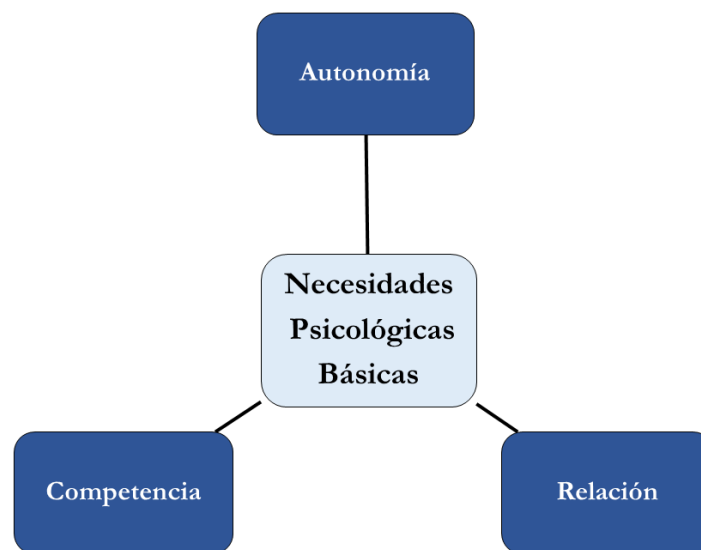


Figura II.7. Modelo de “Necesidades Psicológicas Básicas”

Fuente: Elaboración propia

II.4.3. REVISIÓN DE ESTUDIOS ACTUALES

El estudio de las necesidades psicológicas básicas en la actualidad ha desarrollado tres vertientes principales, las cuales han estado altamente vinculadas con los contextos académicos y formativos en diferentes etapas como son la adolescencia o la universidad. Estas tres líneas de investigación prioritarias son, por un lado, el desempeño y rendimiento académico y su asociación con los factores motivacionales relacionados para el logro de tal objetivo. El segundo campo de investigación ha estado asociado con el bienestar del individuo, analizando la satisfacción de estas tres necesidades y su asociación con el bienestar percibido, la autoestima o la disminución de elementos negativos como el estrés. Por último, el estudio de las necesidades

psicológicas básicas se ha trabajado ampliamente en contextos deportivos, ya que la práctica de actividad física y deporte representan un medio esencial para el cumplimiento de las tres necesidades.

En primera instancia se considerará la relación de las necesidades psicológicas básicas con el rendimiento académico. En este sentido, se ha demostrado como la capacitación psicológica del estudiante adolescente, determinada a través de su eficacia, resiliencia, optimismo y esperanza se asocia positivamente con las tres necesidades -siendo la más determinante la necesidad de autonomía-, asociándose estas dos dimensiones de forma directa con el rendimiento académico en diversas disciplinas -matemáticas, lengua, ciencia o historia- (Carmona-Halty, Schaufeli, Llorens, y Salanova, 2019). En una línea similar, Lu, Walsh, White, y Shield (2017) también realizaron un estudio en adolescentes, incluyendo además el control parental y el autoconcepto académico. Se pudo demostrar que un incremento de las tres necesidades estaba asociado con un incremento del autoconcepto, mientras que el control parental disminuía autoconcepto y necesidades al restar autonomía y competencia.

Actualmente también ha sido consideradas las necesidades psicológicas básicas en la educación superior. Se ha demostrado como estas se asocian con la capacidad de regulación emocional de los estudiantes universitarios españoles, concretando como la reevaluación cognitiva se asocia positivamente con las tres necesidades, o como un incremento supresión expresiva implica un descenso de las necesidades de competencia o relación (Chacón-Cuberos et al., 2019a). Otro ejemplo es el estudio desarrollado por Karimi y Sotoodeh (2019), los cuales analizan el efecto de las tres necesidades en el desempeño académico y el nivel de motivación de estudiantes universitarios de agricultura. En este caso, se pudo observar que la satisfacción de cada una de ellas favorecía ambos factores, siendo la necesidad de autonomía la más relevante para la motivación intrínseca.

El segundo contexto en el que han sido trabajadas las tres necesidades psicológicas básicas ha sido el del bienestar y los factores psicosociales. El estudio desarrollado por Orkibi y Ronen (2017) definió como el desarrollo de la capacidad de

autocontrol de los estudiantes mejoraba el nivel de satisfacción de las tres necesidades, implicando niveles más elevados de satisfacción escolar -lo cual marca la relevancia de utilizar metodologías de enseñanza-aprendizaje en las que el estudiante sea el protagonista y participe activamente en el proceso- (Baquião y Almeida, 2018). En esta misma línea, también adquiere relevancia el trabajo de Tian, Tian, y Huebner (2016) dentro del contexto escolar al analizar el rol mediador de las necesidades psicológicas con el apoyo social escolar y el bienestar subjetivo. De forma específica, Tian et al. (2016) muestra como el apoyo del profesor y los compañeros de clase influyen positivamente en las tres necesidades, siendo más relevante el primero. Así mismo, todas las necesidades psicológicas básicas influyeron de forma positiva el nivel de bienestar, siendo la más relevante la necesidad de autonomía.

Otros trabajos de investigación han demostrado también la relevancia de la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas en el contexto del trabajo y la educación superior. Ilies et al. (2017) estable como el desarrollo de un estado de “*Flow*” óptimo en el trabajo -la persona está absorta en la tarea y el tiempo transcurre rápido- estaba asociado al cumplimiento de estas tres necesidades, así como el nivel de apertura a la experiencia de los jóvenes. En el contexto universitario puede señalarse la aportación de Clément, Fernet, Morin, y Austin (2020), quienes revelan una asociación positiva de las necesidades con la confianza depositada en otros estudiantes y los recursos administrativos, así como el nivel de compromiso, el vigor y el rendimiento en el trabajo académico.

Para finalizar, resulta esencial señalar las asociaciones de estas necesidades con la práctica deportiva, ya que esta ha sido utilizada como un recurso para la satisfacción de las mismas en infinidad de contextos. Por ejemplo, se ha demostrado como el desarrollo de estas necesidades desde el contexto deportivo ayuda al incremento del perfeccionismo y el “*engagement*”, así como permite la disminución de los sentimientos de burnout en contextos excesivamente competitivos para los jóvenes (Jowett, Hill, Hall, y Curran, 2016). Del mismo modo, otros trabajos más recientes han comprobado la relación entre estas necesidades psicológicas y otros factores psicosociales, tales como la resiliencia o capacidad para superar la adversidad, o el

nivel de disfrute y aburrimiento implicado en la práctica deportiva (González, Castillo, y Balaguer, 2019).

Las implicaciones de los formadores, maestros y entrenadores también han sido exploradas en relación a las necesidades psicológicas básicas. Alesi, Gómez-López, Chicau Borrego, Monteiro, y Granero-Gallegos (2019) analizan los efectos del clima motivacional desarrollado por maestros y entrenadores, considerando como los climas motivacionales orientados a la tarea favorecen el desarrollo de todas las necesidades al implicar esfuerzo para mejorar, trabajo cooperativo y satisfacción hacia el aprendizaje. Incluso en los contextos más profesionales y competitivos son analizadas estas necesidades, con el fin de mantener altos niveles de rendimiento, evitar el abandono deportivo y disminuir los niveles de estrés generados durante entrenamientos y sesiones competitivas (Li, Ivarsson, Lam, y Sun, 2019).

La investigación en el campo de las necesidades psicológicas básicas ha mostrado una tendencia creciente a lo largo del siglo XXI en “*Web of Science*”, tal y como puede observarse en la Tabla II.8 y la Figura II.8. No obstante, los datos revelan dos aspectos que muestran el interés de analizar esta variable en la actualidad. En primer lugar, resulta esencial describir la producción científica en lengua castellana, la cual ha sido prácticamente ínfima en “*Web of Science*”. Esta no se inicia hasta el año 2007, encontrándose prácticamente una o dos obras por año, o incluso desapareciendo algunas anualidades como la de 2010 o 2013. En este sentido, parece que la producción científica se concentra en la lengua inglesa, aunque no del mismo modo que otros términos que alcanzan varias decenas de miles para las dos últimas décadas. Se observa una producción cercana a la centena por anualidad para la primera década del siglo XXI, mientras que esta se dobla en la segunda década -lo cual pone énfasis en el interés que se está desarrollando en este término-. Finalmente, y considerando el total acumulado por la producción, se observa un incremento exponencial de forma anual, lo cual muestra la relevancia de estudio de las necesidades psicológicas básicas en diversidad de contextos formativos. Así mismo, cabe señalar que, si bien la producción en lengua castellana no es extremadamente baja, esto puede ser debido a que los manuscritos publicados sobre la temática se encuentran en otros repositorios o bases de datos.

Tabla II.8. Producción científica sobre “Necesidades Psicológicas Básicas”

RANGO DE BÚSQUEDA	NECESIDADES PSICOLÓGICAS BASICAS	BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS	TOTAL ACUMULADO
2000	0	44	44
2001	0	31	75
2002	0	40	115
2003	0	49	164
2004	0	46	210
2005	0	64	274
2006	0	75	349
2007	1	72	422
2008	1	118	541
2009	0	147	688
2010	0	158	846
2011	1	178	1025
2012	1	222	1248
2013	0	222	1470
2014	2	233	1705
2015	1	305	2011
2016	1	318	2330
2017	3	374	2707
2018	1	399	3107
2019	1	494	3602
Total	13	3589	3602

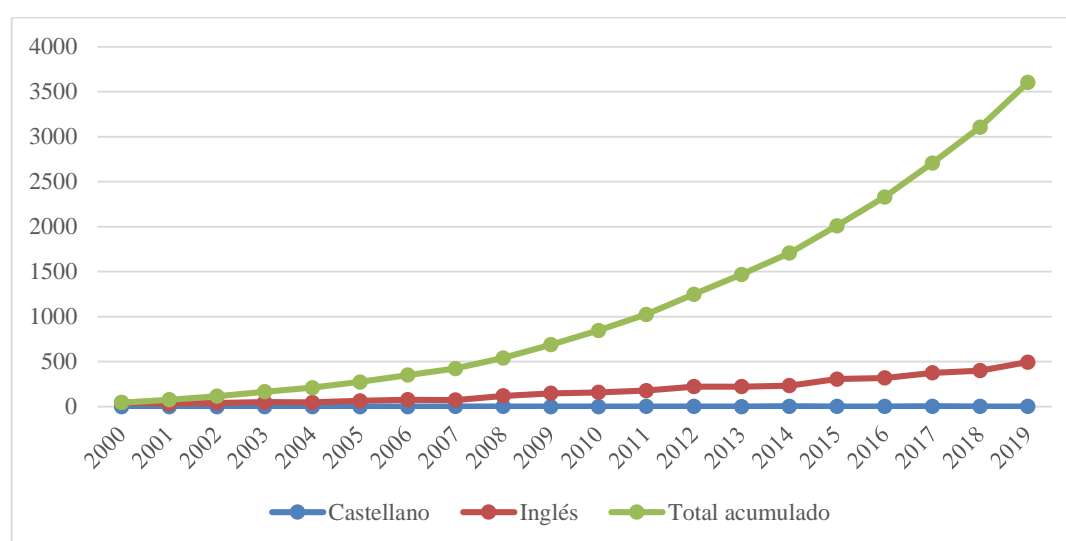


Figura II.8. Evolución de la producción científica sobre “Necesidades Psicológicas Básicas”

II.5. ESTRÉS ACADÉMICO

La adultez emergente se desarrolla como etapa psico-evolutiva del ser humano en un periodo de complejidad, en el que los adultos jóvenes tienen que afrontar multitud de situaciones de complejidad y que pueden generar un desequilibrio en su yo interno, tales como el proceso de emancipación, la independencia económica o la consecución de sus estudios superiores con éxito. Todo ello, puede generar un sentimiento de incapacidad para afrontar estas situaciones, el cual puede generar consecuencias negativas. Por ello, en este epígrafe se definirá conceptualmente el término estrés, cuáles son sus principales teorías, diversos agentes estresores en la educación superior y cómo afrontarlo.

II.5.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

El concepto de estrés ha sido trabajado desde mediados del siglo XX en profundidad, adquiriendo una gran relevancia en las últimas décadas al vincularse con diversidad de realidades. Esto es debido a un estado de estrés puede estar asociado a un contexto laboral (Nieuwenhuijsen, Bruinvels, y Frings-Dresen, 2010), a la práctica deportiva (Fletcher y Scott, 2010), al ámbito académico (Samaha, y Hawi, 2016), a una situación cotidiana de la vida diaria (Kidd, Carvalho, y Steptoe, 2014) o una situación personal o enfermedad (Roddenberry, y Renk, 2010), entre otras. Por ello, y partiendo de estas premisas, se hace especialmente necesario definir qué se entiende por estrés, así como los principales elementos que lo generan.

Considerando el origen etimológico del concepto “estrés”, puede señalarse su procedencia griega o “*Stringere*”, la cual se asocia a un estado de tensión, el cual era utilizado para hacer referencia a las situaciones de adversidad que afrontaba el ser humano, implicando una lucha, dificultades y estados de aflicción (Souto, 2013). En este sentido, y considerando la definición aportada por la RAE, este concepto es definido como “una tensión que es provocada por una situación agobiante, originando una serie de reacciones psicósomáticas y/o trastornos psicológicos que en ocasiones se tornan graves”. De este modo, puede observarse como el estrés se genera

a partir de una situación vivencial que el ser humano debe afrontar con importantes dificultades (Spielberger, Sarason, Strelau, y Brebner, 2014).

Llegados a este punto, es interesante conocer de forma breve la evolución del concepto de estrés en los últimos años hasta llegar a la definición apartada con anterioridad y que se ciñe a la perspectiva más actual. Los primeros trabajos se asociaron a la perspectiva fisiológica y biológica del estrés, siendo aquellos realizados por Bernard (1859) o Cannon (1935), quienes lo asociaron al concepto de homeostasis y la capacidad que posee todo ser vivo para lograr un equilibrio interno que anule las alteraciones procedentes del exterior. Posteriormente, sería a través de Selye (1973) cuando se abandonaría el término “*stress*” por “*strain*”, desvinculándose del primer concepto, el cual estaba más asociado a la física. Este fisiólogo determinó que entre todos sus pacientes existía una sintomatología común asociada a elementos de ansiedad, astenia, disminución del peso corporal o fatiga, y que posteriormente vincularía al concepto de estrés.

Es en este momento cuando se empieza a profundizar en las condiciones particulares que generan esos síntomas, haciendo especial hincapié las características de los diferentes ambientes y aquellos fenómenos y situaciones que producen estrés en el ser humano (Patterson y Neufeld, 1989). A partir de este momento, tanto en el contexto nacional como internacional, se concreta el término “agente estresor” o “estímulo estresor”, el cual se entiende como aquel agente que genera una respuesta fisiológica o psicológica por su característica amenazante, obligando así a una movilización de los recursos disponibles del organismo humano de forma intensa para hacer frente al mismo (Chrousos, 1998; Dormann, y Zapf, 2004; Villaverde, Gracia, y Morera, 2000).

Estudios como el de Koolhaas et al. (2011) o Souto (2013) establecen como el concepto de estrés no debe vincularse a una única variable, sino que este debe ser considerado de forma holística y asociarse de forma multifactorial con diversas variables. Estas deben considerar todos los estresores que pueden influenciar en el mismo, estando asociados con diversidad de contextos de la vida del ser humano (González y Hernández, 2006), así como todas las respuestas que pueden generarse;

las cuales oscilaran entre un gran numero con diferentes niveles de gravedad (Zeman, y Cimprich, 2014). Es por ello, que surgen tres modelos teóricos que han sido protagonistas desde el punto de vista fenomenológico para dar explicación al concepto de estrés y todas sus implicaciones (Tabla II.9).

Tabla II.9. Concepto de “Estrés” y su evolución

TEORÍA	DESCRIPCIÓN
<p>El estrés como estímulo</p>	<p>Esta teoría del estrés es una de las más extendidas, estableciendo que este se genera como una respuesta adaptativa a un estímulo, lo cual modifica su comportamiento habitual (Lazarus y Folkman, 1984). Por este motivo, este modelo dedica sus esfuerzos en estudiar la caracterización de los diferentes estímulos que actúan como estresores. De este modo, se describen tres tipos de hechos o estímulos que pueden generar una respuesta asociada al estrés: (1) <i>Estresores universales</i>, que afectan a prácticamente la totalidad de personas y que no pueden ser controlados; ejemplos de ellos son un desastre natural, un atentado, etc.; (2) <i>Estresores múltiples</i>, tienen una naturaleza similar a los universales pudiendo generar estrés crónico, con la particularidad de que solo afectan a un individuo o a un grupo pequeño de ellos; ejemplos son la muerte de un familiar, un despido laboral o un divorcio; (3) <i>Estresores cotidianos</i>, los cuales se caracterizan por ocasionar una perturbación en situaciones de la vida diaria suponiendo un pequeño contratiempo; ejemplos de ellos son tener una discusión, perder el transporte público, etc. (Peiró y Salvador, 1993). Esta perspectiva señala una serie de condiciones potencialmente estresantes, entre las que se destacan: 1. <i>Vivenciar una situación nueva</i>, 2. <i>Carácter no predecible</i>, 3. <i>Incertidumbre</i>, 4. <i>Inminencia de aparición</i>, 5. <i>Duración</i>, 6. <i>Incertidumbre temporal</i>, y 7. <i>Ambigüedad</i>.</p>
<p>El estrés como respuesta</p>	<p>Según Souto (2013) esta perspectiva, que está en relación con la anterior, estudia la aparición del estrés como una respuesta generada por el organismo automáticamente. Esto se realiza con el fin de afrontar una situación amenazante, para lo cual se requiere de un incremento de los recursos disponibles. En esta teoría se destaca la propuesta de Selye (1976) como origen de la misma, quien estable que las nuevas demandas producen una alteración en el estado de homeostasis del organismo, el cual debe adaptarse para volver a estar en equilibrio. Bajo esta perspectiva, un proceso de experimentación de estrés posee tres fases: (1) <i>Reacción de alarma</i>, vinculada a la percepción del cambio situacional, produciendo una señal que genera hiper-activación; (2) <i>Fase de resistencia</i>, si el nivel de activación no es suficiente, el SGA incrementa aún más estos niveles hasta solucionar la situación; (3) <i>Fase de agotamiento</i>, si el organismo alcanza el límite máximo para activarse, estos niveles decrecen por debajo de los niveles basales al agotar los recursos.</p>

TEORÍA	DESCRIPCIÓN
<p>El estrés como relación individuo-ambiente</p>	<p>Este modelo teórico trata de dar respuesta a la principal limitación que presentan las dos teorías previas, la cual reside en la incapacidad de considerar la variabilidad individual a través de la cual se generan respuestas diferenciadas ante un estímulo estresante (Souto, 2013). De este modo, la influencia que ejerza una situación amenazante en el organismo del ser humano dependerá de las características particulares y personales del mismo, pues generarán un significado situacional que otorgará mayor o menor relevancia al mismo, implicando diferentes tipos de respuesta (Berra, Muñoz, Vega, Silva, y Gómez, 2014). Por ello, ante esta perspectiva, el estrés es un fenómeno que dependerá del modo en el que cada sujeto perciba e interprete el ambiente en el que se encuentra. De este modo, implica una aproximación mediacional cognitiva que media entre las respuestas y el ambiente, con un fuerte componente evaluativo o vinculado al “<i>appraisal</i>” (Folkman y Lazarus, 1984).</p>

La revisión de los principales autores que han abordado la concepción de estrés, así como de los diferentes modelos explicativos que tratan de dar significado a este fenómeno, coinciden en que este se asocia a un conjunto de respuestas fisiológicas y cognitivas que vivencia una persona ante una situación que percibe como amenaza (Osorio y Niño, 2017). De hecho, estas respuestas y sus características -frecuencia, duración, intensidad, etc.- poseerán una visión interaccionista, de tal forma que dependerán de cada persona y su percepción y relación con el ambiente en el que se desenvuelve (Kamardeen y Sunindijo, 2017). En base a lo expuesto, será esencial el desarrollo de estrategias que permitan una evaluación adecuada de las características ambientales con el fin de prevenir su sintomatología y consecuencias (Jamieson, Peters, Greenwood, y Altose, 2016).

Se ha observado que las situaciones de estrés pueden asociarse a cualquier circunstancia de la vida diaria de cada persona. Concretamente, este fenómeno ha sido ampliamente estudiando en el contexto laboral (Damaske, Zawadzki, y Smyth, 2016; Peterson, 2018) y académico (Castillo, Chacón, y Díaz-Véliz, 2016; Crego, Carrillo-Díaz, Armfield, y Romero, 2016). En este caso, el interés se focalizará en las situaciones formativas y académicas, las cuales no han sido estudiadas en profundidad hasta las últimas décadas. Concretamente, las dinámicas que suceden en el contexto de la educación superior podrán ser una fuente continua de estrés, pues en ellas

existen continuos momentos de evaluación, la necesidad de establecer relaciones colaborativas, tener que desarrollar competencias concretas o tener que combinar los estudios con actividades laborales (Chacón-Cuberos et al., 2019a).

II.5.2. ESTRÉS ACADÉMICO Y SUS DIMENSIONES

El estrés académico puede ser definido como aquellas respuestas de tensión y defensa generadas ante situaciones vinculadas a contextos formativos y educativos (Berrio y Mazo, 2011; Martín, 2007). Concretamente, durante todo proceso de enseñanza-aprendizaje tendrán lugar una serie de eventos y situaciones que toda persona implicada deberá afrontar. De este modo, en caso de que los agentes implicados -docentes y discentes- perciban dichas situaciones como amenazantes, o ellos mismos se perciban con escasa capacidad para afrontarlas, se generará una percepción de una situación académica en la que los estudiantes se ven como incapaces de afrontar, ocasionando una respuesta orgánica que implicará activación psico-fisiológica para afrontarla (Deb, Strodl, y Sun, 2015; Kumaraswamy, 2013).

Profundizando de forma breve en las principales definiciones generadas sobre estrés académico, cabe señalar las aportaciones de Kohn y McKean (1986), determinando el estrés académico como una respuesta no específica del organismo ante una demanda que afrontar, la cual estará relacionada con situaciones académicas. Otra definición prioritaria es la aportada por Misra y McKean (2000), quienes lo definen como la respuesta generada en estudiantes ante estresores académicos que se asocian con la relación entre el conocimiento implicado en la materia académica y el tiempo disponible para desarrollarlo.

Posteriormente, se ha ampliado la perspectiva de este concepto, surgiendo varios modelos teóricos y analizado los niveles de estrés de forma pormenorizada en diferentes etapas educativas y áreas de conocimiento. Barraza (2006) aglutina supuestos sistémicos y cognoscitivistas para el desarrollo terminológico del estrés académico, incluyendo situaciones de “*input*” y “*output*” -percepción e interpretación de estímulos, y generación de respuestas- para definirlo. De este modo, este autor define el estrés académico como las respuestas y consecuencias que se generan en el alumno de educación media y superior ante las demandas y exigencias de las

instituciones, lo cual guardará una estrecha relación con la percepción de las mismas -horarios, integración, participación práctica, realización de actividades, etc.-, y las respuestas generadas –insomnio, inquietud, estados depresivos, cansancio, problemas digestivos, aislamiento, consumo de sustancias, etc.-.

El trabajo de Souto (2013) toma las premisas del estudio realizado por Muñoz (2004) y plantea un modelo abierto e interconectado para el estrés académico. Este modelo señala que los efectos fisiológicos del estrés académico como respuesta estarán relacionados con el nivel de salud, bienestar e incluso rendimiento académico, y dependerán de dos elementos básicos. Por un lado, los propios estresores académicos entre los que se encuentra la adaptación del alumno, los métodos de evaluación de la materia, la sobrecarga de trabajo, el sentimiento de ambigüedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje o la incapacidad de control. Por otro lado, influirá sobremanera la experiencia subjetiva del individuo sobre el estrés, considerando la evaluación cognitiva realizada sobre el mismo, las emociones vivenciadas y la capacidad de regulación emocional y las estrategias de afrontamiento. Por último, existirán una serie de moderadores del estrés académico, entre los cuales se definen cuatro tipos: biológicos, psicosociales, socioeconómicos y psicoeducativos (Muñoz, 2004; Souto, 2013).

Llegados a este punto resulta esencial realizar un análisis de los principales fuentes o dimensiones de estrés en el contexto académico universitario, ya que es en el que se centra la adultez emergente. Varios autores han profundizado en estos agentes estresores, determinando diferentes variantes. Por ejemplo, y como uno de los principales trabajos, Jackson (1968) determinó entre los principales estímulos estresores la cantidad de asignaturas, su variabilidad y las tareas a realizar en las mismas; las propias estrategias de aprendizaje del estudiante, pudiendo ser deficitarias; los métodos de evaluación empleados por el profesorado y las relaciones asimétricas; o la aglomeración en las aulas.

Posteriormente, y considerando trabajos más recientes, diversos autores han ido incluyendo componentes que pueden generar estrés en el contexto universitario. León y Muñoz (1992) profundizaron en las formas de evaluación como agente estresor en

los estudiantes, incluyendo los momentos de evaluación o la tipología de las pruebas evaluativas. Así mismo, estos autores consideraron otros elementos que podrían agravar el estado de estrés como los problemas económicos, laborales o familiares. Por otro lado, Hamaideh (2011) incluye la influencia de la presión autoimpuesta o la familiar, los conflictos generados dentro del contexto académico o los cambios vivenciados en el mismo. También cabe señalar la propuesta de García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, y Natividad (2012), quienes realizan una síntesis de los principales agentes estresores y los clasifican en cuatro dimensiones básicas: obligaciones académicas, expectativas futuras, dificultades interpersonales y expresión y comunicación oral. A continuación, se desarrollan de forma pormenorizada.

El ámbito de las “*Obligaciones académicas*” implicará todos los elementos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje que generan una demanda y sean susceptibles de generar estrés. En este campo, pueden considerarse los propios contenidos de la materia, los horarios de las asignaturas, el perfil del profesorado que imparte la materia, las estrategias y métodos de evaluación como el tipo de examen, la cantidad y carga de los trabajos académicos o incluso los propios requerimientos de cada asignatura de forma particular -intervenir en el aula, realizar trabajos fuera del contexto educativo, tutorías, etc.- (Bedoya, Perea, y Ormeño, 2006; García-Ros et al., 2012). Además, podrán considerarse diversos requerimientos a nivel administrativo, como es la superación de un número determinado de créditos ECTS anuales, la superación de una lengua extranjera para la obtención del título universitario o la elección de especialidades o materias optativas a cursar (Xenos, Pierrakeas, y Pintelas, 2002; Lehmann, 2007; Souto, 2013).

El segundo elemento generador de estrés en el contexto académico son las “*Expectativas futuras*”. De forma generalizada, esta dimensión aglutina metas y objetivos tipificados por el estudiante y que desea alcanzar, de tal forma que el fracaso en el logro de los mismos actuará como agente estresor (Souto, 2013). Ejemplos de ello, es el logro de una buena calificación en una asignatura con el fin de obtener becas o subvenciones para estudiar y que impliquen una menor carga económica para el estudiante. También puede señalarse las necesidades de lograr una alta calificación media de expediente con el fin de facilitar el acceso a otras titulaciones como son las

de posgrado, o bien facilitar el acceso al mercado laboral (Belvis, Moreno, y Ferrer, 2009; Tomlinson, 2007). Concretamente, el estrés académico ligado a las expectativas futuras puede asociarse al periodo formativo de prácticas laborales -por no obtener un periodo de prácticas en el lugar deseado-, o bien la propia competencia en el ámbito laboral (Nelson y Sandberg, 2017; Umar, 2014).

Las “*Dificultades interpersonales*” representan la tercera dimensión básica dentro del estrés académico, ofreciendo múltiples particularidades (García-Ros et al., 2012). Por un lado, deben considerarse las relaciones con los compañeros de clase, las cuales deben ser adecuadas para facilitar el desempeño académico en una universidad que cada vez demanda más trabajo colaborativo y competencias personales. Por ello, la conformación de grupos de trabajo estables y en el cada usuario aporte dedicación de forma equitativa resulta esencial (Zhang, y McEneaney, 2020). Por otro lado, estas dificultades también podrán asociarse a la competitividad entre alumnos, las relaciones con el profesorado -el cual puede ser excesivamente exigente y no considerado con las particularidades del alumnado-, o incluso las relaciones de pares del alumnado con otros adultos emergentes fuera del propio contexto universitario, tales como compañeros de residencia, de actividades no lectivas, etc. (Kudo, Volet, y Whitsed, 2019).

Para finalizar, García-Ros et al. (2012) señalan las dificultades asociadas a la “*Comunicación y expresión oral*”. Los métodos de enseñanza más tradicionales han apostado continuamente por formas de evaluación basadas en el control de conocimientos a través de pruebas escritas. Esto ha generado que la mayoría de prácticas realizadas en el contexto educativo carezcan de situaciones comunicativas mediante el canal oral, implicando situaciones de debate, contrastación del conocimiento o reflexión (Verano-Tacoronte, González-Betancor, Bolívar-Curz, Fernández-Monrroy, y Galván-Sánchez, 2016). Como consecuencia, los adultos emergentes que cursan sus estudios universitarios en la actualidad poseen una baja competencia oral, mostrando dificultad para expresarse mediante este canal y transmitir ideas, así como síntomas de estrés y ansiedad al afrontar tales situaciones (Mercer-Mapstone, y Matthews, 2017; Verano-Tacoronte et al., 2016). Esto, unido al nuevo cambio de paradigma en la educación superior en el que se enfatiza por el

desarrollo de este tipo de destrezas y competencias, hace que se generen situaciones de estrés académico en los estudiantes universitarios por tales motivos (García-Ros et al., 2012; Souto, 2013).

II.5.3. REVISIÓN DE ESTUDIOS ACTUALES

Multitud de trabajos de investigación han demostrado las consecuencias negativas que acarrear los estados de estrés y ansiedad en el ser humano (Colten, 2017). Entre otros, se han señalado alteraciones de la conducta, insomnio, trastornos del apetito, comportamientos desadaptativos, consumo de sustancias o introversión (Souto, 2013). El contexto académico se ha constituido como un ámbito en el que se desarrollan este tipo de situaciones de adversidad, obligando a los estudiantes a gestionar las mismas de forma adecuada (Hill et al., 2016; Schweden, Wolfradt, Jahnke, y Hoyer, 2018). En base a lo expuesto, han surgido en las últimas décadas un número elevado de estudios que analizan la relación de este factor psicosocial con el rendimiento académico, el abandono universitario, comportamientos no adaptativos o las mejores técnicas para su evitación y afrontamiento (Vallejo-Martín, Aja, y Plaza, 2018; Vizoso, Rodríguez, y Arias-Gundín, 2018).

En primera instancia resulta de interés realizar una breve revisión sobre trabajos que abordan el estrés y el desempeño académico. En este ámbito, Crego et al. (2016) analizaron la relación entre el rendimiento académico, la autoeficacia y el estrés de estudiantes de odontología, revelando como aquellos que experimentaban más situaciones de estrés durante el periodo de exámenes era los que obtenían menores calificaciones. Otros estudios de interés son los realizados por Wach, Karbach, Ruffing, Brünken, y Spinath (2016) y You (2018), demostrando como los estudiantes que presentaban un mayor desempeño académico y motivación se veían menos afectados por los agentes estresores del ambiente universitarios, demostrando el interés de promover el valor de la tarea para su prevención. Por último, también se han realizado trabajos de investigación sobre la probabilidad de abandono de los estudios universitarios y los niveles de estrés académico, demostrando una relación positiva entre ambas situaciones (Dupéré et al., 2015; Gutner, Gallagher, Baker, Sloan, y Resick, 2016; Korhonen, Linnanmäki, y Aunio, 2014).

La relación entre el estrés académico y el desarrollo de conductas desadaptativas como el consumo de sustancias también ha sido objeto de interés. Zunhammer, Eichhammer, y Busch (2014) analizaron diferentes tipos de hábitos en periodos de exámenes con altos niveles de estrés, y otros en los que no existían situaciones adversas, demostrando como disminuían las horas de sueño con el incremento del estrés, así como el consumo de cafeína. En este caso, el consumo de tabaco se mantuvo y el de alcohol disminuyó en periodo de exámenes. Sin embargo, Melaku, Mossie, y Negash (2015) revelaron como el consumo de tabaco y alcohol incrementó en los años académicos de mayor estrés en estudiantes de medicina, influyendo negativamente en su rendimiento académico. En este sentido, puede establecerse que las situaciones de estrés suelen generar hábitos no saludables, como menores niveles de actividad física, consumo de alimentos no saludables -ricos en grasas saturadas, azúcar y sal-, o consumo de drogas legales (Chacón-Cuberos, Zurita-Ortega, Olmedo-Moreno, y Castro-Sánchez, 2019b; Glozah, y Pevalin, 2014; Melaku et al., 2015).

Por último, es importante señalar la vinculación entre el estrés académico y las diferentes estrategias que se pueden desarrollar para su afrontamiento. Por ejemplo, Dortaj y Delevar (2018) analizaron el efecto de un programa de intervención basado en formación en estrategias para el tratamiento e inoculación del estrés en estudiantes universitarios, concretando como el grupo experimental que realizó este programa disminuyó su nivel de agotamiento y estrés académico, incrementándose su compromiso. En relación al afrontamiento de exámenes, Casari, Anglada, y Daher (2014) determinan algunas estrategias básicas para el afrontamiento del estrés, entre las cuales se encontraban la reevaluación positiva, la búsqueda de apoyo, la descarga emocional o las gratificaciones, demostrando su utilidad a la hora de paliar esta situación problemática. Para finalizar, señalar el papel que ha ocupado en los últimos años la utilización del “*mindfulness*” como estrategia basada en la atención plena y la evaluación cognitiva para prevenir y tratar situaciones de estrés agudo y crónico (Khoury, Sharma, Rush, y Fournier, 2015; Song y Lindquist, 2015). De hecho, esta estrategia que guarda su fundamento en la meditación también ha sido útil para la disminución de la ansiedad y la depresión (Bamber y Schneider, 2016).

La investigación en el campo del estrés ha mostrado una tendencia creciente a lo largo del siglo XXI en “*Web of Science*”, tal y como puede observarse en la Tabla II.10 y la Figura II.9. Sin embargo, los datos revelan dos aspectos que muestran el interés de analizar esta variable en la actualidad. El primero de ellos es la escasa producción científica en lengua castellana, inexistente en los primeros años de la década. Incluso cuando comienza a incrementar la producción en lugar española esta no lo hace de forma creciente, cayendo en los años 2009, 2011 y 2017. Por otro lado, se observa una tendencia al alza en la producción científica en lengua inglesa, a pesar de que esta decayera en los primeros años del siglo XXI, lo cual refleja el interés mundial de enfatizar en el estudio del estrés académico con el fin de prevenirlo para favorecer el rendimiento académico en diferentes contextos, así como disminuir el abandono universitario y los estados de frustración y ansiedad.

Tabla II.10. Producción científica sobre “Estrés académico”

RANGO DE BÚSQUEDA	ESTRÉS ACADÉMICO	ACADEMIC STRESS	TOTAL ACUMULADO
2000	0	1025	1025
2001	0	988	2013
2002	0	332	2345
2003	0	286	2631
2004	0	295	2926
2005	0	231	3157
2006	0	280	3437
2007	1	258	3696
2008	3	350	4049
2009	0	398	4447
2010	1	452	4900
2011	0	540	5440
2012	3	557	6000
2013	3	636	6639
2014	3	723	7365
2015	5	860	8230
2016	3	961	9194
2017	1	1043	10238
2018	4	1165	11407
2019	5	1277	12689
Total	32	12657	18689

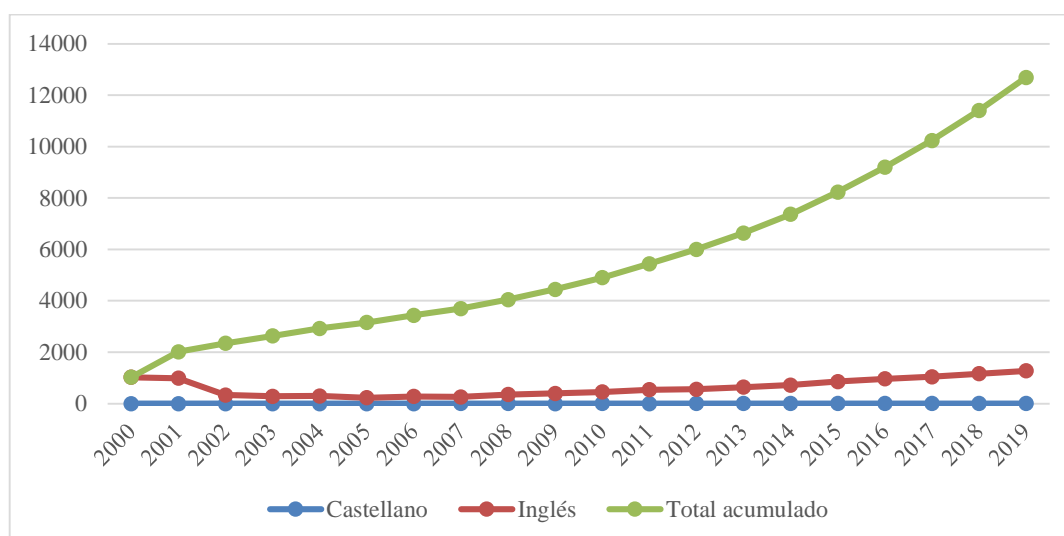


Figura II.9. Evolución de la producción científica sobre “Estrés académico”

II.6. AUTOCONCEPTO

El último epígrafe del marco teórico se destina al desarrollo conceptual del autoconcepto, un factor psicosocial de relevancia para el adulto emergente que guarda una estrecha relación con el desempeño académico y el desarrollo de comportamientos y hábitos adaptativos. Por ello, resulta de especial interés analizar como fluctúan los niveles de autoconcepto en base el rendimiento académico de los propios estudiantes universitarios, así como sus necesidades psicológicas básicas, regulación emocional y estrategias de aprendizaje.

II.6.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

El autoconcepto se constituye como un factor psicosocial de gran relevancia en los adultos jóvenes, adquiriendo una gran influencia desde edades tempranas en la formación de la identidad de la persona, la construcción del yo y el desarrollo de la personalidad (Campbell, 1996; Hattie, 2014; Oyserman, 2004). Una de las potencialidades que residen en este constructo es su perspectiva multidimensional, la cual no solo aglutina una realidad específica de la persona, sino que comprende la percepción del propio yo de forma holística, haciendo que pueda relacionarse con el bienestar físico y subjetivo (Usborne, y Taylor, 2010), los comportamientos

prosociales (Turner, 2010), los hábitos saludables (Grao, Nuviala, Fernández, y Pérez, 2014), el desempeño académico (Green et al., 2012) o el desarrollo favorable de emociones (Götz, Cronjäger, Frenzel, Lüdtke, y Hall, 2010).

Así mismo, el autoconcepto como factor psicosocial presenta un alto interés de estudio en diferentes etapas, y de forma específica en la adultez emergente. Concretamente, se ha establecido como este puede actuar como factor protector o de riesgo ante conductas no adaptativas como es el consumo de alcohol y tabaco (Chacón-Cuberos et al., 2018c), el uso problemático de videojuegos (Espejo-Garcés et al., 2018), seguir un estilo de vida activo o una alimentación saludable (Zurita-Ortega et al., 2018). Igualmente, y dentro del contexto académico, los trabajos de Costa y Taberner (2012) o Rodríguez, Delgado, y Bakieva (2011) han demostrado como los estudiantes con un autoconcepto más elevado presentaban menores niveles de estrés, un mayor desempeño académico, un rendimiento académico más alto o mayores niveles de autoestima.

Según las premisas expuestas parece lógico el interés en profundizar en el estudio del autoconcepto, para lo cual se hace necesario comenzar definiéndolo y contextualizándolo. En primera instancia, y atendiendo a la RAE, podría definirse el término autoconcepto como “opinión que una persona tiene sobre sí misma, que lleva asociado un juicio de valor”; lo cual destaca la idea de la propia construcción del yo, en la cual se profundizará posteriormente. Del mismo modo, resulta esencial contextualizar el término autoestima con el fin de evitar confusiones futuras, ya que estos términos han sido ampliamente trabajados de forma conjunta. De este modo, la RAE la define como “valoración generalmente positiva de sí mismo”, implicando un componente valorativo de ese autoconcepto y con una orientación apreciativa que beneficia al desarrollo personal del individuo.

Llegados a este punto, es prioritario realizar un breve recorrido por las principales concepciones existentes sobre el autoconcepto, con el fin de determinar cómo se ha desarrollado este constructo y su influencia en otros campos. Algunas de las principales definiciones fueron desarrolladas en la década de los 70, con las aportaciones de Triandis (1970), Shavelson, Hubner, y Staton (1976) o Rosenberg

(1979). El primero, definió el término autoconcepto asociado al de actitud, determinando como este hace referencia a lo que un individuo piensa sobre sí mismo y que sirve como motor ante las conductas y comportamientos que este desarrolla en su contexto y vida cotidiana. Años más tarde, Shavelson et al. (1976) desarrollaría uno de los modelos explicativos de autoconcepto más utilizados hasta la actualidad, definiendo este factor psicosocial como la imagen y percepciones que el ser humano construye sobre sí mismo a partir de las experiencias vitales desarrolladas, sirviendo como moduladores de su propia conducta. Finalmente, Rosenberg (1979) introdujo la idea de pensamientos, emociones y sentimientos en las definiciones previas.

Ya en los inicios de la década de los 80, Shrauger y Schoeneman (1979) implicaron en la definición de autoconcepto la labor de la cognición como elemento esencial, así como la capacidad de evaluación del propio sujeto sobre sus características. Concretamente, lo asociaron con el ideal perseguido por la persona, los sentimientos generados y la autoestima. Esta idea fue apoyada por Greenwald (1980) y Epstein (1981) los cuales hacían referencia al autoconcepto como una representación mental que implica una organización afectiva y cognitiva, siendo integradora de elementos físicos, psicológicos y sociales del propio individuo y la sociedad en la que se desenvuelve. Concretamente, los estudios realizados por Alexander (1989) y Bullock y Lutkenkahns (1988) comenzaron a desarrollar una perspectiva del autoconcepto que lo definía como un constructo con varias dimensiones, el cual se asociaba a la definición que cualquier persona realizaba de sí misma con una importante influencia cognitiva, socio-afectiva y emocional.

Las aportaciones realizadas por Burns (1990), Arráez (1998) o García y Musitu (1999) cerraron la visión del autoconcepto desarrollada a lo largo del siglo XX y sentaron las bases para la concepción trabajada en la actualidad y que se desarrolló posteriormente. Concretamente, estos autores destacaron dos ideas básicas sobre el desarrollo del autoconcepto de toda persona. La primera, asociada a que no solo las experiencias que se viven en el día a día influyen en la construcción del yo, sino que el modo en el que estas se interpretan resulta incluso más decisivo. La segunda idea profundiza en la visión multi-componente del autoconcepto, a través de la cual García

y Musitu (1999) señalan que este implica un conocimiento de la propia dimensión física, pero también de las relaciones sociales del individuo y de su espíritu.

Durante el siglo XXI la definición de autoconcepto se consolida, tanto en su perspectiva multidimensional como aplicado a campos concretos. Por ejemplo, Bong y Skaalvik profundizan en la asociación del autoconcepto en el ámbito académico y la autoeficacia, determinando como una visión más ajustada a la realidad en el contexto escolar permite un mayor rendimiento y ajuste académico. También se desarrollan trabajos en el contexto deportivo a través del autoconcepto físico, como son los realizados por Dishman et al. (2006) o Klomsten, Skaalvik, y Espnes (2004), quienes determinan como aquellos jóvenes que siguen estilos de vida más saludables suelen desarrollar un autoconcepto más positivo.

Finalmente, en la última década se consolida la visión multidimensional del autoconcepto implicando una dimensión física, emocional, social, familiar y académica (Arens, y Morin, 2016; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, y Baumert, 2006). Así mismo, este factor psicosocial es estudiado en diversas etapas como la infancia (Allodi, 2000), adolescencia (Sebastian, Burnett, y Blakemore, 2008) o adultez (Lim, 2001). Concretamente, su estudio se hace vinculado a multitud de elementos, como pueden ser hábitos saludables -dieta, consumo de alcohol y tabaco, deporte o uso de tecnología- (Chacón-Cuberos et al., 2018c), otros factores psicosociales -resiliencia, inteligencia emocional, motivación o bienestar- (Castro-Sánchez, Zurita-Ortega, García-Mármol, y Chacón-Cuberos, 2019) o elementos académicos específicos entre otros -rendimiento, abandono de estudios, aprendizaje efectivo o ajuste escolar- (Albert y Dahling, 2016).

II.6.2. DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO

La literatura ha demostrado como el autoconcepto, o visión del propio sujeto sobre sí mismo, representa factor psicosocial de tipo multifactorial, el cual queda compuesto por diferentes dimensiones que lo integran como un todo. Por ejemplo, el modelo de Shavelson et al. (1976) determinó como dimensiones básicas la personal -percepción sobre sí mismo en relación a las situaciones cotidianas- y la física -referida a la imagen y realidad corporal-. De hecho, para este autor la dimensión personal se

subdividía en la afectivo-emocional, la ético-moral, la autonomía y la realización (Shavelson et al., 1976), derivando posteriormente a las obras de García y Musitu (1999) y García y Musitu (2001). Otras clasificaciones de interés son las realizadas en relación al autoconcepto físico, que fue separado el académico por Fox (1997), desarrollando como sub-dimensiones básicas la habilidad deportiva, la condición física, el atractivo físico y la fuerza (Goñi y Infante, 2010).

Sin embargo, uno de los postulados más extendidos y que ha sido ampliamente aceptado por la comunidad internacional ha sido el modelo de cinco dimensiones de García y Musitu (1999). Entre los motivos, se puede destacar que las cinco dimensiones son desarrolladas de forma equidistante -concretando la misma importancia para la construcción del yo-, y que estas aglutinan elementos de la identidad personal básicos. Esta visión multidimensional ha sido abordada ampliamente en la actualidad (Arens y Morin, 2016; Chacón-Cuberos, Zurita-Ortega, García-Marmol, y Castro-Sánchez, 2020; Ramírez-Granizo et al., 2020; Torre, Cruz, Villa, y Casanova, 2008), motivo por el que se aborda en este estudio. Por ello, la Tabla II.11 muestra la descripción básica de cada una de las cinco dimensiones del autoconcepto: dimensión social, dimensión familiar, dimensión emocional, dimensión física y dimensión académica.

Tabla II.11. Principales dimensiones del “Autoconcepto”

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN
Autoconcepto social	Según Tyler, Kramer y John (2014), el autoconcepto social del individuo tiene su origen en el interaccionismo simbólico como corriente, la cual pone énfasis en como la sociedad, el contexto y el ambiente influyen en cada persona como individuo que construye su identidad personal. De este modo, la dimensión social del autoconcepto se vincula en el “ <i>Self</i> ” o “Yo” como una entidad social que está en continua interacción con otros seres sociales -familia, pares o compañeros/as- implicando la utilización de habilidades para la interacción (Bain y Bell, 2004). Así mismo, cabe señalar que esta dimensión presenta una fuerte relación con la idea de competencia social, la cual vendrá determinada por la capacidad del individuo de integrarse en un grupo social, así como utilizar habilidades sociales como la asertividad, empatía o prosocialidad para el logro social (García y Musitu, 2001).

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN
Autoconcepto familiar	<p>La dimensión familiar del autoconcepto ha generado opiniones divididas entre la literatura científica en las últimas décadas debido a su alta relación con la dimensión social y emocional. En base a ello, varios estudios han considerado este factor del autoconcepto como una categoría subyacente de las anteriormente mencionadas (Henderson, Dakof, Schwartz, y Liddle, 2006). De forma específica, esta dimensión define la construcción y percepción del yo familiar del individuo, es decir, como una persona se percibe dentro del contexto familiar en base a las relaciones construidas, su proximidad, las relaciones y afectividad implicadas, las emociones generadas o el nivel de apoyo recibido (Nunes, Rigotto, Ferrari, y Marín, 2012). Esta dimensión implica relaciones de fortaleza con el soporte familiar, entendidas como el apoyo generado por un conjunto de personas con lazos de sangre en las que se puede confiar y se tienen sentimientos de aprecio, generando soporte de tipo instrumental, emocional o informacional (García y Musitu, 2001).</p>
Autoconcepto emocional	<p>Trabajos como el de Chacón-Cuberos (2018) definen el autoconcepto emocional como <i>“la percepción que una persona tiene de sus propias emociones y de su “Yo” emocional, asociándose con el bienestar percibido, la competencia para resolver dificultades, los sentimientos y pensamientos ante diferentes situaciones o la capacidad para procesar emociones y comprenderlas”</i>. En este punto, cabe señalar que esta dimensión establece una estrecha relación con la inteligencia emocional, la cual hace referencia a la capacidad de las personas para comprender las propias emociones y la de los demás, así como para regularlas de forma apropiada, utilizarlas, autorregularse y motivarse (Salovey y Mayer, 1990; Souto, 2013). Por ello, aquellas personas con una mayor capacidad de comprender sus emociones mostrarán un autoconcepto emocional más estable y ajustado a la realidad, con una mayor capacidad de adaptabilidad y un desarrollo personal más amplio (Tamannaifar, Sedighi, y Salami, 2010).</p>
Autoconcepto académico	<p>El autoconcepto académico es analizado en aquellas personas que se encuentran en una etapa evolutiva asociada al sistema educativo, encontrándose en un periodo formativo y/o educativo en algún momento de su vida. De forma específica, esta dimensión se asocia a la representación mental que una persona tiene de sí misma como alumno o aprendiz, así como de su competencia para superar las demandas del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto educativo en el que se encuentra -lo cual implicará el dominio de conocimientos, el desarrollo de competencias y la adquisición de habilidades (Bong y Skaalvik, 2003; Ferla, Valcke, y Cai, 2009)-. También se asocia con la capacidad del individuo para aprender, mantener la motivación y realizar tareas académicas de forma individual o colectiva (Peña, Bustos, y Díaz, 2019).</p>

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN
Autoconcepto físico	La dimensión física del autoconcepto se vincula a la imagen mental que cada individuo posee sobre su corporalidad y las posibilidades motrices asociadas a la misma. Por ello, implica una serie de componentes perceptivos como el volumen, tamaño y forma del cuerpo y sus segmentos, así como los juicios de valor asociados a los mismos, implicando elementos de tipo socio-afectivo y emocional (Grao-Cruces, Fernandez-Martinez, y Nuviola, 2017). De hecho, esta dimensión del autoconcepto guarda una estrecha relación con la imagen corporal percibida y la autoestima de la persona (Proulx y Dithurbide, 2016). Además, debe señalarse que no solo el autoconcepto global es multidimensional, sino que la dimensión física también se divide en subcategorías tal y como establecen Jekauc, Wagner, Herrmann, Hegazy, y Woll (2017), entre las cuales se encuentran la condición física, el atractivo físico, la fuerza y la habilidad deportiva (Murgui, García, y García, 2016).

II.6.3. REVISIÓN DE ESTUDIOS ACTUALES

La literatura científica ha demostrado como el autoconcepto constituye un elemento relevante en el estudio de la identidad personal de cada individuo, así como este desarrolla conductas y comportamientos determinados en diferentes etapas de su vida (Chacón-Cuberos, 2018; Garía y Musitu, 1999; Klomsten, Skaalvik, y Espnes, 2004). Esta perspectiva ha hecho que se haya estudiado en diversidad de momentos del desarrollo de la persona, pero con especial énfasis en contextos educativos, como es la infancia, la adolescencia o la adultez emergente. Del mismo modo, los estudios realizados han relacionado este factor psicosocial con multitud factores y variables con el fin de dar explicación a las fluctuaciones, centrándose en dos áreas principalmente: la académica y la salud.

En primera instancia es fundamental conocer la vinculación del autoconcepto con factores académicos en diferentes etapas. En relación a la infancia, Lauermann, Meißner, y Steinmayr (2019) analizaron la relación existente entre autoconcepto y rendimiento académico en dos áreas -matemáticas y arte- en una muestra de escolares alemanes, demostrando como ciertas dimensiones del autoconcepto actúan como predictores del logro académico, al relacionarse positivamente con el rendimiento en dichas áreas, y especialmente, en matemáticas. Otros estudios de interés son los realizados por Dapp y Roebbers (2019) o Vasalampi (2019), quienes demuestran como

el desarrollo del autoconcepto en la educación primaria puede trabajarse desde diferentes ámbitos como es la educación deportiva o la literatura; permitiendo todos ellos el desarrollo del logro escolar de forma transversal además de la potenciación del autoconcepto.

El estudio del autoconcepto y aspectos académicos también ha sido abordado en la adolescencia y adultez emergente. Por ejemplo, Widlund, Tuominen, Tapola, y Korhonen (2020) demostraron que el desarrollo del autoconcepto en estudiantes de secundaria permitía evitar síntomas de burnout o estrés en el contexto escolar, así como potenciar sus creencias motivacionales y desarrollar sus aspiraciones y metas para el futuro. En una línea similar, y en el contexto de la educación superior de forma concreta, los trabajos de Abdullah, Hussin, Shonubi, Ghazali, y Talib (2018), Fan (2016) o Park y Ko (2017) demuestran por ejemplo como los estudiantes con un autoconcepto más desarrollado poseen mayores niveles de autoeficacia en diversas disciplinas, así como mejor claridad en la toma de decisiones y menores niveles de estrés.

Para concluir con esta sección se consideran los efectos positivos del autoconcepto en la salud y varios de sus componentes, tanto a nivel físico como cognitivo, en diversas etapas. Utesch, Dreiskämper, Naul, y Geukes (2018) determinaron que los escolares más activos poseían mejores índices de salud asociados a menores niveles de sobrepeso. Concretamente, estos escolares eran los que poseían un autoconcepto más elevado, así como una mayor competencia motriz. En relación a aspectos cognitivos, Kuriakose (2018) establece que un desarrollo temprano del autoconcepto ayuda en la prevención de estados depresivos en adolescentes, así como en un menor consumo de sustancias nocivas como el alcohol. Para terminar, y dentro del contexto universitario, Chacón-Cuberos et al. (2018c) demuestran como los estudiantes que poseen un autoconcepto académico y emocional más desarrollado, consumen menos alcohol y tabaco, así como presentan un uso menos problemático de dispositivos tecnológicos de pantalla. Este tipo de hallazgos son comunes en los estudios realizados por Castro-Sánchez et al. (2019b), Lemenager et al. (2018), Lindgren, Neighbors, Gasser, Ramirez, y Cvencek (2017) y Onetti-Onetti, Chinchilla-Minguet, Martins, y Castillo-Rodriguez (2019).

La investigación en el campo del autoconcepto ha mostrado una tendencia creciente a lo largo del siglo XXI en “*Web of Science*”, tal y como puede observarse en la Tabla II.12 y la Figura II.10. Sin embargo, los datos revelan dos aspectos que muestran el interés de analizar esta variable en la actualidad. El primero de ellos es la escasa producción científica en lengua castellana, inexistente en los primeros años de la década. Incluso cuando comienza a incrementar la producción en lugar española esta no lo hace de forma creciente, cayendo en los años 2008, 2010 y 2012. Por otro lado, se observa una tendencia al alza en la producción científica en lengua inglesa, aunque esta decrece en el último año de la década, lo cual refleja el interés mundial de enfatizar en el estudio del autoconcepto con el fin desarrollarlo en diferentes etapas evolutivas del ser humano y que así actúe como factor protector ante factores de riesgo, mejorando el desarrollo de la personalidad, favoreciendo el desempeño académico y favoreciendo el desarrollo de hábitos saludables.

Tabla II.12. Producción científica sobre “Autoconcepto”

RANGO DE BÚSQUEDA	AUTOCONCEPTO	SELF-CONCEPT	TOTAL ACUMULADO
2000	1	925	926
2001	0	914	1840
2002	1	956	2797
2003	1	1242	4040
2004	0	1274	5314
2005	2	1361	6677
2006	2	1598	8277
2007	4	1769	10050
2008	7	2104	12161
2009	12	2506	14679
2010	7	2482	17168
2011	12	2402	19582
2012	5	2630	22217
2013	20	2601	24838
2014	14	2608	27460
2015	16	2700	30176
2016	21	2552	32749
2017	12	2623	35384
2018	10	2754	38148
2019	10	1882	40040
Total	157	39883	40040

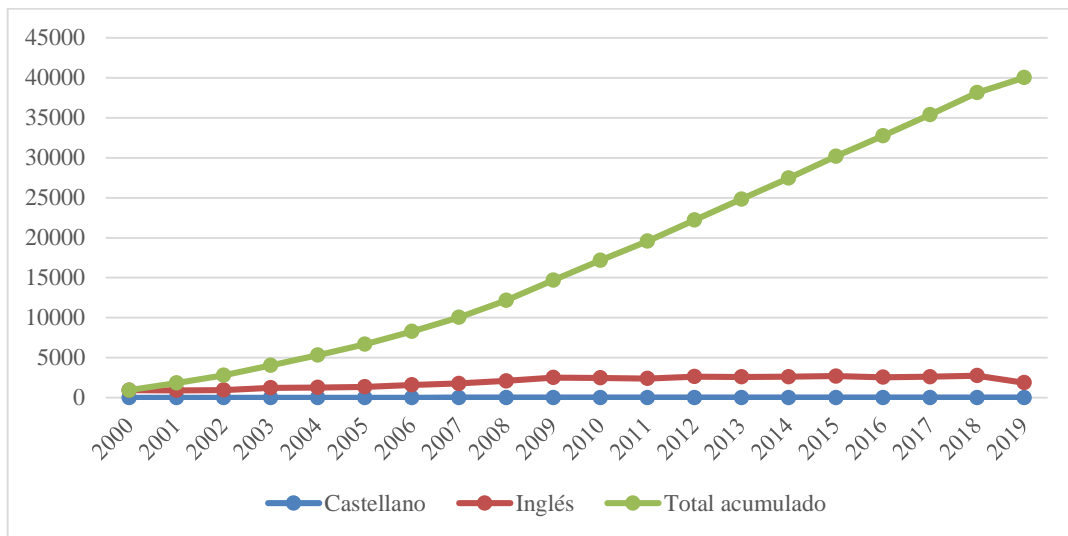


Figura II.10. Evolución de la producción científica sobre “Autoconcepto”

CAPÍTULO III

Problema de investigación, objetivos e hipótesis



III. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El capítulo III plantea el problema de investigación que pretende abordar esta tesis doctoral, focalizando la atención en los vacíos existentes en ciertas áreas de conocimiento para la educación superior. Este capítulo también plantea las directrices a seguir a través de los objetivos generales y específicos planteados, los cuales determinan el proceso investigativo a realizar. Finalmente, se desarrollan las hipótesis de estudio con el fin de contrastar postulados básicos que den respuesta al problema de investigación planteado.

III.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La literatura científica define la adultez emergente como un periodo de elevada complejidad, en el que el adulto joven termina de desarrollar su identidad personal, y en el que tiene adaptarse al contexto de la adultez asumiendo una serie de rasgos socioculturales y responsabilidades. Por ello, es en este colectivo donde se asienta el problema de investigación que sienta los cimientos de este trabajo de investigación, aunque este no solo se deriva de la complejidad intrínseca de la etapa, sino de las particularidades y demandas que se generan en el contexto de la educación superior.

El adulto joven, con edades comprendidas generalmente entre los 20 y 30 años, comienza a cursar los estudios superiores que le permite obtener un grado profesionalizante para acceder a un empleo. Esta etapa académica se caracteriza por una gran diferenciación con respecto a niveles educativos previos, requiriendo mayores niveles de autonomía por parte del alumno, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, demandas de trabajo cooperativo, el desarrollo de competencias específicas y la superación con éxito de diferentes mecanismos de evaluación.

Todas estas demandas académicas que se generan en el estudiante universitario, unido a los rasgos característicos del adulto joven -emancipación familiar, independencia económica, nuevos grupos de pares, etc.-, hacen que se genere un

desequilibrio interno que deba afrontar para superar con éxito dicha etapa educativa. Así mismo, estas nuevas situaciones podrán generar estados de estrés en los jóvenes en aquellos casos en los que se perciban como incapaces de superar dichas situaciones. Esta perspectiva, junto con bajos niveles de motivación intrínseca, podría acarrear el abandono prematuro de los estudios universitarios, además de generar problemas psicosociales como un abajo autoconcepto académico.

Por ello, el problema de investigación que aborda esta tesis doctoral es el siguiente: la etapa universitaria es un periodo de complejidad, en el que el adulto joven sufre altos niveles de estrés académico; estos niveles se agravan en aquellos jóvenes que presentan bajos niveles de motivación autodeterminada, poca capacidad de regulación emocional y escasas estrategias de aprendizaje, produciendo en última instancia un deterioro del autoconcepto del joven. De este modo, se generan un foco de estudio de extremo interés en el que se hace patente la necesidad de estudiar las relaciones entre estos constructos con el fin de generar respuestas apropiadas desde el sistema educativo.

III.2. OBJETIVOS

La presente tesis doctoral persigue alcanzar tres objetivos generales, dentro de los cuales emanan diferentes objetivos específicos:

III.2.1. OBJETIVO GENERAL I

- OG-I: Describir las características globales de una muestra de estudiantes universitarios a nivel nacional, considerando variables de tipo sociodemográfico, académico y psicosocial.

III.2.1.1. Objetivos específicos I

- OE-I.1: Definir los rasgos básicos del estudiante universitario español, considerando porcentajes en sexo, edad, domicilio, área de conocimiento, tipología de centro universitario, vía de acceso a la universidad, tipo de enseñanza, recepción de beca y curso.

- OE-I.2: Dictaminar las principales estrategias de aprendizaje de los adultos emergentes que cursan estudios universitarios, concretando aquellas más desarrolladas y las más deficitarias.
- OE-I.3: Determinar los niveles de reevaluación cognitiva y supresión expresiva como dimensiones básicas de la regulación emocional en los estudiantes universitarios.
- OE-I.4: Identificar las necesidades psicológicas básicas más desarrolladas de los adultos emergentes, diferenciando entre la necesidad de autonomía, competencia y relación dentro de sus estudios universitarios.
- OE-I.5: Reportar niveles de estrés académico del estudiante universitario, así como aquellas dimensiones más elevadas, considerando las obligaciones académicas, expectativas futuras, dificultades interpersonales y la comunicación oral.
- OE-I.6: Conocer el estado del autoconcepto de la muestra objeto de estudio, considerando el desarrollo particular de la dimensión académica, física, social, emocional y familiar.

III.2.2. OBJETIVO GENERAL II

- OG-II: Analizar las variables dependientes o psicosociales -estrategias de aprendizaje, regulación emocional, necesidades psicológicas básicas, estrés académico y autoconcepto- según las variables independientes o sociodemográficas y académicas -sexo, edad, domicilio, área de conocimiento, tipología de centro universitario, vía de acceso a la universidad, tipo de enseñanza, recepción de beca y curso-.

III.2.2.1. Objetivos específicos II

- OE-II.1: Asociar el nivel de desarrollo de las diferentes estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios con las variables sociodemográficas y académicas descritas.
- OE-II.2: Distinguir la capacidad de regulación emocional de los adultos jóvenes según las variables sociodemográficas y académicas señaladas.

- OE-II.3: Relacionar las diferentes necesidades psicológicas básicas de los estudiantes hacia su titulación de estudio con las variables sociodemográficas y académicas objeto de estudio.
- OE-II.4: Examinar las asociaciones entre el estrés académico y sus diferentes dimensiones con las variables sociodemográficas y académicas analizadas.
- OE-II.5: Explicitar el nivel de desarrollo del autoconcepto y sus diferentes dimensiones en la muestra analizada según las variables sociodemográficas y académicas a considerar.

III.2.3. OBJETIVO GENERAL III

- OG-III: Desarrollar un conjunto de modelos teóricos, a partir de análisis mediante ecuaciones estructurales, que demuestran las asociaciones entre las variables sociodemográficas, académicas y psicosociales a partir de los datos empíricos obtenidos.

III.2.3.1. Objetivos específicos III

- OE-III.1: Construir un modelo explicativo global que de explicación a la relación entre todas las variables objeto de estudio, concretando los indicadores de las mismas y su influencia.
- OE-III.2: Proyectar las diferencias existentes entre los estudiantes de ciencias sociales y ciencias de la salud, considerando un modelo estructural para las relaciones entre necesidades psicológicas básicas, regulación emocional y estrés.
- OE-III.3: Configurar un modelo de ecuaciones estructurales que analice las asociaciones entre estrategias de aprendizaje, estrés y autoconcepto, utilizando análisis multigrupo para determinar las diferencias según tipología de enseñanza.
- OE-IV.4: Dar explicación a la influencia del sexo en las relaciones dadas entre las dimensiones de autoconcepto, necesidades psicológicas básicas y estrategias de aprendizaje a través de un modelo estructural con análisis multigrupo.

III.3. HIPÓTESIS

Considerando la base explicativa de las variables objeto de estudio a partir del marco teórico desarrollado, así como los objetivos generados, se plantean las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1 (H1): Las estrategias de aprendizaje estarán más desarrolladas en las mujeres, los estudiantes de ciencias sociales, los alumnos que son becados y que cursan su titulación de forma presencial. Las estrategias incrementarán también con la edad y el curso.
- Hipótesis 2 (H2): La regulación emocional será más elevada en los varones, los estudiantes de ciencias de la salud, los alumnos que son becados y aquellos que cursan su titulación de forma virtual. Esta capacidad será más alta con la edad y el curso.
- Hipótesis 3 (H3): Las necesidades psicológicas básicas serán más elevadas en las mujeres, los universitarios de ciencias sociales, los alumnos que son becados y aquellos que cursan su titulación de forma presencial. Las necesidades se verán más satisfechas con la edad y el curso.
- Hipótesis 4 (H4): El estrés académico alcanzará puntuaciones más elevadas en las mujeres, los estudiantes de ciencias de la salud, los alumnos que son becados y aquellos que cursan su titulación de forma virtual. El estrés disminuirá con la edad y el curso.
- Hipótesis 5 (H5): El autoconcepto y sus dimensiones serán más desarrolladas en los varones, los universitarios que cursan ciencias sociales, los alumnos becados y aquellos jóvenes que cursan su titulación de forma presencial. El autoconcepto mejorará con la edad de los estudiantes y el curso.
- Hipótesis 6 (H6): El modelo de ecuaciones estructurales global revelará una asociación positiva entre las estrategias de aprendizaje, las necesidades psicológicas básicas, el autoconcepto y la regulación emocional. Todas estas variables mostrarán una relación inversa con el estrés académico.
- Hipótesis 7 (H7): El modelo de ecuaciones estructurales revelará una relación directa entre las necesidades psicológicas básicas y la regulación emocional, la

cual será más elevada en los estudiantes de ciencias de la salud. Así mismo, la regulación emocional se asociará de forma inversa con el estrés académico, mostrando una menor fortaleza en los jóvenes que estudian ciencias sociales.

- Hipótesis 8 (H8): Las estrategias a aprendizaje mostrarán una relación positiva entre sí, siendo más elevada en los universitarios que cursan estudios a distancia. El autoconcepto se asociará positivamente con las metas de orientación intrínseca e inversamente con ansiedad, mientras que el estrés estará inversamente relacionado con la motivación y el autoconcepto; reflejando mayores pesos de regresión en los en los jóvenes que estudian en modalidades a distancia.
- Hipótesis 9 (H9): Las dimensiones del autoconcepto estarán directamente asociadas con las tres necesidades psicológicas básicas, adquiriendo mayor fortaleza en los varones. Las tres necesidades psicológicas básicas se asociarán de forma positiva con las estrategias de aprendizaje, especialmente en las mujeres.

CAPÍTULO IV

Material y método



IV. MATERIAL Y MÉTODO

El capítulo IV desarrolla el marco metodológico de la investigación, concretando los principales materiales y técnicas empleadas para su consecución. En primer lugar, se especifica el diseño metodológico para alcanzar los objetivos e hipótesis planteados, así como la planificación de todo el proceso de investigación. Posteriormente, se detalla la muestra, indicando los métodos de selección y su representatividad. En tercer lugar, se concretan los instrumentos y variables empleadas en el trabajo. A continuación, se explica el procedimiento seguido para la recogida de datos y las pruebas estadísticas para su análisis. En esta última sección se desarrollan los modelos teóricos que serán contrastados a través del análisis mediante ecuaciones estructurales.

IV.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN

La tesis doctoral realizada presenta un diseño no experimental, cuantitativo, descriptivo-exploratorio, de corte transversal y ex pos facto con una medición en un único grupo. El diseño es de tipo no experimental ya que no plantea una intervención-experimento con el fin de modificar una o varias variables dependientes a través de un programa de intervención o variable independiente (Juste, González, y Díaz, 2012). También puede señalarse el carácter descriptivo y exploratorio del estudio dado que los objetivos e hipótesis diseñados persiguen únicamente describir y fundamentar un fenómeno sin la necesidad de manipular variables ni determinar relaciones causa-efecto (Mertens, 2014).

La investigación realizada presenta un diseño de corte transversal ya que la aplicación de los instrumentos y escalas se realiza en un único momento, permitiendo obtener un conjunto de datos puntual al estado de la cuestión (Muijs, 2010). Así mismo, señalar que esta tesis doctoral también presenta un carácter ex pos facto ya que se describirán y diferenciarán variables entre varios grupos o casos, con el fin de

determinar diferencias significativas (Juste et al., 2012). Finalmente, resulta relevante indicar que se realiza una única medición en un único grupo. Esta tipificación establece que, aunque se midan diferentes participantes con diversas características - tipo de universidad, titulación o curso-, todos ellos pertenecen a un grupo homogéneo que cumple una serie de criterios de inclusión y exclusión (Mertens, 2014).

En este punto, y de forma asociada al diseño metodológico de esta investigación, resulta imprescindible plasmar la planificación, fases y temporalización de los diferentes procesos implicados en su desarrollo. Este es prioritario para la elaboración del informe de tesis doctoral, de tal forma que se especifica en la Tabla IV.1.

Tabla IV.1. Fases desarrolladas en el estudio propuesto

Fase 1. Propuesta y desarrollo conceptual de la investigación	
Octubre de 2018 a Febrero de 2019	Sub-fase 1. Desarrollo y planteamiento del problema de investigación.
	Sub-fase 2. Revisión de la literatura y concreción del marco teórico.
	Sub-fase 3. Elaboración de objetivos e hipótesis de estudio.
Fase 2. Trabajo de campo	
Marzo de 2019 a Mayo de 2019	Sub-fase 5. Selección de las técnicas para la recogida de información.
	Sub-fase 6. Selección de la muestra.
	Sub-fase 7. Aplicación de las técnicas para la recogida de la información.
Fase 3. Análisis de la información recogida	
Junio de 2019 a Enero de 2020	Sub-fase 8. Análisis de los datos..
	Sub-fase 9. Elaboración de resultados y contrastación de hipótesis.
	Sub-fase 10. Discusión y contrastación con otros estudios.
Fase 4. Elaboración del informe final	
Febrero de 2020 a Abril de 2020	Sub-fase 11. Desarrollo de limitaciones y perspectivas futuras.
	Sub-fase 12. Elaboración del informe final.
	Sub-fase 13. Maquetación del proyecto de tesis doctoral.

Con el fin de dar continuidad al diseño metodológico, se abordará a continuación los apartados vinculados a la selección de la muestra, los instrumentos y técnicas para la recogida de datos, el procedimiento y el análisis de los datos.

IV.2. MUESTRA

En esta sección se detalla el contexto de la investigación, el cual queda constituido por la población universitaria en España, así como la muestra seleccionada, siendo determinada por los criterios de inclusión y exclusión planteados.

IV.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto de la investigación, desde una perspectiva geográfica y social, se vincula al territorio peninsular de España.

IV.2.1.1. Contexto geográfico

España es un país situado al sur de la zona occidental de Europa (Figura IV.1), cuya forma de gobierno es la monarquía parlamentaria y cuya capital es Madrid.



Figura IV.1. España y Europa Occidental

Fuente: d-maps.com

Concretamente, el territorio español se organiza a través de 17 comunidades autónomas y dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla), las cuales a su vez se subdividen en un total de 50 provincias (Figura IV.2 y Figura IV.3).



Figura IV.2. Comunidades autónomas de España

Fuente: d-maps.com



Figura IV.3. Provincias de España

Fuente: d-maps.com

Tal y como se puede observar en la Figura IV.3, España está situada al norte de África y al sur de Francia, ocupando más del 80% de la península ibérica europea. Además, España cuenta con dos archipiélagos, como es el de las Islas Canarias y las

Islas Baleares. De forma específica, España presenta una extensión aproximada de 505.350 km², siendo el cuarto más amplio de Europa. Finalmente, señalar que su población ronda los 47,5 millones de habitantes actualmente.

Describiendo brevemente la capital de España, Madrid constituye el territorio más poblado de la misma a nivel metropolitano, con más de 6,5 millones de personas. Además, en la capital se encuentra la sede del Gobierno de España, junto con las Cortes Generales, el Tribunal Constitucional y la residencia de los reyes de España. A nivel económico, representa la ciudad más rica de España, siendo la cuarta de Europa. Además, aglutina más del 50% de los ingresos de las empresas más importantes de todo el país. Finalmente, señalar que Madrid cuenta con las principales instituciones reguladores del idioma español, así como con los museos de referencia cultural a nivel nacional. Su economía se vincula principalmente a las zonas comerciales, el turismo, el desarrollo de exposiciones y congresos, la moda y la vida nocturna. A continuación, se detalla brevemente la información básica del resto de comunidades.

- **Andalucía:** Comunidad autónoma situada al sur de España, limítrofe con Murcia, Castilla-La Mancha y Extremadura. Es la segunda comunidad más amplia en extensión (87268 km²) y la más poblada del país (8.384.408 habitantes). Cuenta con ocho provincias (Huelva, Córdoba, Sevilla, Málaga, Granada, Jaén, Cádiz y Almería) y sus principales actividades económicas se vinculan al sector primario -agricultura, ganadería, pesca y minería-, el turismo y el sector secundario a través de diversas industrias.
- **Extremadura:** Se ubica en la zona suroeste de España, limítrofe con Andalucía, Castilla-La Mancha y Castilla y León. Posee una extensión de 41.635 km² y una población de 1.070.586 habitantes, ocupando el puesto 12 en España. Posee dos provincias (Cáceres y Badajoz) y sus principales actividades económicas se asocian al sector servicios, la construcción, el turismo medioambiental y cultural y la producción energética.
- **Castilla-La Mancha:** Se ubica en la zona media de España, limítrofe con Andalucía, Extremadura, Castilla y León, Madrid, Aragón, Comunidad Valenciana y Murcia. Posee una extensión de 79.462 km² y una población

de 2.106.331 habitantes, ocupando el puesto 9 en España. Posee cinco provincias (Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo) y sus principales actividades económicas se asocian al sector primario - agricultura, ganadería y pesca-, el sector secundario -construcción y energía- y el sector terciario -comercio y turismo-.

- **Región de Murcia:** Se ubica en la zona suroeste de España, limítrofe con Andalucía, Comunidad Valenciana y Castilla-La Mancha. Posee una extensión de 11.313 km² y una población de 1.478.509 habitantes, ocupando el puesto 10 en España. Es una región uni-provincial y sus principales actividades económicas se asocian al sector primario, el sector secundario, especialmente vinculado a la producción energética por medios renovables y centrales térmicas, y el sector terciario a través de la construcción y el turismo.
- **Comunidad Valenciana:** Se ubica en la zona oeste de España, limítrofe con la Región de Murcia, Castilla-La Mancha, Aragón y Cataluña. Posee una extensión de 23.255 km² y una población de 5.003.769 habitantes, ocupando el puesto 4 en España. Posee tres provincias (Alicante, Valencia y Castellón) y sus principales actividades económicas se asocian al comercio exterior, sector primario a través de la agricultura y la pesca, la industria y la producción energética, la construcción y el sector servicios.
- **Comunidad de Madrid:** Se ubica en la zona central de España, limítrofe con Castilla-La Mancha y Castilla y León. Posee una extensión de 8.021 km² y una población de 6.661.949 habitantes, ocupando el puesto 3 en España. Es una comunidad uni-provincial y sus principales actividades económicas se asocian al comercio, la industria, el sector servicios, la producción energética, la minería y el sector primario a través de la ganadería.
- **Castilla y León:** Se ubica en la zona norte de la meseta de la península ibérica, limítrofe con Extremadura, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid, Aragón, La Rioja, País Vasco, Cantabria, Asturias y Galicia. Posee una extensión de 94.226 km² y una población de 2.418.694 habitantes,

ocupando el puesto 6 en España. Posee nueve provincias (Ávila, León, Burgos, Salamanca, Palencia, Segovia, Soria, Zamora y Valladolid) y sus principales actividades económicas se asocian al comercio interior y exterior, el turismo, el sector primario a través de la ganadería y el sector secundario por medio de la industria y la construcción.

- **Aragón:** Se ubica en la zona norte de España, situada bajo los pirineos y al oeste, limítrofe con Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Cataluña, Castilla y León, La Rioja y Navarra. Posee una extensión de 47.720 km² y una población de 1.320.794 habitantes, ocupando el puesto 11 en España. Posee tres provincias (Huesca, Teruel y Zaragoza) y su principal actividad económica es la producción energética.
- **Cataluña:** Se ubica en la zona nororiente de España, limítrofe con Comunidad de Valenciana y Aragón. Posee una extensión de 32.106 km² y una población de 7.543.825 habitantes, ocupando el puesto 2 en España. Posee cuatro provincias (Barcelona, Gerona, Lérida y Tarragona) y su principal actividad económica se deriva de la producción energética a través de centrales térmicas, los transportes y la movilidad, el turismo y el desarrollo de congresos y salas de exposiciones.
- **Navarra:** Se ubica en la zona norte de España, limítrofe con Aragón, La Rioja y País Vasco. Posee una extensión de 10.391 km² y una población de 647.554 habitantes, ocupando el puesto 15 en España. Es una comunidad uni-provincial, compuesta por cinco merindades y su principal actividad económica se deriva de la producción energética y el turismo.
- **La Rioja:** Se ubica en la zona norte de España, limítrofe con Aragón, Castilla y León, País Vasco y Navarra. Posee una extensión de 5.045 km² y una población de 315.675 habitantes, ocupando el puesto 17 en España. Es una comunidad uni-provincial y su principal actividad económica se deriva de la producción energética y el turismo.
- **País Vasco:** Se ubica en la zona norte de España, en el extremo oriental de la costa del mar Cantábrico y es limítrofe con Cantabria, Castilla y León, La Rioja y Navarra. Posee una extensión de 7.234 km² y una población de

2.167707 habitantes, ocupando el puesto 7 en España. Es una comunidad uni-provincial y su principal actividad económica se deriva de la producción energética, el transporte y el turismo.

- **Cantabria:** Se ubica en la zona norte de España y es limítrofe con País Vasco, Castilla y León y el Principado de Asturias. Posee una extensión de 5.321 km² y una población de 580.229 habitantes, ocupando el puesto 16 en España. Es una comunidad uni-provincial y su principal actividad económica se deriva del transporte, el turismo, y el sector primario a través de la agricultura y la ganadería.
- **Principado de Asturias:** Se ubica en la zona norte de España y es limítrofe con Cantabria, Castilla y León y Galicia. Posee una extensión de 10.603 km² y una población de 1.028.244 habitantes, ocupando el puesto 13 en España. Es una comunidad uni-provincial y su principal actividad económica se deriva del sector secundario a través de la siderurgia y el sector terciario a través del turismo. En el sector primario destaca la ganadería.
- **Galicia:** Se ubica en la zona noreste de España, limítrofe con Asturias y Castilla y León. Posee una extensión de 29.575 km² y una población de 2.708.339 habitantes, ocupando el puesto 5 en España. Posee cuatro provincias (La Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra) y su principal actividad económica se deriva de la producción energética, la industria en general y la automovilística, la agricultura y la pesca.
- **Islas Baleares:** Se ubican bañadas por el mar Mediterráneo al este de España. Poseen una extensión de 4.992 km² y una población de 1.150.839 habitantes, ocupando el puesto 14 en España. Es una comunidad uni-provincial que se compone por cuatro islas principales (Mallorca, Menorca, Ibiza, Formentera y Cabrera), así como diferentes islotes. Su principal actividad económica se deriva del sector servicios, el turismo, la pesca, el textil y el cuero.
- **Islas Canarias:** Se ubican bañadas por el océano Atlántico, al sur de España. Poseen una extensión de 7.447 km² y una población de 2.127.685

habitantes, ocupando el puesto 7 en España. Es una comunidad con dos provincias que se componen por siete islas principales (El Hierro, La Palma, La Gomera, Tenerife, Fuerteventura, Gran Canaria y Lanzarote), así como diferentes islotes. Su principal actividad económica se basa en el sector terciario a través del turismo.

IV.2.1.2. Contexto social

De forma muy breve, resulta de interés señalar las vertientes política, económica y social dentro de este contexto. En primer lugar, y a nivel político, señalar que en España existe una monarquía parlamentaria, de tal forma que la Jefatura del Estado recae en el Rey Felipe VI, residiendo el poder legislativo en las Cortes Generales. Asimismo, España se configura como un país pluripartidista, el cual ha vivido una alternancia de gobiernos del Partido Popular (PP) y el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) desde 1982. Actualmente, existe un gobierno en coalición (el primero de la historia), entre PSOE y Unidas-Podemos. Asimismo, en el Congreso de los Diputados existe la representación más fragmentada de los últimos años, con representación de PP, PSOE, Vox, Unidas-Podemos y Ciudadanos, entre otros partidos.

Considerando la situación económica, cabe señalar España vivenció un proceso expansivo a nivel económico desde los años 90 hasta el año 2008, momento en el cual se produjo una recesión económica. Posteriormente, la recuperación comenzaría en el año 2014, situándose el PIB en el 2,6% para el año 2018. Cabe señalar que en el periodo de recesión se realizó un ajuste del gasto en numerosas áreas, con especial protagonismo del ámbito educativo. Actualmente, la economía en España se basa principalmente en el sector primario a través de la agricultura, la ganadería y la pesca. También tiene una fuerte presencia de la minería y la industria, con un fuerte papel del turismo. También cabe señalar el importante papel de la banca, el comercio exterior y la producción energética.

Considerando las tasas de empleo y paro, cabe señalar que las comunidades de Andalucía, Canarias y Extremadura presentan las tasas de desempleo más elevadas, mientras que Navarra y País Vasco son las comunidades con un número más elevado

de empleados según la Red Española de Información sobre Educación (REDIE). En esta línea, también cabe señalar el interés del nivel de formación de la población adulta, la cual se comprende de los 25 a los 64 años de edad; lo cual resulta de relevancia para comprender su contexto socio-económico. A grandes rasgos, puede señalarse una evolución positiva, pues ha descendido el número de personas con una formación inferior a la Educación Secundaria Obligatoria, pasando del 61,4% en el año 2000, al 47,1% en el 2010 y el 39,9% en el año 2018.

En relación a la educación superior, también se han observado datos positivos en las últimas décadas. En el año 2000, según datos del Ministerio de Educación, existía un 22,7% de la población adulta con estudios superiores. Este valor se incrementó al 31,0% la década siguiente, y pasó al 37,3% en la última revisión en el año 2018. Como dato de interés, puede señalarse incremento de este porcentaje con la mejora de la economía en la última década, pudiendo guardar una relación positiva entre ambos datos. De este modo, resulta de interés el estudio de multitud de factores que pueden intervenir en el desarrollo de estudios universitarios, así como en el éxito de los mismos y la prevención del abandono prematuro.

IV.2.2. LA MUESTRA

En la siguiente sección se detallan las características de la población objeto de estudio, así como el proceso seguido para la selección de la muestra utilizada en el mismo.

IV.2.2.1. Universo poblacional

El universo poblacional de este trabajo de investigación está constituido por los estudiantes universitarios matriculados en universidades españolas -públicas y privadas-, durante el curso 2017/2018 (el informe más reciente). Para ello, se revisa la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, concretamente la sección de estadísticas e informes universitarios. Según datos oficiales, el número total de estudiantes matriculados es de 1.575.579, de los cuales 1.289.233 pertenecen a alumnos de grado, 1.911 a 1º y 2º ciclo, 205.049 a máster y 79.386 a doctorado regulado (Figura IV.4). Así mismo, señalar que del total de

alumnos matriculados 1.335.906 se encuentran en universidades presenciales, 237.669 en universidades no presenciales y 2.004 en universidades especiales.

	Tasa neta de escolarización en Educación Universitaria ⁽²⁾	Total matrícula	Grado	1 ^{er} y 2 ^o Ciclo	Máster	Doctorado regulado por RD 99/2011
TOTAL	32,1%	1.575.579	1.289.233	1.911	205.049	79.386
Univ. Presenciales	-	1.335.906	1.101.072	1.911	155.919	77.004
Andalucía	28,3%	244.212	208.235	1.156	22.271	12.550
Aragón	31,2%	33.628	29.188	1	2.434	2.005
Asturias (Principado de)	30,4%	21.682	18.181	81	1.813	1.607
Baleares (Illes)	10,9%	13.605	11.458	-	1.311	836
Canarias	18,3%	39.745	35.616	153	2.455	1.521
Cantabria	27,6%	13.020	10.206	-	2.237	577
Castilla-La Mancha	12,9%	25.210	22.019	-	1.724	1.467
Castilla y León	40,1%	80.277	66.757	163	8.595	4.762
Cataluña	31,1%	208.318	170.194	1	26.482	11.641
Comunitat Valenciana	31,9%	149.465	120.156	15	19.866	9.428
Extremadura	19,2%	20.187	17.745	-	1.524	918
Galicia	28,3%	61.893	50.536	321	5.884	5.152
Madrid (Comunidad de)	48,6%	290.955	230.563	15	44.462	15.915
Murcia (Región de)	30,6%	51.608	43.035	-	5.590	2.983
Navarra (Comunidad Foral de)	33,8%	19.655	15.163	5	3.198	1.289
País Vasco	36,1%	58.131	48.386	-	5.647	4.098
Rioja (La)	16,5%	4.315	3.634	-	426	255
Univ. No Presenciales	-	237.669	188.161	-	47.168	2.340
Univ. Especiales	-	2.004	-	-	1.962	42

Figura IV.4. Distribución del número de estudiantes en España en el curso 2017-2018

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España

IV.2.2.2. Descripción y selección de la muestra

La selección de la muestra fue realizada por conveniencia, considerando los estudiantes universitarios que decidieron participar en el estudio una vez recibida la carta informativa en la cual se detallaba la naturaleza del mismo. Sin embargo, puede asumirse una cierta aleatorización de la muestra al considerar los estándares establecidos por Chacón-Cuberos (2018), ya que la selección de estudiantes universitarios por grupos naturales en universidades implicará una cierta aleatorización de los mismos en términos socio-económicos y académicos.

Siguiendo los criterios establecidos por Bartlett, Kotrlik, y Higgins (2001) y el universo poblacional obtenido, se consideró la inclusión de un total de 3.500 estudiantes universitarios con el fin de obtener una muestra representativa. De este modo, se concreta un margen de error del 1,7% a la vez que se asume un nivel de confianza del 95%. De este modo, se enviaron un total de 3.500 encuestas y posteriormente se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión a los sujetos que cumplimentaron las escalas.

En base a lo expuesto, se aplicaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión de la muestra:

- Estar matriculado/a en una titulación universitaria de grado en el curso 2018/2019 en una universidad española pública o privada.
- Estar matriculado al menos en el 60% de los créditos que componen un curso académico o su valor proporcional para varios cursos.

Criterios de exclusión:

- No haber superado el 50% de los créditos matriculados en el curso académico previo.
- Presentar algún tipo de patología o problema que impidiese la correcta cumplimentación del cuestionario elaborado.

De un total de 3.500 sujetos que recibieron el cuestionario, realizaron el mismo un 3.198. De este total, se eliminaron un total de 207 cuestionarios al aplicar los criterios de inclusión, concretando una muestra de 2.991 participantes. Posteriormente, y a raíz de un análisis preliminar de los datos, se aplicaron los criterios de exclusión, desechando un total 112 cuestionarios y constituyendo una muestra de 2.879 sujetos. Finalmente, se desecharon 143 sujetos por presentar datos erróneos o preguntas mal cumplimentadas en los cuestionarios, constituyendo una muestra final de 2.736 estudiantes universitarios (Figura IV.5).

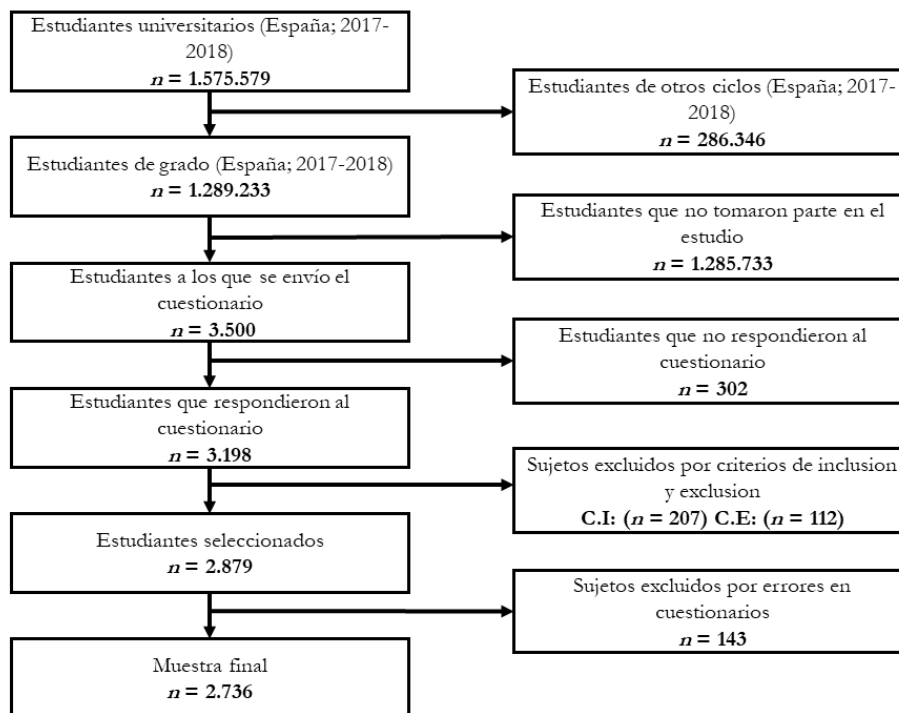


Figura IV.5. Diagrama de flujo de la muestra seleccionada

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España

Se obtuvo una muestra final de 2.736 estudiantes universitarios. A nivel de representatividad, puede determinarse que a pesar de los sujetos y cuestionarios eliminados la muestra es representativa asumiendo un error muestral del 0,05 y un índice de confianza igual al 99%. De forma específica, se obtuvo un error muestral final del 0,017, o lo que es lo mismo, un margen de error del 1,7% asumiendo un intervalo de confianza del 95%. Para el cálculo de estos valores, se aplica la fórmula del error muestral que se aprecia en la Figura IV.6, en la cual se plasman los siguientes datos: N = tamaño del universo; K = nivel de confianza (para $1-\alpha = 0,95$; 1.95); P = proporción de una categoría de la variable; P (1-P) = varianza en caso de que se distribuya binomialmente; n = tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que se asume cometer en torno a la proporción).

$$e = \sqrt{\frac{(K^2 P(1-P)) \cdot (N-n)}{n \cdot (N-1)}}$$

Figura IV.6. Fórmula para el cálculo del error muestral

En la Figura IV.7 se muestra la evolución del tamaño muestral, fijando la muestra final seleccionada, y el margen de error asumido (1,7%) para un nivel de confianza del 95%.

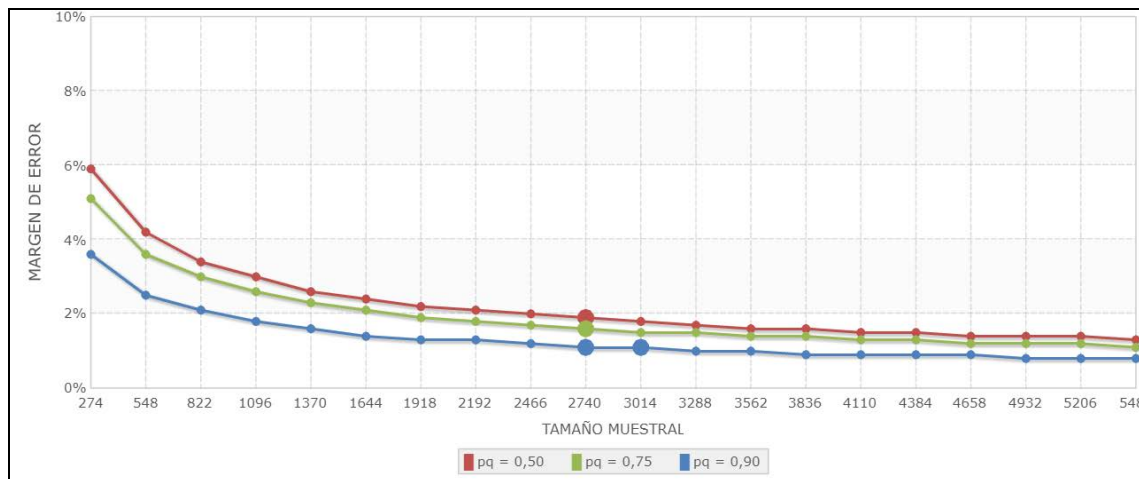


Figura IV.7. Posición del tamaño muestral en función del margen de error

Se obtuvo una muestra final de 2.736 estudiantes universitarios con una edad comprendida entre los 18 y los 35 ($M = 23,33$; $DT = 5,77$). La muestra estuvo distribuida en un 66,2% ($n=1812$) de mujeres y un 33,8% ($n=924$) de hombres. Los estudiantes que tomaron parte en este estudio pertenecían a 19 universidades españolas (Universidad Isabel I, Universidad de Granada, Universidad de Almería, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Cádiz, Universidad de Zaragoza, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Huelva, Universidad de La Coruña, Universidad de Sevilla, Universidad de Girona, Universidad de Extremadura, Universidad de Jaén, Universidad de Valencia, Universidad de Murcia, Universidad de las Islas Baleares y Universidad Europea de Madrid), las cuales estaban distribuidas entre 11 comunidades autónomas diferentes; aunque con una distribución no homogénea. Así mismo, representando un 66,6% ($n=1822$) a estudiantes de ciencias sociales (educación infantil, educación primaria, pedagogía, educación social, derecho, geografía, historia y economía) y un 33,4% ($n=914$) a estudiantes de ciencias de la salud (psicología, ciencias del deporte, enfermería, nutrición y farmacia). Asimismo, indicar que un 87,4% ($n=2392$) de los participantes estudiaban de forma semipresencial, mientras que un 12,6% ($n=344$) lo hacía de forma online.

IV.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

En esta sección se describen los instrumentos utilizados para la recogida de datos, así como las variables obtenidas a partir de los mismos.

IV.3.1. INSTRUMENTOS Y ESCALAS

A continuación, se detallan las diferentes escalas y cuestionarios empleados para la recogida de datos. Para cada uno de ellos, se aporta información sobre la validación inicial y la adaptación al castellano, número de ítems y agrupación por dimensiones y consistencia interna.

IV.3.1.1. Cuestionario de “Estrategias de aprendizaje”

El cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje - Forma corta (MLSQ-SF) fue validado por Pintrich et al. (1993) en su versión original de 81 ítems y adaptado a su versión al castellano y versión corta de 40 ítems por Sabogal et al (2011). Consta de 40 preguntas que se puntúan utilizando una escala Likert de 5 puntos (1 = Nunca y 5 = Siempre); e.g. "Me esfuerzo académicamente incluso si no me gusta lo que hago". Los ítems se agrupan en 8 dimensiones: valor de la tarea (ítems 20, 26 y 39), ansiedad (ítems 3, 12, 21 y 29), estrategias de elaboración (ítems 4, 5, 22, 24 y 25), estrategias de organización (ítems 13, 14, 23 y 40), pensamiento crítico (ítems 1, 6 y 15), autorregulación de la meta-cognición (ítems 16, 30, 31, 32, 34, 35 y 36), hábitos de tiempo y estudio (ítems 2, 8, 17, 18, 33 y 38), autorregulación del esfuerzo (ítems 7, 9, 11, 19, 27 y 28) y metas de orientación intrínseca (ítems 10 y 37). Para este instrumento se obtuvo una consistencia interna de $\alpha = 0,883$.

IV.3.1.2. Escala de “Regulación emocional”

El cuestionario de Regulación Emocional es desarrollado por Gross y John (2003) y validado al castellano por Gómez-Ortiz et al. (2016). Esta escala se compone de 10 ítems (e.g. “1. Guardo mis emociones para mí mismo”), los cuales se puntúan mediante una escala de tipo Likert con 7 opciones de respuesta (1 = Completamente en desacuerdo; 7 = Completamente de acuerdo). Este cuestionario agrupa la regulación emocional en dos dimensiones: supresión expresiva (ítems 1, 2, 3 y 4) y

reevaluación cognitiva (ítems 5, 6, 7, 8 y 9). Este instrumento presenta una consistencia interna adecuada, con un alfa de Cronbach de $\alpha = 0,817$.

IV.3.1.3. Cuestionario de “Necesidades psicológicas básicas”

La escala de necesidades psicológicas básicas es validada inicialmente por Sheldon y Hilpert (2012) y adaptada al castellano por Reggiani (2013). Este cuestionario se compone de 12 ítems (e.g. “1. Las tareas que realizo se ajustan a mis intereses”) que se puntúan mediante una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo), como por ejemplo “1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses”. Los ítems de este cuestionario se agrupan en tres dimensiones básicas: necesidad de autonomía (Ítems 1, 4, 7 y 10), necesidad de competencia (Ítems 2, 5, 8 y 11) y necesidad de relación (Ítems 3, 6, 9 y 12). Para esta escala se obtuvo una consistencia interna de $\alpha=0,858$, la cual se considera aceptable.

IV.3.1.4. Escala de “Estrés académico”

Escala de evaluación del estrés académico en estudiantes de universidad validada por García-Ros et al. (2012). Este cuestionario puntúa el nivel de estrés académico mediante 21 ítems (e.g. “1. Realización de exámenes”) valorados con una escala Likert de 5 puntos (1 = Nada de estrés; 5 = Mucho estrés). El estrés se agrupa en cuatro dimensiones según este instrumento, las cuales son: Obligaciones Académicas (ítems 1, 5, 7, 9, 10, 14 y 15 del cuestionario), Expediente y perspectiva de Futuro (ítems 16, 17, 18, 19, 20, 21), Dificultades Interpersonales (ítems 8, 12 y 13) y Expresión y Comunicación de las ideas propias (ítems 2, 3 y 4). La consistencia interna del presente instrumento fue aceptable con un valor de $\alpha = 0,889$.

IV.3.1.5. Cuestionario de “Autoconcepto”

Este instrumento fue elaborado por García y Musitu (1999) y se fundamenta en el modelo teórico de Shavelson et al. (1976). Se compone de 30 ítems (e.g. “1. Hago bien los trabajos académicos”) que se puntúan mediante una escala tipo Likert de 5 opciones, donde 1 es “Nunca” y 5 es “Siempre”. El autoconcepto queda agrupado en

cinco dimensiones según este instrumento, las cuales son: Autoconcepto académico (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26), Autoconcepto social (ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27), Autoconcepto emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28), Autoconcepto familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29) y Autoconcepto físico (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30). En el estudio de García y Musitu (1999) se estableció una fiabilidad (determinada mediante el coeficiente alpha de Cronbach) de $\alpha = 0,810$, valor inferior al detectado en este trabajo de investigación ($\alpha = 0,872$).

IV.3.1.6. Cuestionario sociodemográfico y académico

Cuestionario de elaboración propia (Ad hoc) en el que se incluyen todas las variables de tipo sociodemográfico (sexo, edad o lugar de residencia). También se consideran aquellas variables relacionadas con aspectos académicos como: universidad, titulación, área de conocimiento, tipología de universidad, acceso a la universidad, tipo de enseñanza, concesión de beca, curso y nota media de expediente.

IV.3.2. VARIABLES

A partir de la aplicación de los instrumentos descritos podrán medirse y cuantificarse el valor de las siguientes variables. Estas son descritas según los tres bloques señalados (sociodemográficas, académicas y psicosociales), señalándose además las diferentes categorías que las componen.

a) Variables sociodemográficas

Estas variables determinan características particulares de relevancia para el perfil de la muestra de estudio. Entre ellas, se destaca:

- **Sexo:** (1) Hombre; (2) Mujer.
- **Edad:** Determinada por el año de nacimiento.
- **Domicilio:** (1) Piso compartido; (2) Domicilio familiar; (3) Residencia universitaria.

b) Variables académicas

- **Titulación:** Se determina la titulación de estudio de cada participante.

- **Curso:** Número ordinal del curso en el que el participante se encuentra estudiando.
- **Nota media de expediente:** Calificación media del expediente académico.
- **Área de conocimiento:** (1) Ciencias sociales; (2) Ciencias de la salud.
- **Tipología de universidad:** (1) Pública; (2) Privada.
- **Vía de acceso a la universidad:** (1) Selectividad; (2) FP; (3) Otras vías.
- **Tipo de enseñanza:** (1) Presencial; (2) Semipresencial; (3) Online.
- **Becado:** (1) Sí; (2) No.

c) Variables psicosociales

- **Estrategias de aprendizaje:** se determinan las siguientes variables calculadas a partir de la puntuación media de las diferentes agrupaciones de los ítems: Estrategias de Elaboración (E-EL), Estrategias de Organización (E-OR), Pensamiento Crítico (E-PC), Autorregulación de la Meta-cognición (E-AM), Tiempo y hábitos de estudios (E-TE), Autorregulación del Esfuerzo (E-AE), Valor de la Tarea (VT), Metas de Orientación Intrínseca (MOI) y Ansiedad (ANS).
- **Regulación emocional:** se determinan las siguientes variables calculadas a partir de la puntuación media de las diferentes agrupaciones de los ítems: regulación emocional mediante “Reevaluación Cognitiva” (RE-RC) y regulación emocional mediante “Supresión Expresiva” (RE-SE).
- **Necesidades psicológicas básicas:** se determinan las siguientes variables calculadas a partir de la puntuación media de las diferentes agrupaciones de los ítems: Necesidad de autonomía (NP-A), Necesidad de competencia (NP-C) y Necesidad de relación (NP-R).
- **Estrés académico:** se determinan las siguientes variables calculadas a partir de la puntuación media de las diferentes

agrupaciones de los ítems: Estrés por Obligaciones Académicas (E-OA), Estrés por Expectativas Futuras (E-EF), Estrés por Dificultades Interpersonales (E-DI) y Estrés por Expresión y Comunicación Oral (E-EC).

- **Autoconcepto:** se determinan las siguientes variables calculadas a partir de la puntuación media de las diferentes agrupaciones de los ítems: Autoconcepto académico (A-A), Autoconcepto Social (A-S), Autoconcepto Emocional (A-E), Autoconcepto Familiar (A-FA) y Autoconcepto Físico (A-FI).

IV.4. PROCEDIMIENTO

En este apartado se describe el proceso seguido de forma previa al trabajo de campo y durante el mismo. El procedimiento desarrollado puede dividirse en dos grandes apartados, dada la naturaleza de la investigación realizada. No obstante, y de forma globalizada, cabe destacar que este trabajo de investigación ha respetado la Declaración de Helsinki (modificación del 2008), así como la legislación nacional para ensayos clínicos (Real Decreto 223/2004 del 6 de febrero) e investigación biomédica (Ley 14/2007 del 3 de julio). Asimismo, se ha respetado el derecho de confidencialidad de los participantes (Ley 15/1999 del 13 de diciembre).

En primer lugar, cabe señalar que se procedió a solicitar los permisos correspondientes. Este proceso se realizó a través de una carta informativa elaborada desde el departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén. En esta se detallaron los objetivos de estudio y la naturaleza del mismo, los instrumentos de investigación a utilizar y el tratamiento que se realizaría de los datos -el cual sería de carácter confidencial, manteniendo el anonimato de cada participante-. Así mismo, dicho documento se utilizó para obtener el consentimiento informado y por escrito de todos los sujetos de estudio.

Este documento fue remitido a los sujetos de estudio junto con los cuestionarios, de tal forma que, tras la lectura del mismo, cada potencial participante pudiese decidir

si participaba libremente en él. En caso de respuesta afirmativa, y dado que todos los participantes eran mayores de edad por encontrarse matriculados en titulaciones universitarias, se procedió con la aplicación de todas las escalas descritas con anterioridad. El tiempo de cumplimentación de la encuesta osciló entre los 10 y 15 minutos.

En este momento se procedió con la recogida de los datos, en la cual participaron hasta un total de 19 universidades españolas tanto de tipo público como privado. La cumplimentación de las escalas se realizó en los meses de marzo-abril del curso académico 2018/2019, siempre de forma online y contactando directamente con el estudiante. La aplicación de los instrumentos se realizó a través de encuesta digital, utilizando la plataforma “*Lime Survey*”. Una vez concluida la aplicación de la encuesta, se agradeció la participación a los estudiantes y se les remitieron las puntuaciones de las mismas a través de la propia aplicación con el fin de que obtuvieran una retroalimentación eficaz.

Finalmente, se procedió al tratamiento de los datos. Como primera acción se procedió a eliminar todos aquellos cuestionarios que estuviesen incompletos, que presentasen preguntas erróneamente cumplimentadas o que presentasen una escasa fiabilidad por respuestas al azar. Una vez realizado esto, se procedió con la depuración de la base de datos y la remisión de los mismos al software IBM SPSS® 22.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA) para crear la matriz de datos. Este proceso de revisión y transcripción fue realizado en todo momento por el investigador principal con el fin de asegurar un correcto tratamiento estadístico, así como evitar errores de omisión o comisión entre otros.

IV.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para analizar los datos se emplearon los paquetes estadísticos IBM SPSS® 22.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA) e IBM AMOS® 22.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA). Para el análisis de los descriptivos básicos se emplean frecuencias y medias. Con el propósito de analizar las relaciones entre variables se emplean correlaciones

bivariadas de Pearson, mientras que para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre variables se utilizan comparación de medias de muestras independientes -empleando T de Student y ANOVA de un Factor-. La normalidad de los datos fue comprobada a través de los valores de curtosis de cada ítem de los cuestionarios, debiéndose obtener un valor inferior a 2. Destacar que la fiabilidad interna de los instrumentos empleados fue valorada mediante el alfa de Cronbach, fijando el Índice de Confiabilidad en el 95,5%. Por último, señalar que el contraste de los modelos teóricos se realizó a través de análisis mediante ecuaciones estructurales y análisis multigrupo.

IV.6. MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

En la sección anterior se determinó que el análisis mediante ecuaciones estructurales (SEM) se realiza a través de IBM AMOS® 22.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA). De este modo, se hace necesario desarrollar cada modelo teórico analizado y explicitar los aspectos básicos de los mismos, los cuales se reflejan en las siguientes figuras.

De forma genérica, en todos los SEM las variables exógenas son representadas mediante elipses, mientras que las variables endógenas se representan mediante rectángulos. Las flechas bidireccionales muestran las relaciones entre las variables latentes (covarianzas) mientras que las flechas unidireccionales muestran las relaciones entre las variables observables y los errores asociados, los cuales son interpretados como coeficientes de regresión multivariante. También se asocian errores de predicción a las variables observables y endógenas al modelo. Así mismo, se ha empleado el método de máxima verosimilitud (ML) para estimar las relaciones entre variables por ser consistente e invariable al tipo de escala.

Con el fin de determinar la compatibilidad del SEM y la información empírica obtenida se emplean diferentes índices que determinan el ajuste del modelo teórico. Según Byrne (2016) deberán obtenerse valores no significativos para el p-valor, aunque deben emplearse otros índices de ajuste ya que este estadístico presenta una

gran sensibilidad al tamaño muestral. Entre estos, se utiliza el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el Índice de Incremento de Ajuste (IFI) y el Índice Normalizado de Ajuste (NFI), los cuales deberán obtener valores superiores a 0,90 para presentar un ajuste aceptable y valores superiores a 0,95 para índices de ajuste excelentes. También se emplea la Raíz Media del Error Cuadrático de Aproximación (RMSEA) que determinará valores aceptables de ajuste por debajo de 0,08 y excelentes por debajo de 0,05.

La Figura IV.8. muestra el primer modelo teórico, el cual es desarrollado de forma general para todas las variables que se incluyen en la investigación. Este modelo se compone de un total de 23 variables observables, todas ellas con un término de error asociado. Así mismo, de estas 20 son endógenas al modelo (rectángulos), mientras que tres son exógenas (elipses) quedando determinadas por un conjunto de variables observables; además, este modelo no incluye variables latentes.

Detallando las variables que configura el modelo, se señala la variable exógena “Estrategias de Aprendizaje” (EST-AP), que se configura por seis observables: Estrategias de Elaboración (E-EL), Estrategias de Organización (E-OR), Pensamiento Crítico (E-PC), Autorregulación de la Meta-cognición (E-AM), Tiempo y hábitos de estudios (E-TE) y Autorregulación del Esfuerzo (E-AE). Posteriormente se observan las tres dimensiones de las necesidades psicológicas básicas, representadas como variables observables: Necesidad de autonomía (NP-A), Necesidad de competencia (NP-C) y Necesidad de relación (NP-R). El Estrés Académico (ESTRÉS) se determina como variable exógena, configurándose por cuatro variables observables: Estrés por Obligaciones Académicas (E-OA), Estrés por Expectativas Futuras (E-EF), Estrés por Dificultades Interpersonales (E-DI) y Estrés por Expresión y Comunicación Oral (E-EC). El Autoconcepto (AUTO-C) se concreta como variable exógena, la cual queda configurada por cinco variables observables: Autoconcepto académico (A-A), Autoconcepto Social (A-S), Autoconcepto Emocional (A-E), Autoconcepto Familiar (A-FA) y Autoconcepto Físico (A-FI). Se incluyen las dos dimensiones de la regulación emocional como variables observables, destacándose la regulación emocional mediante “Reevaluación Cognitiva” (RE-RC) y regulación emocional mediante “Supresión Expresiva” (RE-SE).

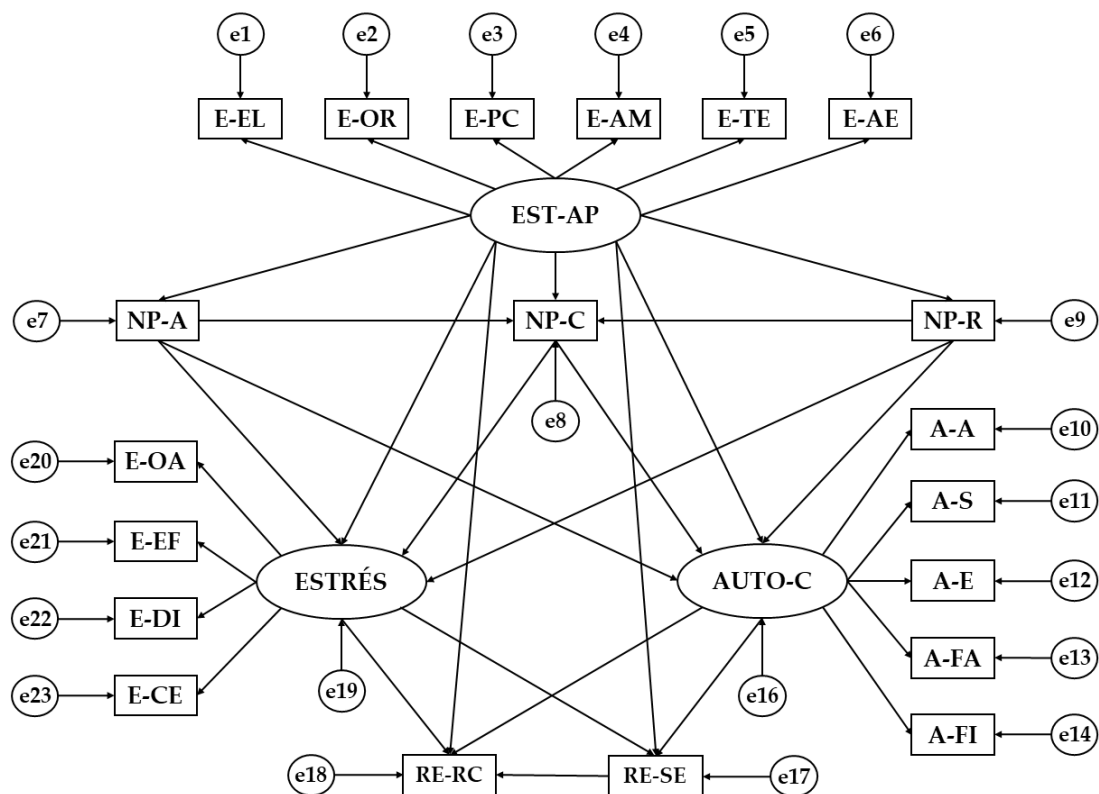


Figura IV.8. Modelo teórico 1

Nota 1: NP-A, Necesidad de autonomía; NP-C, Necesidad de competencia; NP-R, Necesidad de relación; RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva; E-G, Estrés Global; E-OA, Estrés por Obligaciones Académicas; E-EF, Estrés por Expectativas Futuras; E-DI, Estrés por Dificultades Interpersonales; E-EC, Estrés por Expresión y Comunicación Oral; AUTO-C, Autoconcepto; A-A, Autoconcepto académico; A-S, Autoconcepto Social; A-E, Autoconcepto Emocional; A-FA, Autoconcepto Familiar; A-FI, Autoconcepto Físico; EST-AP, Estrategias de aprendizaje; E-EL, Estrategias de Elaboración; E-OR, Estrategias de Organización; E-PC, Pensamiento Crítico; E-AM, Autorregulación de la Meta-cognición; A-TE, Tiempo y hábitos de estudios; E-AE, Autorregulación del esfuerzo.

La Figura IV.9. muestra el segundo modelo teórico, el cual determina las relaciones entre necesidades psicológicas básicas, regulación emocional y estrés académico; este SEM será analizado a través de análisis multigrupo según el área de conocimiento (ciencias sociales y ciencias de la salud). El modelo estructural se constituye por siete variables observables y tres variables latentes. El modelo desarrolla explicaciones causales de las variables de las variables latentes a partir de las asociaciones observadas entre las diferentes variables y los indicadores. Las variables observables son aquellas que presentan un término de error que es representado a través de una circunferencia, mientras que las variables latentes no presentan términos de error y emplean flechas bidireccionales.

Las variables latentes son: Necesidad de autonomía (NP-A), Necesidad de competencia (NP-C) y Necesidad de relación (NP-R). Las variables observables se constituyen a través de las dimensiones de la regulación emocional y el estrés: regulación emocional mediante “Reevaluación Cognitiva” (RE-RC), regulación emocional mediante “Supresión Expresiva” (RE-SE), Estrés por “Obligaciones Académicas” (E-OA), Estrés por “Expectativas Futuras” (E-EF), Estrés por “Dificultades Interpersonales” (E-DI) y Estrés por “Expresión y Comunicación Oral” (E-EC). El estrés académico global (ESTRÉS) se determina como variable exógena, la cual queda configurada por cuatro variables observables mencionadas.

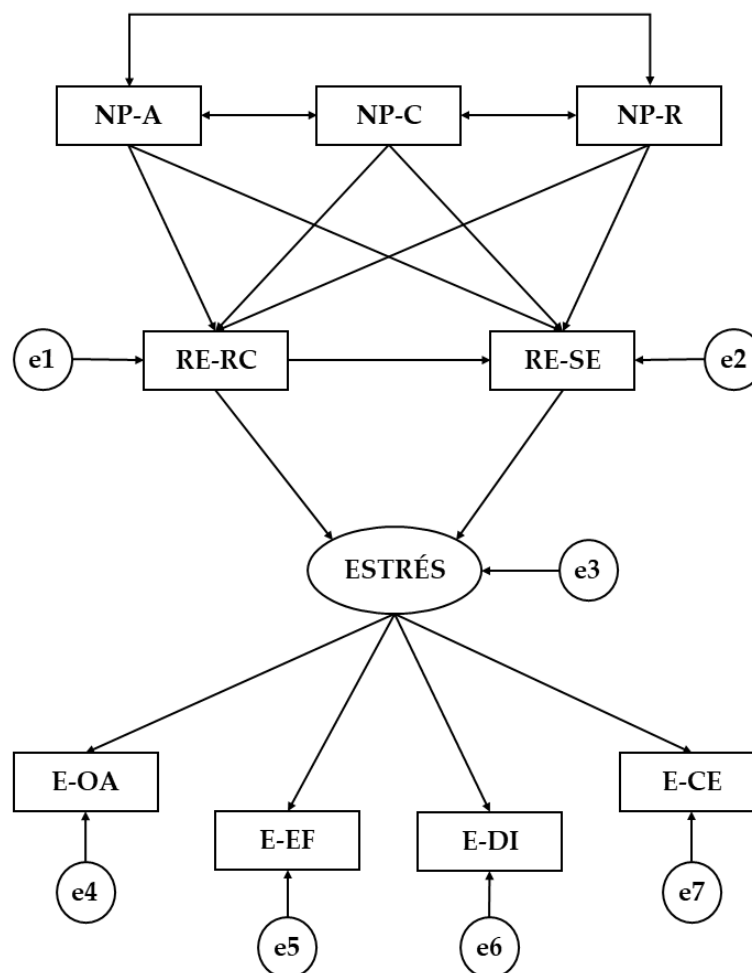


Figura IV.9. Modelo teórico 2

Nota: NP-A, Necesidad de autonomía; NP-C, Necesidad de competencia; NP-R, Necesidad de relación; RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva; E-G, Estrés Global; E-OA, Estrés por Obligaciones Académicas; E-EF, Estrés por Expectativas Futuras; E-DI, Estrés por Dificultades Interpersonales; E-EC, Estrés por Expresión y Comunicación Oral.

La Figura IV.10. muestra el tercer modelo teórico, el cual determina las relaciones entre estrategias de aprendizaje, variables asociadas a la motivación como son las metas de orientación intrínseca, la ansiedad y el valor de la tarea, además del autoconcepto y el estrés académico. Asimismo, indicar que este modelo de ecuaciones estructurales será analizado a través de análisis multigrupo según el tipo de enseñanza (presencial y online); lo cual permitirá conocer las diferencias existentes en las relaciones entre las variables del modelo teórico para cada categoría.

El modelo estructural se constituye por siete variables observables y cuatro variables latentes. El modelo desarrolla explicaciones causales de las variables de las variables latentes a partir de las asociaciones observadas entre las diferentes variables y los indicadores. Las variables observables son aquellas que presentan un término de error que es representado a través de una circunferencia, mientras que las variables latentes no presentan términos de error y emplean flechas bidireccionales.

De este modo, las variables latentes son cuatro estrategias de aprendizaje básicas: Estrategias de Elaboración (E-EL), Estrategias de Organización (E-OR), Autorregulación de la Meta-cognición (E-AM) y Autorregulación del Esfuerzo (E-AE). Posteriormente, se incluyen otras dos estrategias de aprendizaje como variables observables, siendo esta el Pensamiento Crítico (E-PC) y el Tiempo y hábitos de estudios (E-TE).

Finalmente, se presentan el resto de variables observables, entre las cuales se encuentran el Valor de la Tarea (VT), Ansiedad (ANS) y Metas de Orientación Intrínseca (MOI) como variables motivacionales relacionadas con las estrategias de aprendizaje. Así mismo, en la zona más inferior del modelo estructural se incluyen el Autoconcepto (AUTO-C) y Estrés Académico (ESTRÉS), las cuales representan dos variables observables interrelacionadas y que se vincula con el Valor de la Tarea (VT), Ansiedad (ANS) y Metas de Orientación Intrínseca (MOI).

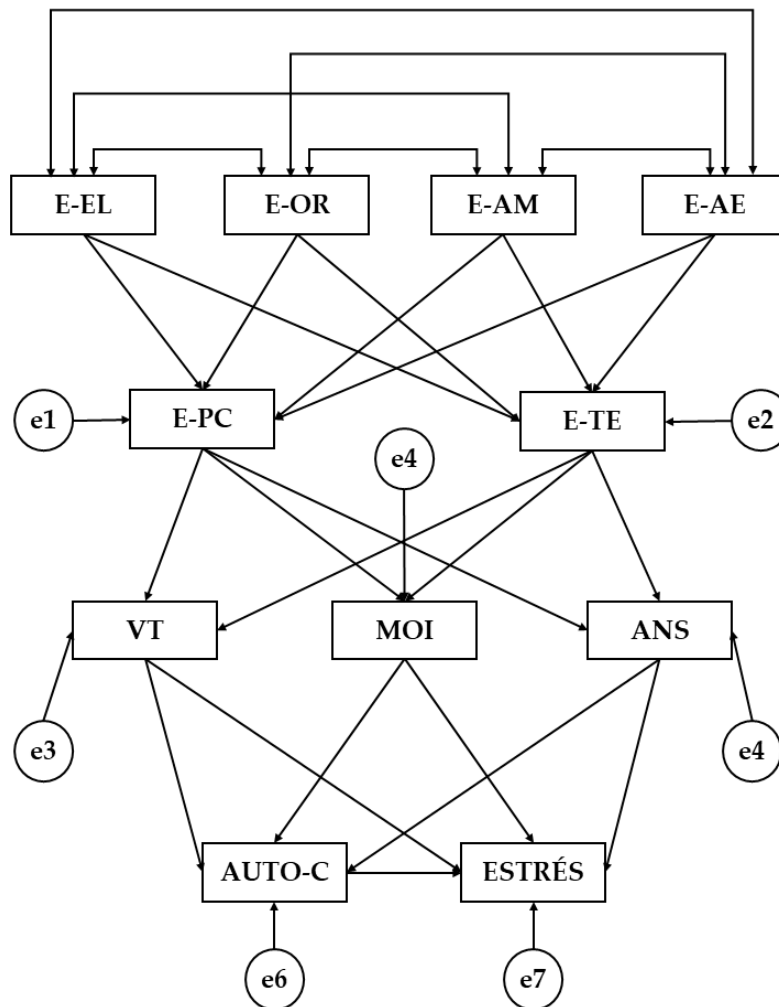


Figura IV.10. Modelo teórico 3

Nota: AUTO-C, Autoconcepto; E-EL, Estrategias de Elaboración; E-OR, Estrategias de Organización; E-PC, Pensamiento Crítico; E-AM, Autorregulación de la Meta-cognición; E-TE, Tiempo y hábitos de estudios; E-AE, Autorregulación del esfuerzo; ANS, Ansiedad; VT, Valor de la Tarea; MOI, Metas de Orientación Intrínseca

La Figura IV.11. muestra el cuarto modelo teórico, el cual desarrolla de forma específica las relaciones entre las dimensiones del autoconcepto, las necesidades psicológicas básicas y las estrategias de aprendizaje; este SEM será analizado a través de análisis multigrupo según el sexo de los estudiantes (hombre y mujer). El modelo estructural se constituye por diez variables observables y cinco variables latentes.

Las variables latentes son: Autoconcepto académico (A-A), Autoconcepto Social (A-S), Autoconcepto Emocional (A-E), Autoconcepto Familiar (A-FA) y Autoconcepto Físico (A-FI). Se incluyen como variables observables las tres

necesidades psicológicas básicas: Necesidad de autonomía (NP-A), Necesidad de competencia (NP-C) y Necesidad de relación (NP-R). Finalmente, se incluye la variable observable “Estrategias de Aprendizaje” (EST-AP), que además representa una variable exógena que se configura por seis variables observables: Estrategias de Elaboración (E-EL), Estrategias de Organización (E-OR), Pensamiento Crítico (E-PC), Autorregulación de la Meta-cognición (E-AM), Tiempo y hábitos de estudios (E-TE) y Autorregulación del Esfuerzo (E-AE).

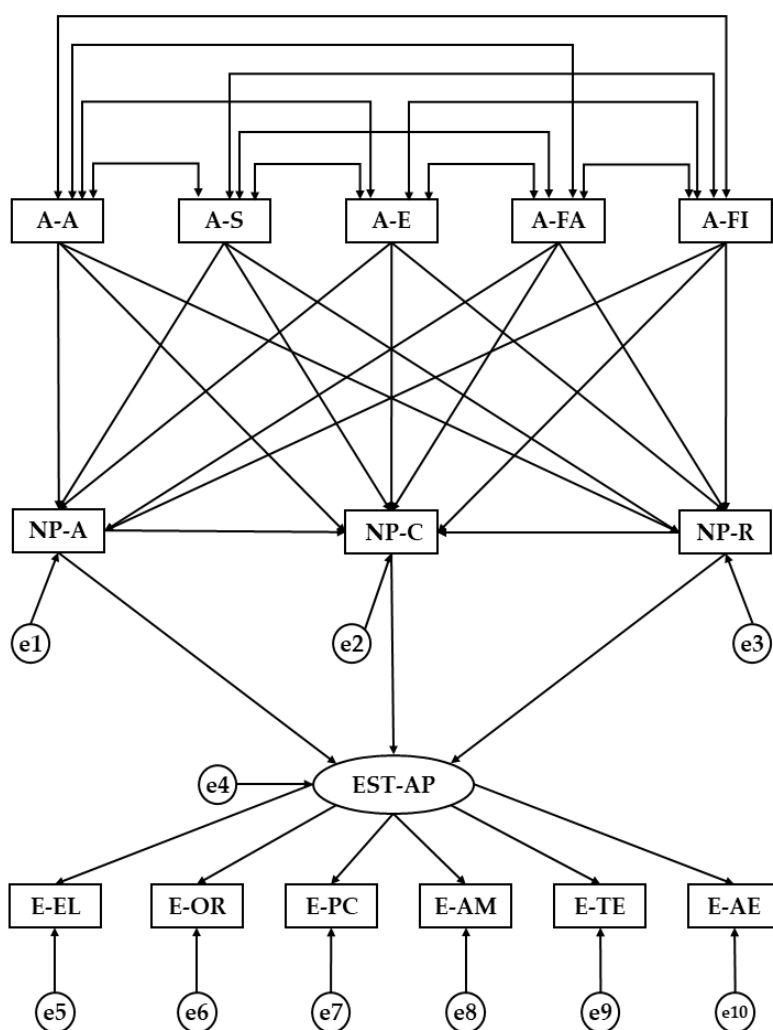


Figura IV.11. Modelo teórico 4

Nota: NP-A, Necesidad de autonomía; NP-C, Necesidad de competencia; NP-R, Necesidad de relación; A-A, Autoconcepto académico; A-S, Autoconcepto Social; A-E, Autoconcepto Emocional; A-FA, Autoconcepto Familiar; A-FI, Autoconcepto Físico; EST-AP, Estrategias de aprendizaje; E-EL, Estrategias de Elaboración; E-OR, Estrategias de Organización; E-PC, Pensamiento Crítico; E-AM, Autorregulación de la Meta-cognición; E-TE, Tiempo y hábitos de estudios; E-AE, Autorregulación del esfuerzo.

CAPÍTULO V

Resultados



V. RESULTADOS

En el capítulo V se muestra el análisis estadístico de los resultados obtenidos en el proceso de investigación. Este apartado queda dividido en tres secciones básicas, considerándose en estadística descriptiva básica de las variables (sección V.1.), estadística inferencial -relaciones y diferencias- (sección V.2.) y análisis mediante ecuaciones estructurales (sección V.3.).

V.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES

En primer lugar, se determinan las frecuencias y porcentajes de las diferentes variables objeto estudio de tipo categórico, así como los valores medios y desviaciones estándar de las variables de intervalo que han sido analizadas.

V.1.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

La Tabla V.1 muestra los descriptivos básicos de las variables sociodemográficas de la muestra. Del total de la muestra, se observó que un 33,8% (n=924) eran hombres mientras que un 66,2% (n=1812) eran mujeres (Figura V.1). Al considerar el lugar de residencia se reflejó que un 46,1% (n=1262) de los estudiantes residían en pisos compartidos, un 49,6% (n=1356) en el domicilio familiar y un 4,3% (n=118) en residencias universitarias (Figura V.2).

Tabla V.1. Descriptivos de las variables sociodemográficas

		Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
SEXO	Hombre	924	33,8
	Mujer	1812	66,2
DOMICILIO	Piso compartido	1262	46,1
	Domicilio familiar	1356	49,6
	Residencia universitaria	118	4,3

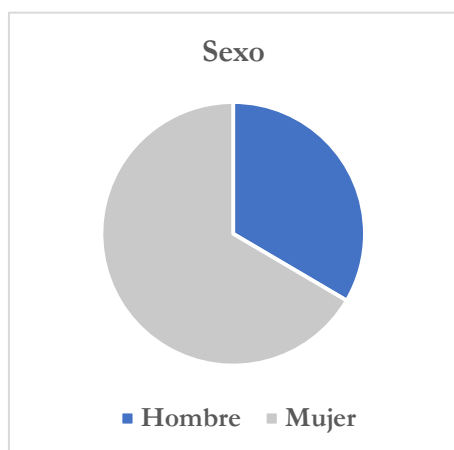


Figura V.1. Distribución de la muestra según sexo

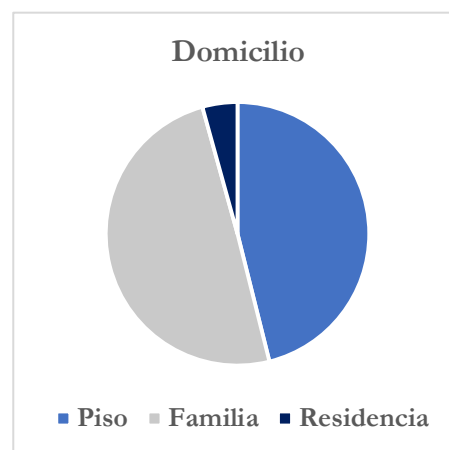


Figura V.2. Distribución de la muestra según domicilio

V.1.2. VARIABLES ACADÉMICAS

A continuación, se muestran las frecuencias y porcentajes de las variables académicas analizadas (Tabla V.2). Considerando el área de conocimiento, la muestra quedó configurada por un 66,6% (n=1822) de universitarios de ciencias sociales y un 33,4% (n=914) de estudiantes de ciencias de la salud (Figura V.3). Asimismo, un 96,4% (n=2638) de los estudiantes pertenecían a universidades públicas, mientras que un 3,6% (n=98) estaban matriculados en instituciones privadas (Figura V.4). En relación a la vía de acceso a la universidad, un 68,3% (n=1870) de los sujetos lo hicieron a través de selectividad, mientras que un 22,0% (n=602) accedieron a través de FP y un 9,7% (n=264) mediante otras vías (Figura V.5). También se consideró la modalidad de enseñanza, obteniendo que el 87,4% (n=2392) estudiaba de forma presencial, un 5,4% (n=148) lo hacía de forma semipresencial y un 7,2% (n=196) a través de enseñanzas online (Figura V.6). Del mismo modo, se consideró la recepción de beca para cursar estudios universitarios, observándose que un 54,4% (n=1488) recibía ayuda económica para estudiar y un 45,6% (n=1248) de los sujetos no (Figura V.7). Finalmente, se consideró el curso en el que cada universitario se encontraba dentro de su titulación. Se pudo observar que un 19,4% (n=532) se encontraba en primero, un 31,6% (n=864) estaba matriculado en segundo, un 34,4% (n=942) en

tercero, un 12,8% (n=350) estudiaba en cuarto curso y un 1,8% (n=48) se encontraba en quinto curso o más (Figura V.8).

Tabla V.2. Descriptivos de las variables académicas

		Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
ÁREA	Sociales	1822	66,6
	Salud	914	33,4
TIPO	Pública	2638	96,4
	Privada	98	3,6
ACCESO	Selectividad	1870	68,3
	Formación Prof.	602	22,0
	Otra	264	9,7
ENSEÑANZA	Presencial	2392	87,4
	Semipresencial	148	5,4
	Online	196	7,2
BECADO	Si	1488	54,4
	No	1248	45,6
CURSO	Primero	532	19,4
	Segundo	864	31,6
	Tercero	942	34,4
	Cuarto	350	12,8
	Quinto o superior	48	1,8

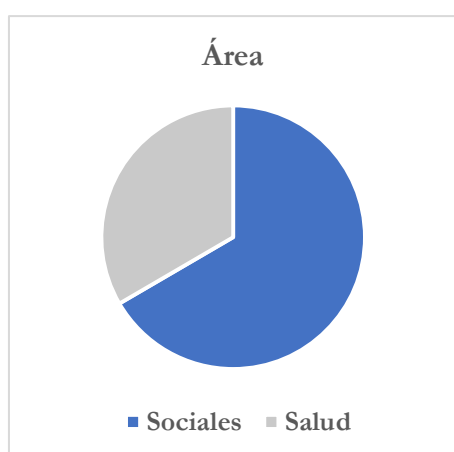


Figura V.3. Distribución de la muestra según área de conocimiento

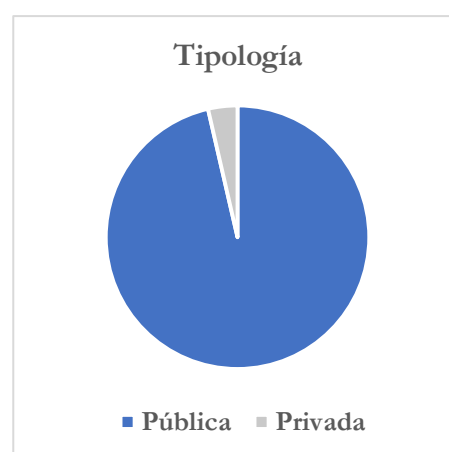


Figura V.4. Distribución de la muestra según tipo

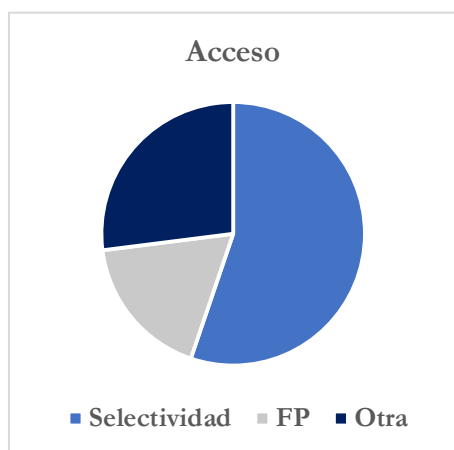


Figura V.5. Distribución de la muestra según acceso

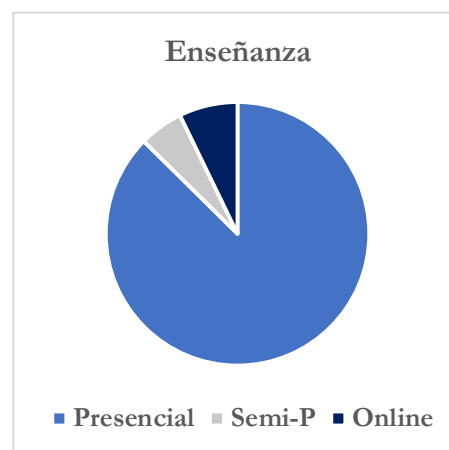


Figura V.6. Distribución de la muestra según enseñanza

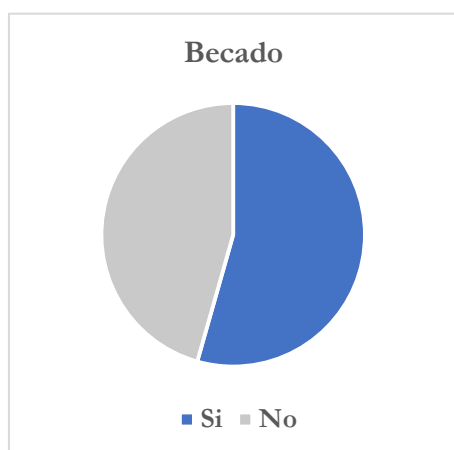


Figura V.7. Distribución de la muestra según beca

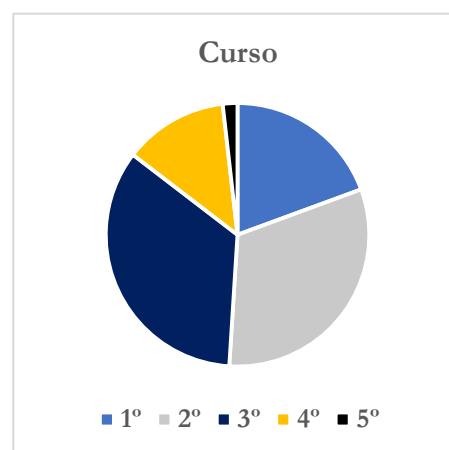


Figura V.8. Distribución de la muestra según curso

La Tabla V.3 y Figura V.9 reflejan la distribución de la muestra según la titulación de estudio. Considerando las titulaciones de mayor a menor grado de representación se obtuvo un 26,8% (n=732) para Educación Primaria, un 26,5% (n=726) para Educación Infantil, un 25,6 (n=700) para CAFD, un 6,1% (n=166) para pedagogía, un 5,3% (n=146) para estudiantes de máster de profesorado, un 4,6% (n=126) para estudiantes de psicología, un 2,6% (n=72) para estudiantes de enfermería, un 1,4%

(n=40) para estudiantes de ADE-Derecho, un 0,6% (n=16) para estudiantes de nutrición y un 0,4% (n=12) para estudiantes de geografía-historia.

Tabla V.3. Distribución de la muestra según titulación de estudio

	Frecuencia (%)	Porcentaje (n)
E. Primaria	732	26,8
E. Infantil	726	26,5
Pedagogía	166	6,1
Psicología	126	4,6
CAFD	700	25,6
Master	146	5,3
Nutrición	16	0,6
Enfermería	72	2,6
Geografía-Historia	12	0,4
ADE-Derecho	40	1,4

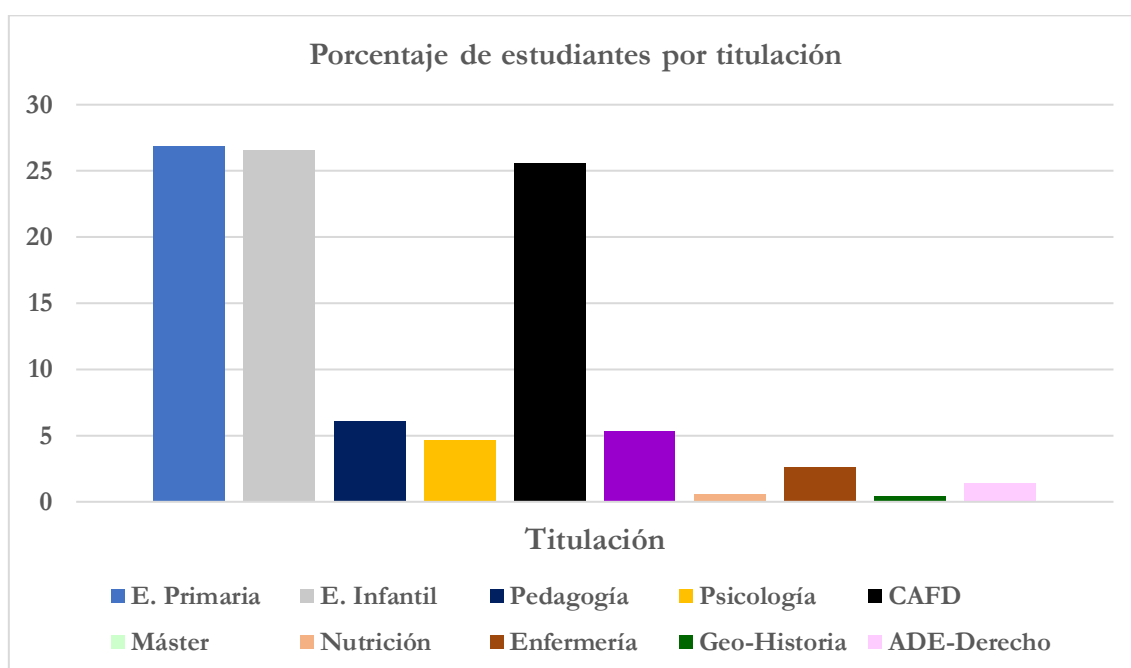


Figura V.9. Distribución de la muestra según titulación de estudio

V.1.3. VARIABLES PSICOSOCIALES

En esta sección se detallan las medias y desviaciones típicas de las variables psicosociales analizadas, dentro de las que se consideran estrategias de aprendizaje, regulación emocional, necesidades psicológicas básicas, estrés y autoconcepto.

La Tabla V.4 y Figura V.10 muestran las puntuaciones medias de las diferentes estrategias de aprendizaje. Considerando las mismas de mayor a menor, se obtuvo: estrategias de elaboración ($3,99\pm 0,75$), auto-regulación del esfuerzo ($3,97\pm 0,58$), estrategias de organización ($3,94\pm 0,75$), metas de orientación intrínseca ($3,92\pm 0,67$), tiempo y hábitos de estudio ($3,75\pm 0,63$), estrategias de meta-cognición ($3,58\pm 0,57$), pensamiento crítico ($3,51\pm 0,65$), ansiedad ($3,37\pm 0,84$) y valor de la tarea ($2,41\pm 0,80$).

Tabla V.4. Puntuaciones medias de las estrategias de aprendizaje

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
VAT	1,00	5,00	2,41	0,80
ANS	1,00	5,00	3,37	0,84
EEL	1,00	5,00	3,99	0,58
EOR	1,00	5,00	3,94	0,75
PCR	1,00	5,00	3,51	0,65
EMC	1,00	5,00	3,58	0,57
THE	1,00	5,00	3,75	0,63
ARE	1,00	5,00	3,97	0,58
MOI	1,00	5,00	3,92	0,67

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

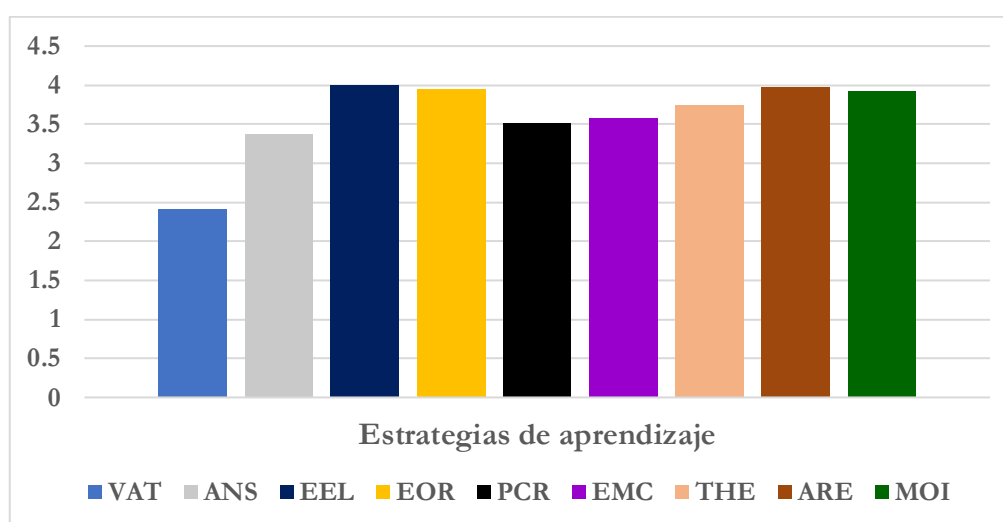


Figura V.10. Puntuaciones medias de las estrategias de aprendizaje

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

La Tabla V.5 y Figura V.11 muestran las puntuaciones medias de las dos dimensiones de la regulación emocional. La reevaluación cognitiva obtuvo una media más elevada ($4,87 \pm 1,04$) que la supresión expresiva ($3,69 \pm 1,31$).

Tabla V.5. Puntuaciones medias de la regulación emocional

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
RE-RC	1,00	7,00	4,87	1,04
RE-SE	1,00	7,00	3,69	1,31

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación emocional – Supresión expresiva

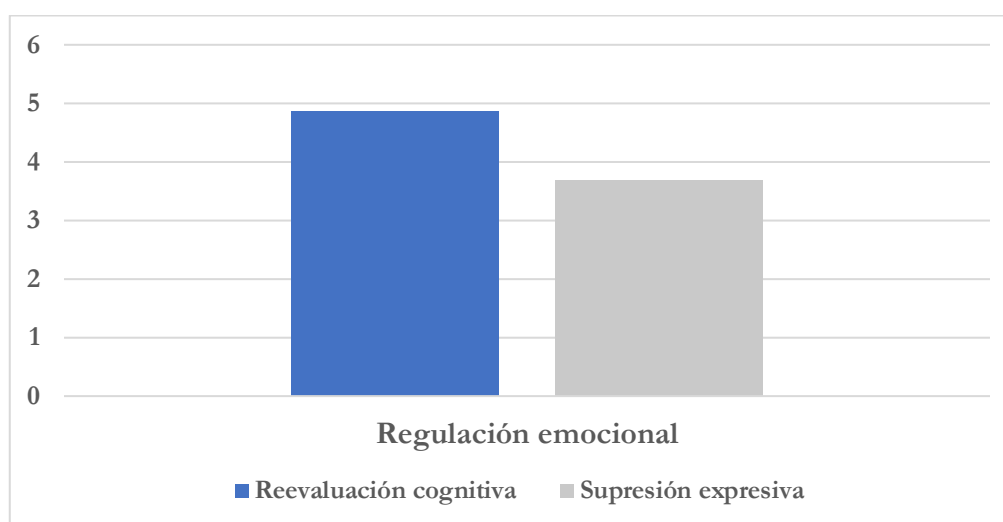


Figura V.11. Puntuaciones medias de la regulación emocional

La Tabla V.6 y Figura V.12 muestran las puntuaciones medias de las tres dimensiones de las necesidades psicológicas básicas. La necesidad de relación con los demás reflejó el mayor valor medio ($4,07 \pm 0,76$), seguido de la necesidad de competencia ($3,99 \pm 0,58$) y la necesidad de relación con los demás ($3,55 \pm 0,68$).

Tabla V.6. Puntuaciones medias de las necesidades psicológicas básicas

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
N-Autonomía	1,00	5,00	3,55	0,68
N-Competencia	1,00	5,00	3,99	0,58
N-Relación	1,00	5,00	4,07	0,76

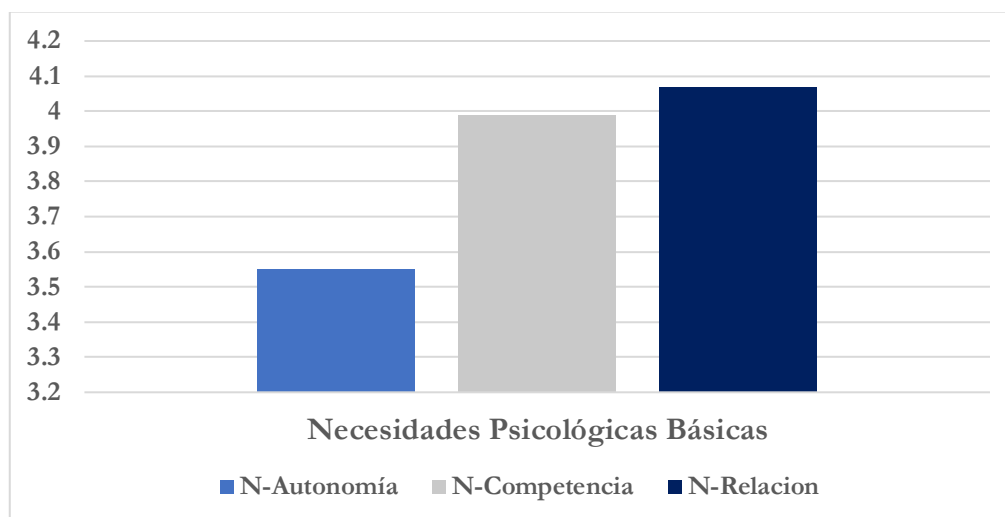


Figura V.12. Puntuaciones medias de las necesidades psicológicas básicas

La Tabla V.7 y Figura V.13 muestran las puntuaciones medias del estrés académico global ($3,27 \pm 0,68$) y sus cuatro dimensiones. De mayor a menor valor medio, se concretó: Estrés por obligaciones académicas ($3,63 \pm 0,79$), Estrés por expectativas futuras ($3,30 \pm 0,89$), Estrés por falta de competencia en expresión y comunicación oral ($3,04 \pm 0,97$) y Estrés por dificultades interpersonales ($2,77 \pm 1,04$).

Tabla V.7. Puntuaciones medias del estrés académico

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Estrés-G	1,00	5,00	3,27	0,68
Estrés-OA	1,00	5,00	3,63	0,79
Estrés-EF	1,00	5,00	3,30	0,89
Estrés-DI	1,00	5,00	2,77	1,04
Estrés-EC	1,00	5,00	3,04	0,97

Nota 1: Estrés-G, Global; Estrés-OA, Obligaciones académicas; Estrés-EF, Expectativas futuras; Estrés-DI, Dificultades Interpersonales; Estrés-EC, Expresión y comunicación oral

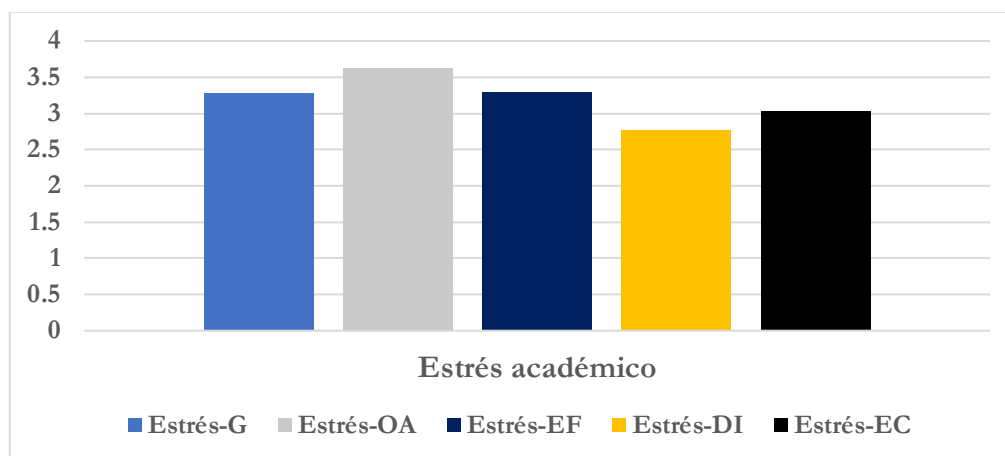


Figura V.13. Puntuaciones medias de las estrategias de aprendizaje

Nota 1: Estrés-G, Global; Estrés-OA, Obligaciones académicas; Estrés-EF, Expectativas futuras; Estrés-DI, Dificultades Interpersonales; Estrés-EC, Expresión y comunicación oral

La Tabla V.8 y Figura V.14 muestran las puntuaciones medias del autoconcepto general ($3,69 \pm 0,47$) y sus cinco dimensiones. De mayor a menor valor medio, se concretó: Autoconcepto familiar ($4,43 \pm 0,69$), Autoconcepto social ($3,94 \pm 0,75$), Autoconcepto académico ($3,66 \pm 0,62$), Autoconcepto físico ($3,46 \pm 0,78$) y Autoconcepto emocional ($2,93 \pm 0,85$).

Tabla V.8. Puntuaciones medias del autoconcepto

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
A-GL	1,80	4,93	3,69	0,47
A-AC	1,00	5,00	3,66	0,62
A-SO	1,00	5,00	3,94	0,75
A-EM	1,00	5,00	2,93	0,85
A-FA	1,00	5,00	4,43	0,69
A-FI	1,00	5,00	3,46	0,78

Nota 1: A-GL, Autoconcepto global; A-AC, Autoconcepto académico; A-SO, Autoconcepto Social; A-EM, Autoconcepto emocional; A-FA, Autoconcepto Familiar; A-FI, Autoconcepto físico

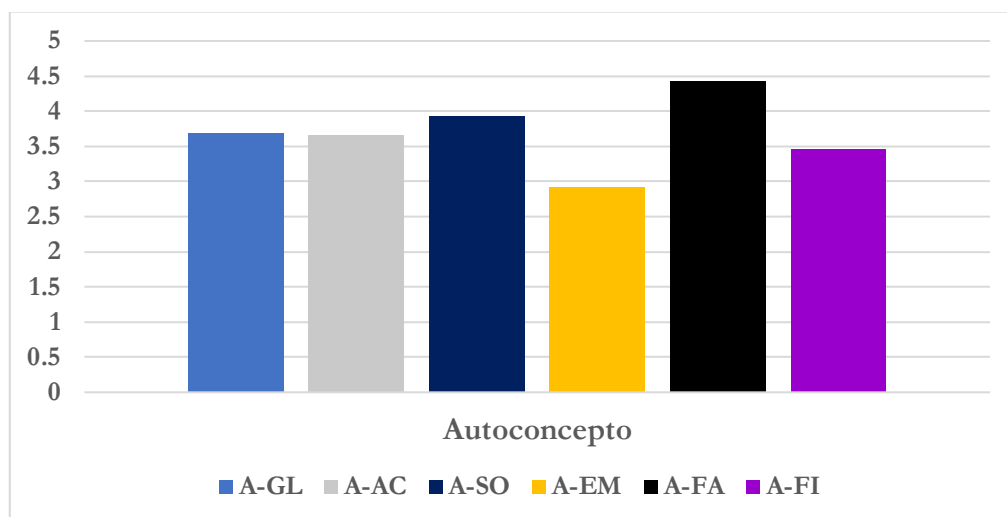


Figura V.14. Puntuaciones medias del autoconcepto

Nota 1: A-GL, Autoconcepto global; A-AC, Autoconcepto académico; A-SO, Autoconcepto Social; A-EM, Autoconcepto emocional; A-FA, Autoconcepto Familiar; A-FI, Autoconcepto físico

V.2. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LAS VARIABLES

En segundo lugar, se determina la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables objeto de estudio, considerando las variables sociodemográficas descritas, las variables académicas y las variables psicosociales.

V.2.1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RESTO DE VARIABLES

La Tabla V.9 y la Figura V.15 muestran las diferencias en estrategias de aprendizaje según el sexo de la muestra, observándose diferencias estadísticamente significativas para todas las dimensiones excepto el pensamiento crítico ($p = 0,131$). En el caso de los varones, estos mostraron una mayor puntuación únicamente en el valor de la tarea ($2,48 \pm 0,81$ vs. $2,37 \pm 0,79$; $p = 0,001$).

Por el contrario, las mujeres reflejaron valores medios más elevados en todas las dimensiones restantes: ansiedad ($3,54 \pm 0,88$ vs. $3,04 \pm 0,88$; $p < 0,001$), estrategias de elaboración ($4,08 \pm 0,56$ vs. $3,80 \pm 0,59$; $p < 0,001$), estrategias de organización ($4,09 \pm 0,68$ vs. $3,65 \pm 0,79$), estrategias de meta-cognición ($3,60 \pm 0,57$ vs. $3,53 \pm 0,58$; $p = 0,006$), tiempo y hábitos de estudio ($3,83 \pm 0,57$ vs. $3,58 \pm 0,66$; $p < 0,001$), auto-regulación del esfuerzo ($4,05 \pm 0,53$ vs. $3,81 \pm 0,63$; $p < 0,001$) y metas de orientación intrínseca ($3,97 \pm 0,66$ vs. $3,80 \pm 0,67$; $p < 0,001$).

Tabla V.9. Estrategias de aprendizaje según sexo

	Sexo	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
VAT	Hombre	2,48	0,81	2,244	0,134	3,318	0,001
	Mujer	2,37	0,79				
ANS	Hombre	3,04	0,88	23,983	0,000	-14,650	0,000
	Mujer	3,54	0,77				
EEL	Hombre	3,80	0,59	0,175	0,676	-12,140	0,000
	Mujer	4,08	0,56				
EOR	Hombre	3,65	0,79	27,843	0,000	-14,056	0,000
	Mujer	4,09	0,68				
PCR	Hombre	3,48	0,67	1,171	0,279	-1,510	0,131
	Mujer	3,52	0,64				
EMC	Hombre	3,53	0,58	0,546	0,460	-2,747	0,006
	Mujer	3,60	0,57				
THE	Hombre	3,58	0,66	7,158	0,008	-9,570	0,000
	Mujer	3,83	0,60				
ARE	Hombre	3,81	0,63	13,073	0,000	-9,883	0,000
	Mujer	4,05	0,53				
MOI	Hombre	3,80	0,67	2,507	0,113	-6,392	0,000
	Mujer	3,97	0,66				

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

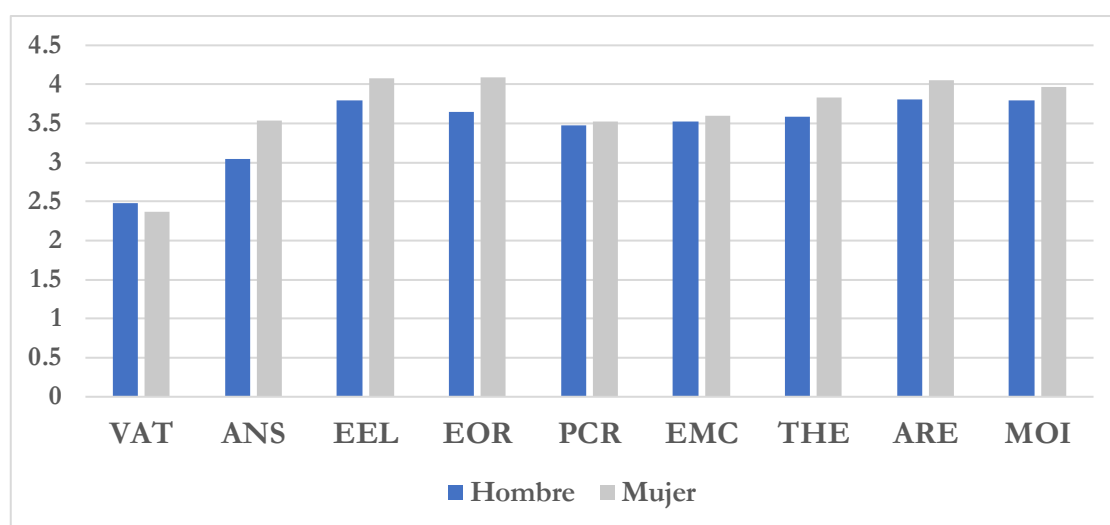


Figura V.15. Estrategias de aprendizaje según sexo

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

La Tabla V.10 y la Figura V.16 muestran las diferencias en estrategias de aprendizaje según el área de conocimiento. Se muestran diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones excepto el valor de la tarea ($p = 0,140$) y el pensamiento crítico ($p = 0,053$). Para el resto de dimensiones se obtienen puntuaciones medias más elevadas para el área de ciencias sociales: ansiedad ($3,52 \pm 0,79$ vs. $3,09 \pm 0,88$; $p < 0,001$), estrategias de elaboración ($4,05 \pm 0,58$ vs. $3,86 \pm 0,58$; $p < 0,001$), estrategias de organización ($4,03 \pm 0,71$ vs. $3,76 \pm 0,80$; $p < 0,001$), estrategias de meta-cognición ($3,60 \pm 0,58$ vs. $3,53 \pm 0,56$; $p = 0,004$), tiempo y hábitos de estudio ($3,83 \pm 0,60$ vs. $3,59 \pm 0,67$; $p < 0,001$), autorregulación del esfuerzo ($4,02 \pm 0,54$ vs. $3,85 \pm 0,62$; $p < 0,001$) y metas de orientación intrínseca ($3,96 \pm 0,66$ vs. $3,83 \pm 0,66$; $p < 0,001$).

Tabla V.10. Estrategias de aprendizaje según área de conocimiento

	Área	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
VAT	Sociales	2,42	0,79	1,632	0,201	1,475	0,140
	Salud	2,38	0,81				
ANS	Sociales	3,52	0,79	21,064	0,000	12,246	0,000
	Salud	3,09	0,88				

	Área	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
EEL	Sociales	4,05	0,58	0,806	0,369	7,883	0,000
	Salud	3,86	0,58				
EOR	Sociales	4,03	0,71	33,958	0,000	8,865	0,000
	Salud	3,76	0,80				
PCR	Sociales	3,52	0,65	0,116	0,734	1,940	0,053
	Salud	3,47	0,66				
EMC	Sociales	3,60	0,58	0,779	0,378	2,868	0,004
	Salud	3,53	0,56				
THE	Sociales	3,83	0,60	13,786	0,000	9,206	0,000
	Salud	3,59	0,67				
ARE	Sociales	4,02	0,54	19,055	0,000	7,031	0,000
	Salud	3,85	0,62				
MOI	Sociales	3,96	0,66	5,687	0,017	4,403	0,000
	Salud	3,83	0,68				

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

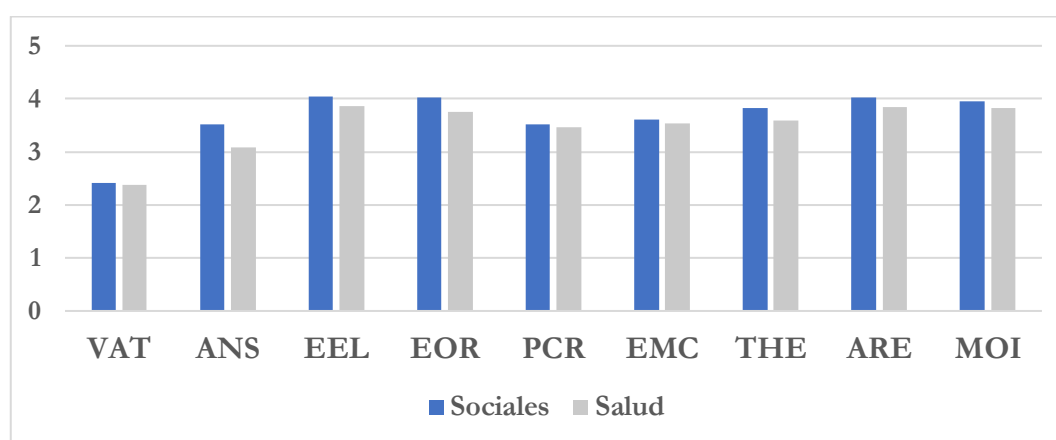


Figura V.16. Estrategias de aprendizaje según área de conocimiento

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

La Tabla V.11 y la Figura V.17 muestran las diferencias en estrategias de aprendizaje según el tipo de la universidad. Se obtuvieron diferencias significativas para la ansiedad ($3,38 \pm 0,84$ vs. $3,21 \pm 0,87$; $p = 0,049$), las estrategias de organización ($33,95 \pm 0,75$ vs. $3,78 \pm 0,77$; $p = 0,033$), el tiempo de estudio ($3,76 \pm 0,62$ vs. $3,53 \pm 0,79$; $p = 0,001$) y las metas intrínsecas ($3,92 \pm 0,67$ vs. $3,77 \pm 0,78$; $p = 0,031$), reflejándose en todos los casos mayores puntuaciones medias para las instituciones públicas.

Tabla V.11. Estrategias de aprendizaje según tipo de universidad

	Tipo	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
VAT	Pública	2,41	0,80	0,022	0,882	1,336	0,182
	Privada	2,30	0,80				
ANS	Pública	3,38	0,84	0,198	0,656	2,039	0,049
	Privada	3,21	0,87				
EEL	Pública	3,99	0,59	4,436	0,035	1,211	0,226
	Privada	3,92	0,57				
EOR	Pública	3,95	0,75	0,103	0,749	2,134	0,033
	Privada	3,78	0,77				
PCR	Pública	3,51	0,65	2,705	0,100	0,216	0,829
	Privada	3,49	0,72				
EMC	Pública	3,57	0,58	2,406	0,121	-0,742	0,458
	Privada	3,62	0,51				
THE	Pública	3,76	0,62	14,096	0,000	3,442	0,001
	Privada	3,53	0,79				
ARE	Pública	3,97	0,57	0,940	0,332	0,760	0,447
	Privada	3,92	0,71				
MOI	Pública	3,92	0,67	5,578	0,018	2,157	0,031
	Privada	3,77	0,78				

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

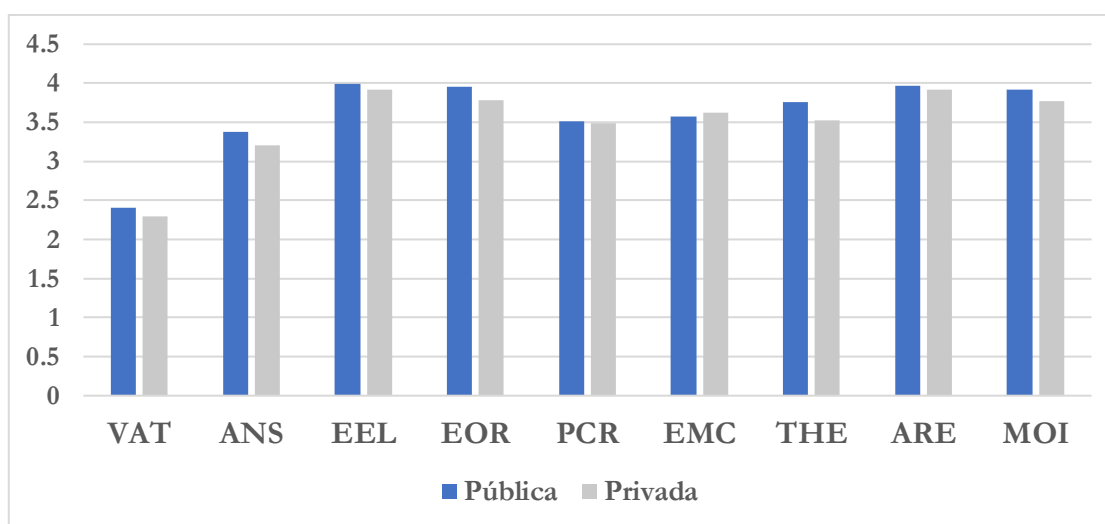


Figura V.17. Estrategias de aprendizaje según tipo de universidad

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

La Tabla V.12 y Figura V.18 reflejan las diferencias en las estrategias de aprendizaje y el acceso a la universidad. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para el valor de la tarea ($2,38 \pm 0,80$ vs. $2,52 \pm 0,78$ vs. $2,37 \pm 0,84$; $p < 0,001$) y la ansiedad ($3,38 \pm 0,85$ vs. $3,47 \pm 0,82$ vs. $3,15 \pm 0,83$; $p < 0,001$) obteniéndose los mayores valores medios en FP y los menores para otras vías de acceso. También se observan diferencias en estrategias de elaboración, obteniendo la mayor media otras titulaciones ($3,99 \pm 0,58$ vs. $3,95 \pm 0,59$ vs. $4,08 \pm 0,57$; $p = 0,010$).

Tabla V.12. Estrategias de aprendizaje según vía de acceso

	Acceso	M	DE	F	Sig.
VAT	Selectividad	2,38*	0,80	7,703	0,000
	FP	2,52*	0,78		
	Otra	2,37*	0,84		
ANS	Selectividad	3,38	0,85	13,077	0,000
	FP	3,47*	0,82		
	Otra	3,15*	0,83		
EEL	Selectividad	3,99	0,58	4,599	0,010
	FP	3,95*	0,59		
	Otra	4,08*	0,57		
EOR	Selectividad	3,96	0,74	2,733	0,065
	FP	3,90	0,78		
	Otra	3,87	0,75		
PCR	Selectividad	3,50	0,64	0,476	0,621
	FP	3,49	0,67		
	Otra	3,54	0,68		
EMC	Selectividad	3,56	0,57	2,713	0,067
	FP	3,58	0,59		
	Otra	3,65	0,56		
THE	Selectividad	3,75	0,62	0,404	0,667
	FP	3,73	0,67		
	Otra	3,77	0,64		
ARE	Selectividad	3,97	0,57	2,305	0,100
	FP	3,94	0,59		
	Otra	4,03	0,58		
MOI	Selectividad	3,92	0,65	2,232	0,107
	FP	3,87	0,71		
	Otra	3,97	0,72		

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

Nota 2: *, Diferencias significativas inter-grupos (Bonferroni).

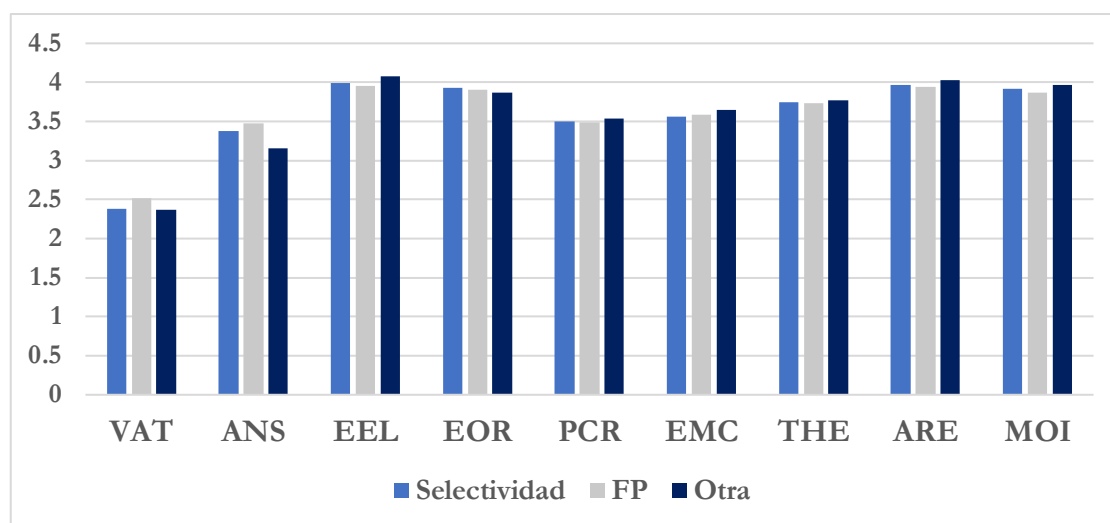


Figura V.18. Estrategias de aprendizaje según vía de acceso

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

La Tabla V.13 y Figura V.19 reflejan las diferencias en las estrategias de aprendizaje y el tipo de enseñanza. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para el valor de la tarea ($2,43 \pm 0,80$ vs. $2,31 \pm 0,74$ vs. $2,20 \pm 0,78$; $p < 0,001$) y la ansiedad ($3,39 \pm 0,84$ vs. $3,31 \pm 0,74$ vs. $3,21 \pm 0,94$; $p = 0,012$) obteniéndose los mayores valores medios en los estudiantes universitarios que cursaban sus estudios en modalidad presencial. También se observan diferencias en estrategias de elaboración, obteniendo la mayor media en las modalidades semi-presencial y online con respecto a la presencial ($3,97 \pm 0,57$ vs. $4,09 \pm 0,66$ vs. $4,08 \pm 0,65$; $p = 0,005$). También se observan diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de organización, revelándose mayores valores medios en los estudiantes que cursan estudios presenciales y semi-presenciales con respecto al a modalidad online ($3,96 \pm 0,74$ vs. $3,91 \pm 0,71$ vs. $3,76 \pm 0,90$; $p = 0,002$). Las estrategias de regulación de la meta-cognición reflejaron diferencias estadísticamente significativas, concretando mayores valores medios en los estudiantes de la modalidad semi-presencial, seguida de la modalidad online ($3,56 \pm 0,56$ vs. $3,72 \pm 0,62$ vs. $3,67 \pm 0,64$; $p < 0,001$). Finalmente, cabe señalar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la estrategia de autorregulación del esfuerzo, la cual reflejó puntuaciones medias más elevadas en los estudiantes de modalidad semi-presencial y online, siendo los

estudiantes de modalidades presenciales los que puntuaron más bajo ($3,95 \pm 0,55$ vs. $4,06 \pm 0,74$ vs. $4,08 \pm 0,70$; $p = 0,002$).

Tabla V.13. Estrategias de aprendizaje según tipo de enseñanza

	Acceso	M	DE	F	Sig.
VAT	Presencial	2,43*	0,80	8,712	0,000
	Semi-Presencial	2,31	0,74		
	Online	2,20*	0,78		
ANS	Presencial	3,39*	0,84	4,455	0,012
	Semi-Presencial	3,31	0,74		
	Online	3,21*	0,94		
EEL	Presencial	3,97*	0,57	5,385	0,005
	Semi-Presencial	4,09*	0,66		
	Online	4,08*	0,65		
EOR	Presencial	3,96*	0,74	6,341	0,002
	Semi-Presencial	3,91	0,71		
	Online	3,76*	0,90		
PCR	Presencial	3,50	0,65	1,934	0,145
	Semi-Presencial	3,61	0,63		
	Online	3,48	0,75		
EMC	Presencial	3,56*	0,56	8,012	0,000
	Semi-Presencial	3,72*	0,62		
	Online	3,67*	0,64		
THE	Presencial	3,75	0,62	2,477	0,084
	Semi-Presencial	3,66	0,65		
	Online	3,81	0,75		
ARE	Presencial	3,95*	0,55	6,515	0,002
	Semi-Presencial	4,06*	0,74		
	Online	4,08*	0,70		
MOI	Presencial	3,91	0,65	0,017	0,983
	Semi-Presencial	3,91	0,74		
	Online	3,92	0,81		

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

Nota 2: *, Diferencias significativas inter-grupos (Bonferroni).

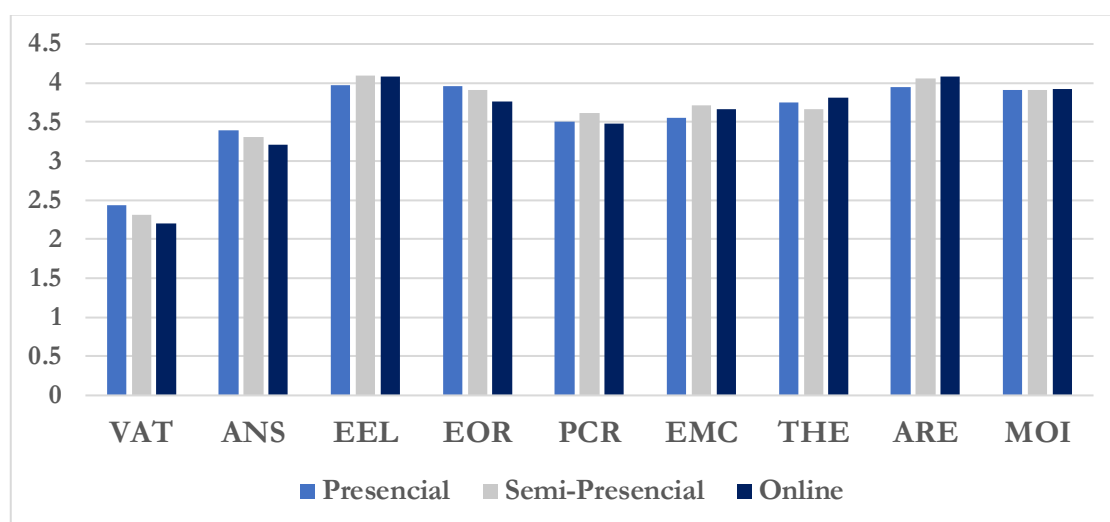


Figura V.19. Estrategias de aprendizaje según tipo de enseñanza

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

La Tabla V.14 y Figura V.20 reflejan las diferencias en las estrategias de aprendizaje según la recepción de beca para cursar los estudios universitarios, observándose diferencias estadísticamente significativas para todas las dimensiones excepto el pensamiento crítico ($p = 0,909$) y las estrategias de meta-cognición ($p = 0,804$). De este modo, se observan diferencias estadísticamente significativas para el valor de la tarea, obteniendo un valor medio más elevado los alumnos que no recibían beca ($2,36 \pm 0,79$ vs. $2,46 \pm 0,81$; $p = 0,001$), y para la ansiedad, mostrando una mayor puntuación media los alumnos universitarios que habían sido becados ($3,46 \pm 0,82$ vs. $3,27 \pm 0,86$; $p < 0,001$). Observando las estrategias de aprendizaje concretas, también se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para las estrategias de elaboración ($4,01 \pm 0,57$ vs. $3,96 \pm 0,60$; $p = 0,037$), las estrategias de organización de la información ($3,99 \pm 0,75$ vs. $3,89 \pm 0,75$; $p < 0,001$), el tiempo y hábitos de estudio ($3,46 \pm 0,81$ vs. $3,68 \pm 0,67$; $p < 0,001$), la autorregulación del esfuerzo ($4,01 \pm 0,55$ vs. $3,92 \pm 0,60$; $p < 0,001$) y las metas de orientación intrínseca ($3,94 \pm 0,66$ vs. $3,88 \pm 0,68$; $p = 0,023$). En todos estos casos se observan puntuaciones medias más elevadas para los sujetos que habían recibido beca para cursar los estudios universitarios que estaban realizando.

Tabla V.14. Estrategias de aprendizaje según recepción de beca

	Beca	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
VAT	Becado	2,36	0,79	3,323	0,068	-3,291	0,001
	No beca	2,46	0,81				
ANS	Becado	3,46	0,82	1,684	0,195	5,920	0,000
	No beca	3,27	0,86				
EEL	Becado	4,01	0,57	0,231	0,631	2,084	0,037
	No beca	3,96	0,60				
EOR	Becado	3,99	0,75	0,003	0,955	3,500	0,000
	No beca	3,89	0,75				
PCR	Becado	3,50	0,65	0,002	0,961	-,114	0,909
	No beca	3,51	0,66				
EMC	Becado	3,57	0,57	0,236	0,627	-,248	0,804
	No beca	3,58	0,57				
THE	Becado	3,81	0,59	10,492	0,001	4,972	0,000
	No beca	3,68	0,67				
ARE	Becado	4,01	0,55	8,649	0,003	4,121	0,000
	No beca	3,92	0,60				
MOI	Becado	3,94	0,66	2,928	0,087	2,281	0,023
	No beca	3,88	0,68				

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

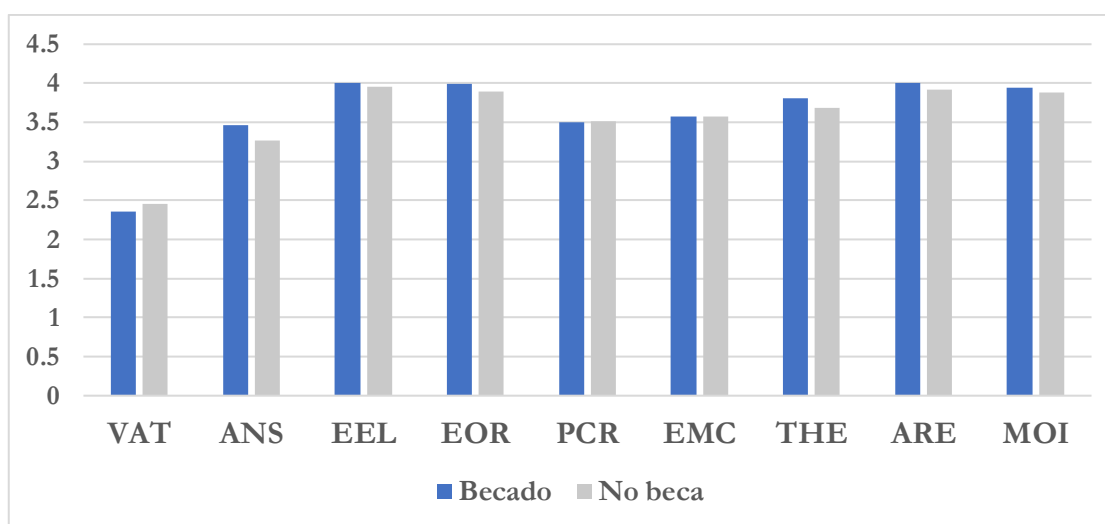


Figura V.20. Estrategias de aprendizaje según recepción de beca

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

La Tabla V.15 y Figura V.21 muestran las diferencias en las estrategias de aprendizaje y el lugar de residencia. Se obtuvieron diferencias significativas entre los residentes en piso compartido y el domicilio familiar para las estrategias de elaboración ($3,96 \pm 0,75$ vs. $4,02 \pm 0,58$; $p = 0,028$), el tiempo y hábitos de estudio ($3,72 \pm 0,64$ vs. $3,78 \pm 0,62$; $p = 0,044$) y la regulación del esfuerzo ($3,93 \pm 0,57$ vs. $4,00 \pm 0,58$; $p = 0,008$).

Tabla V.15. Estrategias de aprendizaje según domicilio

	Domicilio	M	DE	F	Sig.
VAT	Piso	2,43	0,81	0,697	0,498
	Familia	2,39	0,78		
	Residencia	2,37	0,88		
ANS	Piso	3,37	0,88	2,653	0,071
	Familia	3,39	0,81		
	Residencia	3,20	0,84		
EEL	Piso	3,96*	0,58	3,566	0,028
	Familia	4,02*	0,58		
	Residencia	3,96	0,75		
EOR	Piso	3,91	0,75	3,389	0,034
	Familia	3,98*	0,74		
	Residencia	3,86*	0,85		
PCR	Piso	3,52	0,64	0,473	0,623
	Familia	3,49	0,65		
	Residencia	3,51	0,81		
EMC	Piso	3,57	0,55	0,647	0,524
	Familia	3,59	0,59		
	Residencia	3,55	0,68		
THE	Piso	3,72*	0,64	3,123	0,044
	Familia	3,78*	0,62		
	Residencia	3,73	0,68		
ARE	Piso	3,93*	0,57	4,849	0,008
	Familia	4,00*	0,58		
	Residencia	3,93	0,65		
MOI	Piso	3,90	0,67	0,667	0,513
	Familia	3,93	0,66		
	Residencia	3,95	0,75		

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

Nota 2: *, Diferencias significativas inter-grupos (Bonferroni).

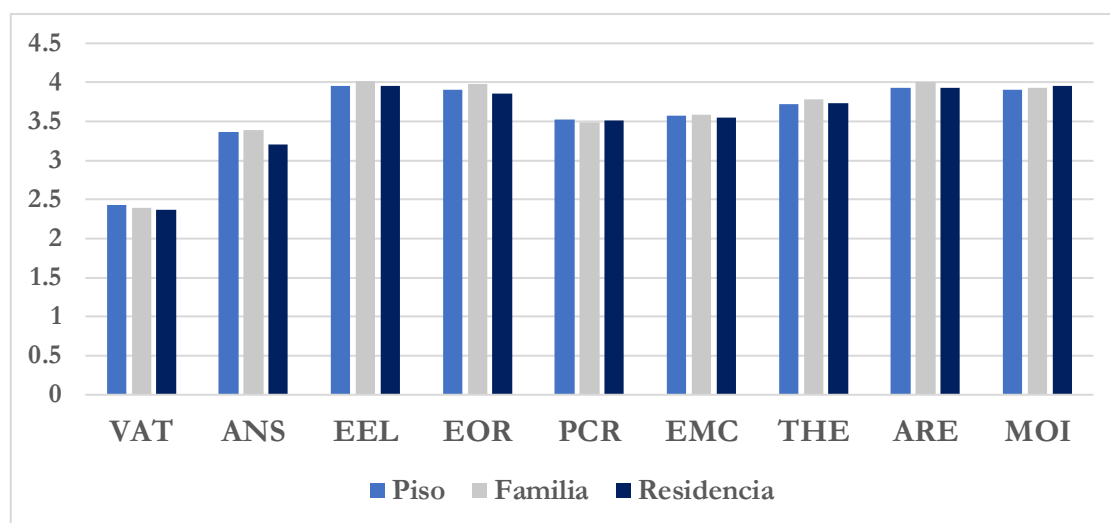


Figura V.21. Estrategias de aprendizaje según domicilio

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

La Tabla V.16 muestra las relaciones entre estrategias de aprendizaje, edad, curso y nota. En relación a la edad, se observó una relación negativa con la ansiedad ($r = -0,082$; $p < 0,01$) y las estrategias de organización ($r = -0,040$; $p < 0,05$), mientras que se dio una relación positiva con las estrategias de elaboración ($r = 0,057$; $p < 0,01$), meta-cognición ($r = 0,095$ $p < 0,01$) y autorregulación del esfuerzo ($r = 0,059$; $p < 0,01$). Asimismo, la edad estuvo positivamente relacionada con el curso ($r = 0,190$; $p < 0,01$) y negativamente con la nota ($r = -0,075$; $p < 0,01$). En relación al curso, se observó una relación inversa con la ansiedad ($r = -0,082$; $p < 0,01$), las metas de orientación intrínseca ($r = -0,118$; $p < 0,01$) y todas las estrategias de aprendizaje, dándose la mayor correlación para la autorregulación del esfuerzo ($r = -0,109$; $p < 0,01$). Asimismo, el curso se relacionó de forma negativa con la nota ($r = -0,094$; $p < 0,01$). Revisando las correlaciones dadas para la nota media de los estudiantes, se reflejó una relación negativa con el valor de la tarea ($r = -0,153$; $p < 0,01$) y la ansiedad ($r = -0,057$; $p < 0,01$), así como positiva con las metas de orientación intrínseca ($r = 0,054$; $p < 0,01$) y todas las estrategias de aprendizaje; se muestra la mayor fortaleza de correlación para el tiempo y hábitos de estudio ($r = 0,182$; $p < 0,01$) seguido de las estrategias de organización ($r = 0,129$; $p < 0,01$). Por último, señalar que el valor de la tarea mostro una relación positiva con la ansiedad ($r = 0,167$; $p < 0,01$) y negativa con todas las estrategias de aprendizaje dándose la mayor fortaleza de correlación para el

tiempo y hábitos de estudio ($r = 0,287$; $p < 0,01$). El resto de estrategias de aprendizaje mostraron una relación positiva en todos los casos incluso con la ansiedad.

Tabla V.16. Relación entre estrategias de aprendizaje edad, curso y nota

	ANS	EEL	EEO	PCR	EMC	THE	ARE	MOI	Edad	Curso	Nota
VAT	0,167**	-0,150**	-0,195**	-0,018	-0,087**	-0,287**	-0,241**	-0,083**	-0,035	-0,009	-0,153**
ANS		0,164**	0,157**	0,129**	0,062**	0,154**	0,187**	0,086**	-0,082**	-0,137**	-0,057**
EEL			0,573**	0,516**	0,628**	0,535**	0,653**	0,439**	0,057**	-0,097**	0,112**
EOR				0,368**	0,423**	0,535**	0,511**	0,334**	-0,040*	-0,072**	0,129**
PCR					0,551**	0,397**	0,429**	0,373**	0,027	-0,043*	0,063**
EMC						0,524**	0,599**	0,411**	0,095**	-0,048*	0,060**
THE							0,611**	0,323**	-0,011	-0,091**	0,182**
ARE								0,398**	0,059**	-0,109**	0,092**
MOI									0,030	-0,118**	0,054**
Edad										0,190**	-0,075**
Curso											-0,094**

Nota 1: VAT, Valor de la tarea; ANS, Ansiedad; EEL, Estrategias de elaboración; EOR, Estrategias de organización; PCR, Pensamiento Crítico; EMC, Estrategias de meta-cognición; THE, Tiempo y hábitos de estudio; ARE, Auto-regulación del esfuerzo; MOI, Metas de orientación intrínseca.

Nota 2: *, Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,05$; **, Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,01$.

V.2.2. REGULACIÓN EMOCIONAL Y RESTO DE VARIABLES

La Tabla V.17 y Figura V.22 muestra la regulación emocional según el sexo de los participantes. Concretamente se reveló que los varones poseían una mejor reevaluación cognitiva ($5,00 \pm 1,00$ vs. $4,81 \pm 1,05$; $p < 0,001$) y una supresión expresiva más elevada ($4,05 \pm 1,21$ vs. $3,52 \pm 1,32$; $p < 0,001$).

Tabla V.17. Regulación emocional según sexo

	Sexo	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
RE-RC	Hombre	5,00	1,00	4,927	0,027	4,596	0,000
	Mujer	4,81	1,05				
RE-SE	Hombre	4,05	1,21	12,605	0,000	10,187	0,000
	Mujer	3,52	1,32				

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

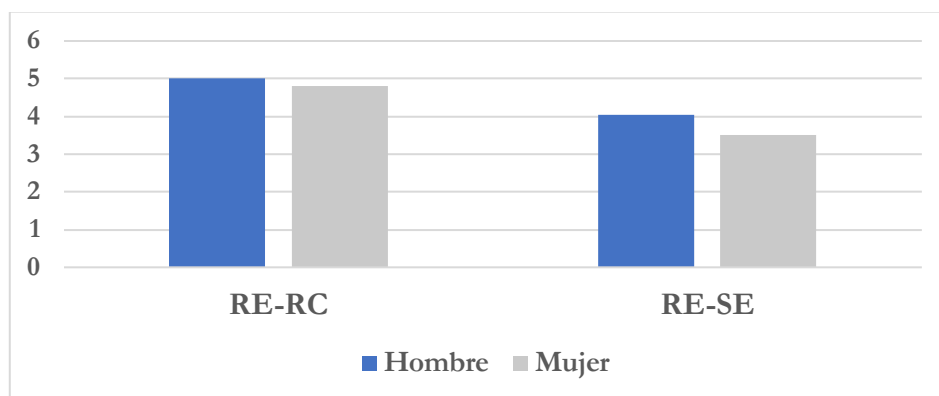


Figura V.22. Regulación emocional según sexo

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

La Tabla V.18 y Figura V.23 muestran la regulación emocional según el área de conocimiento. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,001$) para la supresión expresiva, la cual fue más elevada en los estudiantes de ciencias de la salud ($3,59 \pm 1,34$ vs. $3,90 \pm 1,21$).

Tabla V.18. Regulación emocional según área de conocimiento

	Área	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
RE-RC	Sociales	4,85	1,06	1,261	0,262	-1,412	0,158
	Salud	4,91	0,99				
RE-SE	Sociales	3,59	1,34	15,054	0,000	-5,812	0,000
	Salud	3,90	1,21				

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

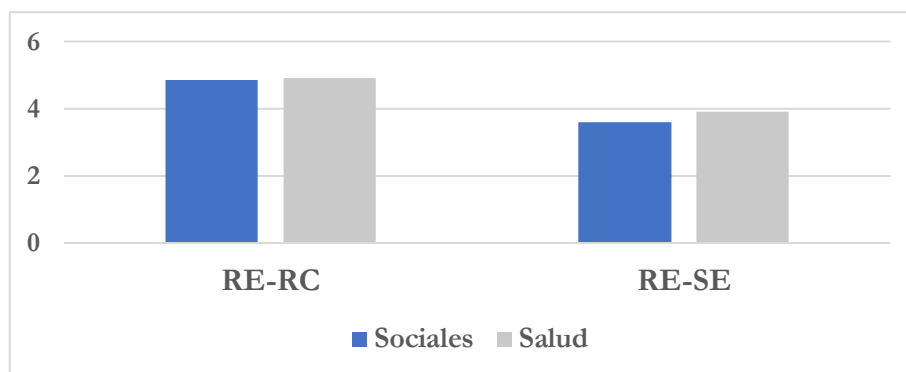


Figura V.23. Regulación emocional según área de conocimiento

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

La Tabla V.19 y Figura V.24 muestra la regulación emocional según la tipología del centro universitario, sin obtener diferencias estadísticamente significativas en este caso.

Tabla V.19. Regulación emocional según tipo de universidad

	Tipología	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
RE-RC	Público	4,87	1,04	2,291	0,130	-0,308	0,758
	Privado	4,91	0,93				
RE-SE	Público	3,70	1,31	3,115	0,078	1,457	0,145
	Privado	3,51	1,25				

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

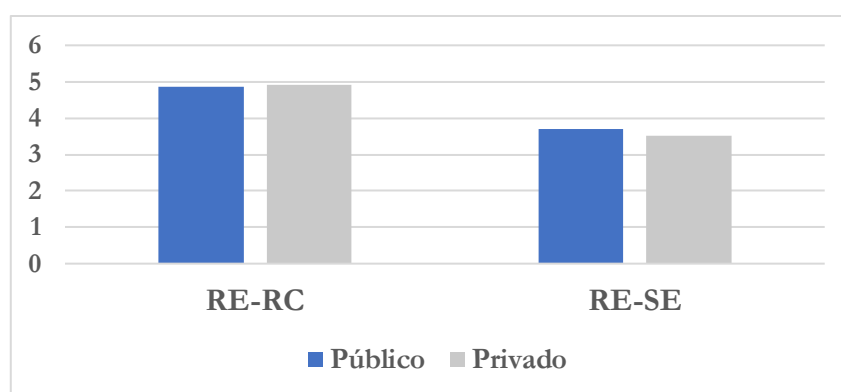


Figura V.24. Regulación emocional según tipo de universidad

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

La Tabla V.20 y Figura V.25 reflejan los valores medios de la regulación emocional según la vía de acceso a la universidad. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para la dimensión vinculada a la supresión expresiva ($p < 0,001$), concretando una puntuación más elevada para los alumnos que accedieron a través de selectividad, seguido de FP y otras vías de acceso ($3,81 \pm 1,28$ vs. $3,55 \pm 1,35$ vs. $3,24 \pm 1,27$). No se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para la reevaluación cognitiva.

Tabla V.20. Regulación emocional según vía de acceso

	Acceso	M	DE	F	Sig.
RE-RC	Selectividad	4,87	1,05	0,072	0,931
	FP	4,87	1,02		
	Otra	4,90	1,03		
RE-SE	Selectividad	3,81*	1,28	27,018	0,000
	FP	3,55*	1,35		
	Otra	3,24*	1,27		

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

Nota 2: *, Diferencias significativas inter-grupos (Bonferroni).

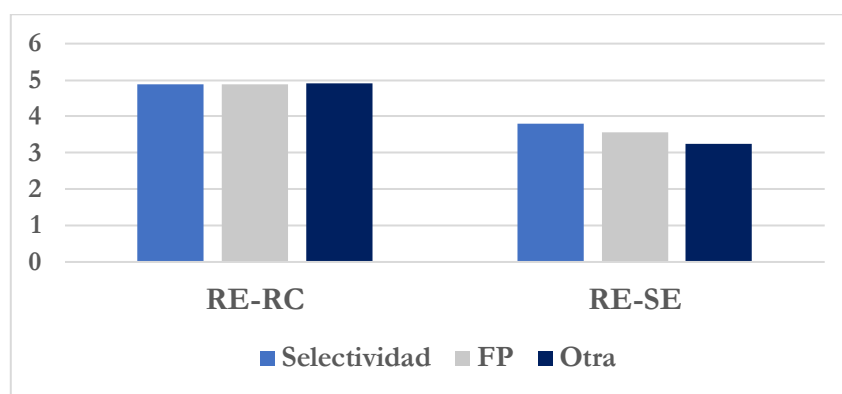


Figura V.25. Regulación emocional según vía de acceso

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

La regulación emocional según el tipo de enseñanza (Tabla V.21; Figura V.26) mostró diferencias significativas en la supresión expresiva ($p = 0,004$), concretando la puntuación más baja la modalidad online ($3,42 \pm 1,30$ vs. $3,71 \pm 1,30$).

Tabla V.21. Regulación emocional según tipo de enseñanza

	Tipo	M	DE	F	Sig.
RE-RC	Presencial	4,87	1,03	1,798	0,166
	Semipresencial	4,78	1,05		
	Online	4,99	1,07		
RE-SE	Presencial	3,71	1,30	5,479	0,004
	Semipresencial	3,85*	1,39		
	Online	3,42*	1,30		

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

Nota 2: *, Diferencias significativas inter-grupos (Bonferroni).

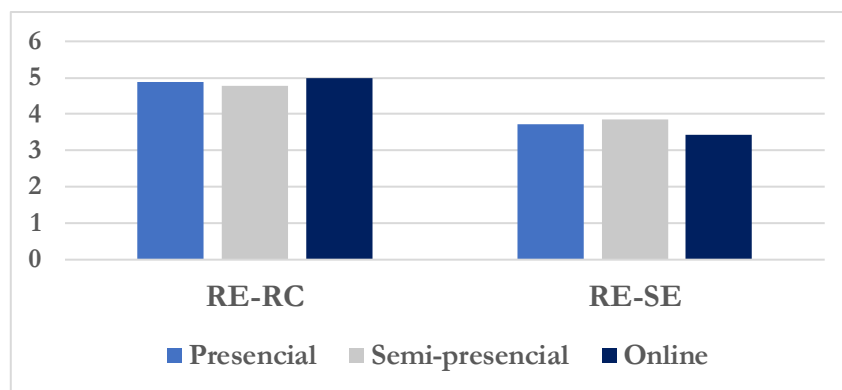


Figura V.26. Regulación emocional según tipo de enseñanza

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

La Tabla V.22 y Figura V.27 muestran la regulación emocional según la recepción de beca, sin obtener diferencias estadísticamente significativas en este caso.

Tabla V.22. Regulación emocional según beca

	Beca	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
RE-RC	Becado	4,85	1,05	2,774	0,096	2,774	0,096
	No beca	4,90	1,02				
RE-SE	Becado	3,70	1,30	0,113	0,736	0,113	0,736
	No beca	3,69	1,31				

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

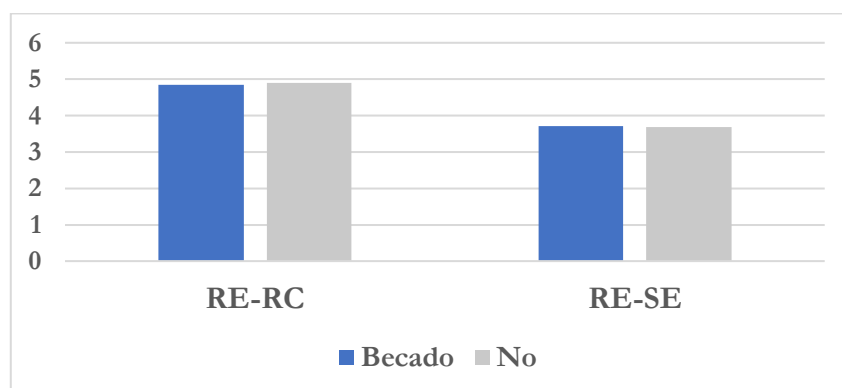


Figura V.27. Regulación emocional según beca

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

La Tabla V.23 y la Figura V.28 muestran las diferencias existentes en la regulación emocional según el lugar de residencia (Tabla V.23; Figura V.27) no reflejó diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las dos dimensiones de la regulación emocional.

Tabla V.23. Regulación emocional según domicilio

	Domicilio	M	DE	F	Sig.
RE-RC	Piso compartido	4,88	1,01	1,066	0,345
	Familia	4,86	1,06		
	Residencia	5,00	1,13		
RE-SE	Piso compartido	3,73	1,29	1,194	0,303
	Familia	3,66	1,32		
	Residencia	3,72	1,27		

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

Nota 2: *, Diferencias significativas inter-grupos (Bonferroni).

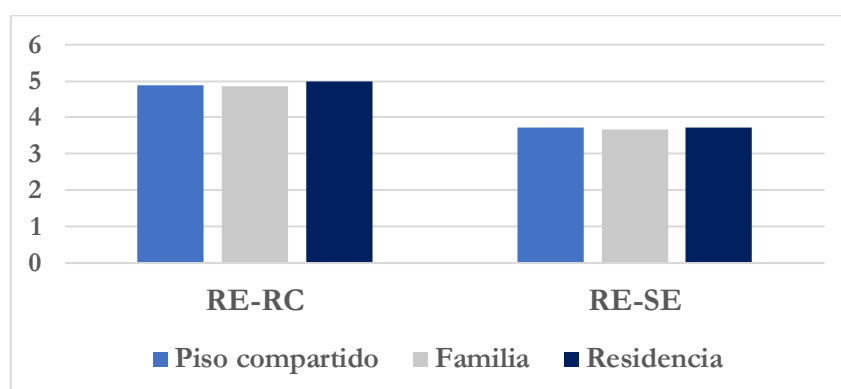


Figura V.28. Regulación emocional según domicilio

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

La Tabla V.24 refleja las correlaciones entre las dimensiones de regulación emocional, la edad, el curso y la nota. En este caso, se observa una relación inversa entre la supresión expresiva y la edad ($r = -0,064$; $p < 0,01$), así como entre la supresión expresiva y la nota ($r = -0,116$; $p < 0,01$). No se obtuvieron relaciones significativas para la dimensión vinculada a la reevaluación cognitiva con las variables estudiadas - edad, curso y nota-.

Tabla V.24. Relación entre regulación emocional, edad, curso y nota

	RE-SE	Edad	Curso	Nota
RE-RC	0,127**	0,027	0,008	-0,010
RE-SE		-0,064**	0,015	-0,116**
Edad			0,190**	-0,075**
Curso				-0,094**

Nota 1: RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva.

Nota 2: *, Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,05$; **, Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,01$.

V.2.3. NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y RESTO DE VARIABLES

La Tabla V.25 y Figura V.29 muestran las necesidades psicológicas básicas según el sexo. No se obtuvo diferencias significativas para ninguna dimensión.

Tabla V.25. Necesidades psicológicas básicas según sexo

	Sexo	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
N-Autonomía	Hombre	3,57	0,69	0,133	0,715	1,538	0,124
	Mujer	3,53	0,68				
N-Competencia	Hombre	3,98	0,61	4,654	0,031	-0,754	0,451
	Mujer	4,00	0,56				
N-Relación	Hombre	4,10	0,74	2,182	0,140	1,321	0,187
	Mujer	4,06	0,77				

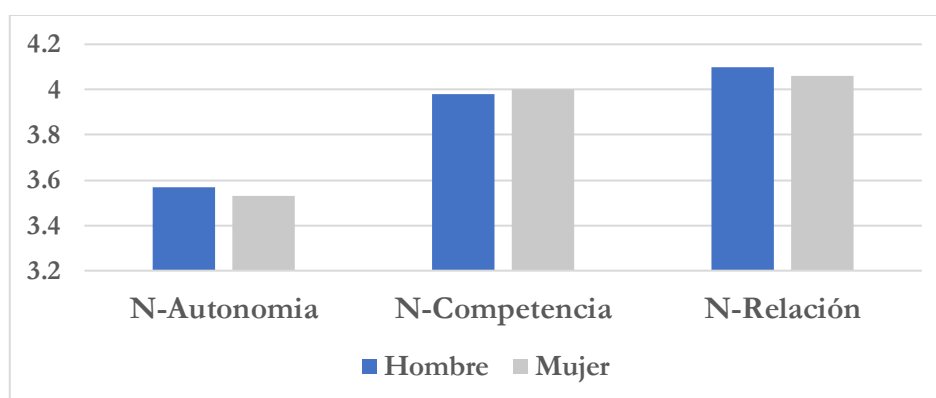


Figura V.29. Necesidades psicológicas básicas según sexo

La Tabla V.26 y Figura V.30 muestran las necesidades psicológicas básicas según el área de conocimiento de la titulación de estudio. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para la necesidad de autonomía ($p = 0,020$) reflejando una mayor puntuación media en el área de ciencias sociales ($3,57 \pm 0,69$ vs. $3,50 \pm 0,67$).

Tabla V.26. Necesidades psicológicas básicas según área de conocimiento

	Área	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
N-Autonomía	Sociales	3,57	0,69	1,187	0,276	2,335	0,020
	Salud	3,50	0,67				
N-Competencia	Sociales	4,00	0,58	0,450	0,502	0,864	0,388
	Salud	3,98	0,58				
N-Relación	Sociales	4,08	0,78	14,739	0,000	0,442	0,659
	Salud	4,06	0,70				

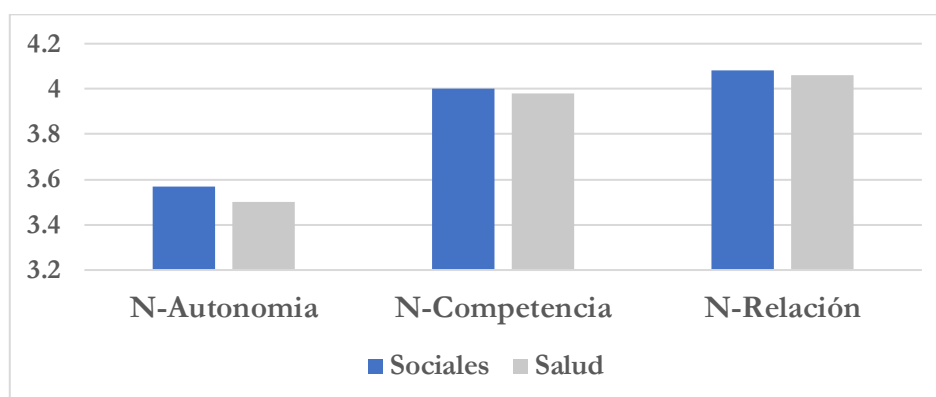


Figura V.30. Necesidades psicológicas básicas según área de conocimiento

La Tabla V.27 y Figura V.31 muestran las necesidades psicológicas básicas según la tipología de la institución universitaria. La prueba T realizada mostró diferencias estadísticamente significativas para la necesidad de competencia, concretando valores más elevados para las instituciones privadas ($3,98 \pm 0,58$ vs. $4,16 \pm 0,64$; $p = 0,003$). Por otro lado, también se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para la necesidad de relación con los demás, la cual fue más elevada en las instituciones públicas ($4,08 \pm 0,75$ vs. $3,83 \pm 0,86$; $p = 0,002$).

Tabla V.27. Necesidades psicológicas básicas según tipo de universidad

	Área	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
N-Autonomía	Pública	3,55	0,68	2,632	0,105	1,724	0,085
	Privada	3,43	0,74				
N-Competencia	Pública	3,98	0,58	2,646	0,104	-3,004	0,003
	Privada	4,16	0,64				
N-Relación	Pública	4,08	0,75	3,219	0,073	3,165	0,002
	Privada	3,83	0,86				

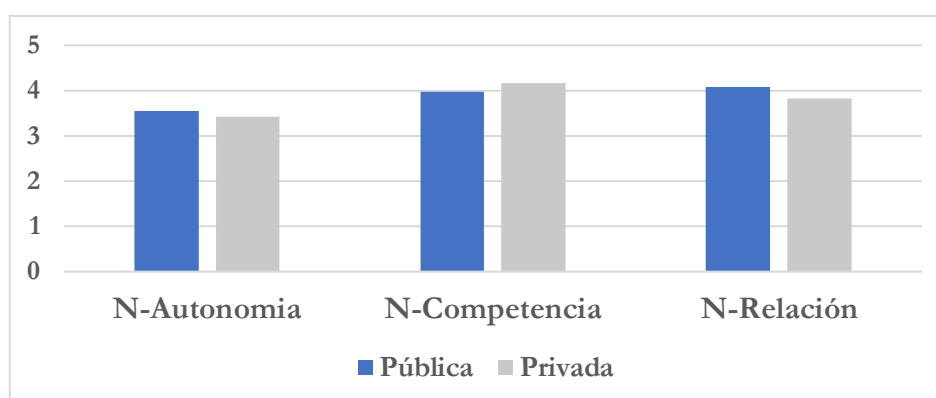


Figura V.31. Necesidades psicológicas básicas según tipo de universidad

La Tabla V.28 y Figura V.32 muestran las necesidades psicológicas básicas según la vía de acceso a la universidad, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas para todas las dimensiones. Para la necesidad de autonomía las diferencias se muestran entre FP y otras vías de acceso, con un mayor valor medio para el primer grupo ($3,62 \pm 0,71$ vs. $3,50 \pm 0,68$; $p = 0,011$). Para la necesidad de competencia las diferencias se observan entre los estudiantes universitarios que accedieron a través de selectividad y aquellos que lo hicieron por otras vías, mostrando una mayor puntuación los segundos ($3,96 \pm 0,58$ vs. $4,10 \pm 0,59$; $p < 0,001$). Finalmente, los estudiantes que accedieron a la universidad a través de FP concretaron un mayor valor medio para la necesidad de relación con los demás en comparación con los estudiantes que accedían a través de otras vías ($4,14 \pm 0,74$ vs. $3,98 \pm 0,89$; $p = 0,012$).

Tabla V.28. Necesidades psicológicas básicas según vía de acceso

	Vía de acceso	M	DE	F	Sig.
N-Autonomía	Selectividad	3,53	0,67	4,550	0,011
	FP	3,62*	0,71		
	Otra	3,50*	0,68		
N-Competencia	Selectividad	3,96*	0,58	7,770	0,000
	FP	4,02	0,57		
	Otra	4,10*	0,59		
N-Relación	Selectividad	4,06	0,74	4,396	0,012
	FP	4,14*	0,74		
	Otra	3,98*	0,89		

Nota 1: *, Diferencias significativas inter-grupos (Bonferroni).

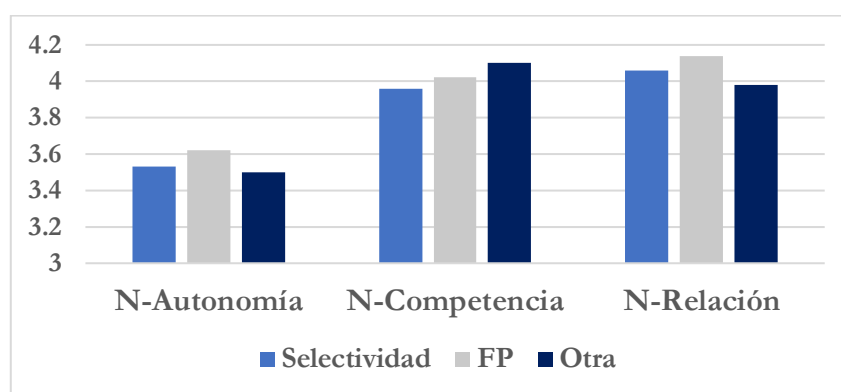


Figura V.32. Regulación emocional según vía de acceso

La Tabla V.29 y Figura V.33 muestran las necesidades psicológicas básicas según el tipo de enseñanza, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas para todas las dimensiones estudiadas. La necesidad de autonomía obtuvo el valor medio más elevado para la modalidad de enseñanza presencial, seguida de la online y la semi-presencial con valores similares ($3,57 \pm 0,67$ vs. $3,35 \pm 0,69$ vs. $3,39 \pm 0,74$; $p < 0,001$). La necesidad de competencia reflejó una tendencia inversa, concretando la mayor puntuación para la modalidad online, seguida de la presencia y la semi-presencial ($3,99 \pm 0,57$ vs. $3,83 \pm 0,58$ vs. $4,11 \pm 0,71$; $p < 0,001$). Por último, la necesidad de relación con los demás fue más elevada en la modalidad presencial, seguida de la modalidad online y la semi-presencial ($4,09 \pm 0,74$ vs. $3,90 \pm 0,82$ vs. $3,99 \pm 0,89$; $p = 0,004$).

Tabla V.29. Necesidades psicológicas básicas según tipo de enseñanza

	Enseñanza	M	DE	F	Sig.
N-Autonomía	Presencial	3,57*	0,67	12,357	0,000
	Semi-presencial	3,35*	0,69		
	Online	3,39*	0,74		
N-Competencia	Presencial	3,99*	0,57	9,298	0,000
	Semi-presencial	3,83*	0,58		
	Online	4,11*	0,71		
N-Relación	Presencial	4,09*	0,74	5,419	0,004
	Semi-presencial	3,90*	0,82		
	Online	3,99*	0,89		

Nota 1: *, Diferencias significativas inter-grupos (Bonferroni).

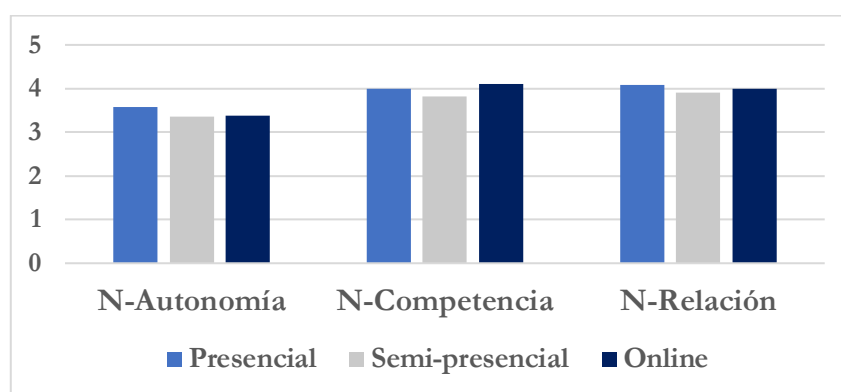


Figura V.33. Necesidades psicológicas básicas según tipo de enseñanza

La Tabla V.30 y Figura V.34 muestran las necesidades psicológicas básicas según la recepción de beca por parte del alumnado universitario sin obtener diferencias estadísticamente significativas para ninguna dimensión.

Tabla V.30. Necesidades psicológicas básicas según beca

	Beca	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
N-Autonomía	Becado	3,55	0,68	0,154	0,695	0,219	0,827
	No beca	3,54	0,68				
N-Competencia	Becado	3,99	0,56	3,628	0,057	0,326	0,745
	No beca	3,99	0,60				
N-Relación	Becado	4,08	0,74	0,446	0,504	0,888	0,375
	No beca	4,06	0,78				

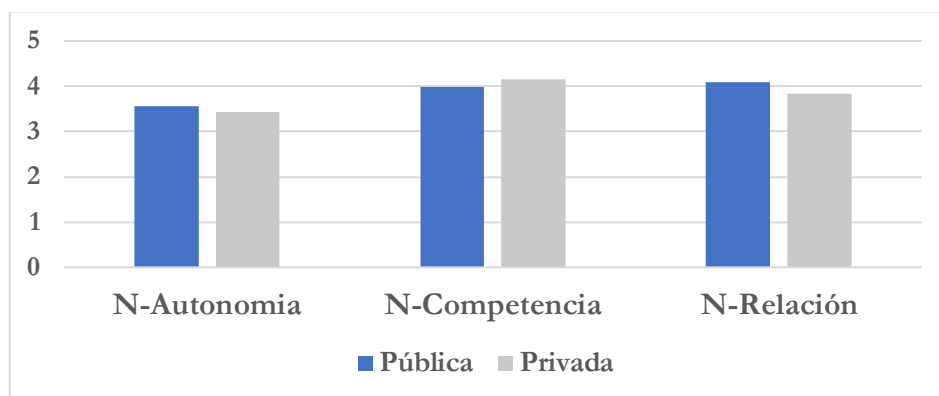


Figura V.34. Necesidades psicológicas básicas según beca

La Tabla V.31 y Figura V.35 muestran las necesidades psicológicas básicas según el domicilio. Se obtuvieron diferencias significativas para la necesidad de relación ($p = 0,006$), mostrando una mayor media para los estudiantes que residen en piso compartido con respecto a los que lo hacen en residencia ($4,11 \pm 0,70$ vs. $3,91 \pm 0,95$).

Tabla V.31. Necesidades psicológicas básicas según domicilio

	Domicilio	M	DE	F	Sig.
N-Autonomía	Piso	3,54	0,66	,863	0,422
	Familia	3,54	0,69		
	Residencia	3,63	0,77		
N-Competencia	Piso	3,97	0,56	1,385	0,251
	Familia	4,01	0,59		
	Residencia	3,94	0,72		
N-Relación	Piso	4,11*	0,70	5,092	0,006
	Familia	4,05	0,79		
	Residencia	3,91*	0,95		

Nota 1: *, Diferencias significativas inter-grupos (Bonferroni).

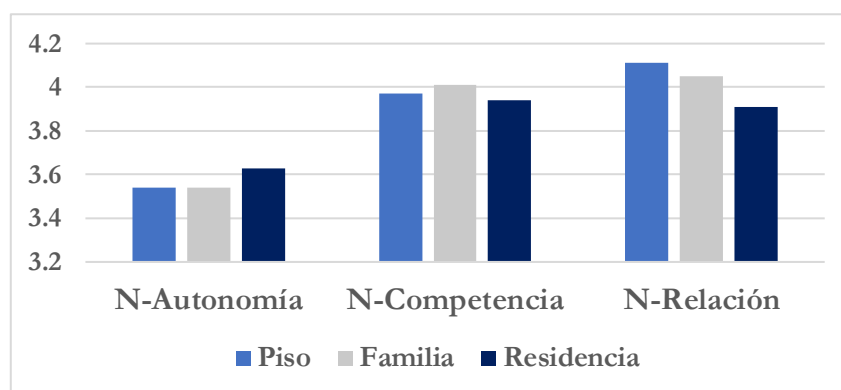


Figura V.35. Necesidades psicológicas básicas según domicilio

La Tabla V.32 muestra la relación entre las necesidades psicológicas básicas, la edad, el curso y la nota media de los participantes objeto de estudio. De este modo, se observó que la necesidad de autonomía guardó una relación inversa con la edad ($r = -0,046$; $p < 0,05$) y el curso ($r = -0,078$; $p < 0,05$), así como positiva y directa con la nota media ($r = 0,042$; $p < 0,05$). En el caso de la necesidad de competencia indicar que únicamente se relacionó con la nota media, haciéndolo de forma positiva ($r = 0,213$; $p < 0,01$). Finalmente, la necesidad de relación con los demás se asoció positivamente con la calificación ($r = 0,064$; $p < 0,01$).

Tabla V.32. Relación entre necesidades psicológicas edad, curso y nota

	N-CO	N-RE	Edad	Curso	Nota
N-AU	0,516**	0,433**	-0,046*	-0,078**	0,042*
N-CO		0,424**	0,004	-0,001	0,213**
N-RE			0,004	0,010	0,064**
Edad				0,190**	-0,075**
Curso					-0,094**

Nota 1: N-AU, Necesidad de autonomía; N-CO, Necesidad de competencia; N-RE, Necesidad de relación con los demás.

Nota 2: *, Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,05$; **, Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,01$.

V.2.4. ESTRÉS ACADÉMICO Y RESTO DE VARIABLES

La Tabla V.33 y la Figura V.36 muestran las diferencias existentes en el estrés académico según el sexo de los estudiantes universitarios. Se observaron diferencias estadísticamente significativas para todas las dimensiones a nivel $p < 0,001$, concretando puntuaciones medias más elevadas para las mujeres en todos los casos; estrés global ($2,96 \pm 0,68$ vs. $3,43 \pm 0,63$), estrés por obligaciones académicas ($3,24 \pm 0,81$ vs. $3,83 \pm 0,70$), estrés por expectativas futuras ($3,08 \pm 0,87$ vs. $3,42 \pm 0,87$), estrés por dificultades interpersonales ($2,50 \pm 0,94$ vs. $2,91 \pm 1,06$) y estrés vinculado a la expresión y comunicación oral ($2,65 \pm 0,90$ vs. $3,24 \pm 0,94$).

Tabla V.33. Estrés académico según sexo

	Sexo	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
Estrés-G	Hombre	2,96	0,68	6,095	0,014	-17,754	0,000
	Mujer	3,43	0,63				
Estrés-OA	Hombre	3,24	0,81	19,548	0,000	-19,749	0,000
	Mujer	3,83	0,70				
Estrés-EF	Hombre	3,08	0,87	0,560	0,454	-9,574	0,000
	Mujer	3,42	0,87				
Estrés-DI	Hombre	2,50	0,94	12,506	0,000	-9,996	0,000
	Mujer	2,91	1,06				
Estrés-EC	Hombre	2,65	0,90	1,404	0,236	-15,690	0,000
	Mujer	3,24	0,94				

Nota 1: Estrés-G, Estrés Global; Estrés-OA, Estrés por Obligaciones Académicas; Estrés-EF, Estrés por Expectativas Futuras; Estrés-DI, Estrés por Dificultades Interpersonales; Estrés-EC, Estrés por Expresión y Comunicación Oral.

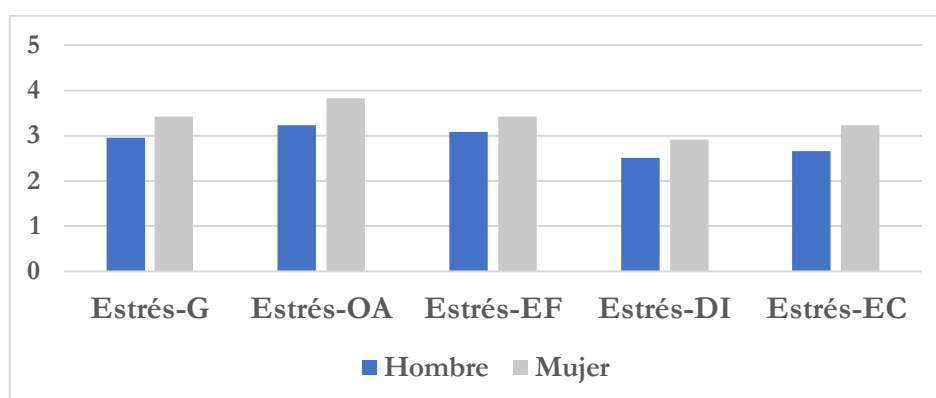


Figura V.36. Estrés académico según sexo

La Tabla V.34 y la Figura V.37 muestran las diferencias existentes en el estrés académico según el área de conocimiento de los estudiantes universitarios. En este caso, se observaron diferencias estadísticamente significativas para el estrés global y todas las dimensiones del estrés académico ($p < 0,001$), obteniendo puntuaciones medias más elevadas en los estudiantes universitarios de ciencias sociales; estrés global ($3,37 \pm 0,67$ vs. $3,07 \pm 0,68$), estrés por obligaciones académicas ($3,76 \pm 0,74$ vs. $3,38 \pm 0,82$), estrés por expectativas futuras ($3,37 \pm 0,89$ vs. $3,17 \pm 0,87$), estrés por dificultades interpersonales ($2,87 \pm 1,07$ vs. $2,59 \pm 0,96$) y estrés vinculado a la expresión y comunicación oral ($3,14 \pm 0,96$ vs. $2,84 \pm 0,94$).

Tabla V.34. Estrés académico según área de conocimiento

	Área	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
Estrés-G	Sociales	3,37	0,67	0,379	0,538	10,701	0,000
	Salud	3,07	0,68				
Estrés-OA	Sociales	3,76	0,74	18,026	0,000	12,188	0,000
	Salud	3,38	0,82				
Estrés-EF	Sociales	3,37	0,89	3,458	0,063	5,532	0,000
	Salud	3,17	0,87				
Estrés-DI	Sociales	2,87	1,07	12,451	0,000	6,627	0,000
	Salud	2,59	0,96				
Estrés-EC	Sociales	3,14	0,96	0,272	0,602	7,792	0,000
	Salud	2,84	0,94				

Nota 1: Estrés-G, Estrés Global; Estrés-OA, Estrés por Obligaciones Académicas; Estrés-EF, Estrés por Expectativas Futuras; Estrés-DI, Estrés por Dificultades Interpersonales; Estrés-EC, Estrés por Expresión y Comunicación Oral.

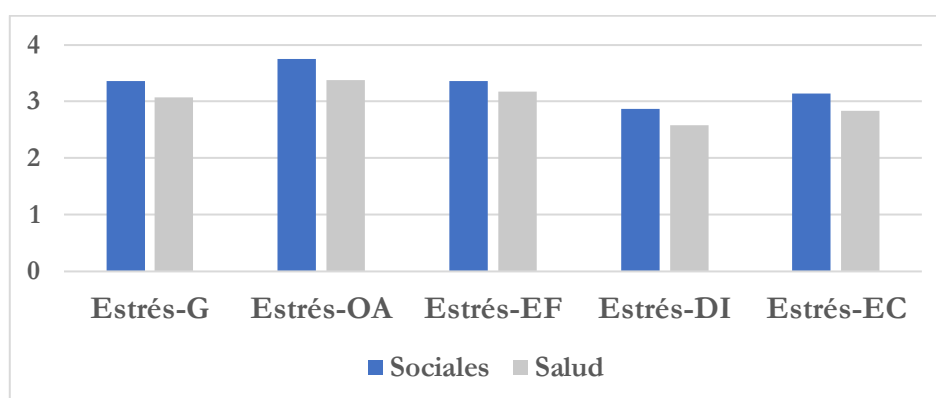


Figura V.37. Estrés académico según área de conocimiento

La Tabla V.35 y la Figura V.38 muestran las diferencias existentes en el estrés académico según la tipología del centro universitario de los estudiantes. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para el estrés académico global ($p = 0,024$), observándose puntuaciones medias más elevadas en los participantes que estudiaban en instituciones públicas ($3,28 \pm 0,68$ vs. $3,12 \pm 0,80$). En una línea similar, también se observaron diferencias estadísticamente significativas para el estrés académico vinculado a las expectativas futuras ($p = 0,008$). En este caso, los valores medios más elevados los mostraron también los estudiantes universitarios vinculados a instituciones públicas ($3,31 \pm 0,88$ vs. $3,07 \pm 0,93$).

Tabla V.35. Estrés académico según tipo de universidad

	Tipo	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
Estrés-G	Pública	3,28	0,68	4,597	0,032	2,255	0,024
	Privada	3,12	0,80				
Estrés-OA	Pública	3,64	0,78	5,247	0,022	1,548	0,122
	Privada	3,51	0,98				
Estrés-EF	Pública	3,31	0,88	0,280	0,597	2,654	0,008
	Privada	3,07	0,93				
Estrés-DI	Pública	2,77	1,04	6,449	0,011	-0,224	0,823
	Privada	2,80	1,17				
Estrés-EC	Pública	3,05	0,96	22,938	0,000	1,560	0,119
	Privada	2,89	1,22				

Nota 1: Estrés-G, Estrés Global; Estrés-OA, Estrés por Obligaciones Académicas; Estrés-EF, Estrés por Expectativas Futuras; Estrés-DI, Estrés por Dificultades Interpersonales; Estrés-EC, Estrés por Expresión y Comunicación Oral.

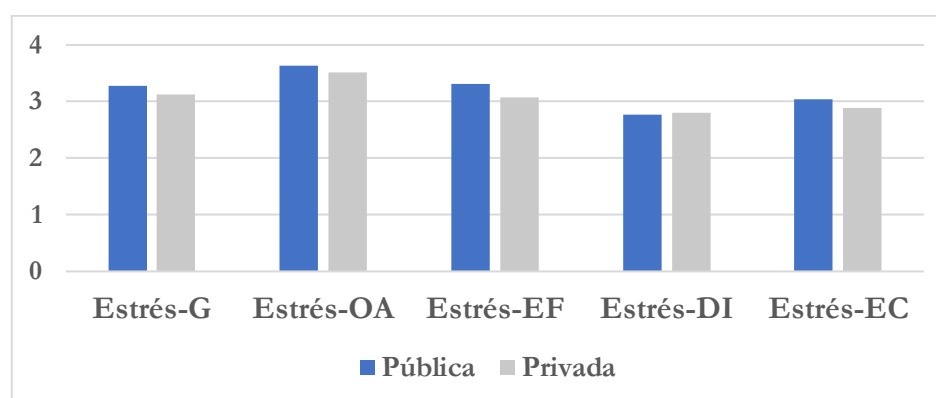


Figura V.38. Estrés académico según tipo de universidad

La Tabla V.36 y la Figura V.39 muestran las diferencias existentes en el estrés académico según la vía de acceso al centro universitario de los estudiantes. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones excepto en el estrés académico vinculado a obligaciones académicas. En todos los casos estudiados, los mayores valores medios se muestran en los estudiantes de selectividad y FP en comparación con aquellos que acceden a través de otra vía respectivamente; estrés global ($3,29 \pm 0,68$ vs. $3,30 \pm 0,66$ vs. $3,08 \pm 0,76$; $p < 0,001$), estrés por expectativas futuras ($3,32 \pm 0,88$ vs. $3,38 \pm 0,80$ vs. $2,98 \pm 1,03$; $p < 0,001$), estrés por dificultades interpersonales ($2,82 \pm 1,05$ vs. $2,71 \pm 1,02$ vs. $2,62 \pm 1,03$; $p =$

0,005) y estrés vinculado a la expresión y comunicación oral ($3,10 \pm 0,94$ vs. $3,00 \pm 1,01$ vs. $2,72 \pm 1,01$; $p < 0,001$).

Tabla V.36. Estrés académico según vía de acceso

	Acceso	M	DE	F	Sig.
Estrés-G	Selectividad	3,29	0,68	10,908	0,000
	FP	3,30	0,66		
	Otra	3,08*	0,76		
Estrés-OA	Selectividad	3,61	0,79	2,872	0,057
	FP	3,70	0,77		
	Otra	3,61	0,86		
Estrés-EF	Selectividad	3,32	0,88	19,915	0,000
	FP	3,38	0,80		
	Otra	2,98*	1,03		
Estrés-DI	Selectividad	2,82	1,05	5,367	0,005
	FP	2,71	1,02		
	Otra	2,62*	1,03		
Estrés-EC	Selectividad	3,10	0,94	18,909	0,000
	FP	3,00	1,01		
	Otra	2,72*	1,01		

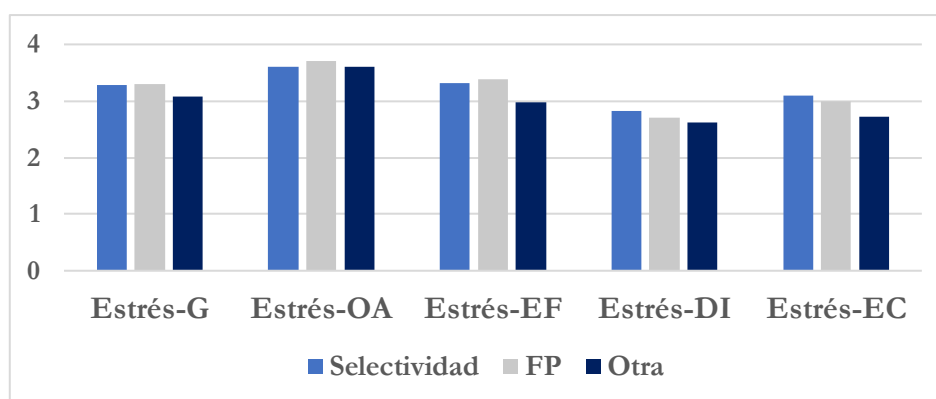


Figura V.39. Estrés académico según vía de acceso

La Tabla V.37 y la Figura V.40 muestran las diferencias existentes en el estrés académico según la tipología de enseñanza-aprendizaje que vivencian los estudiantes en su centro universitario. Concretamente, se observaron diferencias estadísticamente significativas para el estrés global, concretando puntuaciones medias más elevadas en los estudiantes que cursaban sus estudios de forma presencial con respecto a la

modalidad semi-presencial y online ($3,30 \pm 0,67$ vs. $3,07 \pm 0,65$ vs. $3,07 \pm 0,81$; $p < 0,001$). También se observaron diferencias estadísticas para la dimensión vinculada al estrés asociado a expectativas futuras, en la cual se dio la misma tendencia que para el estrés global ($3,36 \pm 0,86$ vs. $2,95 \pm 0,96$ vs. $2,93 \pm 1,01$; $p < 0,001$). Por último, determinaron diferencias estadísticamente significativas para el estrés relacionado a dificultades interpersonales, dándose la mayor media para las modalidades presenciales y la menor para las online ($2,80 \pm 1,05$ vs. $2,72 \pm 0,96$ vs. $2,51 \pm 0,93$; $p = 0,001$).

Tabla V.37. Estrés académico según tipo de enseñanza

	Tipo	M	DE	F	Sig.
Estrés-G	Presencial	3,30*	0,67	16,170	0,000
	Semi-Presencial	3,07	0,65		
	Online	3,07	0,81		
Estrés-OA	Presencial	3,64	0,78	2,611	0,074
	Semi-Presencial	3,49	0,81		
	Online	3,62	0,96		
Estrés-EF	Presencial	3,36*	0,86	34,238	0,000
	Semi-Presencial	2,95	0,96		
	Online	2,93	1,01		
Estrés-DI	Presencial	2,80*	1,05	7,120	0,001
	Semi-Presencial	2,72	0,96		
	Online	2,51*	0,93		
Estrés-EC	Presencial	3,04	0,96	0,153	0,858
	Semi-Presencial	3,02	0,90		
	Online	3,08	1,08		

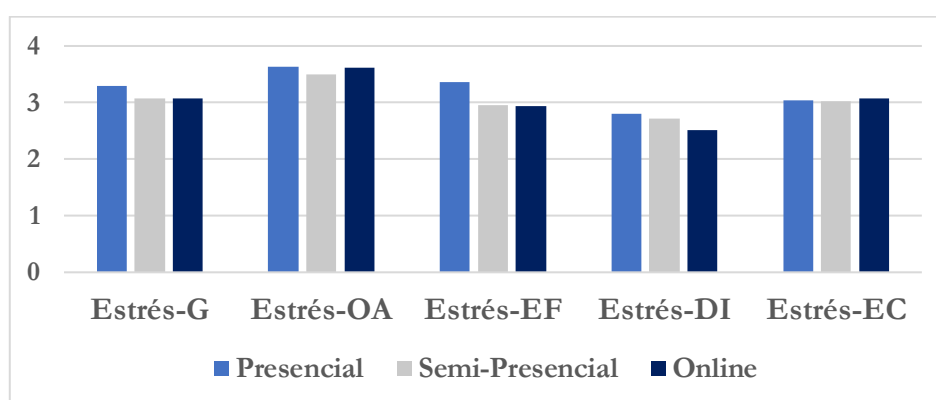


Figura V.40. Estrés académico según tipo de enseñanza

La Tabla V.38 y la Figura V.41 muestran las diferencias existentes en el estrés académico según la concesión de beca para estudiar a los participantes. Se mostraron diferencias estadísticamente significativas para todas las dimensiones estudiadas excepto para el estrés vinculado a la expresión y comunicación oral, siendo este más elevado en los estudiantes que recibían beca para estudiar; estrés global ($3,35 \pm 0,64$ vs. $3,18 \pm 0,72$; $p < 0,001$), estrés por obligaciones académicas ($3,69 \pm 0,75$ vs. $3,57 \pm 0,84$; $p < 0,001$), estrés por expectativas futuras ($3,44 \pm 0,82$ vs. $3,14 \pm 0,93$; $p < 0,001$), estrés por dificultades interpersonales ($2,84 \pm 1,06$ vs. $2,70 \pm 1,01$; $p = 0,001$).

Tabla V.38. Estrés académico según beca

	Beca	M	DE	Test de Levene		Prueba T	
				F	Sig.	T	Sig.
Estrés-G	Becado	3,35	0,64	13,121	0,000	6,540	0,000
	No beca	3,18	0,72				
Estrés-OA	Becado	3,69	0,75	5,773	0,016	3,941	0,000
	No beca	3,57	0,84				
Estrés-EF	Becado	3,44	0,82	19,810	0,000	8,891	0,000
	No beca	3,14	0,93				
Estrés-DI	Becado	2,84	1,06	5,625	0,018	3,361	0,001
	No beca	2,70	1,01				
Estrés-EC	Becado	3,07	0,93	12,173	0,000	1,774	0,076
	No beca	3,01	1,01				

Nota 1: Estrés-G, Estrés Global; Estrés-OA, Estrés por Obligaciones Académicas; Estrés-EF, Estrés por Expectativas Futuras; Estrés-DI, Estrés por Dificultades Interpersonales; Estrés-EC, Estrés por Expresión y Comunicación Oral.

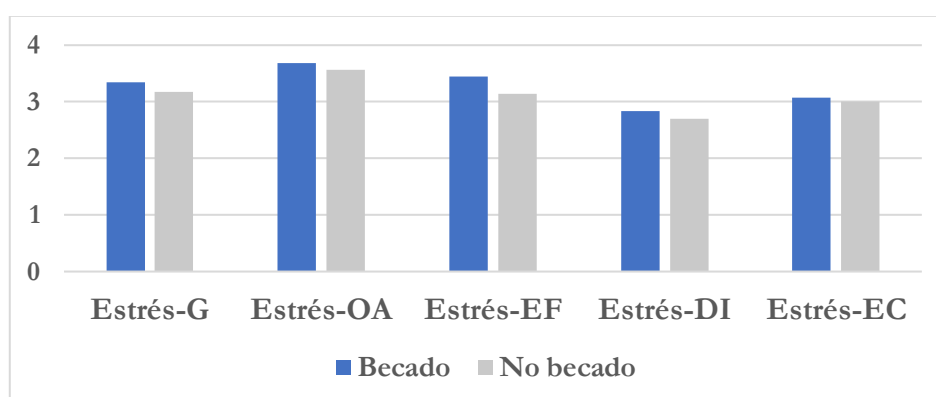


Figura V.41. Estrés académico según beca

La Tabla V.39 y la Figura V.42 muestran el estrés académico según el domicilio. El estrés global reveló que los estudiantes que residían en piso y con la familia

mostraban mayores niveles ($3,28 \pm 0,65$ vs. $3,27 \pm 0,71$ vs. $3,09 \pm 0,73$; $p = 0,012$). También se observó la misma tendencia para el estrés vinculado a obligaciones académicas ($3,61 \pm 0,77$ vs. $3,67 \pm 0,81$ vs. $3,36 \pm 0,82$; $p < 0,001$). Por último, el estrés por expectativas futuras fue más alto en los que residían en piso, seguido de los que vivían con la familia y residencia ($3,36 \pm 0,84$ vs. $3,27 \pm 0,92$ vs. $3,13 \pm 0,88$; $p = 0,002$).

Tabla V.39. Estrés académico según domicilio

	Domicilio	M	DE	F	Sig.
Estrés-G	Piso	3,28	0,65	4,470	0,012
	Familia	3,27	0,71		
	Residencia	3,09*	0,73		
Estrés-OA	Piso	3,61	0,77	9,040	0,000
	Familia	3,67	0,81		
	Residencia	3,36*	0,82		
Estrés-EF	Piso	3,36*	0,84	6,166	0,002
	Familia	3,27*	0,92		
	Residencia	3,13*	0,88		
Estrés-DI	Piso	2,77	1,05	0,017	0,984
	Familia	2,77	1,03		
	Residencia	2,79	1,01		
Estrés-EC	Piso	3,06	0,95	1,941	0,144
	Familia	3,04	0,98		
	Residencia	2,88	0,97		

Nota 1: Estrés-G, Estrés Global; Estrés-OA, Estrés por Obligaciones Académicas; Estrés-EF, Estrés por Expectativas Futuras; Estrés-DI, Estrés por Dificultades Interpersonales; Estrés-EC, Estrés por Expresión y Comunicación Oral.

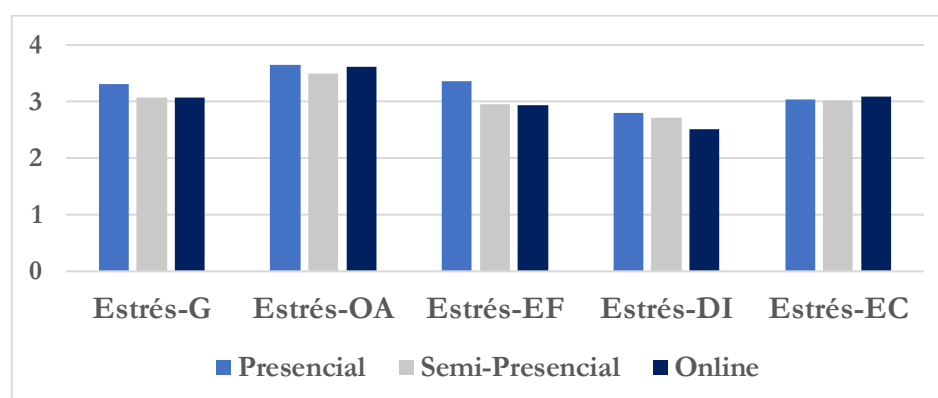


Figura V.42. Estrés académico según domicilio

La Tabla V.40 muestra las relaciones entre estrés académico y la edad, curso y nota de los estudiantes universitarios. Revisando la variable edad, se pudo observar

una relación inversa de esta con todas las dimensiones de estrés, dándose la mayor fortaleza de correlación para el estrés vinculado a expectativas futuras ($r = -0,225$; $p < 0,01$), seguido del estrés global ($r = -0,188$; $p < 0,01$). La menor fortaleza de correlación se vincula para el estrés vinculado a obligaciones académicas ($r = -0,082$; $p < 0,01$). Se pudo determinar una tendencia similar en relación a la variable curso, concretando una relación negativa e inversa con el estrés académico. En este caso, la mayor fortaleza de correlación se vincula nuevamente para el estrés vinculado a expectativas futuras ($r = -0,141$; $p < 0,01$), aunque la menor correlación se da para el estrés vinculado a dificultades interpersonales ($r = -0,039$; $p < 0,05$). Finalmente, también se observó una relación negativa entre la variable nota y las diferentes dimensiones del estrés académico, dándose la mayor correlación para el estrés vinculado a las expectativas futuras ($r = -0,093$; $p < 0,01$) y la menor para el estrés asociado a las obligaciones académicas ($r = -0,056$; $p < 0,05$). Por último, es de interés señalar la relación dada entre el estrés global y sus diferentes dimensiones, entre las cuales se observan relaciones positivas y directas entre todas las dimensiones. De mayor a menor fortaleza de correlación, puede determinarse: estrés por obligaciones académicas ($r = 0,868$; $p < 0,01$), estrés por expectativas futuras ($r = 0,840$; $p < 0,01$), estrés por dificultades interpersonales ($r = 0,657$; $p < 0,01$) y estrés por expresión y comunicación oral ($r = 0,648$; $p < 0,01$).

Tabla V.40. Relación entre estrés académico, edad, curso y nota

	E-OA	E-EF	E-DI	E-EC	Edad	Curso	Nota
E-G	0,868**	0,840**	0,657**	0,648**	-0,188**	-0,128**	-0,057**
E-OA		0,641**	0,432**	0,459**	-0,082**	-0,113**	-0,046*
E-EF			0,410**	0,396**	-0,225**	-0,141**	-0,093**
E-DI				0,353**	-0,126**	-0,039*	0,004
E-EC					-0,105**	-0,050**	-0,050**
Edad						0,190**	-0,075**
Curso							-0,094**

Nota 1: E-G, Estrés Global; E-OA, Estrés por Obligaciones Académicas; E-EF, Estrés por Expectativas Futuras; E-DI, Estrés por Dificultades Interpersonales; E-EC, Estrés por Expresión y Comunicación Oral.

Nota 2: *, Diferencias significativas a nivel $p < 0,05$; **, Diferencias significativas a nivel $p < 0,01$.

V.2.5. AUTOCONCEPTO Y RESTO DE VARIABLES

La Tabla V.41 y Figura V.43 muestran el autoconcepto según el sexo de los estudiantes. Se observaron diferencias significativas para el autoconcepto global, siendo más elevado en los hombres ($3,80 \pm 0,46$ vs. $3,63 \pm 0,47$; $p < 0,001$), mostrándose la misma tendencia para el autoconcepto emocional ($3,33 \pm 0,76$ vs. $2,72 \pm 0,82$ $p < 0,001$) y físico ($3,76 \pm 0,73$ vs. $3,31 \pm 0,76$; $p < 0,001$). De forma opuesta, las mujeres obtuvieron puntuaciones medias más elevadas en la dimensión académica ($3,57 \pm 0,66$ vs. $3,71 \pm 0,59$; $p < 0,001$) y la dimensión familiar ($4,37 \pm 0,64$ vs. $4,46 \pm 0,71$; $p = 0,014$).

Tabla V.41. Autoconcepto multidimensional según sexo

	Sexo	M	DE	Levene		T-Test	
				F	Sig.	T	Sig.
AG	Hombre	3,80	0,46	0,167	0,682	6,477	0,000
	Mujer	3,63	0,47				
AA	Hombre	3,57	0,66	3,037	0,082	-3,900	0,000
	Mujer	3,71	0,59				
AS	Hombre	3,98	0,71	3,936	0,047	1,141	0,254
	Mujer	3,93	0,76				
AE	Hombre	3,33	0,76	4,235	0,040	1,752	0,156
	Mujer	3,13	0,82				
AFA	Hombre	4,37	0,64	0,563	0,453	-2,394	0,014
	Mujer	4,46	0,71				
AFI	Hombre	3,76	0,73	1,475	0,225	10,331	0,000
	Mujer	3,31	0,76				

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

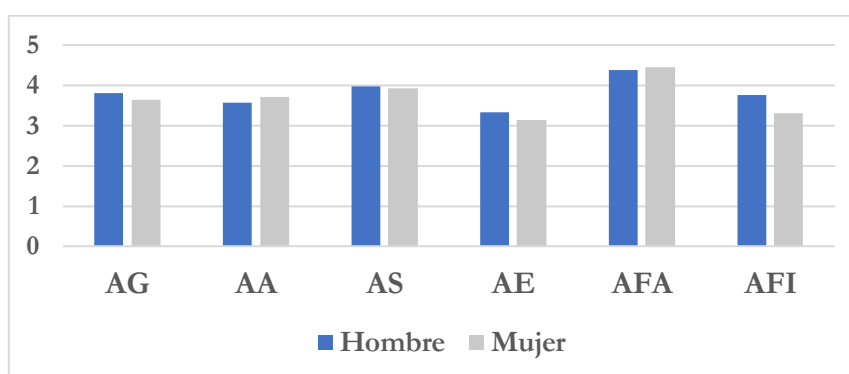


Figura V.43. Autoconcepto multidimensional según sexo

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

A continuación, se muestran las diferencias existentes en el autoconcepto de los jóvenes universitarios según el área de conocimiento de la titulación que se encuentran estudiando (Tabla V.42 y Figura V.44). Se observó que los estudiantes de ciencias de la salud poseían una mayor puntuación en autoconcepto global ($3,64 \pm 0,46$ vs. $3,77 \pm 0,48$; $p < 0,001$), así como en las dimensiones emocional ($2,80 \pm 0,83$ vs. $3,17 \pm 0,83$; $p < 0,001$;) y física del autoconcepto ($3,33 \pm 0,79$ vs. $3,73 \pm 0,69$; $p < 0,001$). Por el contrario, se muestra que los estudiantes de ciencias sociales obtuvieron un mayor autoconcepto académico ($3,69 \pm 0,60$ vs. $3,61 \pm 0,65$; $p = 0,027$).

Tabla V.42. Autoconcepto multidimensional según área de conocimiento

	Área	M	DE	Levene		T-Test	
				F	Sig.	T	Sig.
AG	Sociales	3,64	0,46	1,294	0,256	-4,967	0,000
	Salud	3,77	0,48				
AA	Sociales	3,69	0,60	4,349	0,037	2,426	0,028
	Salud	3,61	0,65				
AS	Sociales	3,93	0,75	1,131	0,288	-1,237	0,220
	Salud	3,98	0,73				
AE	Sociales	2,80	0,83	0,271	0,603	-7,666	0,000
	Salud	3,17	0,83				
AFA	Sociales	4,45	0,69	0,002	0,967	1,571	0,116
	Salud	4,39	0,68				
AFI	Sociales	3,33	0,79	8,837	0,003	-9,124	0,000
	Salud	3,73	0,69				

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico



Figura V.44. Autoconcepto multidimensional según área de conocimiento

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

La Tabla V.43 y la Figura V.45 muestran el autoconcepto multidimensional según la tipología del centro universitario. Los estudiantes universitarios de centros privados muestran diferencias estadísticamente significativas con los estudiantes de centros públicos en el autoconcepto global ($3,68 \pm 0,47$ vs. $3,78 \pm 0,49$; $p = 0,05$), el autoconcepto académico ($3,66 \pm 0,62$ vs. $3,89 \pm 0,61$; $p < 0,001$) y el autoconcepto emocional ($2,91 \pm 0,85$ vs. $3,31 \pm 0,82$; $p < 0,001$). Por el contrario, los universitarios de centros públicos mostraron puntuaciones medias más elevadas en el autoconcepto social ($3,95 \pm 0,74$ vs. $3,76 \pm 0,90$; $p < 0,014$).

Tabla V.43. Autoconcepto multidimensional según tipo de universidad

	Tipo	M	DE	Levene		T-Test	
				F	Sig.	T	Sig.
AG	Publica	3,68	0,47	0,023	0,880	-1,962	0,050
	Privada	3,78	0,49				
AA	Publica	3,66	0,62	0,076	0,783	-3,649	0,000
	Privada	3,89	0,61				
AS	Publica	3,95	0,74	19,625	0,000	2,458	0,014
	Privada	3,76	0,90				
AE	Publica	2,91	0,85	2,502	0,114	-4,534	0,000
	Privada	3,31	0,82				
AFA	Publica	4,42	0,69	0,336	0,562	-1,224	0,221
	Privada	4,51	0,70				
AFI	Publica	3,47	0,78	2,199	0,138	0,617	0,537
	Privada	3,42	0,89				

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico

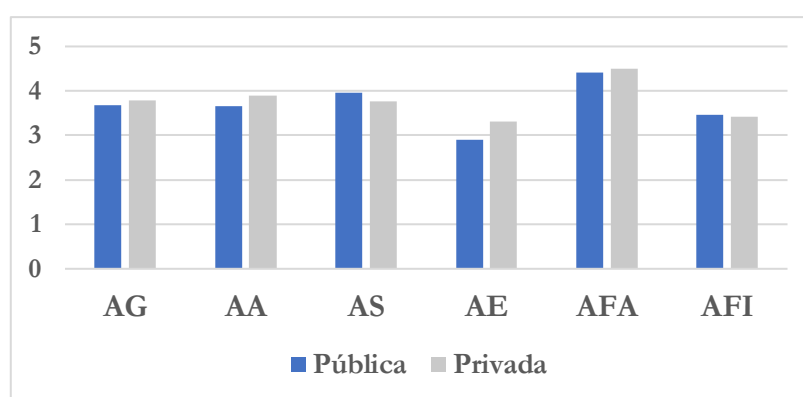


Figura V.45. Autoconcepto multidimensional según tipo de universidad

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

La Tabla V.44 y la Figura V.46 muestran el autoconcepto multidimensional según la vía de acceso a las enseñanzas universitarias. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para el autoconcepto global, obteniéndose el valor más bajo para los estudiantes que accedían a través de selectividad, seguido de FP y por último otras vías de acceso con la media más elevada ($3,65 \pm 0,46$ vs. $3,75 \pm 0,44$ vs. $3,80 \pm 0,51$; $p < 0,001$). Del mismo modo, se observa la misma tendencia para autoconcepto académico ($3,64 \pm 0,62$ vs. $3,64 \pm 0,58$ vs. $3,85 \pm 0,63$; $p < 0,001$) y el autoconcepto emocional ($2,85 \pm 0,84$ vs. $2,99 \pm 0,85$ vs. $3,33 \pm 0,77$; $p < 0,001$). En el caso del autoconcepto social la mayor puntuación media más baja la obtuvieron los estudiantes que accedieron vía selectividad, seguido de otras vías y FP en último lugar ($3,89 \pm 0,73$ vs. $4,06 \pm 0,75$ vs. $4,03 \pm 0,78$; $p < 0,001$). Finalmente, las diferencias para el autoconcepto familiar se dan en los estudiantes que acceden a través de FP en comparación con las restantes categorías, ya que los mencionados reflejan los valores medios más elevados ($4,40 \pm 0,71$ vs. $4,55 \pm 0,57$ vs. $4,38 \pm 0,75$; $p < 0,001$).

Tabla V.44. Autoconcepto multidimensional según vía de acceso

	Acceso	M	DE	F	Sig.
AG	Selectividad	3,65*	0,47	19,537	0,000
	FP	3,75	0,44		
	Otra	3,80*	0,51		
AA	Selectividad	3,64	0,62	13,769	0,000
	FP	3,64	0,58		
	Otra	3,85*	0,63		
AS	Selectividad	3,89*	0,73	13,722	0,000
	FP	4,06	0,75		
	Otra	4,03	0,78		
AE	Selectividad	2,85*	0,84	39,980	0,000
	FP	2,99	0,85		
	Otra	3,33*	0,77		
AFA	Selectividad	4,40	0,71	11,282	0,000
	FP	4,55*	0,57		
	Otra	4,38	0,75		
AFI	Selectividad	3,46	0,78	1,183	0,306
	FP	3,50	0,80		
	Otra	3,42	0,76		

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

Nota 2: *, Diferencias significativas inter-grupos (Bonferroni).

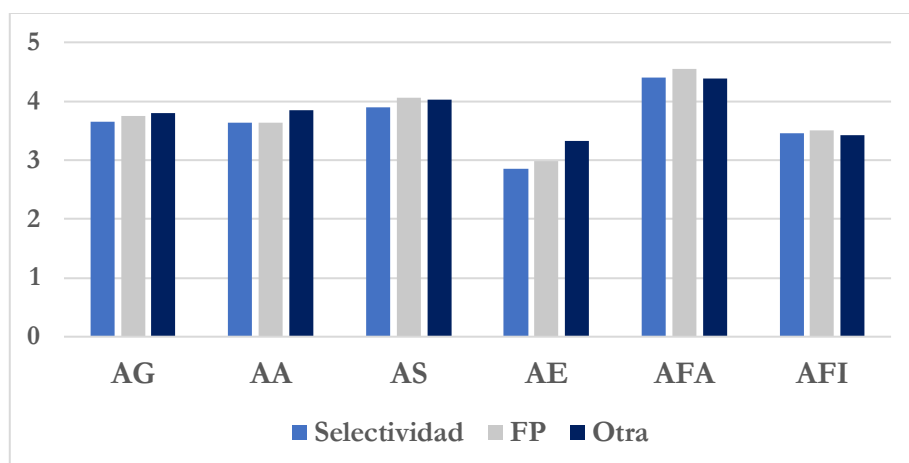


Figura V.46. Autoconcepto multidimensional según vía de acceso

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

La Tabla V.45 y Figura V.47 muestran las diferencias existentes para las dimensiones del autoconcepto según la tipología de estudio en la que los sujetos cursan una titulación universitaria. Se observaron diferencias estadísticamente significativas para la dimensión del autoconcepto académico, el cual fue más elevado en los estudiantes que cursan titulaciones online, seguido de aquellos que estudian a través de titulaciones presenciales y semi-presenciales ($3,90 \pm 0,69$ vs. $3,65 \pm 0,60$ vs. $3,53 \pm 0,69$; $p < 0,001$). Posteriormente, también se revelaron diferencias para el autoconcepto emocional, el cual fue más elevado en los estudiantes vinculados a estudios universitarios en modalidad online, dándose las principales diferencias intergrupos con aquellos que cursaban estudios universitarios en modalidad presencial ($3,23 \pm 0,83$ vs. $2,89 \pm 0,85$; $p < 0,001$). Finalmente, el autoconcepto familiar ($4,45 \pm 0,66$ vs. $4,17 \pm 0,86$; $p = 0,007$) y el autoconcepto físico ($3,49 \pm 0,77$ vs. $3,29 \pm 0,93$; $p = 0,036$) obtuvieron valores medios más elevados en los estudiantes universitarios que cursaban titulaciones presenciales, con respecto a aquellos que estudiaban de forma semi-presencial y a aquellos participantes que estudiaban a través de metodologías online, respectivamente.

Tabla V.45. Autoconcepto multidimensional según tipo de enseñanza

	Tipo	M	DE	F	Sig.
AG	Presencial	3,69	0,46	1,076	0,341
	Semi-Presencial	3,62	0,49		
	Online	3,73	0,54		
AA	Presencial	3,65*	0,60	9,055	0,000
	Semi-Presencial	3,53*	0,69		
	Online	3,90*	0,69		
AS	Presencial	3,95	0,73	0,561	0,571
	Semi-Presencial	3,95	0,85		
	Online	3,87	0,80		
AE	Presencial	2,89*	0,85	9,574	0,000
	Semi-Presencial	3,12	0,78		
	Online	3,23*	0,83		
AFA	Presencial	4,45*	0,66	6,219	0,007
	Semi-Presencial	4,17*	0,86		
	Online	4,37	0,80		
AFI	Presencial	3,49*	0,77	3,604	0,036
	Semi-Presencial	3,36	0,70		
	Online	3,29*	0,93		

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

Nota 2: *, Diferencias significativas inter-grupos (Bonferroni).

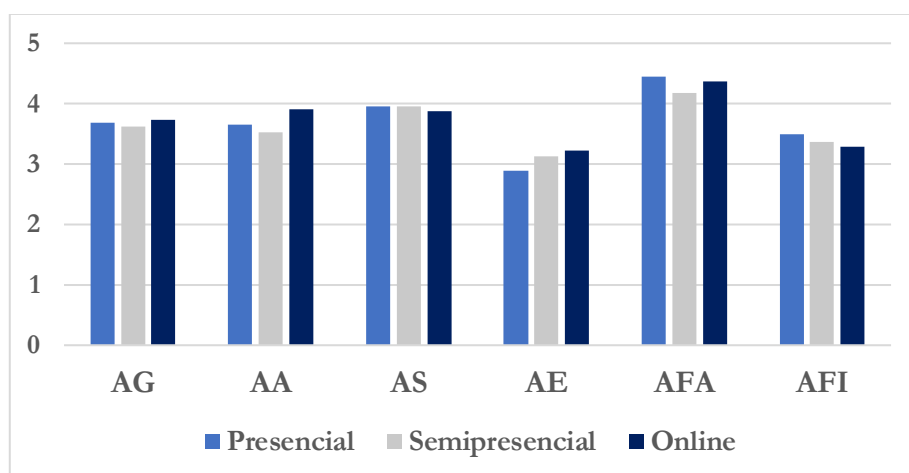


Figura V.47. Autoconcepto multidimensional según tipo de enseñanza

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

La Tabla V.46 y la Figura V.48 muestran el autoconcepto multidimensional según la recepción de beca por el alumnado universitario. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para el autoconcepto académico, observando una mayor media para los alumnos que recibían beca ($3,70 \pm 0,58$ vs. $3,62 \pm 0,66$; $p = 0,002$). En una línea similar, también se concretaron diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto familiar, con puntuaciones medias más elevadas para los alumnos becados ($4,47 \pm 0,64$ vs. $4,37 \pm 0,74$; $p < 0,001$). Por último, destacar que fueron los alumnos no becados los que mostraron valores medios más elevados en el autoconcepto emocional ($2,82 \pm 0,81$ vs. $3,05 \pm 0,87$; $p < 0,001$).

Tabla V.46. Autoconcepto multidimensional según beca

	Beca	M	DE	Levene		T-Test	
				F	Sig.	T	Sig.
AG	Becado	3,68	0,45	11,059	0,001	-1,103	0,270
	No beca	3,70	0,49				
AA	Becado	3,70	0,58	19,697	0,000	3,173	0,002
	No beca	3,62	0,66				
AS	Becado	3,94	0,73	1,503	0,220	-0,193	0,847
	No beca	3,95	0,76				
AE	Becado	2,82	0,81	13,136	0,000	-7,325	0,000
	No beca	3,05	0,87				
AFA	Becado	4,47	0,64	30,844	0,000	3,694	0,000
	No beca	4,37	0,74				
AFI	Becado	3,45	0,77	0,002	0,965	-1,029	0,303
	No beca	3,48	0,79				

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico

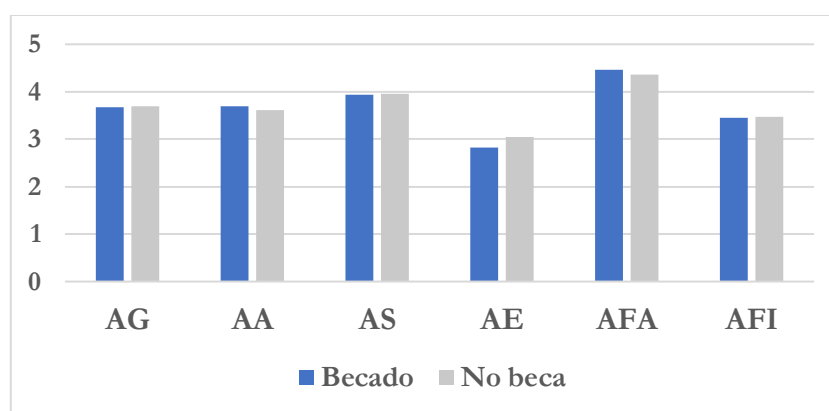


Figura V.48. Autoconcepto multidimensional según beca

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

La Tabla V.47 y Figura V.49 muestran las diferencias del autoconcepto según el domicilio. Se observaron diferencias en el autoconcepto académico, siendo más elevado en los residentes con familiares con respecto a los que viven en residencia ($3,73 \pm 0,62$ vs. $3,53 \pm 0,71$; $p < 0,001$). También se muestran diferencias en el autoconcepto social, siendo más elevado en los residentes en piso en comparación con los que viven en familia ($3,99 \pm 0,69$ vs. $3,90 \pm 0,78$; $p = 0,010$), dándose la misma tendencia en el autoconcepto familiar ($4,50 \pm 0,61$ vs. $4,36 \pm 0,75$; $p < 0,001$).

Tabla V.47. Autoconcepto multidimensional según domicilio

	Domicilio	M	DE	F	Sig.
AG	Piso	3,70	0,44	1,171	0,310
	Familia	3,67	0,49		
	Residencia	3,69	0,52		
AA	Piso	3,61	0,60	13,890	0,000
	Familia	3,73*	0,62		
	Residencia	3,53*	0,71		
AS	Piso	3,99*	0,69	4,604	0,010
	Familia	3,90*	0,78		
	Residencia	3,92	0,81		
AE	Piso	2,92	0,84	0,228	0,796
	Familia	2,93	0,86		
	Residencia	2,97	0,89		
AFA	Piso	4,50*	0,61	13,826	0,000
	Familia	4,36*	0,75		
	Residencia	4,44	0,65		
AFI	Piso	3,48	0,74	2,966	0,052
	Familia	3,44	0,81		
	Residencia	3,61	0,78		

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

Nota 2: *, Diferencias significativas inter-grupos (Bonferroni).

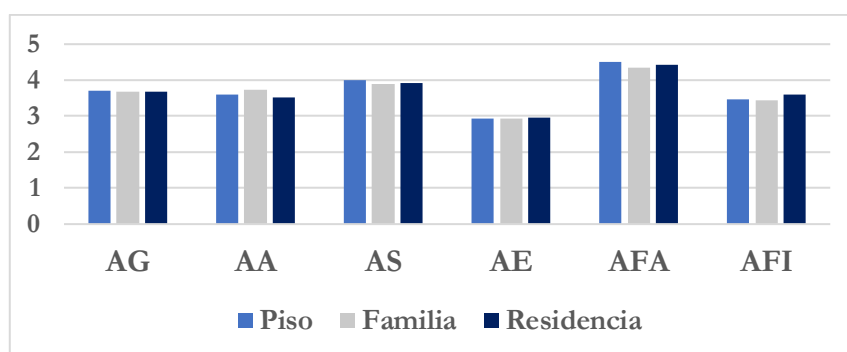


Figura V.49. Autoconcepto multidimensional según domicilio

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

La Tabla V.48 muestra las relaciones entre el autoconcepto, sus dimensiones y la edad, curso y nota de los estudiantes universitarios. En relación a la variable edad, se mostró una relación positiva y directa con el autoconcepto global ($r = 0,0096$; $p < 0,01$), la dimensión académica ($r = 0,040$; $p < 0,05$), social ($r = 0,067$; $p < 0,01$) y emocional ($r = 0,239$; $p < 0,01$); esta última con la mayor fortaleza de correlación. Por el contrario, la dimensión familiar ($r = -0,074$; $p < 0,01$) fue la única que se relacionó de forma inversa con la edad. Con respecto a la variable curso, el autoconcepto global correlacionó de forma positiva ($r = 0,092$; $p < 0,01$), así como la dimensión emocional ($r = 0,137$; $p < 0,01$) y física del autoconcepto ($r = 0,148$; $p < 0,01$); siendo las únicas que revistieron significatividad. Por último, se observó que la nota mostró relaciones estadísticamente significativas con el autoconcepto global ($r = 0,167$; $p < 0,01$), concretando una relación positiva. Asimismo, reveló las siguientes correlaciones positivas con las diferentes dimensiones del autoconcepto de mayor a menor nivel de correlación: autoconcepto académico ($r = 0,356$; $p < 0,01$), autoconcepto familiar ($r = 0,152$; $p < 0,01$), autoconcepto social ($r = 0,050$; $p < 0,01$) y autoconcepto físico ($r = 0,043$; $p < 0,05$).

Tabla V.48. Relación entre autoconcepto edad, curso y nota

	AA	AS	AE	AFA	AFI	Edad	Curso	Nota
AG	0,541**	0,736**	0,588**	0,602**	0,718**	0,096**	0,092**	0,167**
AA		0,275**	0,024	0,241**	0,338**	0,040*	-0,001	0,356**
AS			0,312**	0,356**	0,398**	0,067**	0,016	0,050**
AE				0,125**	0,261**	0,239**	0,137**	-0,003
AFA					0,270**	-0,074**	-0,037	0,152**
AFI						-0,001	0,148**	0,043*
Edad							0,190**	-0,075**
Curso								-0,094**

Nota 1: AG, Autoconcepto Global; AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AFA, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico.

Nota 2: *, Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,05$; **, Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,01$.

V.3. ANÁLISIS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

En tercer lugar, se elaboran una serie de modelos teóricos para contrastar las relaciones entre las variables objeto de estudio a partir de los datos empíricos obtenidos. Estos modelos de ecuaciones estructurales permiten determinar la significatividad y fortaleza de las relaciones entre las variables analizadas.

V.3.1. MODELO 1 – MODELO ESTRUCTURAL DEL CONJUNTO DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS

El modelo estructural del conjunto de variables desarrollado mostró buenos índices de ajuste. El test del chi-cuadrado reveló un valor estadísticamente significativo ($\chi^2 = 1237,67$; $df = 51$; $p < 0,001$). Dada la sensibilidad al tamaño muestral que presenta este estadístico, Byrne (2016) señala la relevancia de utilizar otros índices de ajuste estandarizados. De este modo, el NFI obtuvo un valor de 0,90, el IFI un valor de 0,91 y el CFI un valor de 0,91, siendo todos ellos aceptables. Asimismo, el RMSEA obtuvo un valor de 0,08, el cual fue también adecuado y demostrando un nivel de ajuste apropiado del SEM.

La Tabla V.49 y la Figura V.50 muestran los pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión del SEM global desarrollado. En el primer nivel del modelo se muestran relaciones estadísticamente significativas ($p < 0,005$) entre las estrategias globales de aprendizaje y sus diferentes dimensiones, mostrando los siguientes pesos de regresión de mayor a menor: autorregulación del esfuerzo ($b = 0,802$), estrategias de elaboración ($b = 0,801$), autorregulación de la meta-cognición ($b = 0,765$), tiempo y hábitos de estudio ($b = 0,720$), estrategias de organización ($b = 0,647$) y pensamiento crítico ($b = 0,604$).

En el segundo nivel del modelo se muestran las asociaciones entre las estrategias de aprendizaje globales y las necesidades psicológicas básicas. Se pudo observar una relación significativa y directa entre las estrategias de aprendizaje y la necesidad de autonomía ($p < 0,005$; $b = 0,452$), necesidad de competencia ($p < 0,005$; $b = 0,381$) y necesidad de relación ($p < 0,005$; $b = 0,302$). Asimismo, la necesidad de competencia guardó una relación positiva con la necesidad de autonomía ($p < 0,005$; $b = 0,265$) y la necesidad de relación con los demás ($p < 0,005$; $b = 0,201$). Por último, señalar que las estrategias de aprendizaje guardaron una relación positiva con el estrés académico ($p < 0,005$; $b = 0,253$) y el autoconcepto ($p < 0,005$; $b = 0,149$).

Posteriormente, se muestran a izquierda y derecha los diferentes indicadores que configuran el estrés académico y el autoconcepto. En el caso de la primera variable, se muestran relaciones estadísticamente significativas ($p < 0,005$) entre el estrés global

y sus diferentes dimensiones, considerándose de mayor a menor peso de regresión: estrés por obligaciones académicas ($b = 0,815$), estrés por expectativas de futuro ($b = 0,760$), estrés por comunicación oral y expresión de ideas ($b = 0,573$) y estrés por dificultades interpersonales ($b = 0,544$); postrándose en todos los casos relaciones positivas y directas. En una línea similar, el autoconcepto global mostros diferencias estadísticamente significativas con todas sus dimensiones ($p < 0,005$), configurando relaciones positivas y directas. De mayor a menor peso de regresión de determinan: autoconcepto social ($b = 0,729$), autoconcepto físico ($b = 0,532$), autoconcepto académico ($b = 0,485$), autoconcepto familiar ($b = 0,467$) y autoconcepto emocional ($b = 0,372$).

La zona intermedia del modelo refleja las relaciones entre necesidades psicológicas básicas, estrés académico y autoconcepto. En relación a la necesidad de autonomía, se observó una asociación inversa con el estrés académico ($p < 0,01$; $b = -0,007$) y el autoconcepto ($p < 0,05$; $b = -0,041$). La necesidad de competencia se relacionó de forma negativa con el estrés académico ($p < 0,005$; $b = -0,165$) y positiva con el autoconcepto ($p < 0,05$; $b = 0,244$). Asimismo, la necesidad de relación concretó una relación inversa con el estrés ($p < 0,005$; $b = -0,093$) y positiva con el autoconcepto ($p < 0,005$; $b = 0,537$). Por último, señalar que el estrés académico y el autoconcepto estuvieron negativamente relacionados ($p < 0,005$; $b = -0,315$).

La parte final del modelo estructural refleja las relaciones existentes entre la regulación emocional y las variables analizadas. En relación a las estrategias de aprendizaje, estas guardaron una relación positiva con la reevaluación cognitiva ($p < 0,005$; $b = 0,193$) y la supresión expresiva ($p < 0,005$; $b = 0,089$). Considerando el autoconcepto, este reflejó una relación positiva y directa con la reevaluación cognitiva ($p < 0,005$; $b = 0,304$), mientras que esta fue negativa e inversa con la supresión expresiva ($p < 0,005$; $b = -0,343$). Posteriormente, y al considerar las asociaciones entre estrés académico y regulación emocional, se pudo concretar ausencia de relaciones estadísticamente significativas para ambas dimensiones: reevaluación cognitiva ($p = 0,482$) y supresión expresiva ($p = 0,655$). Por último, se relacionaron ambas dimensiones de la regulación emocional, encontrando una relación positiva entre reevaluación cognitiva y supresión expresiva ($p < 0,005$; $b = 0,235$).

Tabla V.49. Pesos de regresión para el modelo estructural general

Relaciones entre variables	P.R.			P.R.E		
	Estimación	E.S.	R.C.	P	Estimación	
NP-A ← EST-AP	0,655	0,028	23,126	***	0,452	
NP-R ← EST-AP	0,487	0,032	15,106	***	0,302	
NP-C ← EST-AP	0,465	0,024	19,303	***	0,381	
NP-C ← NP-A	0,224	0,014	15,559	***	0,265	
NP-C ← NP-R	0,152	0,012	12,720	***	0,201	
ESTRÉS ← NP-A	-0,057	0,020	-2,836	**	-0,070	
ESTRÉS ← NP-C	-0,159	0,027	-5,897	***	-0,165	
ESTRÉS ← EST-AP	0,298	0,036	8,346	***	0,253	
ESTRÉS ← NP-R	-0,068	0,017	-4,068	***	-0,093	
AUTO-C ← NP-C	0,128	0,013	10,139	***	0,244	
AUTO-C ← NP-A	-0,018	0,009	-2,083	*	-0,041	
AUTO-C ← NP-R	0,213	0,011	20,015	***	0,537	
AUTO-C ← ESTRÉS	-0,171	0,013	-12,775	***	-0,315	
AUTO-C ← EST-AP	0,095	0,016	5,944	***	0,149	
RE-SE ← EST-AP	0,247	0,067	3,701	***	0,089	
RE-SE ← ESTRÉS	0,026	0,057	0,446	0,655	0,011	
RE-SE ← AUTO-C	-1,487	0,131	-11,316	***	-0,343	
E-EL ← EST-AP	1,000	-	-	***	0,801	
E-OR ← EST-AP	1,032	0,030	34,698	***	0,647	
E-PC ← EST-AP	0,840	0,026	32,012	***	0,604	
E-AM ← EST-AP	0,938	0,022	42,371	***	0,765	
E-TE ← EST-AP	0,972	0,025	39,384	***	0,720	
E-AE ← EST-AP	0,987	0,022	44,881	***	0,802	
RE-RC ← RE-SE	0,187	0,015	12,437	***	0,235	
RE-RC ← EST-AP	0,425	0,051	8,324	***	0,193	
E-CE ← ESTRÉS	1,000	-	-	***	0,573	
E-DI ← ESTRÉS	1,023	0,047	21,940	***	0,544	
E-EF ← ESTRÉS	1,217	0,045	26,872	***	0,760	
E-OA ← ESTRÉS	1,165	0,043	27,248	***	0,815	
RE-RC ← ESTRÉS	-0,031	0,044	-0,703	0,482	-0,016	
A-A ← AUTO-C	1,000	-	-	***	0,485	
A-S ← AUTO-C	1,799	0,080	22,435	***	0,729	
A-E ← AUTO-C	1,051	0,069	15,161	***	0,372	
A-FA ← AUTO-C	1,070	0,060	17,775	***	0,467	
A-FI ← AUTO-C	1,378	0,072	19,252	***	0,532	
RE-RC ← AUTO-C	1,050	0,103	10,208	***	0,304	

Nota 1: P.R., Pesos de Regresión; P.R.E., Pesos de Regresión Estandarizados; E.E, Error Estimado.

Nota 2: NP-A, Necesidad de autonomía; NP-C, Necesidad de competencia; NP-R, Necesidad de relación; RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva; E-G, Estrés Global; E-OA, Estrés por Obligaciones Académicas; E-EF, Estrés por Expectativas Futuras; E-DI, Estrés por Dificultades Interpersonales; E-EC, Estrés por Expresión y Comunicación Oral; AUTO-C, Autoconcepto; A-A, Autoconcepto académico; A-S, Autoconcepto Social; A-E, Autoconcepto Emocional; A-FA, Autoconcepto Familiar; A-FI, Autoconcepto Físico; EST-AP, Estrategias de aprendizaje; E-EL, Estrategias de Elaboración; E-OR, Estrategias de Organización; E-PC, Pensamiento Crítico; E-AM, Autorregulación de la Meta-cognición; E-TE, Tiempo y hábitos de estudios; E-AE, Autorregulación del esfuerzo.

Nota 3: *, $p < 0.05$; **, $p < 0.01$; ***, $p < 0.005$

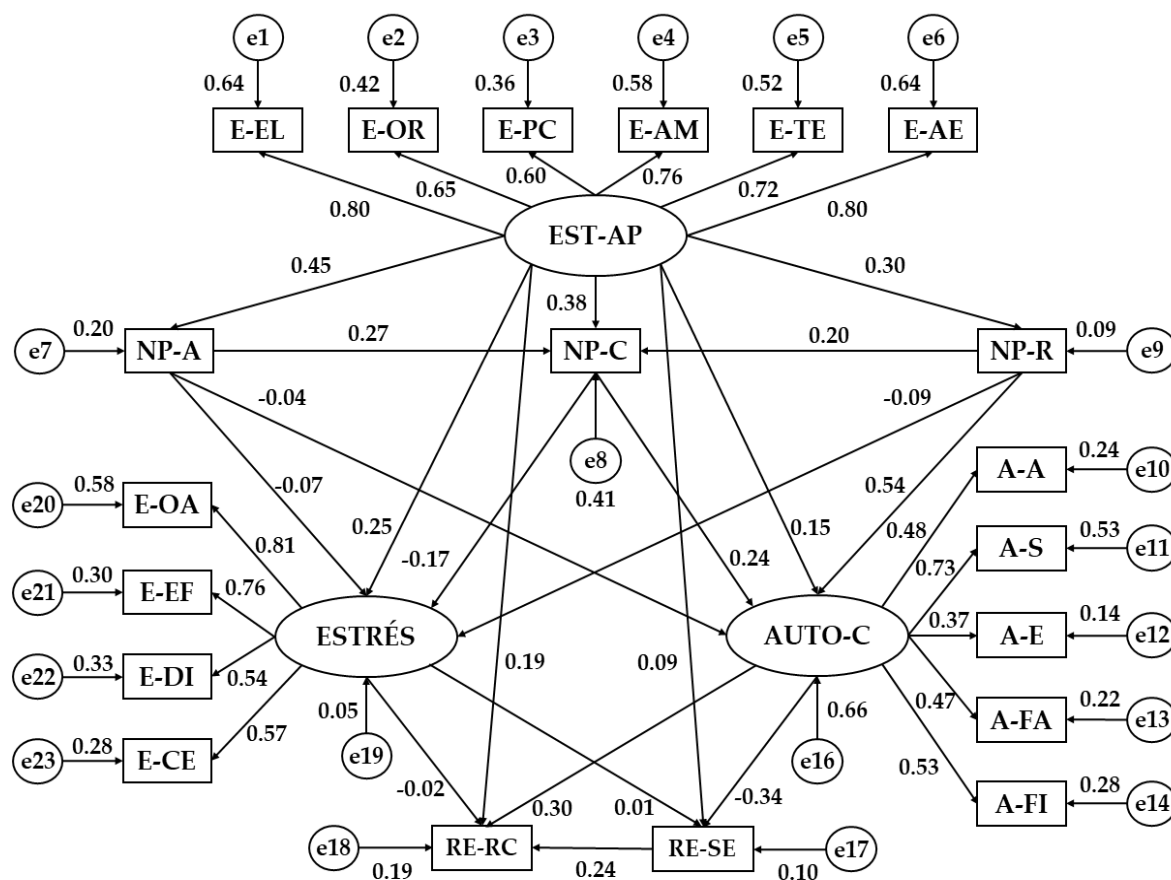


Figura V.50. Modelo de ecuaciones estructurales general

Nota 1: NP-A, Necesidad de autonomía; NP-C, Necesidad de competencia; NP-R, Necesidad de relación; RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva; E-G, Estrés Global; E-OA, Estrés por Obligaciones Académicas; E-EF, Estrés por Expectativas Futuras; E-DI, Estrés por Dificultades Interpersonales; E-EC, Estrés por Expresión y Comunicación Oral; AUTO-C, Autoconcepto; A-A, Autoconcepto académico; A-S, Autoconcepto Social; A-E, Autoconcepto Emocional; A-FA, Autoconcepto Familiar; A-FI, Autoconcepto Físico; EST-AP, Estrategias de aprendizaje; E-EL, Estrategias de Elaboración; E-OR, Estrategias de Organización; E-PC, Pensamiento Crítico; E-AM, Autorregulación de la Meta-cognición; E-TE, Tiempo y hábitos de estudios; E-AE, Autorregulación del esfuerzo.

V.3.2. MODELO 2 – ANÁLISIS MULTIGRUPO DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, REGULACIÓN EMOCIONAL Y ESTRÉS SEGÚN ÁREA DE CONOCIMIENTO

En segundo lugar, se elabora un modelo de ecuaciones estructurales que incluye las necesidades psicológicas básicas, la regulación emocional y el estrés académico de

los estudiantes. Asimismo, se realiza un análisis multigrupo del modelo con el fin de contrastar posibles diferencias en las relaciones entre las variables en función del área de conocimiento en la que estudian; ciencias sociales o de la salud.

El modelo estructural desarrollado mostró buenos índices de ajuste para el análisis multigrupo. El test del chi-cuadrado reveló un valor estadísticamente significativo ($\chi^2 = 182,13$; $df = 4,55$; $p < 0,001$). Dada la sensibilidad al tamaño muestral que presenta este estadístico, Byrne (2016) señala la relevancia de utilizar otros índices de ajuste estandarizados. De este modo, el NFI obtuvo un valor de 0,93, el IFI un valor de 0,94 y el CFI un valor de 0,94, siendo todos ellos aceptables. Asimismo, el RMSEA obtuvo un valor de 0,048, el cual fue también adecuado y demostrando un nivel de ajuste apropiado del SEM.

La Tabla V.50 y la Figura V.51 muestran los pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión del SEM desarrollado para los estudiantes de ciencias sociales, el cual permite determinar las relaciones entre necesidades psicológicas básicas, regulación emocional y estrés. En el primer nivel del modelo se muestran relaciones estadísticamente significativas ($p < 0,005$) entre las tres dimensiones de las necesidades psicológicas básicas, siendo todas positivas y directas: necesidad de competencia y necesidad de autonomía ($b = 0,536$), necesidad de competencia y necesidad de relación ($b = 0,441$) y necesidad de autonomía y necesidad de relación ($b = 0,462$).

Analizando el segundo nivel del modelo se pueden observar las asociaciones entre necesidades psicológicas básicas y las dos dimensiones de la regulación emocional, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas en todos los casos. La necesidad de autonomía mostro una relación positiva con la reevaluación cognitiva ($p < 0,005$; $b = 0,129$) y la supresión expresiva ($p < 0,005$; $b = 0,134$). La necesidad de competencia reveló una asociación positiva con la reevaluación cognitiva ($p < 0,005$; $b = 0,155$) y negativa con la supresión expresiva ($p < 0,01$; $b = -0,118$). De forma similar, la necesidad de relación con los demás se relacionó positivamente con la reevaluación cognitiva ($p < 0,005$; $b = 0,129$) y de forma negativa e indirecta con la supresión expresiva ($p < 0,005$; $b = -0,183$). Finalmente, ambas dimensiones de la regulación emocional estuvieron directamente relacionadas ($p < 0,005$; $b = 0,146$).

El último nivel del modelo estudia las relaciones entre regulación emocional y estrés académico, así como la influencia de las diferentes dimensiones del estrés en su totalidad. Se pudo observar que la supresión expresiva estuvo positivamente relacionada con el estrés académico global ($p < 0,005$; $b = 0,211$), mientras que la reevaluación cognitiva no guardó relación. Por otro lado, la dimensión “obligaciones académicas” fue el indicador con el mayor peso de regresión para el estrés total ($p < 0,005$; $b = 0,805$), seguido de las expectativas de futuro ($p < 0,005$; $b = 0,776$), la comunicación de ideas ($p < 0,005$; $b = 0,548$) y las dificultades interpersonales ($p < 0,005$; $b = 0,512$).

Tabla V.50. Pesos de regresión para los estudiantes de ciencias sociales

Relaciones entre variables			P.R.	P.R.E			
			EST	E.S.	R.C.	P	EST
RE-RC	←	NP-A	0,199	0,060	3,332	***	0,129
RE-RC	←	NP-C	0,282	0,070	4,052	***	0,155
RE-RC	←	NP-R	0,174	0,049	3,534	***	0,129
RE-SE	←	NP-C	-0,271	0,091	-2,959	**	-0,118
RE-SE	←	NP-R	-0,311	0,065	-4,825	***	-0,183
RE-SE	←	NP-A	0,260	0,078	3,321	***	0,134
RE-SE	←	RE-RC	0,185	0,043	4,278	***	0,146
E-G	←	RE-RC	-0,034	0,021	-1,639	0,101	-0,060
E-G	←	RE-SE	0,094	0,017	5,710	***	0,211
E-OA	←	E-G	1,000	-	-	-	0,805
E-EF	←	E-G	1,152	0,062	18,536	***	0,776
E-DI	←	E-G	0,914	0,066	13,805	***	0,512
E-CE	←	E-G	0,881	0,060	14,729	***	0,548
NP-C	↔	NP-A	0,217	0,015	14,255	***	0,536
NP-C	↔	NP -R	0,204	0,017	12,174	***	0,441
NP-A	↔	NP -R	0,252	0,020	12,642	***	0,462

Nota 1: P.R., Pesos de Regresión; P.R.E., Pesos de Regresión Estandarizados; E.E., Error de Estimación; R.C., Ratio Crítico; EST, Estimación.

Nota 2: NP-A, Necesidad de autonomía; NP-C, Necesidad de competencia; NP-R, Necesidad de relación; RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva; E-G, Estrés Global; E-OA, Estrés por Obligaciones Académicas; E-EF, Estrés por Expectativas Futuras; E-DI, Estrés por Dificultades Interpersonales; E-EC, Estrés por Expresión y Comunicación Oral.

Nota 3: **, $p < 0,01$; ***, $p < 0,005$

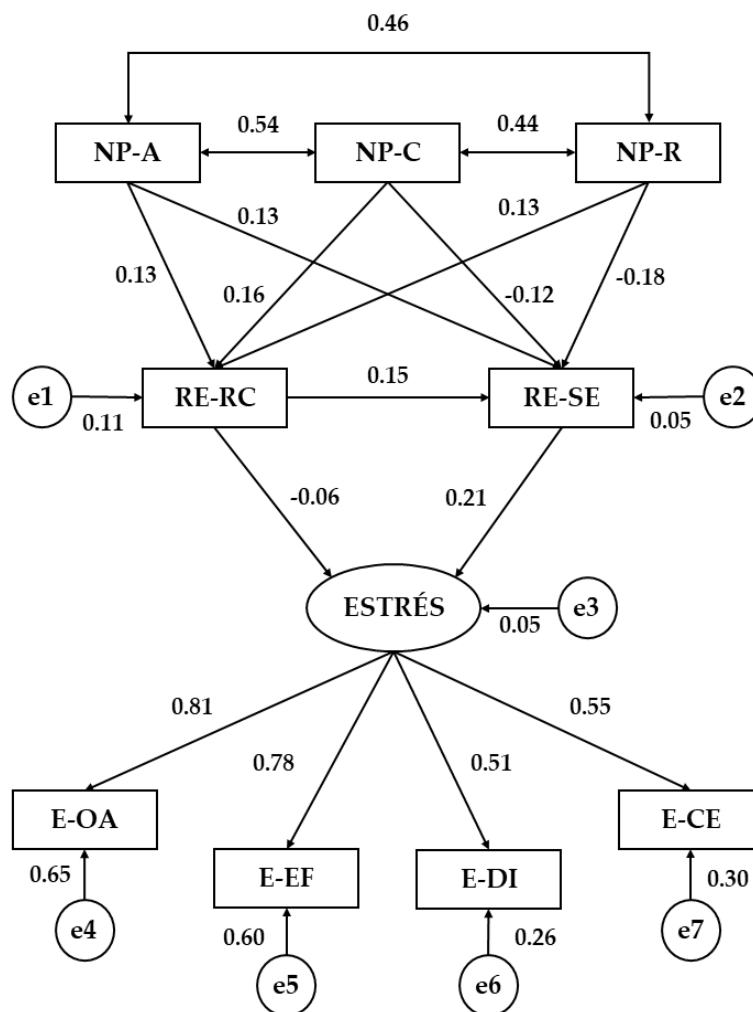


Figura V.51. SEM para estudiantes de ciencias sociales

Nota: NP-A, Necesidad de autonomía; NP-C, Necesidad de competencia; NP-R, Necesidad de relación; RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva; E-G, Estrés Global; E-OA, Estrés por Obligaciones Académicas; E-EF, Estrés por Expectativas Futuras; E-DI, Estrés por Dificultades Interpersonales; E-EC, Estrés por Expresión y Comunicación Oral.

La Tabla V.51 y la Figura V.52 muestran los pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión del SEM desarrollado para los estudiantes de ciencias sociales, el cual permite determinar las relaciones entre necesidades psicológicas básicas, regulación emocional y estrés. En el primer nivel del modelo se muestran relaciones estadísticamente significativas ($p < 0,005$) entre las tres dimensiones de las necesidades psicológicas básicas, siendo todas positivas y directas: necesidad de competencia y necesidad de autonomía ($b = 0,475$), necesidad de competencia y de relación ($b = 0,387$) y necesidad de autonomía y necesidad de relación ($b = 0,368$).

Analizando el segundo nivel del modelo se pueden observar las asociaciones entre necesidades psicológicas básicas y las dos dimensiones de la regulación emocional, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas en todos los casos. La necesidad de autonomía no se relacionó estadísticamente con la reevaluación cognitiva, mientras que si se observaron diferencias con la supresión expresiva ($p < 0,005$; $b = 0,160$). La necesidad de competencia reveló una asociación positiva y directa con la reevaluación cognitiva ($p < 0,01$; $b = 0,141$) y negativa e indirecta con la supresión expresiva ($p < 0,005$; $b = -0,172$). La necesidad de relación con los demás se relacionó positivamente con la reevaluación cognitiva ($p < 0,01$; $b = 0,159$) y de forma negativa e indirecta con la supresión expresiva ($p < 0,005$; $b = -0,290$). Finalmente, ambas dimensiones de la regulación emocional estuvieron relacionadas de forma positiva y directa ($p < 0,005$; $b = 0,253$).

Tabla V.51. Pesos de regresión para los estudiantes de ciencias de la salud

Relaciones entre variables			P.R.			P.R.E	
			EST	E.S.	R.C.	P	EST
RE-RC	←	NP-A	-0,053	0,079	-0,677	0.499	-0,036
RE-RC	←	NP-C	0,241	0,091	2,638	**	0,141
RE-RC	←	NP-R	0,224	0,072	3,138	**	0,159
RE-SE	←	NP-C	-0,358	0,107	-3,348	***	-0,172
RE-SE	←	NP-R	-0,500	0,084	-5,957	***	-0,290
RE-SE	←	NP-A	0,290	0,092	3,165	**	0,160
RE-SE	←	RE-RC	0,309	0,054	5,680	***	0,253
E-G	←	RE-RC	-0,123	0,036	-3,442	***	-0,179
E-G	←	RE-SE	0,087	0,029	2,995	**	0,156
E-OA	←	E-G	1,000	-	-	-	0,824
E-EF	←	E-G	0,969	0,071	13,737	***	0,761
E-DI	←	E-G	0,814	0,073	11,228	***	0,579
E-CE	←	E-G	0,751	0,071	10,551	***	0,543
NP-C	↔	NP-A	0,187	0,020	9,161	***	0,475
NP-C	↔	NP-R	0,160	0,021	7,709	***	0,387
NP-A	↔	NP-R	0,175	0,024	7,378	***	0,368

Nota 1: P.R., Pesos de Regresión; P.R.E., Pesos de Regresión Estandarizados; E.E., Error de Estimación; R.C., Ratio Crítico; EST, Estimación

Nota 2: NP-A, Necesidad de autonomía; NP-C, Necesidad de competencia; NP-R, Necesidad de relación; RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva; E-G, Estrés Global; E-OA, Estrés por Obligaciones Académicas; E-EF, Estrés por Expectativas Futuras; E-DI, Estrés por Dificultades Interpersonales; E-EC, Estrés por Expresión y Comunicación Oral.

Nota 3: **, $p < 0.01$; ***, $p < 0.005$

El último nivel del modelo estudia las relaciones entre regulación emocional y estrés académico, así como la influencia de las diferentes dimensiones del estrés en su totalidad. Se pudo observar que la supresión expresiva estuvo positivamente relacionada con el estrés académico global ($p < 0,01$; $b = 0,156$), mientras que la reevaluación cognitiva estuvo asociada de forma negativa e indirecta ($p < 0,005$; $b = -0,179$). Por otro lado, la dimensión “obligaciones académicas” fue el indicador con el mayor peso de regresión para el estrés total ($p < 0,005$; $b = 0,824$), seguido de las expectativas de futuro ($p < 0,005$; $b = 0,761$), las dificultades interpersonales ($p < 0,005$; $b = 0,579$) y la comunicación de ideas ($p < 0,005$; $b = 0,543$).

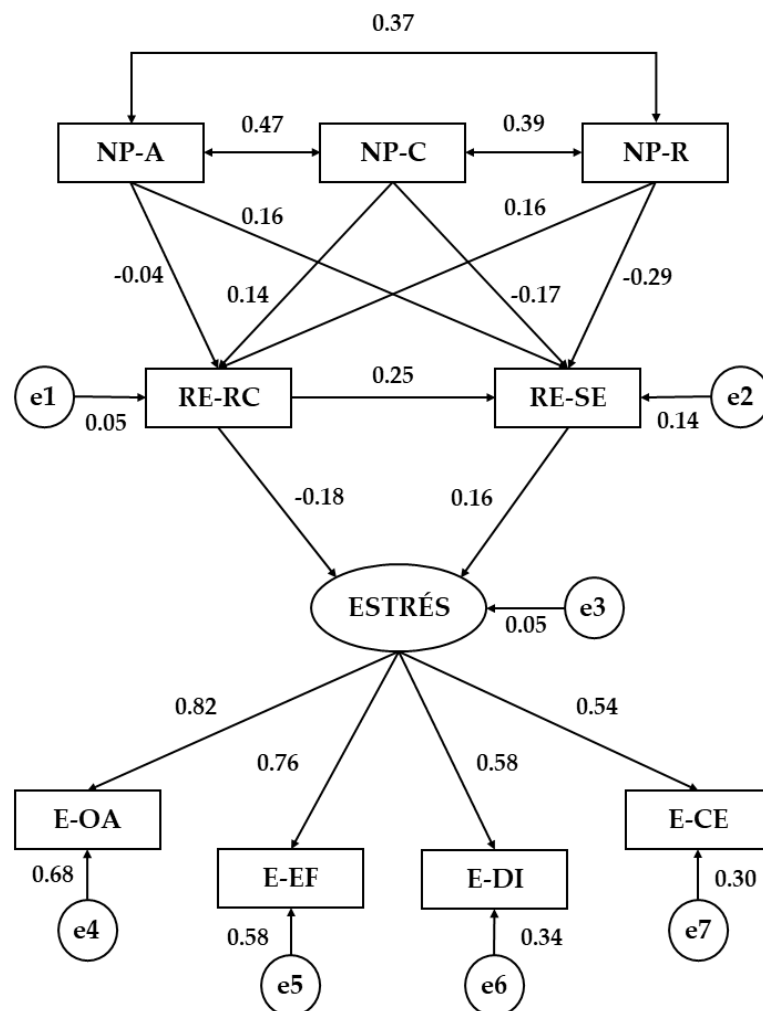


Figura V.52. SEM para estudiantes de ciencias de la salud

Nota: NP-A, Necesidad de autonomía; NP-C, Necesidad de competencia; NP-R, Necesidad de relación; RE-RC, Regulación emocional – Reevaluación cognitiva; RE-SE, Regulación Emocional – Supresión expresiva; E-G, Estrés Global; E-OA, Estrés por Obligaciones Académicas; E-EF, Estrés por Expectativas Futuras; E-DI, Estrés por Dificultades Interpersonales; E-EC, Estrés por Expresión y Comunicación Oral.

V.3.3. MODELO 3 – ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOCONCEPTO SEGÚN TIPO DE ENSEÑANZA

En tercer lugar, se elabora un modelo de ecuaciones estructurales que incluye las estrategias de aprendizaje, el estrés académico de los estudiantes y su autoconcepto global. Asimismo, se realiza un análisis multigrupo del modelo con el fin de contrastar posibles diferencias en las relaciones entre las variables en función de la tipología de enseñanza con la que cursan sus estudios universitarios: estudios presenciales u online.

El modelo estructural desarrollado mostró buenos índices de ajuste para el análisis multigrupo. El test del chi-cuadrado reveló un valor estadísticamente significativo ($\chi^2 = 1013,89$; $df = 56$; $p < 0,001$). Dada la sensibilidad al tamaño muestral que presenta este estadístico, Byrne (2016) señala la relevancia de utilizar otros índices de ajuste estandarizados. De este modo, el NFI obtuvo un valor de 0,91, el IFI un valor de 0,91 y el CFI un valor de 0,91, siendo todos ellos aceptables. Asimismo, el RMSEA obtuvo un valor de 0,079, el cual fue también adecuado y demostrando un nivel de ajuste apropiado del SEM.

La Tabla V.52 y la Figura V.53 muestran los pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión del SEM desarrollado para los estudiantes que cursan sus estudios universitarios de forma presencial, el cual permite determinar las relaciones entre estrategias de aprendizaje, autoconcepto y estrés. En el primer nivel del modelo se muestran relaciones estadísticamente significativas ($p < 0,005$) entre las cuatro estrategias de aprendizaje básicas, reflejando asociaciones positivas y directas entre todas ellas. En el caso de las estrategias de elaboración, se observa de mayor a menor peso de regresión con las siguientes dimensiones: autorregulación del esfuerzo ($b = 0,622$), autorregulación de la meta-cognición ($b = 0,603$) y estrategias de organización ($b = 0,582$). Para las estrategias de organización se observó una relación igualmente directa con la autorregulación del esfuerzo ($b = 0,582$) y la autorregulación de la meta-cognición ($b = 0,429$). Finalmente, la autorregulación de la meta-cognición y la autorregulación del esfuerzo estuvieron positivamente relacionadas ($b = 0,579$).

El nivel posterior del modelo, concreta las asociaciones entre las estrategias de aprendizaje mencionadas, el pensamiento crítico y el tiempo de estudio. Revisando la

variable pensamiento crítico, se pudieron observar asociaciones significativas y directas con todas las estrategias de aprendizaje excepto la autorregulación del esfuerzo ($p = 0,570$). De este modo, los pesos de regresión de mayor a menor carga son los siguientes: autorregulación de la meta-cognición ($p < 0,005$; $b = 0,363$), estrategias de elaboración ($p < 0,005$; $b = 0,214$) y estrategias de organización ($p < 0,005$; $b = 0,085$). Por otro lado, si se considera el tiempo de estudio se observan diferencias estadísticamente significativas y relaciones directas con todas las estrategias de aprendizaje, quedando definidas por los siguientes pesos de regresión: autorregulación del esfuerzo ($p < 0,005$; $b = 0,316$), estrategias de organización ($p < 0,005$; $b = 0,257$), autorregulación de la meta-cognición ($p < 0,005$; $b = 0,181$) y estrategias de elaboración ($p < 0,01$; $b = 0,067$).

En el tercer nivel, se concretan las relaciones de tres elementos cognitivos de relevancia -valor de la tarea, las metas de orientación intrínseca y ansiedad- con el pensamiento crítico y el tiempo y hábitos de estudio. Se pudo determinar que el pensamiento crítico reflejó relaciones positivas y directas con estos tres elementos, considerándose: metas de orientación intrínseca ($p < 0,005$; $b = 0,247$), valor de la tarea ($p < 0,005$; $b = 0,113$) y ansiedad ($p < 0,05$; $b = 0,047$). Por el contrario, al revisar el tiempo y hábitos de estudio, se determinó una relación negativa e indirecta con el valor de la tarea ($p < 0,005$; $b = -0,324$), y positiva y directa con las metas de orientación intrínseca ($p < 0,005$; $b = 0,193$) y la ansiedad ($p < 0,005$; $b = 0,121$).

Para terminar, se determina las relaciones entre los tres componentes cognitivos mencionados, el autoconcepto multidimensional y el estrés académico. De forma específica, las metas de orientación intrínseca estuvieron positivamente relacionadas con el autoconcepto multidimensional ($p < 0,005$; $b = 0,102$) y el estrés académico ($p < 0,05$; $b = 0,043$). En la línea de lo expuesto, el valor de la tarea reflejó una relación negativa con el autoconcepto multidimensional ($p < 0,005$; $b = -0,162$), sin encontrar asociación con el estrés académico ($p = 0,529$). Así, la ansiedad estuvo positivamente relacionada con el estrés académico ($p < 0,005$; $b = 0,419$) y negativamente con el autoconcepto multidimensional ($p < 0,005$; $b = -0,296$). Finalmente, se el modelo de ecuaciones estructurales determinó una relación estadísticamente significativa, así

como de tipo negativo o inverso entre el estrés académico y el autoconcepto multidimensional de los estudiantes universitarios ($p < 0,005$; $b = -0,280$).

Tabla V.52. Pesos de regresión para los estudiantes que estudian presencial

Relaciones entre variables			P.R.			P.R.E	
			EST	E.S.	R.C.	P	EST
E-PC	←	E-EL	0,240	0,028	8,701	***	0,214
E-PC	←	E-OR	0,075	0,019	4,033	***	0,085
E-TE	←	E-AE	0,355	0,023	15,150	***	0,316
E-TE	←	E-AM	0,199	0,022	9,051	***	0,181
E-PC	←	E-AM	0,415	0,025	16,411	***	0,363
E-PC	←	E-AE	0,015	0,027	0,568	0,570	0,013
E-TE	←	E-EL	0,073	0,024	3,020	**	0,067
E-TE	←	E-OR	0,217	0,016	13,424	***	0,257
VT	←	E-PC	0,140	0,026	5,403	***	0,113
ANS	←	E-PC	0,062	0,028	2,190	*	0,047
ANS	←	E-TE	0,164	0,029	5,609	***	0,121
VT	←	E-TE	-0,418	0,027	-15,566	***	-0,324
MOI	←	E-TE	0,203	0,021	9,481	***	0,193
MOI	←	E-PC	0,250	0,021	12,153	***	0,247
AUTO-G	←	VT	-0,093	0,011	-8,411	***	-0,162
AUTO-G	←	MOI	0,071	0,014	5,285	***	0,102
AUTO-G	←	ANS	-0,162	0,011	-15,418	***	-0,296
ESTRES	←	MOI	0,044	0,017	2,556	*	0,043
ESTRES	←	ANS	0,332	0,014	23,704	***	0,419
ESTRES	←	VT	0,009	0,014	0,630	0,529	0,011
ESTRES	←	AUTO-G	-0,407	0,026	-15,619	***	-0,280
E-EL	↔	E-AE	0,200	0,008	25,812	***	0,622
E-EL	↔	E-AM	0,198	0,008	25,248	***	0,603
E-EL	↔	E-OR	0,249	0,010	24,596	***	0,582
E-OR	↔	E-AM	0,181	0,009	19,286	***	0,429
E-OR	↔	E-AE	0,213	0,010	22,415	***	0,516
E-AE	↔	E-AM	0,184	0,008	24,510	***	0,579

Nota 1: P.R., Pesos de Regresión; P.R.E., Pesos de Regresión Estandarizados; E.E., Error de Estimación; R.C., Ratio Crítico; EST, Estimación.

Nota 2: AUTO-C, Autoconcepto; E-EL, Estrategias de Elaboración; E-OR, Estrategias de Organización; E-PC, Pensamiento Crítico; E-AM, Autorregulación de la Meta-cognición; E-TE, Tiempo y hábitos de estudios; E-AE, Autorregulación del esfuerzo; ANS, Ansiedad; VT, Valor de la Tarea; MOI, Metas de Orientación Intrínseca

Nota 3: *, $p < 0.05$, **, $p < 0.01$; ***, $p < 0.005$

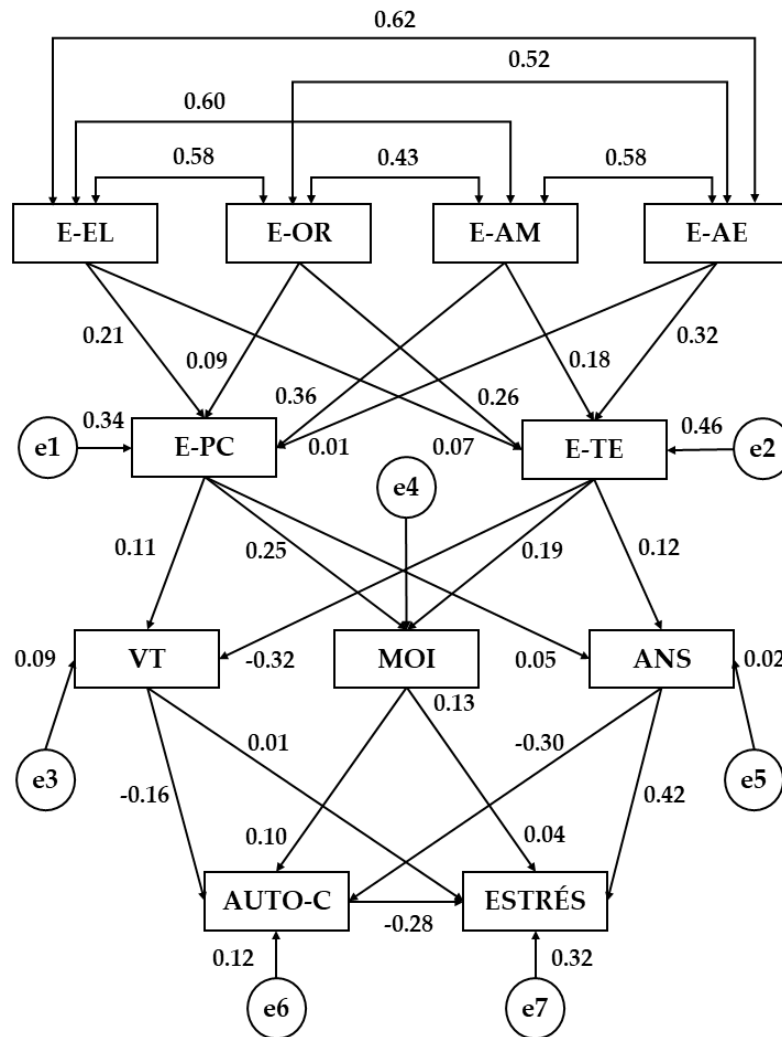


Figura V.53. SEM para estudiantes que estudian presencial

Nota: AUTO-C, Autoconcepto; E-EL, Estrategias de Elaboración; E-OR, Estrategias de Organización; E-PC, Pensamiento Crítico; E-AM, Autorregulación de la Meta-cognición; E-TE, Tiempo y hábitos de estudios; E-AE, Autorregulación del esfuerzo; ANS, Ansiedad; VT, Valor de la Tarea; MOI, Metas de Orientación Intrínseca

La Tabla V.53 y la Figura V.54 muestran los pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión del SEM desarrollado para los estudiantes que cursan sus estudios universitarios de forma virtual, el cual permite determinar las relaciones entre estrategias de aprendizaje, autoconcepto y estrés. En el primer nivel del modelo se muestran relaciones estadísticamente significativas ($p < 0,005$) entre las cuatro estrategias de aprendizaje básicas, reflejando asociaciones positivas y directas entre todas ellas. En el caso de las estrategias de elaboración, se observa de mayor a menor peso de regresión con las siguientes dimensiones: autorregulación del esfuerzo ($b =$

0,799), autorregulación de la meta-cognición ($b = 0,755$) y estrategias de organización ($b = 0,559$). Para las estrategias de organización se observó una relación igualmente directa con la autorregulación del esfuerzo ($b = 0,529$) y la autorregulación de la meta-cognición ($b = 0,432$). Finalmente, la autorregulación de la meta-cognición y la autorregulación del esfuerzo estuvieron positivamente relacionadas ($b = 0,686$).

El nivel posterior del modelo, concreta las asociaciones entre las estrategias de aprendizaje mencionadas, el pensamiento crítico y el tiempo de estudio. Revisando la variable pensamiento crítico, se pudieron observar asociaciones significativas y directas con todas las estrategias de aprendizaje excepto con la autorregulación del esfuerzo ($p = 0,282$) y las estrategias de organización ($p = 0,507$). De este modo, los pesos de regresión de mayor a menor carga son los siguientes: estrategias de elaboración ($p < 0,005$; $b = 0,377$) y autorregulación de la meta-cognición ($p < 0,005$; $b = 0,317$). Por otro lado, si se considera el tiempo de estudio se observan diferencias estadísticamente significativas y directas con todas las estrategias de aprendizaje excepto las estrategias de elaboración ($p = 0,600$). Así, quedan definidas por los siguientes pesos de regresión: autorregulación del esfuerzo ($p < 0,005$; $b = 0,491$), estrategias de organización ($p < 0,005$; $b = 0,209$) y autorregulación de la meta-cognición ($p < 0,005$; $b = 0,179$).

En el tercer nivel, se concretan las relaciones de tres elementos cognitivos de relevancia -valor de la tarea, las metas de orientación intrínseca y ansiedad- con el pensamiento crítico y el tiempo y hábitos de estudio. Se pudo determinar que el pensamiento crítico reflejó relaciones positivas y directas con estos tres elementos, considerándose: metas de orientación intrínseca ($p < 0,005$; $b = 0,536$), valor de la tarea ($p < 0,05$; $b = 0,139$) y ansiedad ($p < 0,005$; $b = 0,317$). Por el contrario, al revisar el tiempo y hábitos de estudio, se determinó una relación negativa e indirecta con el valor de la tarea ($p < 0,005$; $b = -0,401$) y positiva con las metas de orientación intrínseca ($p < 0,005$; $b = 0,251$). No se dieron diferencias estadísticamente significativas con la ansiedad ($p = 0,116$).

Por último, se determina las relaciones entre los tres componentes cognitivos mencionados, el autoconcepto y el estrés. De forma específica, las metas intrínsecas estuvieron positivamente relacionadas con el autoconcepto ($p < 0,005$; $b = 0,370$),

pero no con el estrés ($p = 0,945$). El valor de la tarea reflejó una relación negativa con el autoconcepto ($p < 0,05$; $b = -0,117$), siendo positiva con el estrés ($p < 0,005$; $b = 0,229$). La ansiedad estuvo positivamente relacionada con el estrés ($p < 0,005$; $b = 0,458$) y negativamente con el autoconcepto ($p < 0,005$; $b = -0,246$). Finalmente, el estrés y el autoconcepto se asociaron inversamente ($p < 0,005$; $b = -0,262$).

Tabla V.53. Pesos de regresión para los estudiantes que estudian a distancia

Relaciones entre variables	P.R.			P.R.E		
	EST	E.S.	R.C.	P	EST	
E-PC ← E-EL	0,406	0,082	4,973	***	0,377	
E-PC ← E-OR	-0,027	0,041	-0,664	0,507	-0,032	
E-TE ← E-AE	0,487	0,063	7,716	***	0,491	
E-TE ← E-AM	0,201	0,065	3,103	**	0,179	
E-PC ← E-AM	0,353	0,068	5,214	***	0,317	
E-PC ← E-AE	0,071	0,066	1,076	0,282	0,072	
E-TE ← E-EL	-0,041	0,078	-0,524	0,600	-0,038	
E-TE ← E-OR	0,180	0,039	4,639	***	0,209	
VT ← E-PC	0,151	0,061	2,477	*	0,139	
ANS ← E-PC	0,385	0,068	5,646	***	0,317	
ANS ← E-TE	0,106	0,068	1,572	0,116	0,088	
VT ← E-TE	-0,432	0,061	-7,137	***	-0,401	
MOI ← E-TE	0,275	0,048	5,733	***	0,251	
MOI ← E-PC	0,590	0,048	12,229	***	0,536	
AUTO-G ← VT	-0,079	0,033	-2,367	*	-0,117	
AUTO-G ← MOI	0,248	0,034	7,275	***	0,370	
AUTO-G ← ANS	-0,149	0,031	-4,848	***	-0,246	
ESTRES ← MOI	-0,003	0,045	-0,069	0,945	-0,003	
ESTRES ← ANS	0,392	0,039	10,077	***	0,458	
ESTRES ← VT	0,220	0,041	5,309	***	0,229	
ESTRES ← AUTO-G	-0,371	0,066	-5,602	***	-0,262	
E-EL ↔ E-AE	0,379	0,033	11,577	***	0,799	
E-EL ↔ E-AM	0,315	0,028	11,173	***	0,755	
E-EL ↔ E-OR	0,306	0,034	9,051	***	0,559	
E-OR ↔ E-AM	0,228	0,031	7,359	***	0,432	
E-OR ↔ E-AE	0,316	0,036	8,670	***	0,529	
E-AE ↔ E-AM	0,313	0,030	10,488	***	0,686	

Nota 1: P.R., Pesos de Regresión; P.R.E., Pesos de Regresión Estandarizados; E.E., Error de Estimación; R.C., Ratio Crítico; EST, Estimación.

Nota 2: AUTO-C, Autoconcepto; E-EL, Estrategias de Elaboración; E-OR, Estrategias de Organización; E-PC, Pensamiento Crítico; E-AM, Autorregulación de la Meta-cognición; E-TE, Tiempo y hábitos de estudios; E-AE, Autorregulación del esfuerzo; ANS, Ansiedad; VT, Valor de la Tarea; MOI, Metas de Orientación Intrínseca

Nota 3: *, $p < 0,05$; **, $p < 0,01$; ***, $p < 0,005$

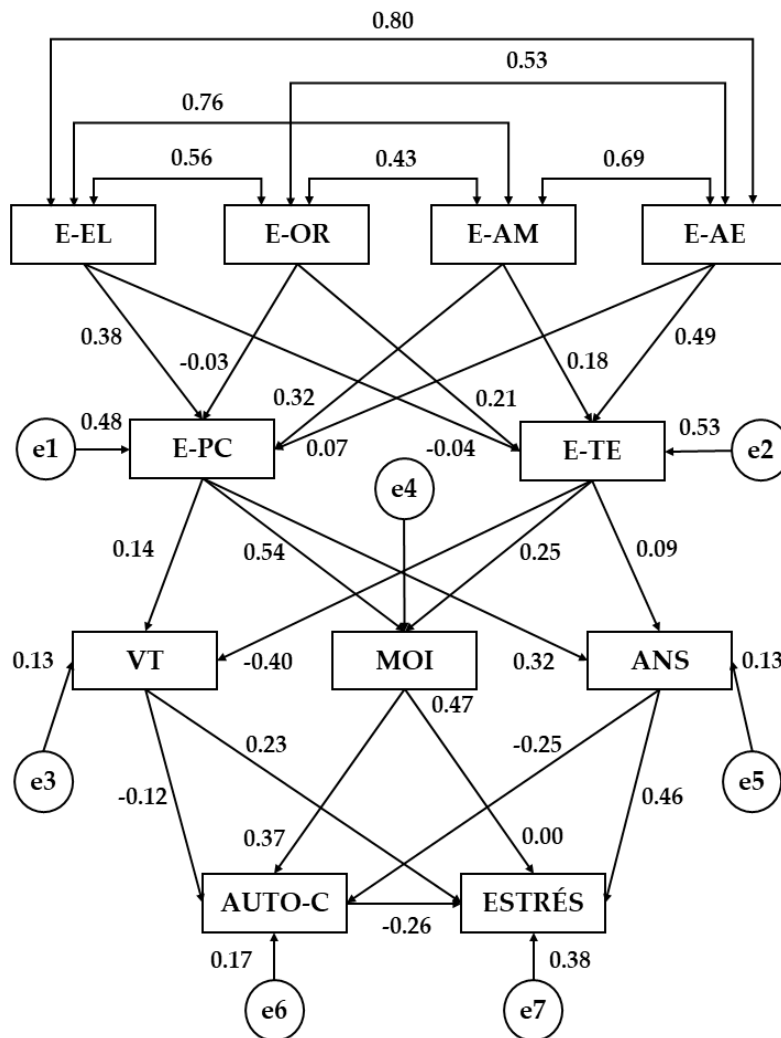


Figura V.54. SEM para estudiantes que estudian a distancia

Nota: AUTO-C, Autoconcepto; E-EL, Estrategias de Elaboración; E-OR, Estrategias de Organización; E-PC, Pensamiento Crítico; E-AM, Autorregulación de la Meta-cognición; E-TE, Tiempo y hábitos de estudios; E-AE, Autorregulación del esfuerzo; ANS, Ansiedad; VT, Valor de la Tarea; MOI, Metas de Orientación Intrínseca

V.3.4. MODELO 4 – AUTOCONCEPTO, NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN SEXO DEL ESTUDIANTE

Para finalizar la sección de análisis mediante ecuaciones estructurales se realizó un último análisis multigrupo que integraba las diferentes dimensiones del

autoconcepto, las necesidades psicológicas básicas y las estrategias de aprendizaje según el sexo de los estudiantes universitarios: hombre o mujer.

El modelo estructural desarrollado mostró buenos índices de ajuste para el análisis multigrupo. El test del chi-cuadrado reveló un valor estadísticamente significativo ($\chi^2 = 1471,37$; $df = 110$; $p < 0,001$). Dada la sensibilidad al tamaño muestral que presenta este estadístico, Byrne (2016) señala la relevancia de utilizar otros índices de ajuste estandarizados. De este modo, el NFI obtuvo un valor de 0,90, el IFI un valor de 0,91 y el CFI un valor de 0,91, siendo todos ellos aceptables. Asimismo, el RMSEA obtuvo un valor de 0,067, el cual fue también adecuado y demostrando un nivel de ajuste apropiado del SEM.

La Tabla V.54 y la Figura V.55 muestran los pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión del SEM desarrollado para los estudiantes varones, el cual permite determinar las relaciones entre autoconcepto, necesidades psicológicas básicas y estrategias de aprendizaje. En el primer nivel del modelo se muestran relaciones estadísticamente significativas ($p < 0,005$) entre las cinco dimensiones del autoconcepto, reflejando asociaciones positivas y directas entre todas ellas excepto la relación dada entre autoconcepto emocional y académico ($p = 0,954$). De forma concreta, el autoconcepto académico concreto el mayor peso de regresión con el autoconcepto físico ($b = 0,418$) y el menor con el social ($b = 0,258$). Para el autoconcepto social, la mayor relación se da con el autoconcepto físico ($b = 0,258$) y la menor con el autoconcepto académico ($b = 0,438$). El autoconcepto emocional concretó el mayor peso de regresión para el autoconcepto social ($b = 0,312$) y el menor para el académico sin encontrar asociación significativa. El autoconcepto familiar se relación con la mayor fortaleza con el autoconcepto social ($b = 0,376$) y con la menor con el autoconcepto emocional ($b = 0,205$). Por último, el autoconcepto físico reflejó el mayor peso de regresión para el autoconcepto social ($b = 0,438$) y el menor para el emocional ($b = 0,221$).

El segundo nivel del modelo muestra las relaciones existentes entre las diferentes dimensiones del autoconcepto y las tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación con los demás. De este modo, el autoconcepto académico reveló una asociación positiva y directa con la necesidad de autonomía ($p < 0,005$; b

= 0,246), la necesidad de competencia ($p < 0,005$; $b = 0,489$) y la necesidad de relación con los demás ($p < 0,05$; $b = 0,061$), siendo esta la que mostraba el menor peso de regresión. En una línea similar, el autoconcepto social configuró una asociación directa con la necesidad de autonomía ($p < 0,01$; $b = 0,105$) y la necesidad de relación con los demás ($p < 0,005$; $b = 0,528$). En este caso, el autoconcepto social no estuvo relacionado con la necesidad de competencia ($p = 0,474$).

Continuando con la zona intermedia del modelo, se pudo observar que el autoconcepto emocional no determinó diferencias estadísticamente significativas con la necesidad de autonomía ($p = 0,613$) y la necesidad de competencia ($p = 0,820$). Sin embargo, sí que estuvo inversamente relacionado con la necesidad de relación con los demás ($p < 0,005$; $b = -0,124$). En la línea de lo expuesto, el autoconcepto familiar reflejó diferencias estadísticamente significativas con la necesidad de autonomía ($p < 0,01$; $b = 0,099$), necesidad de competencia ($p < 0,005$; $b = 0,138$) y necesidad de relación ($p < 0,01$; $b = 0,081$), estando positivamente relacionados en todos los casos. Por último, señalar que el autoconcepto físico se relacionó de forma positiva con la necesidad de autonomía ($p < 0,005$; $b = 0,188$) y de relación ($p < 0,005$; $b = 0,168$), sin encontrar diferencias significativas con la necesidad de competencia ($p = 0,293$).

En el tercer nivel del modelo se muestran las relaciones dadas entre necesidades psicológicas básicas y estrategias de aprendizaje. En primer lugar, señalar que la necesidad de competencia estuvo positivamente relacionada con la necesidad de autonomía ($p < 0,005$; $b = 0,313$) y de relación ($p < 0,005$; $b = 0,097$). Por otro lado, se pudo determinar que las estrategias de aprendizaje estaban positivamente relacionadas con la necesidad de competencia ($p < 0,005$; $b = 0,473$) y de autonomía ($p < 0,005$; $b = 0,235$). Sin embargo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas con la necesidad de relación ($p = 0,143$).

Por último, en la parte inferior del modelo se concreta el peso de regresión de cada indicador sobre las estrategias de aprendizaje. De mayor a menor peso de regresión se determina: autorregulación del esfuerzo ($b = 0,828$), autorregulación de la meta-cognición ($b = 0,822$), estrategias de elaboración ($b = 0,812$), tiempo de estudio ($b = 0,724$), estrategias de organización ($b = 0,640$) y pensamiento crítico ($b = 0,626$).

Tabla V.54. Pesos de regresión para los hombres

Relaciones entre variables	P.R.			P.R.E		
	EST	E.S.	R.C.	P	EST	
NP-A ← A-A	0,256	0,034	7,499	***	0,246	
NP-A ← A-S	0,102	0,033	3,061	**	0,105	
NP-A ← A-E	-0,014	0,028	-0,506	0,613	-0,016	
NP-R ← A-E	-0,121	0,026	-4,620	***	-0,124	
NP-R ← A-FA	0,094	0,033	2,875	**	0,081	
NP-R ← A-FI	0,170	0,031	5,507	***	0,168	
NP-R ← A-A	0,069	0,032	2,167	*	0,061	
NP-R ← A-S	0,553	0,031	17,893	***	0,528	
NP-A ← A-FA	0,106	0,035	2,994	**	0,099	
NP-A ← A-FI	0,177	0,033	5,283	***	0,188	
NP-C ← A-E	0,004	0,018	0,228	0,820	0,005	
NP-C ← A-A	0,452	0,022	20,298	***	0,489	
NP-C ← A-S	-0,018	0,025	-0,716	0,474	-0,020	
NP-C ← A-FA	0,131	0,023	5,835	***	0,138	
NP-C ← A-FI	0,023	0,022	1,051	0,293	0,027	
NP-C ← NP-A	0,277	0,021	13,347	***	0,313	
NP-C ← NP-R	0,079	0,022	3,529	***	0,097	
EST-AP ← NP-A	0,178	0,026	6,830	***	0,235	
EST-AP ← NP-C	0,404	0,031	12,842	***	0,473	
EST-AP ← NP-R	-0,031	0,021	-1,464	0,143	-0,044	
E-AE ← EST-AP	1,000	-	-	***	0,828	
E-TE ← EST-AP	0,924	0,038	24,104	***	0,724	
E-AM ← EST-AP	0,925	0,032	28,656	***	0,822	
E-PC ← EST-AP	0,806	0,040	20,070	***	0,626	
E-OR ← EST-AP	0,974	0,047	20,624	***	0,640	
E-EL ← EST-AP	0,930	0,033	28,206	***	0,813	
A-FI ↔ A-A	0,204	0,017	11,728	***	0,418	
A-A ↔ A-S	0,122	0,016	7,580	***	0,258	
A-A ↔ A-E	-0,001	0,017	-0,057	0,954	-0,002	
A-A ↔ A-FA	0,118	0,015	8,088	***	0,276	
A-S ↔ A-E	0,170	0,019	9,058	***	0,312	
A-S ↔ A-FA	0,172	0,016	10,682	***	0,376	
A-FI ↔ A-S	0,230	0,019	12,180	***	0,438	
A-E ↔ A-FA	0,101	0,017	6,116	***	0,205	
A-FI ↔ A-E	0,124	0,019	6,571	***	0,221	
A-FI ↔ A-FA	0,181	0,017	10,826	***	0,381	

Nota 1: P.R., Pesos de Regresión; P.R.E., Pesos de Regresión Estandarizados; R.C., Ratio Crítico.

Nota 2: NP-A, Necesidad de autonomía; NP-C, Necesidad de competencia; NP-R, Necesidad de relación; A-A, Autoconcepto académico; A-S, Autoconcepto Social; A-E, Autoconcepto Emocional; A-FA, Autoconcepto Familiar; A-FI, Autoconcepto Físico; EST-AP, Estrategias de aprendizaje; E-EL, Estrategias de Elaboración; E-OR, Estrategias de Organización; E-PC, Pensamiento Crítico; E-AM, Autorregulación de la Meta-cognición; E-TE, Tiempo y hábitos de estudios; E-AE, Autorregulación del esfuerzo.

Nota 3: *, $p < 0.05$; **, $p < 0.01$; ***, $p < 0.005$

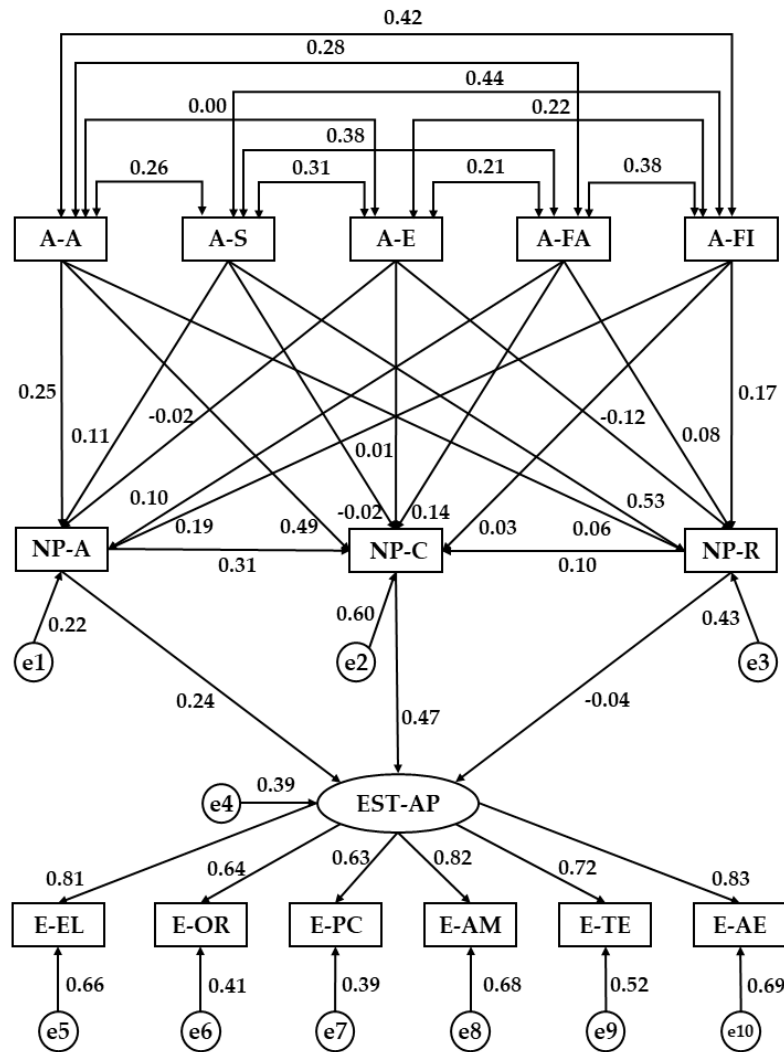


Figura V.55. SEM para los hombres

Nota: NP-A, Necesidad de autonomía; NP-C, Necesidad de competencia; NP-R, Necesidad de relación; A-A, Autoconcepto académico; A-S, Autoconcepto Social; A-E, Autoconcepto Emocional; A-FA, Autoconcepto Familiar; A-FI, Autoconcepto Físico; EST-AP, Estrategias de aprendizaje; E-EL, Estrategias de Elaboración; E-OR, Estrategias de Organización; E-PC, Pensamiento Crítico; E-AM, Autorregulación de la Meta-cognición; E-TE, Tiempo y hábitos de estudios; E-AE, Autorregulación del esfuerzo.

La Tabla V.55 y la Figura V.56 muestran los pesos de regresión y pesos estandarizados del SEM desarrollado para las mujeres, el cual permite determinar las relaciones entre autoconcepto, necesidades psicológicas básicas y estrategias de aprendizaje. En el primer nivel del modelo se muestran relaciones estadísticamente significativas ($p < 0,005$) entre las cinco dimensiones del autoconcepto, reflejando asociaciones positivas entre todas ellas. El autoconcepto académico concreto el mayor peso de regresión con el autoconcepto físico ($b = 0,364$) y el menor con el emocional ($b = 0,098$). Para el autoconcepto social, la mayor relación se da con el autoconcepto

físico ($b = 0,389$) y la menor con el autoconcepto académico ($b = 0,293$). El autoconcepto emocional concretó el mayor peso de regresión para el autoconcepto social ($b = 0,323$) y el menor para el familiar ($b = 0,135$). El autoconcepto familiar se relacionó con la mayor fortaleza con el autoconcepto social ($b = 0,352$) y con la menor con el autoconcepto emocional tal y como se indicó. Por último, el autoconcepto físico reflejó el mayor peso de regresión para el autoconcepto social ($b = 0,389$) y el menor para el emocional ($b = 0,173$).

El segundo nivel del modelo muestra las relaciones existentes entre las diferentes dimensiones del autoconcepto y las necesidades psicológicas básicas. El autoconcepto académico reveló una asociación positiva con la necesidad de autonomía ($p < 0,005$; $b = 0,146$), de competencia ($p < 0,005$; $b = 0,497$) y de relación ($p < 0,005$; $b = 0,118$). El autoconcepto social configuró una asociación directa con la necesidad de autonomía ($p < 0,005$; $b = 0,124$) y de relación ($p < 0,005$; $b = 0,577$), y negativa con la de competencia ($p < 0,01$; $b = -0,065$). Asimismo, el autoconcepto emocional no determinó diferencias significativas con la necesidad de autonomía ($p = 0,887$), pero sí con la de competencia ($p < 0,05$; $b = 0,035$) y relación ($p < 0,01$; $b = -0,055$). El autoconcepto familiar no reflejó diferencias significativas con la necesidad de autonomía ($p = 0,432$), pero sí con la de competencia ($p < 0,005$; $b = 0,077$) y de relación ($p < 0,01$; $b = 0,058$). Por último, el autoconcepto físico se relacionó de forma positiva con la necesidad de autonomía ($p < 0,005$; $b = 0,192$) y de competencia ($p < 0,05$; $b = -0,043$), sin encontrar asociación con la necesidad de relación ($p = 0,603$).

En el tercer nivel del modelo se muestran las relaciones entre necesidades psicológicas básicas y estrategias de aprendizaje. Se pudo determinar que las estrategias de aprendizaje estaban positivamente relacionadas con la necesidad de competencia ($p < 0,005$; $b = 0,401$) y de autonomía ($p < 0,005$; $b = 0,223$), sin encontrar significatividad con la necesidad de relación ($p = 0,055$). Por último, se concreta el peso de regresión de cada indicador sobre las estrategias de aprendizaje. De mayor a menor peso de regresión se determina: estrategias de elaboración ($b = 0,784$), autorregulación del esfuerzo ($b = 0,769$), autorregulación de la meta-cognición ($b = 0,747$), tiempo de estudio ($b = 0,689$), estrategias de organización ($b = 0,620$) y pensamiento crítico ($b = 0,602$).

Tabla V.55. Pesos de regresión para las mujeres

Relaciones entre variables	P.R.			P.R.E		
	EST	E.S.	R.C.	P	EST	
NP-A ← A-A	0,166	0,027	6,076	***	0,146	
NP-A ← A-S	0,110	0,023	4,768	***	0,124	
NP-A ← A-E	0,003	0,019	0,142	0,887	0,003	
NP-R ← A-E	-0,052	0,018	-2,874	**	-0,055	
NP-R ← A-FA	0,062	0,021	2,939	**	0,058	
NP-R ← A-FI	0,011	0,021	0,520	0,603	0,011	
NP-R ← A-A	0,152	0,026	5,921	***	0,118	
NP-R ← A-S	0,579	0,022	26,806	***	0,577	
NP-A ← A-FA	0,018	0,023	0,785	0,432	0,019	
NP-A ← A-FI	0,171	0,022	7,656	***	0,192	
NP-C ← A-E	0,024	0,012	2,001	*	0,035	
NP-C ← A-A	0,467	0,018	26,657	***	0,497	
NP-C ← A-S	-0,048	0,017	-2,776	**	-0,065	
NP-C ← A-FA	0,060	0,014	4,215	***	0,077	
NP-C ← A-FI	-0,031	0,014	-2,213	*	-0,043	
NP-C ← NP-A	0,245	0,015	16,566	***	0,296	
NP-C ← NP-R	0,135	0,016	8,547	***	0,185	
EST-AP ← NP-A	0,134	0,015	9,096	***	0,223	
EST-AP ← NP-C	0,293	0,019	15,072	***	0,401	
EST-AP ← NP-R	0,024	0,012	1,921	0,055	0,045	
E-AE ← EST-AP	1,000	-	-	***	0,769	
E-TE ← EST-AP	1,009	0,035	28,743	***	0,689	
E-AM ← EST-AP	1,038	0,033	31,361	***	0,747	
E-PC ← EST-AP	0,948	0,038	24,848	***	0,602	
E-OR ← EST-AP	1,032	0,040	25,646	***	0,620	
E-EL ← EST-AP	1,067	0,032	33,022	***	0,784	
A-FI ↔ A-A	0,167	0,011	14,559	***	0,364	
A-A ↔ A-S	0,135	0,011	11,955	***	0,293	
A-A ↔ A-E	0,048	0,012	4,146	***	0,098	
A-A ↔ A-FA	0,093	0,010	9,011	***	0,217	
A-S ↔ A-E	0,205	0,016	13,095	***	0,323	
A-S ↔ A-FA	0,193	0,014	14,113	***	0,352	
A-FI ↔ A-S	0,229	0,015	15,444	***	0,389	
A-E ↔ A-FA	0,079	0,014	5,680	***	0,135	
A-FI ↔ A-E	0,109	0,015	7,265	***	0,173	
A-FI ↔ A-FA	0,144	0,013	10,829	***	0,263	

Nota 1: P.R., Pesos de Regresión; P.R.E., Pesos de Regresión Estandarizados; R.C., Ratio Crítico.

Nota 2: NP-A, Necesidad de autonomía; NP-C, Necesidad de competencia; NP-R, Necesidad de relación; A-A, Autoconcepto académico; A-S, Autoconcepto Social; A-E, Autoconcepto Emocional; A-FA, Autoconcepto Familiar; A-FI, Autoconcepto Físic; EST-AP, Estrategias de aprendizaje; E-EL, Estrategias de Elaboración; E-OR, Estrategias de Organización; E-PC, Pensamiento Crítico; E-AM, Autorregulación de la Meta-cognición; E-TE, Tiempo y hábitos de estudios; E-AE, Autorregulación del esfuerzo.

Nota 3: *, $p < 0.05$; **, $p < 0.01$; ***, $p < 0.005$

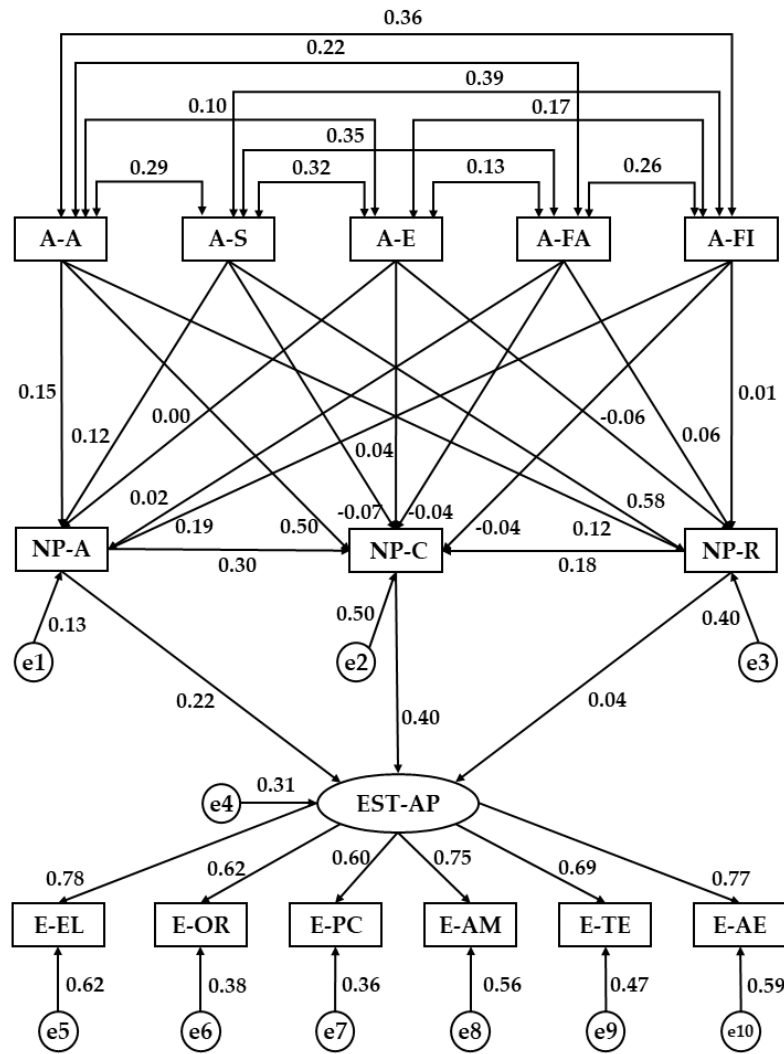


Figura V.56. SEM para las mujeres

Nota: NP-A, Necesidad de autonomía; NP-C, Necesidad de competencia; NP-R, Necesidad de relación; A-A, Autoconcepto académico; A-S, Autoconcepto Social; A-E, Autoconcepto Emocional; A-FA, Autoconcepto Familiar; A-FI, Autoconcepto Físico; EST-AP, Estrategias de aprendizaje; E-EL, Estrategias de Elaboración; E-OR, Estrategias de Organización; E-PC, Pensamiento Crítico; E-AM, Autorregulación de la Meta-cognición; E-TE, Tiempo y hábitos de estudios; E-AE, Autorregulación del esfuerzo.

CAPÍTULO VI

Discusión



VI. DISCUSIÓN

El capítulo VI desarrolla la discusión de los hallazgos alcanzados en el trabajo de investigación. Para ello se consideran los principales resultados obtenidos, contrastando los mismos con otros estudios a nivel nacional e internacional, así como las diferentes premisas y postulados de autores de relevancia.

VI.1. DISCUSIÓN

En primer lugar, resulta imprescindible discutir y comparar los resultados descriptivos obtenidos. En el presente trabajo de investigación se pudo observar que seis de cada diez estudiantes universitarios analizados eran mujeres. Chacón-Cuberos et al. (2017a) y Echavarrí Godoy, y Olaz (2007) demostraron en sus estudios porcentajes ligeramente superiores de mujeres matriculadas en estudios superiores. Estas premisas pueden justificarse por varios motivos, entre los cuales pueden destacarse el mayor rendimiento académico que presentan las chicas en etapas educativas previas, lo cual lleva a facilitar el acceso a titulaciones universidad, o bien la búsqueda de trabajos cualificados por parte de ellas con respecto a los varones (Nuzhat, Salem, Hamdan, y Ashour, 2013). Así mismo, se ha determinado niveles de vocación más elevadas en el género femenino, lo cual les lleva a un mayor de dedicación para cursar los estudios que dan acceso a la profesión que desean realizar (Balkis y Duru, 2017).

El lugar de residencia más habitual fue el domicilio familiar, con un valor prácticamente similar al piso compartido. Por el contrario, el alojamiento en residencia universitaria fue el domicilio que menor representación reveló. Según Ariño y Llopis (2011), estos resultados podrían deberse el elevado precio que suelen presentar las residencias universitarias, lo cual hace que su acceso sea restringido para muchos estudiantes, cuya economía depende en gran parte de la familiar. Por otro lado, la distribución prácticamente homogénea entre el domicilio familiar y el piso compartido puede justificarse por los porcentajes obtenidos en la recepción de beca, los cuales son prácticamente análogos (Barrera-Herrera y Vinet, 2017). De forma

generalizada, podría establecerse que aquel alumnado que suele recibir financiación económica para cursar sus estudios universitarios suele residir cerca de la institución universitaria en forma de alquiler compartido (Arnett, 2014; Chacón-Cuberos et al., 2017b; Hepworth, Schofield, Leontini, y Germov, 2018).

Considerando los datos académicos, tres de cada diez participantes estudiaban en ciencias de la salud, mientras que el resto lo hacía en ciencias sociales. Estos porcentajes son similares a los mostrados por el Ministerio de Educación del Gobierno de España, quienes muestran una distribución similar a pesar de que en el presente trabajo de investigación no se incluyen otras áreas de relevancia, como es artes y humanidades o ciencias exactas. Entre los motivos que explican esta distribución en la elección de estudios, podría señalarse por ejemplo el mayor número de estudiantes mujeres, las cuales tienen hacia titulaciones vinculadas a las ciencias sociales por factores más vocacionales y humanitarios (Martínez-Martínez, Castro-Sánchez, Zurita-Ortega, y Lucena-Zurita, 2015). También puede señalarse la mayor predisposición de este perfil de estudiante a participar en trabajos de investigación de tipo educativo, por una mayor proximidad a su área de conocimiento y su predisposición hacia la investigación-acción para la mejora (Díez, 2013; Rezaei, y Zamani-Miandashti, 2013).

Prácticamente la mayoría de encuestados estudiaban en universidades públicas, y siete de cada diez habían accedido mediante selectividad. Considerando los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación del Gobierno de España, puede observarse una elevada correspondencia con estos porcentajes, especialmente debido a la gran apuesta del estado español por el desarrollo de una enseñanza superior de calidad, pública y fácil acceso para la mayoría de jóvenes (Bueno, Ubieto-Artur, y Abadía, 2017). Muñoz-Cantero y Mato-Vásquez, 2014). En relación a la vía de acceso, se concretó como prácticamente el 70% de los jóvenes accedían a través de pruebas selectivas tras cursar los estudios de bachillerato, siendo esta la vía más común según Ariño y Llopis (2011). No obstante, existen otras vías como es cursar FP (FP), la cual se vincula a aquellos jóvenes que buscan un carácter más práctico y profesionalizante y posteriormente desean continuar su formación con estudios universitarios, o bien que no consiguieron acceder mediante la primera vía (Martínez-Martínez et al., 2017).

Por última, la vía de acceso con menor puntuación -otras vías de acceso como ser mayor de 25 años- fue la menor puntuada, pues se vincula a un perfil de estudiante de mayor edad que estudia a la vez que trabaja, o bien cursa una segunda titulación (Troiano, Torrents, Sánchez-Gelabert, y Daza, 2017).

El tipo de enseñanza universitaria más elegida fue la modalidad presencial, con una representación de ocho de cada diez estudiantes universitarios. Así mismo, la distribución por curso reveló un número más elevado de participantes para segundo y tercer curso. Ariño y Llopis (2011) determinan que la modalidad de enseñanza-aprendizaje más desarrollada en el contexto universitarios español es la presencial, la cual aún continúa teniendo una fuerte presencia. No obstante, el exponencial desarrollo tecnológico ha hecho que cada vez más se apueste por modalidades a distancia, tanto virtuales como semi-presenciales. Concretamente, las universidades de tipo privado son las que más apuestan por este modelo, las cuales muestran una menor presencia en este estudio pudiendo justificar estos hallazgos (Al Ghamdi, Samarji, y Watt, 2016).

Sin embargo, cabe señalar que las instituciones públicas apuestan cada vez más por modalidades de tipo mixto, aglutinando enseñanza presencial con prácticas de carácter semi-presencial (Fernández, Fernández, Gergich, Giménez, y Pascolini, 2018; Lino, Rocha, y Sizo, 2019). Finalmente, y en relación a la representación por curso, podría concretarse sus mayores porcentajes por el menor interés del alumnado de primer curso a participar en este tipo de estudios y el menor número de alumnos matriculados en cuarto y último curso -debido a abandono universitario o no superación de créditos en cursos previos- (Bethencourt et al., 2017).

Por último, se pudo observar que aproximadamente la mitad de los estudiantes recibían beca para estudiar. Alegre-Sánchez, Agudo-Arroyo y Vallés-Segalés (2019) establecen como la recepción de financiación económica para cursar estudios depende principalmente del rendimiento académico y los ingresos económicos del estudiante o su unidad familiar. En este sentido, parece lógico que se muestre un porcentaje reducido de alumnos becados al considerar el rendimiento académico existente a partir el número de créditos matriculados y aquellos que son superados -lo cual es un

requisito básico para la concesión de beca- (Chacón-Cuberos et al., 2020). Por otro lado, también resulta relevante señalar el determinante económico, ya que la concesión de ayudas para estudiar considera la renta familiar. Por ello, no todos los estudiantes tienen acceso a estas ayudas debido a que la actividad laboral de sus padres implica unos ingresos por encima de la media (Coschiza, Fernández, Redcozub, Nievas, y Ruiz, 2016).

Posteriormente se aborda el análisis descriptivo de los factores cognitivos y psicológicos estudiados. De este modo, las estrategias de aprendizaje que más puntuaron en los estudiantes universitarios fueron las estrategias de elaboración, autorregulación del esfuerzo y organización. Las menos valoradas fueron el pensamiento crítico y la autorregulación de la meta-cognición. Apoyando esta idea, cabe señalar que las estrategias de elaboración y organización de contenido académico para favorecer el aprendizaje son las más trabajadas tradicionalmente en etapas inferiores, justificando sus puntuaciones más bajas (Furlan, Rosas, Heredia, Piemontesi, y Illbele, 2010; Sánchez y Llera, 2014). Concretamente, Foerst et al. (2017) y Sabogal et al. (2011) establecen como el alumnado de educación superior suele presentar carencias importantes en meta-cognición y capacidad de resolución de problemas y pensamiento crítico. Esto es debido a que en la educación obligatoria no suele desarrollarse la capacidad del estudiante de comprender sus propios procesos cognitivos y regularlos, así como el pensamiento novedoso y adaptable; quizás ha sido en las dos últimas décadas cuando se ha comenzado a potenciar tales habilidades (Furlan et al., 2010; Lee et al., 2013).

El análisis de medidas de tendencia central concreto que la reevaluación cognitiva fue la estrategia de regulación emocional más desarrollada en los estudiantes universitarios, poseyendo un nivel más elevado que la supresión expresiva. Estos hallazgos son similares a los obtenidos por Nolen-Hoeksema (2012) y Souto (2013), quienes definen la reevaluación cognitiva como la capacidad de valorar nuevamente la información obtenida a través de los sentidos con el fin de controlar de forma eficaz la respuesta emocional que se genera. De hecho, esta dimensión posee un carácter más positivo y adaptativo que la supresión expresiva, lo cual parece más lógico en adultos al poseer un mayor desarrollo cognitivo y experiencia vital que favorece la

interpretación de situaciones (Gross, 2013); y en contextos académicos al permitir un mejor desempeño académico (Souto, 2013).

La necesidad de relación con los demás fue la necesidad psicológica básica más desarrollada, seguida de la necesidad de competencia y la de autonomía dentro de la titulación de estudio de cada adulto joven. Tomás y Gutiérrez (2019), en un estudio realizado en estudiantes universitarios de la República Dominicana, establecieron como la necesidad de relación fue la que mostró la mayor correlación con la satisfacción académica, lo cual apoya la premisa de que los estudiantes universitarios vean más satisfecha esta necesidad al construir relaciones de apoyo y trabajo cooperativo en el contexto académico. Estos mismos hallazgos son reportados por González-Cutre et al. (2015) en adultos españoles, quienes puntúan más elevado en la necesidad de relación y revelan una asociación positiva con la satisfacción con la vida y el bienestar, lo cual revela la importancia de construir relaciones sociales sanas y positivas.

Se obtuvieron niveles de estrés académico ligeramente por encima del valor medio. La dimensión que alcanzó una mayor puntuación fue el estrés por obligaciones académicas, seguido del estrés vinculado a expectativas futuras. De forma específica, Toribio-Ferrer y Franco-Bárceñas (2016) establecen como los diferentes requerimientos académicos de la etapa universitaria, como es la preparación de exámenes y parciales, la entrega de trabajos o las demandas del profesorado, son algunos de los elementos que más ansiedad y estrés producen en los estudiantes. Además de ello, Samaha y Hawi (2016) concreta como el estudiante universitario persigue unas altas calificaciones en muchos casos con motivo de lograr un buen expediente que le dé acceso a becas y más posibilidades laborales, lo cual apoyaría la idea asociada a las expectativas futuras como segundo agente estresor.

En esta línea, cabe señalar que las dificultades interpersonales fue la dimensión con un menor valor medio, lo cual podría apoyarse por las altas puntuaciones observadas de forma previa en la satisfacción de la necesidad de relación. Parece ser que las demandas de trabajo grupal en el contexto universitario hacen que el alumnado adquiera competencias interpersonales, favoreciendo los dos factores psicosociales

mencionados (Deb et al., 2015; Kumaraswamy, 2013; Salanova, Schaufeli, Martínez, y Bresó, 2010).

El autoconcepto reveló niveles adecuados para la mayoría de la muestra. La dimensión más desarrollada fue el autoconcepto familiar -lo cual resulta sorprendente, dado que el adulto joven comienza un proceso de emancipación en el que sale del domicilio familiar y comienza a construir otras relaciones sociales sólidas- (Chacón-Cuberos, 2018; Riquelme y Riquelme, 2011). Por otro lado, la dimensión social y académica fueron las siguientes que puntuaron más alto, algo justificado por la gran influencia de los nuevos grupos de pares en el contexto universitario y la relevancia del mundo académico para este colectivo (Bain y Bell, 2004; Castro-Sánchez, 2016). El autoconcepto emocional reflejó el menor valor medio, lo cual puede resultar contradictorio, pues esta misma tendencia fue observada en el trabajo de Bustos, Oliver y Galiana (2015), aunque esta dimensión fue la que puntuó más alto en el estudio realizado por Mohand y Torres en los varones (2014); lo cual plantea la necesidad de analizar las diferencias de esta dimensión de forma pormenorizada y en relación a otras variables.

Considerando la relación de las estrategias de aprendizaje con los diversos factores sociales y académicos, indicar que los estudiantes de ciencias sociales presentaron mayores estrategias de aprendizaje, motivación y ansiedad, una tendencia que se observó de forma análoga en las mujeres con respecto a los hombres. Rossi, Neer, Lopetegui, y Doná (2010) establecen que las mujeres suelen presentar mayores niveles de vocación hacia la titulación de estudio, así como un mayor nivel de desempeño y motivación ya que, desde etapas educativas previas, poseen metas profesionales concretas que les llevan a perseguir el logro de sus objetivos con una mayor dedicación; lo cual también justificaría los niveles más elevados de ansiedad por el riesgo de no conseguir tales metas (Serrano, Rojas, y Ruggero, 2013).

Por otro lado, parece lógico que los estudiantes de ciencias sociales posean mejores estrategias de aprendizaje ya que su área de conocimiento implica titulaciones de ciencias de la educación, en las cuales se trabajará este tipo de contenido para favorecer el éxito académico (Kuo, Walker, Schroder, y Belland, 2014). Además, se

presupone una metodología de enseñanza-aprendizaje más ajustada a las necesidades e intereses del alumnado, explicando los niveles más elevados de motivación (Moskovsky, Arabai, Paolini, y Ratcheva, 2013). Por último, la ansiedad más desarrollada puede explicarse por la mayor demanda y menor oferta de puestos de trabajo que existe en las titulaciones de ciencias sociales.

Considerando el tipo de universidad, los estudiantes de universidades públicas presentan niveles de ansiedad más altos, así como una mejor utilización de los hábitos de estudio, lo cual se justifica por el carácter presencial de las mismas; el cual viene asociado a un mayor seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente (Flores, 2012). Los niveles de ansiedad más elevados podrían fundamentarse en dos motivos. Por un lado, el carácter económico, pues en ocasiones los estudiantes de universidad públicas presentan menos recursos y necesitan de becas para estudiar (Misra, y McKean, 2000; Schweden et al., 2018). Por otro, las diferencias en los métodos de enseñanza, los cuales pueden generar niveles de exigencia más elevados ante una ratio de estudiantes más elevado, así como otros estilos de trabajo menos individualizados que generan situaciones de ansiedad y estrés en los estudiantes (García-Ros et al., 2012; Schweden et al., 2018).

En base a la vía de acceso, los alumnos que accedieron a través de FP poseían más ansiedad y valor de la tarea, mientras que los que accedían por otras vías puntuaron más alto en estrategias de elaboración. La FP, tal y como se ha comentado de forma previa, posee un carácter más práctico y profesionalizante. No obstante, puede ser la segunda vía de acceso a la universidad cuando un estudiante no accede a través de bachillerato y selectividad -implicando un menor rendimiento académico de estos estudiantes, lo cual genera una percepción de dificultad más elevada en los mismos- (De la Cruz y Abreu, 2014; Martínez-Martínez, et al., 2016).

Las estrategias de aprendizaje fueron más elevadas en los alumnos becados y los que residían en el domicilio familiar, lo cual resulta evidente al presentar un mayor rendimiento académico -y por tanto, mejores estrategias de aprendizaje que le permiten lograr un desempeño académico más elevado- (Fajardo, Maestre, Felipe, León, y Polo, 2017). Así mismo, Soto-González, Cuña-Carrera, Lantarón-Caeiro, y

Labajos-Manzanares (2015) establecen como los estudiantes que residen con su familia durante la universidad suelen presentar un mejor rendimiento académico al presentar menos distracciones por otros compañeros universitarios, así como un mayor seguimiento de sus obligaciones.

Para finalizar con las estrategias de aprendizaje, se pudo observar que la edad y curso se relacionaron de forma inversa con las mismas, mientras que la nota estuvo positivamente relacionada con el desarrollo de estas. Aunque la segunda premisa resulta evidente, pues un mayor desarrollo de estas estrategias facilita el aprendizaje, y por tanto el logro de mayores calificaciones (Castejón et al., 2016), resulta sorprendente que a un incremento de la edad y el curso implique menores estrategias de aprendizaje. Esto podría deberse a un mayor desarrollo de estas al inicio de la etapa universitaria, ya que el alumnado ha tenido una mayor utilización de las mismas para superar las pruebas selectivas de acceso a los estudios superiores (Becerra-González, y Reidl, 2015). Otro de los motivos podría vincularse a que el alumnado universitario, pues a medida que promociona en cursos académicos en la universidad, va adaptándose en mayor medida a las nuevas formas de enseñanza de esta etapa, haciendo menos necesaria la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje (Feldman y Kubota, 2015).

El análisis de la regulación emocional concretó que la reevaluación cognitiva era más elevada en los hombres, sin mostrar diferencias significativas con el resto de variables sociodemográficas. Estos hallazgos son opuestos a los encontrados por Andrés, Rodríguez-Espínola, y Rodríguez-Cáceres (2017), quienes observaron como las mujeres poseían una mejor comprensión del mundo emocional, y por tanto, un mejor uso todas las estrategias de regulación emocional excepto la rumiación. Por otro lado, la supresión expresiva fue más elevada en los varones y en los estudiantes de ciencias de la salud. Justificando estas premisas, Gartzia, Aritzeta, Balluerka, y Heredia (2012) determinan como los hombres poseen una elevada tendencia a suprimir sus emociones fruto de la imagen que quieren construir socialmente y la influencia cultural. Por otro lado, Andrés et al. (2017) también demuestran como la titulación de estudio ejerce un factor modulador en la regulación emocional, pues en ciertas profesiones se requiere una mayor reflexión sobre el mundo de las emociones

-por ejemplo, en ciencias de la salud se aglutinan los estudiantes de psicología y ciencias del deporte, los cuales suelen presentar mayor inteligencia emocional- (Cazalla-Luna y Molero, 2014; Fraile, 2014).

También debe señalarse que la supresión expresiva estaba más desarrollada en los alumnos que accedían mediante bachiller con respecto a otros, ya que los mismos poseen una menor edad media, lo cual implica una peor adaptación al contexto de la educación superior y menor experiencia en estrategias adaptativas para la regulación emocional (Gross, 2013; Souto, 2013). Por otro lado, al considerar el tipo de enseñanza, se observó que los alumnos que estudiaban online poseían el menor desarrollo de la supresión expresiva, lo cual se justifica por el menor contacto directo con otras personas –compañeros, profesorado, etc.- lo cual hace que se genere una menor necesidad de suprimir sus estados emocionales ante los mismos (Rentzios, Kamtsios, y Karagiannopoulou, 2019). Finalmente, la supresión expresiva se relacionó de forma negativa con la edad y la nota, lo cual vendría fundamentado por una mejor comprensión de las emociones en el contexto académico y un menor miedo a mostrar y reevaluar las mismas (Putwain, Sander, y Larkin, 2013).

En tercer lugar, se consideran las diferentes dimensiones de las necesidades psicológicas básicas. En relación a la necesidad de autonomía, se observó que esta era más elevada en los estudiantes de ciencias sociales, los alumnos que accedían a través de FP y aquellos que cursaban su titulación de forma presencial. Esta necesidad se ve satisfecha si un sujeto se percibe con capacidad de tomar sus propias decisiones y realizar las acciones académicas de forma individual y autónoma (Ryan y Deci, 2017). Por ello, parece evidente que los estudiantes de ciencias sociales, los cuales se asocian a titulaciones con un mayor predominio de pensamiento novedoso, crítico y adaptable, desarrollen esta necesidad en mayor medida (Chacón-Cuberos et al., 2019a). Además, el estudiante de FP puede escoger esta vía de acceso ante la necesidad de una mayor formación práctica y competencial, lo cual hará que afronte la etapa universitaria con conocimientos más afines a su titulación, haciéndolos más autónomos en la misma (Faye y Sharpe, 2008). Finalmente, señalar que esta necesidad estuvo positivamente relacionada con la calificación, pero inversamente relacionada con la edad y el curso. Esto es debido a que aquellos alumnos que alcanzan un mayor

rendimiento académico incrementarán sus niveles de satisfacción, desempeño y competencia (Carmona-Halty et al., 2019), mientras que aquellos que avanzan en curso y edad priorizaran otros elementos en detrimento de la autonomía, como es la construcción de relaciones sociales (Fuentes y Hernández, 2017; Orkibi y Ronen, 2017).

La necesidad de competencia fue más alta en los alumnos que estudiaban en centros privados, los que accedieron a sus estudios universitarios por otras vías y los que lo hacían de forma online. Esta necesidad se relacionó de forma directa con la nota. Justificando estos resultados, Rodríguez, Cruz, y Torregosa (2017) establecen que en los centros de tipología privada suelen desarrollarse mayores sentimientos de competencia entre el alumnado, especialmente por los climas motivacionales más vinculados al rendimiento y el ego que desarrolla el profesorado. En este sentido, esta necesidad -la cual se ve satisfecha cuando un alumno se percibe con la capacidad de superar adecuadamente las demandas académicas implicando un mayor rendimiento académico (Domenech y Gómez, 2011)-, parece evidente que se ve incrementada en centros privados y modalidades online, ya que tradicionalmente este tipo de enseñanzas ha estado vinculado a menores niveles de exigencia al no presentar un seguimiento tan elevado del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado (Cerezo, Bernardo, Esteban, Sánchez, y Tuero, 2015).

Finalmente, señalar que la necesidad de relación con los demás fue más elevada en los universitarios de instituciones públicas, el alumnado que accedía a sus estudios mediante FP, los que estudiaban presencialmente y aquellos que vivían en piso compartido. Cerezo et al. (2015) y Suarez y Anaya (2017) demuestran en sus estudios como las universidades de tipo presencial, las cuales predominan en la enseñanza pública, favorecen en mayor medida la construcción de relaciones sociales positivas, la cooperación entre compañeros, el desarrollo de actividades lúdicas con otros estudiantes o la utilización de metodologías basadas en el trabajo cooperativo; lo cual favorece la necesidad de relación con los demás.

En este sentido, también parece evidente que sea el estudiante que accede a través de FP el que ve más satisfecha esta necesidad, pues se vincula con un perfil de

estudiante más proactivo, sociable, implicado en el mundo académico y con un mayor desarrollo de competencias para el trabajo en equipo (Maquilón y Hernández, 2011; Martínez-Martínez et al., 2016). Por último, señalar que la necesidad de relación correlacionó de forma positiva con la nota, aunque con menor fortaleza que otras necesidades. Esto podría justificarse por la influencia positiva que ejerce esta necesidad en el ajuste escolar del estudiante y el desarrollo de su bienestar percibido (Vansteenkiste, y Ryan, 2013). No obstante, puede ser menos determinante que otras necesidades ya que, los estudiantes con una vida social más activa y elevada, pueden reemplazar actividades académicas imprescindibles por otras de carácter social; lo cual implica un menor hábito de estudio (Elche, Yubero, y Sánchez-García, 2019).

El análisis del estrés académico reportó puntuaciones más elevadas en todas sus dimensiones en las mujeres y los estudiantes de ciencias sociales, lo cual puede ser debido al mayor nivel de implicación para el logro de metas académicas en ellas (Chacón-Cuberos et al., 2019a; Grego et al., 2016), y a la peor relación oferta-demanda de empleo que existen en las titulaciones de ciencias sociales y que obliga al alumnado a un mayor rendimiento académico (Wahrendorf et al., 2012). Considerando la tipología de universidad, el estrés global y el estrés por expectativas futuras concretó mayores puntuaciones en los centros públicos.

De hecho, Arce, Crespo, y Míguez-Álvarez (2015) establecen como los centros de tipo público presentan niveles de exigencia, entre otros motivos, porque su acceso no depende de cuestiones académicas sino de una nota de corte -lo cual obliga a un mayor nivel de formación previo por parte del alumnado, lo cual podría generar mayor estrés-. Del mismo modo, algunas instituciones públicas presentan una tasa de abandono más elevada que las privadas, lo cual unido a una oferta de prácticas profesionales más reducida, podría incrementar el estrés asociado a expectativas futuras (Arce et al., 2015; Gitto, Minervini, y Monaco, 2016).

Se pudo observar que los estudiantes que accedían por otras vías eran los que reflejaban los menores niveles de estrés en todas las dimensiones, lo cual podría deberse a una experiencia académica más elevada al haber cursado otras titulaciones (Backović, Živojinović, Maksimović, y Maksimović, 2012) o la mayor edad, lo cual les

otorga mejores estrategias para la inoculación del estrés (Serrano y Andreu, 2016). En esta línea, los universitarios que estudiaban presencialmente puntuaban más alto en estrés global, por expectativas futuras y por dificultades interpersonales, lo cual podría cimentarse en las premisas dadas para las instituciones públicas, las cuales puntúan más alto en estrés. Además, cabe señalar que las titulaciones presenciales exigen más carga académica, implicando factores generadores de estrés que no tienen las universidades a distancia como son la adecuación de los horarios, un menor nivel de autonomía, desplazamientos para cursar estudios o mayor carga de trabajos grupales, los cuales exigen capacidad cooperativa y de cohesión al alumnado (Nakalema y Ssenyonga, 2013; Ramli, Hamizah, Alavi, Mehrinezhad, y Ahmadi, 2018).

El análisis comparativo determinó que recibir ayudas para estudiar estaba vinculado a mayores niveles de estrés en todas las dimensiones, el cual puede asociarse a la necesidad de mantener altas calificaciones para mantener la concesión de becas económicas (Alcántara, Ramírez, y Murata, 2011; Lim, Heckman, Montalto, y Letkiewicz, 2014). También se consideró el lugar de residencia, observándose que los alumnos que vivían en una residencia universitaria eran los menos estresados, lo cual puede deberse a menores niveles de interés y desempeño académico en detrimento de una mayor participación en la vida social universitaria (Al-Dabal, Koura, Rasheed, Al-Sowielem, y Makki, 2010).

Por último, indicar que los niveles de estrés se asociaron de forma inversa con la edad, el curso y la calificación, lo cual parece obvio ya que un mayor rendimiento académico estará directamente relacionado con una mayor consecución de metas y objetivos, y por tanto, con una percepción más elevada de la competencia para afrontar tareas académicas (Mulyadi, Rahardjo, y Basuki, 2016). Así mismo, González-Ramírez, Landero-Hernández, y del Carmen (2019) demuestran como la edad se asocia negativamente con el estrés, ya que las personas más mayores poseerán una experiencia vital más amplia que les ayudará a gestionar los agentes estresores de su vida cotidiana.

El autoconcepto fue el último factor psicosocial analizado en relación a variables de tipo social y académico. Este concretó mayores puntuaciones en la dimensión física

y global en los varones, estando las dimensiones académica y familiar más desarrolladas en las mujeres. Estos resultados son similares a los mostrados por Vicent et al. (2015), quienes determinan como los varones poseen una visión de sí mismos más desarrollada al ser menos susceptibles a las influencias sociales, así como el mayor desarrollo de los componentes del autoconcepto físico -condición física, atractivo o habilidad física- (Chacón-Cuberos, 2018). Por el contrario, las mujeres parecen mostrar un mayor desarrollo de la dimensión académica y familiar, lo cual es debido a su mayor rendimiento en el contexto universitario (Espejo-Garcés et al., 2018; Nunes et al., 2012) y las influencias socioculturales sobre el apego al seno familiar (Álvaro, 2015).

En relación a la rama de conocimiento, los estudiantes de ciencias de la salud mostraron mayores niveles en el autoconcepto global, emocional y físico, lo cual parece evidente ya que esta rama de conocimiento engloba a estudiantes de ciencias del deporte y psicología -titulaciones con contenidos curriculares asociados al cuidado del cuerpo, la salud, la cognición y la inteligencia emocional- (Armesto, 2001; Chacón-Cuberos et al., 2020). Por el contrario, la dimensión académica fue más alta en los estudiantes universitarios de ciencias sociales. Estos hallazgos se fundamentan en el mayor desarrollo de estrategias de aprendizaje en estas titulaciones (Herrera, Jiménez, y Castro, 2017), así como las mayores calificaciones medias que se observan por titulación en esta área de conocimiento, lo cual se demuestra también en su empleabilidad (Michavila, Martínez, y Martín-González, 2018).

En la línea de lo expuesto, la dimensión académica del autoconcepto fue más elevada en aquellos jóvenes de universidades privadas -pues esta tipología de universidad suele presentar notas medias más elevadas debido a la atención más especializada al estudiante-, mientras que la dimensión social puntuó más en los estudiantes de centros públicos, en los cuales existen menores niveles de competitividad, una oferta más amplia en actividades sociales de vida universitaria y un mayor desarrollo del trabajo en equipo como metodología docente (Rodríguez y Rebolledo, 2017; Soria-Barreto, y Cleveland-Slimming, 2020). Por otro lado, los estudiantes que accedían por otras vías a la universidad puntuaron más alto en la mayoría de dimensiones del autoconcepto menos el físico. Arnet (2016) establece que

estos jóvenes suelen presentar un mayor desarrollo de su identidad personal al poseer una mayor edad y tener más experiencia en el mundo académico y laboral, lo cual fundamenta los hallazgos observados.

Al considerar la tipología de enseñanza, se mostró un mayor autoconcepto académico y emocional en la modalidad online, lo cual se deriva del mayor desempeño académico mostrado en estos alumnos (De la Fuente, Hernández, y Pra, 2018) y los niveles más altos de autonomía que implica exigiendo una mejor regulación emocional (Sarmiento-Camelo, 2017). Por otro lado, las dimensiones física y familiar estuvieron más desarrolladas en la modalidad presencial, algo que parece lógico al promoverse más actividades universitarias de carácter lúdico y social, como son las deportivas o culturales (Chacón-Cuberos et al., 2020).

En esta línea, indicar que los alumnos becados poseían un mayor autoconcepto académico y familiar, siendo el emocional más alto en los no becados. Trabajos como los de Simón, Casado-Díaz, Castejón, y Driha, (2018) establecen que los alumnos que residen con su familia son los que presentan un mayor rendimiento académico, lo cual estará asociado un mayor desarrollo de las dos dimensiones del autoconcepto citadas. Así mismo, parece evidente que los alumnos que no reciben ayuda para estudiar se vean obligados a afrontar situaciones de mayor complejidad -tanto a nivel económico como académico-, lo cual les obligará a desarrollar una mayor inteligencia emocional (Broc, 2019; Del Rosal, Moreno-Manso, y Bermejo, 2016).

Finalmente, debe señalarse que el autoconcepto académico puntuó más alto en los alumnos que residían en domicilio familiar, lo cual justifica la idea previamente discutida. Del mismo modo, la dimensión social se desarrolló más en los jóvenes que residían en piso compartido, ya que estos estudiantes estarán en mayor contacto con otros jóvenes universitarios, lo cual les obligará a aprender a convivir, socializar y desarrollar habilidades sociales específicas (Blasco y Martínez, 2017; Simón et al., 2018). Por último, se observó que la edad, el curso y la nota se relacionaron de forma positiva y directa con todas las dimensiones del autoconcepto, lo cual resulta evidente ya que una mayor edad y una mayor consecución de la etapa universitaria se derivará

en una construcción de la identidad personal más desarrollada en el joven universitario (Arnet, 2014; Chacón-Cuberos, 2018; Karwowski, 2016).

Llegados a este punto se aborda la discusión de la tercera sección de los resultados, la cual hace referencia al análisis mediante ecuaciones estructurales de los modelos teóricos planteados a partir de los datos empíricos. Abordado el primer modelo, se pudo observar una relación positiva entre las estrategias de aprendizaje desarrolladas en los estudiantes universitarios y las tres necesidades psicológicas básicas, siendo la necesidad de autonomía la más influyente. Estos hallazgos son de gran relevancia, pues se demuestra que aquellos jóvenes que ven satisfechas sus necesidades en el contexto universitario, los que poseen mejores estrategias para el aprendizaje, como son las de elaboración, organización o meta-cognición (Faraji, Lavasani, y Khalili, 2017; Lin et al., 2017).

De hecho, y siguiendo las indicaciones de Ryan y Deci (2017), los estudiantes con más estrategias y desempeño académico son los que estarán más motivados de forma autodeterminada, lo cual favorecerá su rendimiento académico (Bailey y Phillips, 2016). También señalar que estos hallazgos son similares a los mostrados por Carmona-Halty et al. (2019) y especial con el mayor peso de regresión del a necesidad de autonomía, pues aquellos estudiantes que poseían un mayor control sobre su proceso de aprendizaje eran los más competentes académicamente (Job, Friese, y Bernecker, 2015).

Las estrategias de aprendizaje se asociaron directamente con el autoconcepto y el estrés, mostrando las obligaciones académicas el mayor peso de regresión. La primera relación, de tipo positivo, va en consonancia con los mostrado por Chen, Chiu, y Wang (2015) o Renzulli (2015), quienes determinan que las estrategias de aprendizaje favorecen el desempeño y éxito académico, y este a su vez, mejorará la el autoconcepto general del sujeto al potenciar su autoestima en el contexto escolar. Por otro lado, resulta sorprendente que un incremento de las estrategias de aprendizaje se vincule con un aumento del estrés académico. La justificación de estas premisas puede residir en que los estudiantes universitarios no emplean estas estrategias como un factor intrínseco para favorecer su aprendizaje, sino que las utilizan de forma

interventiva cuando se genera una situación estresante, la cual se perciben como incapaces de superar (Laakkonen, y Nevgi, 2014; Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015).

Así mismo, señalar que las tres necesidades psicológicas básicas estuvieron inversamente asociadas con el estrés -pues el alumnado que desarrolla mayores niveles de autodeterminación se percibe más competente a nivel académico y desarrolla mayores niveles de bienestar (Martela y Ryan, 2016; Tian et al., 2014)- y positivamente con el autoconcepto -pues la satisfacción de las necesidades mencionadas mejora la construcción del yo, la autoestima y la percepción de las propias habilidades y capacidades (Gámez, Díaz, Marrero, Galindo, y Breva, 2014; Ümmet, 2015).

Para finalizar, señalar que la reevaluación cognitiva se asoció positivamente con las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto, mientras que la supresión expresiva se relacionó inversamente con el autoconcepto y positivamente con las estrategias de aprendizaje, aunque de forma débil. Estos planteamientos resultan coherentes, pues la reevaluación cognitiva se desarrolla como una estrategia de regulación emocional positiva basada en la reevaluación de la situación para comprender mejor las emociones generadas (Gross, 2015; Souto, 2013). De este modo, el alumnado que tiene una mayor capacidad de analizar todas las situaciones y procesos implicados en el contexto académico podrá utilizar estrategias de aprendizaje más ajustadas a las demandas (Cho y Heron, 2015).

Así mismo, puede señalarse que una mejor capacidad de regulación emocional permitirá el éxito académico y la construcción de un autoconcepto académico sólido (Soufi, Damirchi, Sedghi, y Sabayan, 2014). Por otro lado, señalar la escasa relevancia de la supresión expresiva, o incluso su relación inversa con el autoconcepto. Esta estrategia destaca por la supresión de las emociones una vez que se producen, lo cual generará un estado negativo y no natural que generará malestar y podrá deteriorar la identidad personal (Guerrero-Barona, Sánchez-Herrera, Moreno-Manso, Sosa-Baltasar, y Durán-Vinagre, 2019; Park, y Park, 2017).

Considerando el segundo modelo estructural, en este caso se analizaron las asociaciones entre necesidades psicológicas básicas, regulación emocional y estrés

académico según el área de conocimiento. Los hallazgos obtenidos determinaron una relación positiva entre todas las necesidades psicológicas básicas asociadas a la titulación de estudio, la cual adquirió mayor fortaleza en los estudiantes de ciencias sociales. Trabajos como los de Hancox, Queded, Ntoumanis, y Duda, (2017) y Faye y Sharpe (2008) demuestran la relación directa entre estas dimensiones justificando sus hallazgos en que todas ellas generan mayores niveles de autodeterminación. Hancox et al. (2017) explica como una mayor necesidad de competencia o de sentirse eficaz en la realización de las propias tareas se vinculará a mayores motivaciones intrínsecas. Asimismo, los mayores pesos de regresión observados en los estudiantes de ciencias sociales podrían vincularse a el mayor componente vocacional de estas titulaciones, entre las que se encuentran el ser maestro, educador social u orientador (Guzanov, Tarasyuk, Bashkova, Ustakova, y Sotskova, 2016).

Se ha observado una relación positiva entre la necesidad de autonomía y la supresión expresiva en todos los casos, lo que demuestra que aquellos universitarios que necesitan sentirse más eficaces en la realización de tareas presentan una mayor supresión de emociones. Esto podría explicarse a partir de que, una mayor expresión emocional podría denotar falta de competencia, habilidad o capacidad para la realización de la tarea, y por tanto se sentirían menos autónomos en su realización (Boekaerts, y Pekrun, 2015; Faye y Sharpe, 2008).

Por otro lado, se reveló una asociación positiva entre la necesidad de autonomía y la reevaluación cognitiva, la cual solo está presente en los estudiantes de ciencias sociales. A pesar de que resulta difícil dar explicación a estas premisas, diversas características de las titulaciones como el nivel de dificultad o de orientación para el logro de objetivos, podrían cimentar la explicación a estos hallazgos (Troiano et al., 2017; Weber et al., 2018). Concretamente, a las titulaciones de ciencias sociales se le atribuyen menores notas de acceso, un mayor porcentaje de créditos superados anualmente o una mayor atención al alumnado a través de la tutorización y la enseñanza de estrategias de aprendizaje, justificando estos resultados (Respondek et al., 2017).

La necesidad de relación con los demás se asoció positivamente con la reevaluación cognitiva y negativamente con la supresión expresiva. Esto demuestra que los universitarios que buscan relacionarse con otros compañeros dentro de su titulación son los que regulan mejor sus emociones, tal y como demuestran Chew, Zain, y Hassan (2015) y Rahkar-Farshi, Jabraeili, y Vahidi (2015) al establecer que los procesos de socialización ayudan en el aprendizaje de estrategias de regulación emocional y en la comprensión de las emociones de otros. De hecho, la relación inversa con la supresión expresiva podría justificarse por la mayor facilidad para expresar emociones que tienen los universitarios que más relaciones sociales poseen (Doinita, 2015), los cuales no suprimen sus emociones.

En el tercer nivel del modelo se determinó la relación entre regulación emocional y estrés académico. La supresión expresiva se relacionó directamente con el estrés, siendo más alta en estudiantes de ciencias sociales. Estos hallazgos determinan que aquellos universitarios que presentan niveles más elevados de estrés académico suelen suprimir en mayor medida las emociones que sienten. Gökdag, Sorias, Kiran, y Ger (2019) determinan como los estados de estrés suelen estar vinculados a emociones y conductas negativas como la tristeza, la irritabilidad, la depresión o el retraimiento social, las cuales no son tan aceptadas socialmente. Por ello, resulta común que aquellos universitarios que más estrés experimentan realicen una supresión emocional de estas emociones y conductas con el fin de sentirse más competentes y aceptados en el grupo (Chew et al., 2015; Ranasinghe, Wathurapatha, Mathangasinghe, y Ponnampereuma, 2017).

Así mismo, destacar que la reevaluación cognitiva no se asoció con el estrés en los estudiantes de ciencias sociales, mientras que sí existió una relación negativa para los estudiantes de ciencias de la salud. Una justificación de estas premisas puede encontrarse en que los estudiantes de ciencias de la salud experimentan mayores niveles de estrés académico por la dificultad intrínseca de las titulaciones y su menor contenido pedagógico, lo cual, unido a falta de desarrollo de estrategias de orientación y aprendizaje, haría que regularan de forma más ineficaz este estrés académico. De hecho, Prakash, Hussain, y Schirda (2015) y Puertas-Molero et al. (2018) establecen que una mejor regulación emocional se vincula a menores niveles de estrés, ya que

permite una visión más realista de la situación y una mejor gestión de los recursos para afrontarla, lo cual justifican estos hallazgos.

Revisando los indicadores que mayor influencia ejercen en el estrés académico por área de conocimiento, destacar que en ambas ramas las obligaciones académicas y las expectativas de futuro son el indicador que mayor peso de regresión. Sin embargo, la comunicación de ideas adquirió un mayor peso en estudiantes de ciencias sociales, mientras que las dificultades interpersonales fueron más influyentes en las titulaciones de ciencias de la salud. Esto parece lógico dado que las titulaciones de ciencias sociales suelen presentar un número más elevado de actividades académicas vinculadas a la expresión de ideas propias, el debate y construcción de conocimiento grupal (Fullana, Pallisera, Colomer, Fernández Peña, y Pérez-Burriel, 2016; Weber et al., 2018). Por el contrario, las titulaciones de ciencias de la salud se vinculan a una relación más directa entre profesional y paciente, además de mostrar una mayor competitividad entre alumnos, lo cual explica la mayor relevancia de las dificultades interpersonales (Rahkar-Farshi et al., 2015).

El tercer modelo estructural analizó las relaciones entre estrategias de aprendizaje, estrés y autoconcepto en función de la modalidad de estudio en la etapa universitaria, considerando los estudios presenciales o a distancia. De este modo, se pudo observar que todas las estrategias de aprendizaje -elaboración, organización- meta-cognición y esfuerzo- estaban positivamente relacionadas, aunque estas relaciones adquirieron mayor fortaleza para los estudiantes que cursaban sus estudios online. Broadbent y Poon (2015) justifican estos hallazgos, pues el estudiante que cursa sus estudios a distancia se ve obligado a desarrollar una mayor autonomía en el aprendizaje y poner en práctica estrategias específicas que aseguren el dominio de contenidos y un buen desempeño académico (Cho y Heron, 2015; Stephenson, 2018).

En esta línea, se determinó una relación positiva de todas las estrategias de aprendizaje con el pensamiento crítico en los universitarios que cursaban sus estudios de forma presencial, excepto la autorregulación del esfuerzo. Justificando estos resultados, McPeck (2016) establece como el pensamiento crítico se basa en la capacidad para analizar, comprender y evaluar la organización del conocimiento y su

interpretación. Por ello, esta capacidad guarda un gran paralelismo con la mayoría de estrategias de aprendizaje las cuales implica conocimiento y control de los procesos mentales o establecimiento de estructuras de relación entre conocimientos (Pintrich y Garcia, 2012; Sabogal et al., 2011). En esta línea, se observó que aquellos estudiantes que cursan su titulación a distancia mostraban asociaciones de mayor fortaleza, sin encontrar asociación con las estrategias de organización y esfuerzo.

La mayor relación entre pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en estudiantes a distancia puede determinarse por las características del proceso de enseñanza-aprendizaje propias de esta modalidad de estudio, la cual implica que el estudiante se vea obligado a desarrollar capacidad crítica ante la nueva información, capacidad de análisis e interpretación y pensamiento novedoso y adaptable (Dunn, Rakes, y Rakes, 2014; Kong, 2014). Así mismo, Pintrich (2000) y Pintrich y Garcia (2012) establecen como la regulación del esfuerzo representa una estrategia de aprendizaje que implica una mayor carga intrasujeto -al estar vinculada con la capacidad de gestionar el nivel de dedicación en una tarea-, pero que presenta una menor vinculación con los procesos mentales asociados a la integración de nuevos conocimientos, motivo por el que no se encontró asociación con el pensamiento crítico.

Considerando el tiempo y hábitos de estudio, se observaron mayores fortalezas de relación en las asociaciones con la autorregulación del esfuerzo y las estrategias de organización en la modalidad presencia, lo cual parece lógico dado que aquellos alumnos que mejor planifiquen las diferentes tareas académicas poseerán mejores hábitos de estudio y lograrán de forma más eficaz los objetivos académicos (Khiat et al., 2017; Rashid y Asghar, 2016). En el caso de la modalidad a distancia, la autorregulación del esfuerzo adquirió mayor fortaleza con el tiempo de estudio. Concretamente, Broadbent y Poon (2015) y Saks y Leijen (2014) establecen que una de las características básicas de la formación a distancia es la capacidad del alumno para controlar y regular su propio aprendizaje, pues tendrá que afrontar el proceso de estudio o la realización de trabajos de forma más autónoma, con una menor supervisión docente y sin la ayuda de otros pares. Estas premisas ayudarán a explicar la relevancia de la autorregulación del esfuerzo en el tiempo y hábito de estudio, el

cual suele ser más elevado en las titulaciones que se imparten online debido a la menor presencia de seguimiento por parte del docente a través de clases presenciales o tutorías (Acevedo, Torres, y Tirado, 2015; Stanley, 2014).

Las metas de orientación intrínseca fueron más determinantes para el pensamiento crítico y el tiempo de estudio en las enseñanzas online, algo que puede parecer contradictorio. Por un lado, puede establecerse que los estudiantes que cursan estudios universitarios de forma presencial suelen presentar motivaciones más autodeterminadas de forma global, ya que los elementos propios de este tipo de enseñanza favorecen su desarrollo, como es el trabajo grupal, la obtención de retroalimentación continuada o el trato más cercano con el docente (Cuadrado, Monroy, y Montaña, 2011; Escofet, García, y Gros, 2011; Wilson, 2018).

Sin embargo, Cochran, Campbell, Baker, y Leeds (2014) y Pérez-Contreras, González-Otero, y Polo-Bolaño (2018) determinan sobre el perfil del estudiante que cursa estudios a distancia como este suele hacerlo por motivos laborales y económicos, pero también para adquirir una formación que en muchos casos le interesa a nivel vocacional y que no ha podido cursar anteriormente. Además, este tipo de enseñanzas utilizan recursos tecnológicos que favorecen la motivación. Esto hace que se aglutinen motivaciones de tipo intrínseco y extrínseco, potenciando la motivación global y las relaciones que se observan con el tiempo de estudio y el pensamiento crítico (Harandi, 2015; Hartnett, George, y Dron, 2011; Thoms y Eryilmaz, 2014; Xiong, 2015).

En la línea de lo expuesto, la ansiedad no se asoció con el pensamiento crítico en modalidad presencial, pero sí en enseñanzas a distancia haciéndolo de forma positiva; lo cual parece evidente dado el estudiante a distancia cuenta con menos recursos para favorecer la comprensión de las tareas académicas, pudiéndose generar situaciones estresantes (Heo y Han, 2018; Saks y Leijen, 2014). Además, la ansiedad estuvo positivamente relacionada con el tiempo de estudio en modalidades presenciales, lo cual puede ser fundamentado por la mayor carga de trabajo que implican estas titulaciones -asistencia a sesiones teóricas, más estudio y realización de trabajos igual que en las enseñanzas online (Broadbent y Poon, 2015; Firat, 2016)-. Por otro lado,

el valor de la tarea se asoció de forma negativa y con mayor fortaleza con el tiempo de estudio en las enseñanzas online. Justificando estos hallazgos, Sabogal et al. (2011) y Pintrich y García (2012) establecen como el valor de la tarea puede tener una connotación negativa asociada a infravalorar la carga de trabajo asociada a una acción académica, lo cual puede explicar que se incremente el tiempo de estudio cuando una tarea se perciba como relevante.

La zona inferior del modelo muestra las relaciones dadas con el estrés y el autoconcepto, el cual se asoció negativamente con el valor de la tarea, la ansiedad y el estrés, obteniendo mayores pesos de regresión en las modalidades a distancia. De este modo, puede establecerse que aquellos estudiantes que poseen un mayor autoconcepto desarrollan menos niveles de ansiedad y estrés y perciben el valor de las tareas académicas de una forma más ajustada a la realidad permitiendo lograr mejores resultados académicos (Willis y Burnett 2016). Además, esto se hace especialmente patente en los jóvenes que cursan estudios a distancia, pues al poseer mejores estrategias de aprendizaje podrán gestionar mejor las situaciones estresantes (Heo y Han, 2018). De este modo, debe señalarse que el estrés se asoció directamente con la ansiedad y el valor de la tarea, lo cual resulta evidente al asociarse con la percepción de incapacidad del estudiante para afrontar las demandas académicas (Souto, 2013).

El cuarto y último modelo estructural aborda las asociaciones entre autoconcepto, necesidades psicológicas básicas y estrategias de aprendizaje según el sexo de los estudiantes universitarios. Las diferentes dimensiones del autoconcepto se asociaron de forma positiva entre ellas, con valores similares en hombres y mujeres, tal y como demuestran Chacón-Cuberos et al. (2020) y Ramírez-Granizo et al. (2020) por la interdependencia positivas de sus dimensiones. De hecho, todas participan de forma más o menos homogénea en la construcción de la identidad personal tal y como establecen Arnett (2014) y Shin, Steger, y Henry (2016).

Al considerar la vinculación entre autoconcepto y necesidades psicológicas básicas, pudo observarse que la dimensión académica se relacionó directamente de forma positiva con las tres necesidades, y especialmente con la de competencia. Tal y como establecen Carranza y Apaza (2015) o Richardson, Abraham, y Bond (2012),

aquellos estudiantes que son capaces de regular su proceso de aprendizaje, tomar sus propias decisiones y realizar las tareas académicas con éxito verán satisfechas tales necesidades, mejorando la percepción que tienen de sí mismo a nivel académico. En este punto, cabe señalar que la relación del autoconcepto académico con la necesidad de autonomía y la de relación fue más elevada en los varones. Álvaro (2015) y Chacón-Cuberos (2018) determinan como los jóvenes universitarios de género masculino suelen buscar en mayor medida situaciones de relación social, especialmente por motivos de ocio; aunque también poseen una alta predisposición al trabajo cooperativo en el contexto académico. Así mismo, los varones suelen poseer una mayor predisposición a tomar sus propias decisiones, lo cual los hace más autónomos y fundamenta los hallazgos obtenidos (Henri, Morrell, y Scott, 2018).

La dimensión social del autoconcepto se asoció directamente con la necesidad de autonomía -con valores similares en ambos sexos- y la de relación con los demás -con valores más elevados en las mujeres-. Justificando estas asociaciones, puede concretarse que las mujeres ven mejorado en mayor medida su autoconcepto social cuando su necesidad de relación se ve satisfecha; lo cual puede vincularse a su mayor dependencia de la aprobación social a través de la construcción de relaciones (Castro-Sánchez, 2016; Marcic, y Grum, 2011; Vartanianny Dey, 2013).

No se halló relación entre autoconcepto emocional y las tres necesidades, mientras que el autoconcepto familiar se asoció directamente con la necesidad de autonomía y competencia, especialmente en los hombres. Cullaty (2011) detalla en su estudio como los jóvenes que tienen una mayor influencia familiar suelen presentar una menor autonomía, lo cual podría ir en contraposición de lo obtenidos. No obstante, varios trabajos han demostrado como el desarrollo de las tres necesidades es paralelo al del autoconcepto dimensional, por lo que no tiene por qué estar estrictamente asociado al estilo parental, ya que los jóvenes universitarios se emancipan y se alejan de la vida en familia (Gámez et al., 2014; Isiksal, 2010; Komarraju, Musulkin, y Bhattacharya, 2010).

Al considerar el autoconcepto físico, cabe señalar que este estuvo relacionado de forma positiva con la necesidad de autonomía en los dos sexos, y directamente con la

necesidad de relación en los varones. Trabajos como los de Campos et al. (2017) o Espinoza, Rodríguez, Gálvez, Vargas, y Yáñez (2011) han demostrado como esta dimensión está más desarrollada en los varones, ya que tienen mayores niveles de autoestima o componentes propios del autoconcepto físico más desarrollados, tales como la condición física o la habilidad motriz. Así, los jóvenes que poseen más capacidad de control de sus decisiones suelen seguir estilos de vida más saludables, los cuales favorecen el autoconcepto (Zurita-Ortega et al., 2018). Por otro lado, también resulta de interés destacar la asociación positiva con la necesidad de relación, la cual puede venir determinada por los hábitos de ocio basados en práctica de actividad física y deporte de componente social (Bean, Rocchi, y Forneris, 2019; Menéndez y Fernández-Río, 2017).

La zona inferior del modelo determinó la relación de las necesidades psicológicas básicas y las estrategias de aprendizaje, sin encontrar relación con la necesidad de relación en los dos sexos. Por el contrario, la asociación con la autonomía y la de competencia fue positiva y más elevada en los varones. Estos hallazgos pueden cimentarse en las premisas establecidas por Esmaceli, Sohrabi, Mehryar, y Khayyer (2019), quienes establecen como la capacidad de auto-dirigir el propio aprendizaje y realizar las tareas con éxito son más relevantes para el rendimiento académico que las interacciones sociales dentro del mismo. De hecho, Ryan y Deci (2017) establecen que el componente social de la necesidad de relación se vinculará en mayor medida al ocio y tiempo de esparcimiento.

Por otro lado, puede resultar revelador que los varones muestran una mayor relación entre estrategias de aprendizaje y las necesidades psicológicas nombradas. Sin embargo, Chen, Liou y Chen (2019) establecen como las mujeres suelen presentar mejores estrategias de aprendizaje, así como mayores niveles de motivación y competencia en el contexto académico (Animasaun y Abegunrin, 2017). Este planteamiento justificará los hallazgos obtenidos, pues solo serán aquellos varones que presenten una mayor necesidad de competencia y autonomía los que desarrollen mejores estrategias de aprendizaje, mientras que en las mujeres estas variables de asocian de forma más independiente.

Finalmente, señalar que la estrategia de elaboración fue la más relevante en las mujeres, seguida de la autorregulación del esfuerzo. En cambio, en los hombres la más elevada fue la autorregulación del esfuerzo seguida de la autorregulación de la meta-cognición. De este modo, puede observarse como el género femenino otorga mayor valor dominio de los nuevos conocimientos y el aprendizaje de los mismos a través de estrategias de organización del contenido, pues buscan un aprendizaje más significativo que puede ser debido a sus mayores niveles de vocación y motivación intrínseca (Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand, y Bouffard, 2017; Pintrich y García, 2012). Por el contrario, se puede observar que los varones, a la hora de emplear estrategias de aprendizaje para lograr un buen rendimiento académico, apuestan más por una mejor comprensión de sus procesos cognitivos internos y la regulación del esfuerzo implicado en la tarea con el fin de optimizarlo (Liyange y Bartlett, 2012; Rossi et al., 2010).

CAPÍTULO VII

Conclusiones



VII. CONCLUSIONES

El capítulo VII desglosa las principales conclusiones alcanzadas en la tesis doctoral desarrollada. Para ello, se dan respuesta de forma pormenorizada siguiendo los objetivos planteados al inicio de la misma.

VII.1. CONCLUSIONES

Las conclusiones y hallazgos alcanzados a través del estudio realizado son las siguientes, los cuales se muestran dando respuesta a los quince objetivos específicos.

VII.1.1. CONCLUSIONES I: ANÁLISIS DESCRIPTIVO

En esta sección, se detallan las conclusiones obtenidas a partir del análisis de frecuencias y medidas de tendencia central realizado para cada variable o conjunto de las mismas.

- CE-I.1: La muestra de estudio analizada reveló que seis de cada diez estudiantes universitarios eran mujeres. El lugar de residencia más habitual fue el domicilio familiar, con un valor prácticamente similar al piso compartido. Considerando los datos académicos, tres de cada diez participantes estudiaban en ciencias de la salud, mientras que el resto lo hacía en ciencias sociales. Prácticamente la mayoría de encuestados estudiaban en universidades públicas, y siete de cada diez habían accedido mediante selectividad. Más del 80% de los jóvenes estudiaban de forma presencial, y la mitad de ellos recibían beca para estudiar. La distribución por curso concretó como los más representativos segundo y tercero de carrera.
- CE-I.2: Las estrategias de aprendizaje que más puntuaron en los estudiantes universitarios fueron las estrategias de elaboración, autorregulación del esfuerzo y organización. Las menos valoradas fueron el pensamiento crítico y la autorregulación de la meta-cognición.

- CE-I.3: La reevaluación cognitiva fue la dimensión de la regulación emocional más desarrollada en los estudiantes universitarios, estando más elevada que la supresión expresiva.
- CE-I.4: La necesidad de relación con los demás fue la necesidad psicológica básica más satisfecha, seguida de la necesidad de competencia y la de autonomía dentro de la titulación de estudio de cada universitario.
- CE-I.5: Se obtuvieron niveles de estrés académico ligeramente por encima del valor promedio. La dimensión que alcanzó una mayor puntuación fue el estrés por obligaciones académicas, seguido del estrés vinculado a expectativas futuras. Las dificultades interpersonales fue la dimensión con un menor valor.
- CE-I.6: El autoconcepto reveló niveles adecuados para la mayoría de la muestra. La dimensión más desarrollada fue el autoconcepto familiar, seguido de la dimensión social y académica. El autoconcepto emocional reflejó el menor valor medio.

VII.1.2. CONCLUSIONES II: ANÁLISIS INFERENCIAL

En esta sección, se detallan las conclusiones obtenidas a partir de las pruebas de comparación de medias para determinar las diferencias existentes entre las variables objeto de estudio en base a factores sociodemográficos y académicos.

- CE-II.1: Las mujeres presentaron mayores estrategias de aprendizaje, motivación y ansiedad que los varones. Los estudiantes de ciencias sociales reflejaron estrategias de aprendizaje, motivación y niveles de ansiedad más elevados. Considerando el tipo de universidad, los estudiantes de universidades públicas presentan niveles de ansiedad más altos, así como una mejor utilización de los hábitos de estudio. En base a la vía de acceso, los alumnos que accedieron a través de FP poseían más ansiedad y valor de la tarea, mientras que los que accedían por otras vías puntuaron más alto en estrategias de elaboración. Así mismo, las estrategias de aprendizaje eran más elevadas en los alumnos becados y los que residían en el domicilio familiar. Se pudo observar que la edad y curso se relacionó de forma inversa con las

estrategias de aprendizaje, mientras que la calificación media estuvo positivamente relacionada con el desarrollo de estas.

- CE-II.2: El análisis de la regulación emocional concretó que la reevaluación cognitiva era más elevada en los hombres, sin mostrar diferencias significativas con el resto de variables sociodemográficas. En el caso de la supresión expresiva fue más elevada en los varones y los estudiantes de ciencias de la salud. En esta línea, esta estaba más desarrollada en los alumnos que accedían mediante bachiller con respecto a otros, mientras que en el tipo de enseñanza los alumnos que estudiaban online poseían el menor desarrollo. Finalmente, la supresión expresiva se relacionó de forma negativa con la edad y la calificación.
- CE-II.3: Se determinó que la necesidad de autonomía era más elevada en los estudiantes de ciencias sociales, los alumnos que accedían a través de FP y aquellos que cursaban su titulación de forma presencial. Esta necesidad estuvo positivamente relacionada con la calificación, pero inversamente relacionada con la edad y el curso. La necesidad de competencia fue más alta en los alumnos que estudiaban en centros privados, los que accedieron a sus estudios universitarios por otras vías y los que lo hacían de forma online. Así mismo, esta necesidad se relacionó de forma directa con la nota. Finalmente, señalar que la necesidad de relación fue más elevada en los universitarios de instituciones públicas, el alumnado que accedía a sus estudios mediante FP, los que estudiaban presencialmente y aquellos que vivían en piso compartido. La necesidad de relación correlacionó de forma positiva con la calificación, aunque con menor fortaleza que otras necesidades.
- CE-II.4: El análisis del estrés académico reportó puntuaciones más elevadas en todas sus dimensiones en las mujeres y los estudiantes de ciencias sociales. Considerando la tipología de universidad, el estrés global y el estrés por expectativas futuras mostró mayores valores medios en los centros públicos. En esta línea, se pudo observar que los estudiantes que accedían por otras vías eran los que reflejaban los menores niveles de estrés en todas las dimensiones, mientras que los universitarios que estudiaban presencialmente puntuaban más alto en estrés global, por expectativas futuras y por dificultades interpersonales. También se determinó que recibir ayudas para estudiar estaba vinculado a

mayores niveles de estrés. Al considerar el lugar de residencia, se observó que los alumnos que vivían en una residencia universitaria eran los menos estresados. Por último, indicar que los niveles de estrés se asociaron de forma inversa con la edad, el curso y la calificación media de expediente.

- CE-II.5: El autoconcepto concretó mayores puntuaciones en la dimensión física y global en los varones, estando las dimensiones académica y familiar más desarrolladas en las mujeres. Según el área, los estudiantes de ciencias de la salud mostraron mayores niveles en el autoconcepto global, emocional y físico, siendo la dimensión académica más alta en los universitarios de sociales. El autoconcepto académico fue más alto en aquellos jóvenes de universidades privadas, mientras que el social puntuaba más en los estudiantes de centros públicos. Del mismo modo, los estudiantes que accedían por otras vías puntuaron más alto en la mayoría de dimensiones del autoconcepto menos el físico. Al considerar la tipología de enseñanza, se reveló un mayor autoconcepto académico y emocional en la modalidad online, estando las dimensiones física y familiar más desarrolladas en la presencial. Finalmente, indicar que los alumnos becados poseían un mayor autoconcepto académico y familiar, siendo el emocional más alto en los no becados. Además, el autoconcepto académico puntuó más alto en los alumnos que residían en domicilio familiar, mientras que la dimensión social y familiar se desarrollaban más en los jóvenes que residían en piso compartido. Edad, curso y nota se relacionaron de forma positiva y directa con todas las dimensiones del autoconcepto.

VII.1.3. CONCLUSIONES III: ECUACIONES ESTRUCTURALES

En este último apartado se muestran las conclusiones más relevantes obtenidas a partir del análisis mediante ecuaciones estructurales, así como los análisis multigrupo realizados para contrastar de los datos empíricos obtenidos.

- CE-III.1: El modelo determinó una relación positiva entre las estrategias de aprendizaje y las tres necesidades psicológicas básicas, siendo la necesidad de autonomía la más influyente. Las estrategias de aprendizaje se asociaron

directamente con el autoconcepto y el estrés, mostrando las obligaciones académicas el mayor peso de regresión. Así mismo, las tres necesidades estuvieron inversamente asociadas con el estrés y positivamente con el autoconcepto. Para finalizar, señalar que la reevaluación cognitiva se asoció positivamente con las estrategias de aprendizaje y el autoconcepto, mientras que la supresión expresiva se relacionó inversamente con el autoconcepto y positivamente con las estrategias de aprendizaje, aunque de forma débil. En definitiva, se muestra como el desarrollo de las tres necesidades y el autoconcepto favorecen el de las estrategias de aprendizaje.

- CE-III.2: El análisis multigrupo definió una relación positiva entre la necesidad de autonomía y las dos dimensiones de la regulación emocional, aunque la reevaluación cognitiva no guardó relación en los estudiantes de ciencias sociales. Asimismo, las necesidades de autonomía y competencia estuvieron positivamente relacionadas con la reevaluación cognitiva y negativamente con la supresión expresiva, revelando mayor fortaleza de relación en los estudiantes de ciencias de la salud. Finalmente, y en relación a la vinculación de la regulación emocional con el estrés académico, la supresión expresiva se relacionó directamente con él. En el caso de la reevaluación cognitiva no se asoció con el estrés en estudiantes de ciencias sociales, mientras que estuvo negativamente relacionado con él en los universitarios de ciencias de la salud. En conclusión, se ha podido observar como una mejor regulación emocional se vincula positivamente con el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas en la titulación del estudio, así como con menores niveles de estrés.
- CE-III.3: Todas las estrategias de aprendizaje -elaboración, organización-meta-cognición y esfuerzo- estuvieron positivamente relacionadas, aunque estas relaciones adquirieron mayor fortaleza para los estudiantes que cursaban sus estudios online. En los universitarios que cursaban sus estudios de forma presencial, todas las estrategias se asociaron positivamente con el pensamiento crítico excepto la autorregulación del esfuerzo, mientras que en los estudiantes a distancia la relación con las estrategias de elaboración fue más elevada, sin encontrar asociación con las estrategias de organización y esfuerzo. Considerando el tiempo y hábitos de estudio, reflejó las mayores asociaciones

con la autorregulación del esfuerzo y las estrategias de organización en la modalidad presencial, mientras que en la modalidad a distancia la autorregulación del esfuerzo adquirió mayor fortaleza. Por otro lado, las metas de orientación intrínseca fueron más determinantes para el pensamiento crítico y el tiempo de estudio en las enseñanzas online. La ansiedad no se asoció con el pensamiento crítico en modalidad presencial, pero sí en enseñanzas a distancia haciéndolo de forma positiva. Además, la ansiedad estaba positivamente relacionada con el tiempo de estudio en modalidades presenciales, y el valor de la tarea se relacionó de forma negativa y con mayor fortaleza con el tiempo de estudio en las enseñanzas online. Para finalizar, indicar que el autoconcepto se asoció negativamente con el valor de la tarea, la ansiedad y el estrés, obteniendo mayores pesos de regresión en las modalidades a distancia. Así mismo, el estrés se asoció directamente con la ansiedad y el valor de la tarea, especialmente en la modalidad señalada anteriormente.

- CE-IV.4: Las diferentes dimensiones del autoconcepto se asociaron de forma positiva y con valores similares en hombres y mujeres. Considerando el autoconcepto académico, se asoció de forma directa con las tres necesidades psicológicas básicas y especialmente con la de competencia; la relación con la necesidad de autoeficacia y relación fue más elevada en los varones. La dimensión social del autoconcepto se asoció directamente con la necesidad de autonomía -con valores similares en ambos sexos- y la necesidad de relación -con valores más elevados en las mujeres-. No se halló relación entre autoconcepto emocional y las tres necesidades, mientras que el autoconcepto familiar se asoció directamente con la necesidad de autonomía y competencia especialmente en los hombres. Por último, el autoconcepto físico estuvo relacionado de forma positiva con la necesidad de autonomía en los dos sexos, y directamente con la necesidad de relación en los varones. En esta línea, la zona inferior del modelo determinó la relación de las necesidades psicológicas básicas y las estrategias de aprendizaje, sin encontrar relación con la necesidad de relación en los dos sexos. Por el contrario, la relación con la autonomía y la competencia fue positiva y más elevada en los varones. Finalmente, señalar

que la estrategia de elaboración fue la más relevante en las mujeres, seguida de la autorregulación del esfuerzo. En los hombres la más elevada fue la autorregulación del esfuerzo seguida de la autorregulación de la metacognición.

VII.2. CONSECUCCIÓN DE HIPÓTESIS

Considerando los hallazgos determinados por los resultados del estudio realizado, se determina el nivel de consecución de las hipótesis desarrolladas.

- Hipótesis 1 (H1): La hipótesis 1 se cumple de forma parcial. Efectivamente, las estrategias de aprendizaje fueron más elevadas en las mujeres, los estudiantes de ciencias sociales y los alumnos becados. No obstante, no se observaron diferencias en base a la modalidad de estudio -presencial vs. online-, además de encontrar mayores niveles de ansiedad en los universitarios de instituciones públicas. Así mismo, las estrategias de aprendizaje disminuyeron con la edad y curso, mostrando una tendencia inversa a lo previsto.
- Hipótesis 2 (H2): La hipótesis 2 se cumple de forma parcial. Si se determinó que la regulación emocional fue más elevada en los varones y estudiantes de la salud. Sin embargo, no se encontraron diferencias para la recepción de beca, y hubo un menor desarrollo en los estudiantes que estudiaban a distancia. Con el resto de variables, la supresión expresiva fue la una dimensión que mostró diferencias significativas, siendo más elevada en los alumnos que accedían mediante bachiller y correlacionando de forma negativa con la edad y el curso.
- Hipótesis 3 (H3): La hipótesis 3 se probó únicamente de forma parcial, existiendo diferencias para cada necesidad psicológica. Por un lado, no hubo diferencias según el sexo, mientras que, por área de conocimiento, solo la necesidad de autonomía fue más elevada en estudiantes de ciencias sociales. Considerando la modalidad de estudio, los jóvenes que estudiaban presencialmente desarrollaban más la necesidad de autonomía y relación, mientras que la de competencia era más elevada en estudios a distancia. Todas las necesidades se asociaron de forma positiva con la calificación, y solo la necesidad de autonomía lo hizo de forma inversa con la edad y curso.

- Hipótesis 4 (H4): La hipótesis 4 se cumplió de forma parcial, pues, aunque el estrés académico puntuó más elevado en las mujeres y en los alumnos becados, este no fue más elevado en los estudiantes de ciencias de la salud ni en los estudiantes de modalidades a distancia. Así mismo, se pudo observar que los estudiantes que accedían por otras vías y los que vivían en residencia eran los que reflejaban los menores niveles de estrés. Finalmente, indicar que el estrés disminuyó con la edad y el curso, tal y como se previó.
- Hipótesis 5 (H5): La hipótesis 5 se cumplió parcialmente, pues el autoconcepto solo concretó mayores puntuaciones en la dimensión física y global de los varones. Además, los estudiantes de ciencias de la salud mostraron mayores niveles en el autoconcepto global, emocional y físico, puntuando más alto los estudiantes de ciencias sociales solo en la dimensión académica. En el caso de la recepción de beca, los becados sí que poseían un mayor autoconcepto académico y familiar, pero este era más bajo en la dimensión emocional. Del mismo modo, se observó un mayor autoconcepto académico y emocional en la modalidad online, estando las dimensiones física y familiar más desarrolladas en la presencial. Si se pudo comprobar que el autoconcepto mejoraba con la edad, el curso y la nota.
- Hipótesis 6 (H6): El modelo estructural realizado determinó un nivel parcial de consecución en la hipótesis 6. Se pudo comprobar que las estrategias de aprendizaje estaban positivamente relacionadas con las necesidades psicológicas básicas, el autoconcepto y la regulación emocional. Sin embargo, se observó que el estrés también se asoció positivamente con las estrategias de aprendizaje, a pesar de hacerlo de forma inversa con el resto de variables.
- Hipótesis 7 (H7): La hipótesis 7 se cumple de forma parcial. Efectivamente, las necesidades psicológicas básicas se asociaron positivamente con la reevaluación cognitiva, pero de forma negativa con la supresión expresiva de forma opuesta a como se previó. Considerando la relación entre regulación emocional y estrés, la supresión expresiva se relacionó directamente con él. En el caso de la reevaluación cognitiva no se asoció con el estrés en estudiantes de ciencias sociales, mientras que estuvo negativamente relacionada con él en los universitarios de ciencias de la salud.

- Hipótesis 8 (H8): La hipótesis 8 se cumplió de forma total. Las estrategias de aprendizaje mostraron una relación positiva entre sí, siendo más elevada en los universitarios que cursan estudios online. El autoconcepto se asoció positivamente con las metas de orientación intrínseca e inversamente con ansiedad, mientras que el estrés estuvo inversamente relacionado con la motivación y el autoconcepto; reflejando mayores pesos de regresión en los estudiantes que cursan sus estudios en modalidades a distancia.
- Hipótesis 9 (H9): La hipótesis 9 se verificó únicamente de forma parcial. Aunque la mayoría de dimensiones del autoconcepto se asociaron de forma positiva con las necesidades psicológicas básicas, algunas no lo hicieron como fue el autoconcepto emocional. Así mismo, en la dimensión académica, familiar y física si generaban una mayor fortaleza en los varones, mientras que las relaciones con la dimensión social eran más elevadas en las mujeres. En esta misma línea, solo la necesidad de autonomía y competencia se asociaron con las estrategias de aprendizaje, siendo esta relación más elevada en los hombres y no en las mujeres.

VII. CONCLUSIONS

The chapter VII describes the main conclusions reached in this doctoral thesis. Thus, the different conclusions respond specifically the objectives set at the beginning of it.

VII.1. CONCLUSIONS

The conclusions and findings reached through the study carried out are the following, which are shown in response to the fifteen specific objectives.

VII.1.1. CONCLUSIONS I: DESCRIPTIVE ANALYSIS

This section details the conclusions obtained from the analysis of frequencies and measures of central tendency for each variable or set of them.

- SC-I.1: The study sample analysed revealed that six out of ten university students were women. The most common place of residence was the family home, with a value almost similar to the shared flat. Considering the academic data, three out of ten participants studied in health sciences, while the rest did so in social sciences. The majority of respondents studied in public universities, and seven out of ten had accessed through selectivity. More than 80% of young people studied in face-to-face studies, and half of them received scholarships to study. The distribution by course specified as the most representative the second and third course.
- SC-I.2: The learning strategies that scored the most in university students were the strategies of elaboration, self-regulation of effort and organization. The least valued were critical thinking and self-regulation of meta-cognition.
- SC-I.3: Cognitive reevaluation was the dimension of emotional regulation more developed in university students, being higher than expressive suppression.

- SC-I.4: The need for relationship with others was the most satisfied basic psychological need, followed by the need for competence and autonomy within the degree of study of each university student.
- SC-I.5: Academic stress levels were obtained slightly above the average value. The dimension that reached a higher score was stress due to academic obligations, followed by stress linked to future expectations. Stress due to interpersonal difficulties was the dimension with a lower value.
- SC-I.6: The self-concept revealed adequate levels for most of the sample. The most developed dimension was family self-concept, followed by the social and academic dimensions. The emotional self-concept reflected the lowest average value.

VII.1.2. CONCLUSIONS II: INFERENCE ANALYSIS

This section details the conclusions obtained from the means comparison tests to determine the differences between the variables according to sociodemographic and academic factors.

- SC-II.1: Women presented greater learning, motivation and anxiety strategies than men. Social science students reflected higher learning strategies, motivation and anxiety levels. Considering the type of university, public university students have higher anxiety levels, as well as a better use of study habits. Based on the access route, students who accessed through PF had more anxiety and value of the task, while those who accessed through other routes scored higher in elaboration strategies. Likewise, learning strategies were higher in scholarship students and those residing in the family home. It was observed that age and course were inversely related to learning strategies, while the academic score was positively related to their development.
- SC-II.2: The analysis of emotional regulation specified that cognitive reevaluation was higher in men, without showing significant differences with the rest of the sociodemographic variables. In the case of expressive suppression, it was higher in men and the students of health sciences. In this line, it was more developed in the students who accessed through selectivity

with respect to others, while in the type of education the students who studied online had the least development of expressive suppression. Finally, expressive suppression was negatively related to age and the academic score.

- SC-II.3: It was determined that the need for autonomy was higher in students of social sciences, students who accessed through PF and those who coursed face-to-face studies. This need was positively related to the academic score, but inversely related to age and course. The need for competence was higher in students studying in private centres, those who accessed their university studies in other routes and those who studied online. Likewise, this need was directly related to the academic score. Finally, it should be noted that the need for a relationship was higher among university students in public institutions, students who accessed their studies through PF, those who studied in face-to-face universities and those who lived in a shared flat. The need for a relationship correlated positively with the academic score, although with less strength than other needs.
- SC-II.4: The analysis of academic stress reported higher scores in all its dimensions in women and social science students. Considering the type of university, global stress and stress due to future expectations showed higher average values in public centers. In this line, it was observed that the students who accessed by other routes were those that reflected the lowest levels of stress in all dimensions, while the university students who studied in face-to-face universities scored highest in global stress, stress due to future expectations and interpersonal difficulties. It was also determined that receiving grants to study was linked to higher levels of stress. When considering the place of residence, it was observed that the students who lived in a university residence were the least stressed. Finally, to indicate that stress levels were inversely associated with age, course and the academic score.
- SC-II.5: Self-concept showed higher scores in the physical and global dimension in men, being the most developed in women were academic and family dimensions. According to the branch of knowledge, students of health sciences showed higher levels in global, emotional and physical self-concept, being the academic dimension higher in social university students. The

academic self-concept was higher in those young people from private universities, while the social dimension scored more in the students of public centres. Similarly, students who accessed by other routes scored higher in most dimensions of self-concept, except the physical dimension. When considering the type of teaching, a greater academic and emotional self-concept was revealed in the online modality, while the physical and family dimensions were more developed in for face-to-face modality. Finally, to indicate that the scholarship students had a greater academic and family self-concept, being the highest emotional in the non-scholarship students. In addition, academic self-concept scored higher in students residing in family homes, while the social and family dimension was more developed in young people residing in shared flats. Age, course and academic score were positively related to all dimensions of self-concept.

VII.1.3. CONCLUSIONS III: STRUCTURAL EQUATIONS

This last section shows the most relevant conclusions obtained from the analysis using structural equations, as well as the multi-group analyses performed to contrast the empirical data obtained.

- SC-III.1: The model determined a positive relationship between learning strategies and the three basic psychological needs, with the need for autonomy being the most influential. Learning strategies were directly associated with self-concept and stress, with academic obligations showing the greatest regression weight. Likewise, the three needs were inversely associated with stress and positively related to self-concept. Finally, it is important to note that cognitive reappraisal was positively associated with learning strategies and self-concept, while expressive suppression was inversely related to self-concept and positively associated with learning strategies, although weakly. Thus, it shows how the development of the three needs and self-concept favour learning strategies.
- SC-III.2: Based on the findings obtained, the present study presents as main conclusions the identification of a positive relationship between the need for

autonomy and the two dimensions of emotional regulation, and the lack of a relationship with cognitive reappraisal amongst students of social sciences. Further, the needs of autonomy and competence were positively related with cognitive reappraisal and negatively related with expressive suppression, revealing a stronger relationship amongst students of health sciences. Finally, and in relation to the link between emotional regulation and academic stress, expressive suppression was directly related to stress. In the case of cognitive reappraisal, no association with stress was found in students of social sciences, whilst a negative relationship was found in students of health sciences. In conclusion, better emotional regulation was positively linked with development of the basic psychological needs in the relevant degree, as were lower levels of stress.

- SC-III.3: All learning strategies -elaboration, organization, self-regulation of meta-cognition and effort- were positively related, although these relationships acquired greater strength for students studying online. In the university students who studied in person, all the strategies were positively associated with critical thinking except the self-regulation of effort, while in distance students the relationship with the elaboration strategies was higher, without finding association with the organizational and effort strategies. Considering the time and study habits, it reflected the greater associations with the self-regulation of the effort and organizational strategies in the face-to-face modality, while in the distance modality the self-regulation of the effort acquired greater strength. On the other hand, the goals of intrinsic orientation were more decisive for critical thinking and study time in online studies. Anxiety was not associated with critical thinking in face-to-face modality, but in distance studies doing it in a positive way. In addition, anxiety was positively related to the time of study in face-to-face modalities, and the value of the task was related negatively and with greater strength to the time of study in online studies. Finally, it is important to indicate that the self-concept was negatively associated with the value of the task, anxiety and stress, obtaining higher regression weights in the distance modalities. Likewise, stress was directly

associated with anxiety and the value of the task, especially in the modality indicated above.

- SC-IV.4: The different dimensions of self-concept were positively associated and with similar values in men and women. Considering academic self-concept, it was directly associated with the three basic psychological needs and especially with competence; the relationship with the need for self-efficacy and relationship was higher in men. The social dimension of self-concept was directly associated with the need for autonomy -with similar values in both sexes- and the need for relationship -with higher values in women-. No relationship was found between emotional self-concept and the three needs, while family self-concept was directly associated with the need for autonomy and competence, especially in men. Finally, the physical self-concept was positively related to the need for autonomy in both sexes, and directly to the need for a relationship in men. Along these lines, the lower part of the model determined the relationship between basic psychological needs and learning strategies, without finding a relationship with the need for relationship in both sexes. On the contrary, the relationship with autonomy and competence was positive and higher in men. Finally, it is interesting to point out that the elaboration strategy was the most developed in women, followed by self-regulation of the effort. On the contrary, the most developed strategies were the self-regulation of the effort followed by the self-regulation of the meta-cognition in men.

VII.2. HYPOTHESIS ACHIEVEMENT

Considering the findings determined by the results of the study, the level of achievement of the hypotheses developed is determined.

- Hypothesis 1 (H1): Hypothesis 1 is partially fulfilled. Indeed, the learning strategies were higher in women, social science students and scholarship students. However, no differences were observed based on the study modality -face-to-face vs. online-, as well as to find higher levels of anxiety in university

public institutions. Likewise, learning strategies declined with age and course, showing an inverse trend.

- Hypothesis 2 (H2): Hypothesis 2 is partially fulfilled. It was determined that emotional regulation was higher in males and students of health sciences. Nevertheless, no differences were found for receiving grants, and there was less development in students studying at distance. With the rest of the variables, the expressive suppression was the one dimension that showed significant differences, being higher in students who accessed through selectivity and being negatively associated with age and course.
- Hypothesis 3 (H3): Hypothesis 3 was only partially tested, with differences for each psychological need. On the one hand, there were no differences according to sex, while only the need for autonomy was higher in social science students. Considering the modality of study, young people who studied in face-to-face universities developed more the need for autonomy and relationship, while that the need for competence was higher in distance studies. All needs were positively associated with the academic score, and only the need for autonomy did so in reverse with age and course.
- Hypothesis 4 (H4): Hypothesis 4 was partially fulfilled, because although academic stress scored higher in women and in scholarship students, it was not higher in students of health sciences or in students of distance modalities. Likewise, it was observed that the students who accessed by other routes and those who lived in university residence were those that reflected the lowest levels of stress. Finally, to indicate that stress decreased with age and course, as was anticipated.
- Hypothesis 5 (H5): Hypothesis 5 was partially fulfilled, since the self-concept only achieved higher scores in the physical and global dimension of men. In addition, the students of health sciences showed higher levels in the global, emotional and physical self-concept, scoring higher the students of social sciences only in the academic dimension. In the case of receiving a grant for studying, the students did have a greater academic and family self-concept, but this was lower in the emotional dimension. In the same way, a greater academic and emotional self-concept was observed in the online modality, with the

physical and family dimensions being more developed in the face-to-face studies. It was observed that the self-concept improved with age, course and academic score.

- Hypothesis 6 (H6): The structural model determined a partial level of achievement in hypothesis 6. It was found that learning strategies were positively related to basic psychological needs, self-concept and emotional regulation. However, it was observed that stress was also positively associated with learning strategies, in spite of doing it in a negative way with the rest of the variables.
- Hypothesis 7 (H7): Hypothesis 7 is partially fulfilled. In fact, basic psychological needs were positively associated with cognitive reappraisal, but negatively with expressive suppression as opposed to what was anticipated. Considering the relationship between emotional regulation and stress, expressive suppression was directly related to it. In the case of cognitive reappraisal, it was not associated with stress in social science students, while it was negatively related to it in university health sciences.
- Hypothesis 8 (H8): Hypothesis 8 was fully fulfilled. Learning strategies showed a positive relationship with each other, being higher in university students studying online. Self-concept was positively associated with intrinsically oriented goals and inversely with anxiety, while stress was inversely related to motivation and self-concept; reflecting higher regression weights in students who study at distance modalities.
- Hypothesis 9 (H9): Hypothesis 9 was only partially verified. Although most dimensions of self-concept were positively associated with basic psychological needs, some did not do so as was emotional self-concept. Likewise, the academic, family and physical dimension generated greater strength in men, while relations with the social dimension were higher in women. In the same line, only the need for autonomy and competence were associated with learning strategies, being higher in men.

CAPÍTULO VIII

Limitaciones



VIII. LIMITACIONES

El capítulo VIII desglosa las principales limitaciones que se adhieren a la tesis doctoral desarrollada, las cuales se detallan a continuación. De forma generalizada, estas se vincularán al diseño metodológico, la muestra utilizada, los instrumentos o las variables o de la misma entre otras.

En primer lugar, resulta prioritario señalar el diseño metodológico de la tesis doctoral. Este trabajo de investigación sigue un diseño descriptivo y de corte transversal, ex post-facto y realizado a través de una medición en un único grupo. Por ello, se derivan como principal limitación que, al realizarse un estudio descriptivo y de corte transversal no puedan determinarse relaciones de causalidad o causa-efecto. No obstante, es relevante indicar que los estudios descriptivos son eficaces para señalar el estado de una cuestión concreta, y que, además, se emplea el análisis mediante ecuaciones estructurales para determinar el nivel de asociación entre variables a partir de datos empíricos.

Partir de un diseño ex post-facto también genera una serie de limitaciones concretas, siendo la primera de ellas, la ausencia de control sobre las variables estudiadas; lo cual es un rasgo característico de los propios estudios experimentales. Sin embargo, sí que aporta unos rasgos potenciales al estudio realizado, como es respetar el fenómeno estudiado tal cual se produce y que representa uno de los diseños metodológicos más desarrollados en el campo de las ciencias sociales y humanas; en el cual se ubica este estudio. En esta sección, también hay que señalar que la realización de una única medición en un único grupo -estudiantes universitarios-, solo permite conocer el estado de la cuestión de forma parcializada, no obteniendo información de la evolución de las variables de interés.

El segundo bloque de limitaciones se vincula con la muestra utilizada y el control y selección de participantes. El número de sujetos que tomaron parte en el trabajo de investigación fue muy elevado, constituyendo una muestra representativa para el

tamaño poblacional dentro del contexto nacional y asumiendo un nivel de confianza del 99% y un error muestral del 0,03. Sin embargo, la selección de estos participantes no se hizo de forma estratificada, pues únicamente se determinó como criterios de inclusión cursar estudios universitarios de grado durante el curso 2018/2019 en el contexto nacional. Esto determinó que la muestra no fuese homogénea en cuestión de áreas de conocimiento, sexo, tipología de universidad o modalidad de estudio. Aun así, cabe señalar que el estudio de las variables psicosociales se realiza a través de comparación de medias, diluyendo esta limitación al dividir los valores totales entre el número de sujetos.

En tercer lugar, deben citarse las principales limitaciones que se deriven de los instrumentos empleados. En esta sección, cabe señalar que, el instrumento empleado para valorar la regulación emocional estaba validado previamente en adolescentes y no en adultos emergentes. No obstante, los valores obtenidos para dicha escala reflejan un valor apropiado para el coeficiente alfa de Cronbach, lo cual determina una consistencia interna apropiada para la muestra estudiada. El resto de instrumentos utilizados si había sido validado de forma preliminar en el contexto de la adultez emergente o la etapa universitaria.

Para finalizar, señalar la no inclusión de ciertas variables como una limitación del estudio, ya que se pueden omitir algunos factores demográficos, académicos, sociales o psicológicos relevantes a la hora de abordar el problema de investigación. En este caso, se constituye como problema de investigación el estrés académico generado en el contexto universitario, así como el bajo desarrollo de estrategias de aprendizaje. En este sentido, hubiese sido relevante la inclusión de escalas específicas para determinar otros factores relacionados con esta situación, como es la metodología docente, el aprendizaje efectivo, la motivación para el aprendizaje, los recursos empleados o la capacidad de resiliencia.

CAPÍTULO IX

Perspectivas futuras



IX. PERSPECTIVAS FUTURAS

El capítulo IX desglosa las principales perspectivas futuras de investigación que se adhieren a la tesis doctoral desarrollada, las cuales se detallan a continuación. De forma generalizada, estas se vincularán al diseño metodológico, la muestra utilizada, los instrumentos o las variables utilizadas, con el fin de dar respuesta a las limitaciones encontradas previamente.

En primer lugar, se determinó una limitación asociada al diseño del estudio, el cual se basaba en un diseño descriptivo y transversal. Ante esta problemática, y como perspectiva futura, sería de interés la réplica del estudio en dos vertientes. Primero, la realización de un estudio longitudinal, el cual replicase la recogida de datos realizada en diferentes momentos de un mismo curso académico -con el fin de caracterizar el desarrollo del estrés académico a lo largo del mismo-, o bien a lo largo de una titulación universitaria -permitiendo ver las interacciones entre estrés, estrategias de aprendizaje y otros factores psicosociales a lo largo de una titulación-. Segundo, la realización de un estudio experimental, en el cual se aplicase un programa basado en el desarrollo de estrategias de aprendizaje -elaboración, organización, meta-cognición, etc.- con el fin de disminuir los niveles de estrés académico en el alumnado universitario, así como mejorar su motivación intrínseca y otros factores cognitivos de relevancia.

Otra de las limitaciones de mayor relevancia fue la ausencia de estratificación en la selección de la muestra. Por ello, se deriva de este planteamiento una clara línea de investigación futura en la cual la selección de los participantes se realice de forma estratificada y aleatorizada. Esto, permitirá una representación homogénea dentro de cada estrato del colectivo universitario -según áreas de conocimiento, sexo, vías de acceso a la universidad, modalidad de enseñanza, etc.-, lo cual ofrecerá un mayor rigor y criterios de experimentalidad a la muestra. Del mismo modo, podría ampliarse la muestra de estudio a otras ramas de conocimiento como ciencias exactas, artes y humanidades, etc., y no solo ciencias de la salud y ciencias sociales.

En tercer lugar, resultaría de gran interés la réplica del estudio incluyendo otros instrumentos de relevancia para el abordaje del problema de investigación planteado. Por ejemplo, la aplicación de escalas para determinar el aprendizaje efectivo, el nivel de compromiso o “*engagement*” o por ejemplo los tipos de motivaciones desarrolladas -intrínseca, extrínseca identificada, introyectada, etc.- permitiría la definición del problema de investigación con mayor riqueza y desde una perspectiva más holística, generando hallazgos de relevancia y propuestas de solución y mejora. También podrían aplicarse escalas que determinasen tipos de hábitos y estrategias para la inoculación del estrés académico.

Así mismo, podrían incluirse otras variables de interés en futuras investigaciones, entre las cuales podrían señalarse la metodología docente, el clima motivacional generado por el docente, los recursos empleados en las sesiones presenciales, capacidades relevantes para el aprendizaje como la resiliencia o el pensamiento novedoso o adaptable, etc. Por otro lado, también podrían ampliarse los factores sociodemográficos analizados, considerando hábitos concretos de los estudiantes universitarios y su relación con el desempeño académico -práctica de actividad física, consumo de drogas legales, tiempo de estudio o hábitos de ocio particulares entre otros-, así como variables demográficas particulares -nivel de estudios de los progenitores, desempeño laboral mientras se cursan los estudios universitarios, titulaciones previas, pareja sentimental o apoyo familiar entre otras-.

CAPÍTULO X

Referencias



X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Abdelhalim, S. M. (2015). Children Literature Based Program for Developing EFL Primary Pupils' Life Skills and Language Learning Strategies. *English Language Teaching*, 8(2), 178-195.
- Abdullah, N., Hussin, N., Shonubi, O. A., Ghazali, S. R., y Talib, M. A. (2018). Career decision-making competence, self-knowledge, and occupational exploration: a model for university students. *Journal of Technical Education and Training*, 10(1), 71-81.
- Acevedo, D., Torres, J. D., y Tirado, D. F. (2015). Análisis de los Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje a Distancia en Alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación universitaria*, 8(5), 59-66.
- Al Ghamdi, A., Samarji, A., y Watt, A. (2016). Essential considerations in distance education in KSA: Teacher immediacy in a virtual teaching and learning environment. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(1), 17.
- Albert, M. A., y Dahling, J. J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences*, 97, 245-248.
- Alcántara, S. M., Ramírez, I. M., y Murata, C. (2011). Becas, estímulos y sus consecuencias sobre el trabajo y la salud de docentes universitarios. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 61, 56-70.
- Al-Dabal, B. K., Koura, M. R., Rasheed, P., Al-Sowielem, L., y Makki, S. M. (2010). A comparative study of perceived stress among female medical and non-

- medical university students in Dammam, Saudi Arabia. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 10(2), 231.
- Alegre-Sánchez, M. Á., Agudo-Arroyo, Y., y Vallés-Segalés, A. (2019). Discapacidad, becas y logro educativo en la Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 183-204.
- Alesi, M., Gómez-López, M., Chicau Borrego, C., Monteiro, D., y Granero-Gallegos, A. (2019). Effects of a motivational climate on psychological needs satisfaction, motivation and commitment in teen handball players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2702.
- Alexander, R. D. (1989). *The evolution of the human psyche*. Edinburgh: Mellars y C. Stringer.
- Allodi, M. W. (2000). Self-concept in children receiving special support at school. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 69-78.
- Álvaro, J. I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físico y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Andrés, M. L., Rodríguez-Espínola, S., y Rodríguez-Cáceres, M. F. (2017). Estrategias cognitivas de regulación emocional y síntomas de depresión en estudiantes universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16(1), 113-130.
- Animasaun, I. L., y Abegunrin, O. A. (2017). Gender difference, self-efficacy, active learning strategies and academic achievement of undergraduate students in the Department of Mathematical Sciences, Federal University of Technology, Akure, Nigeria. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 8(4), 255-280.
- Arce, M. E., Crespo, B., y Míguez-Álvarez, C. (2015). Higher Education Drop-out in Spain--Particular Case of Universities in Galicia. *International Education Studies*, 8(5), 247-264.

- Arens, A. K. y Morin, A. J. (2016). Examination of the structure and grade-related differentiation of multidimensional self-concept instruments for children using ESEM. *The Journal of Experimental Education*, 84(2), 330-355.
- Ariño, A. y Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Secretaría General Técnica - Ministerio de Educación.
- Armesto, M. C. (2001). Creatividad y autoconcepto: Un estudio con estudiantes de Psicología. *Interamerican Journal of Psychology*, 35(1), 79-95.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2014). *The winding road from the late teens through the twenties: Emerging adulthood*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2016). Does emerging adulthood theory apply across social classes? National data on a persistent question. *Emerging adulthood*, 4(4), 227-235.
- Arnett, J. J. y Tanner, J. L. (Eds.). (2006). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Arnett, J. J., Murray, J. L. y Arnett, J. (2019). Conceptual foundations of emerging adulthood. In *Emerging adulthood and higher education: A new student development paradigm* (pp. 11-24). New York: Routledge.
- Arráez, J.M. (1998). *Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M., y Lopez-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 463-474.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.

B

- Babenko, O. y Oswald, A. (2019). The roles of basic psychological needs, self-compassion, and self-efficacy in the development of mastery goals among medical students. *Medical Teacher*, 41(4), 478-481.
- Backović, D. V., Živojinović, J., Maksimović, J., y Maksimović, M. (2012). Gender differences in academic stress and burnout among medical students in final years of education. *Psychiatria Danubina*, 24(2), 175-181.
- Bailey, T. H. y Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201-216.
- Bain, S. K. y Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-178.
- Balkis, M. y Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125.
- Bamber, M. D. y Schneider, J. K. (2016). Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. *Educational Research Review*, 18, 1-32.
- Baquião, L. S. y Almeida, A. M. (2018). O estudante como protagonista de sua aprendizagem: um relato de experiência/The student as protagonist of his learning: an experience report. *Brazilian Applied Science Review*, 2(5), 1778-1782.
- Bardeen, J. R., Kumpula, M. J., y Orcutt, H. K. (2013). Emotion regulation difficulties as a prospective predictor of posttraumatic stress symptoms following a mass shooting. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(2), 188-196.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-130.
- Barrera-Herrera, A. y Vinet, E. V. (2017). Adulthood Emergent and Cultural Characteristics of the Stage in Chilean University Students. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47-56.
- Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W., y Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43-50.
- Bean, C., Rocchi, M., y Forneris, T. (2019). Using the Learning Climate Questionnaire to assess basic psychological needs support in youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2019, 1-22.
- Beauchamp, M. R. (2016). Disentangling motivation from self-efficacy: Implications for measurement, theory-development, and intervention. *Health Psychology Review*, 10(2), 129-132.
- Becerra-González, C. E. y Reidl, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93.
- Bedoya, S., Perea, M., y Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15-20.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- Belvis, E., Moreno, M. V., y Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 61-92.
- Benjaminse, A., Otten, B., Gokeler, A., Diercks, R. L., y Lemmink, K. A. (2017). Motor learning strategies in basketball players and its implications for ACL injury prevention: a randomized controlled trial. *Knee Surgery, Sports Traumatology, Arthroscopy*, 25(8), 2365-2376.
- Bernard, C. (1859). *Lecciones sobre las propiedades fisiológicas y alteraciones patológicas de los líquidos corporales*. París: J. B. Baillière.
- Berra, E., Muñoz, S., Vega, C., Silva, A., y Gómez, G. (2014). Emociones, estrés y afrontamiento en adolescentes desde el modelo de Lazarus y Folkman. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 37-57.
- Berrio, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82.
- Bethencourt, J. T., Cabrera, L., Hernández, J. A., Álvarez, P., y González, M. (2017). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(16), 603-622.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Blasco, C. y Martínez, F. J. (2017). Campus, alojamiento universitario y ciudad: los retos de la universidad pública. *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales (CyTET)*, 49(192), 247-264.
- Boekaerts, M. y Pekrun, R. (2015). *Emotions and emotion regulation in academic settings. Handbook of Educational Psychology*. Routledge: New York.
- Bong, M. y Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.

- Bong, M. y Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., y Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28-42.
- Brien, M., Forest, J., Mageau, G. A., Boudrias, J. S., Desrumaux, P., Brunet, L., y Morin, E. M. (2012). The basic psychological needs at work scale: measurement invariance between Canada and France. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(2), 167-187.
- Broadbent, J. y Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Broc, M. Á. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 75-92.
- Brzezińska, A. I., Czub, T., Hejmanowski, S., Kaczan, R., Piotrowski, K., y Rękosiewicz, M. (1966). The determinants of identity formation during the transition from adolescence to adulthood. *Psychology*, 3(5), 551-558.
- Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I., y Abadía, A. R. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario. *Education in the Knowledge Society*, 18(1), 75-99.
- Bullock, M. y Lutkenhaus, M. (1988). The development of volitional behaviour in the toddler years. *Child Development*, 59, 664-674.
- Burns, E. E., Jackson, J. L., y Harding, H. G. (2010). Child maltreatment, emotion regulation, and posttraumatic stress: The impact of emotional abuse. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(8), 801-819.

- Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Bustos, V., Oliver, A., y Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una herramienta para la psicología positiva. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 28(4), 690-697.
- Byrne, B.M. (2016). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.

C

- Cabanach, R. G., Gestal, A. S., Cervantes, R. F., y Rodríguez, C. F. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 7-18.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalley, L. F., y Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156.
- Campos, F., Marques, M., Silva, S., Martins, F., Simões, V., y Franco, S. (2017). Physical self-description and sport participation, by gender, of university students. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(1), 207-211.
- Cannon, W. B. (1935). Stresses and strains of homeostasis. *American Journal of Medical Science*, 189, 1-14.
- Carlson, S. R., Johnson, S. C., y Jacobs, P. C. (2010). Disinhibited characteristics and binge drinking among university student drinkers. *Addictive Behaviors*, 35(3), 242-251.
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., y Salanova, M. (2019). Satisfaction of Basic Psychological Needs Leads to Better Academic Performance via Increased Psychological Capital: A Three-Wave Longitudinal Study Among High School Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 2113.

- Carranza, R. F., y Apaza, E. E. (2015). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 233-263.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Casari, L. M., Anglada, J., y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32(2), 243-269.
- Castañeda-Fernández, J. (2016). Análisis del desarrollo de los nuevos títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 135-157.
- Castejón, J. L., Gilar, R., Veas, A., y Miñano, P. (2016). Differences in learning strategies, goal orientations, and self-concept between overachieving, normal-achieving, and underachieving secondary students. *Frontiers in psychology*, 7, 1438.
- Castillo, C., Chacón, T., y Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 230-237.
- Castro-Sánchez, M. (2016). *Análisis de los parámetros psicosociales, conductuales, físico-deportivos y laborales de los adolescentes de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Castro-Sánchez, M. (2018). *Análisis de diversos factores psicológicos en diferentes modalidades deportivas en función del nivel competitivo*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.
- Castro-Sánchez, M., Chacón-Cuberos, R., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., Muros, J. J., y Zurita-Ortega, F. (2019b). Self-concept, physical activity and harmful substances: a structural equation model. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 19(75), 505-520.

- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., López-Gutiérrez, C. J., y Zafra-Santos, E. (2018). Emotional intelligence, motivational climate and levels of anxiety in athletes from different categories of sports: analysis through structural equations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 894.
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., García-Marmol, E., y Chacón-Cuberos, R. (2019a). Motivational climate towards the practice of physical activity, self-concept, and healthy factors in the school environment. *Sustainability*, 11(4), 999.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73.
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., Sánchez, M., y Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30-36.
- Cerezo, R., Fernandez, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosario, P., y Núñez, J. C. (2019). Mediating role of self-efficacy and usefulness between self-regulated learning strategy knowledge and its use. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1-8.
- Chacón-Cuberos, R. (2018). *Caracterización de indicadores deportivos, psicosociales y de ocio digital en la comunidad educativa de Granada: construyendo una educación físico-saludable integral mediante videojuegos activos*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Muros-Molina, J. J., Espejo-Garcés, T., Zurita-Ortega, F., y Linares-Manrique, M. (2016). Adhesión a la dieta mediterránea en estudiantes universitarios y su relación con los hábitos de ocio digital. *Nutrición Hospitalaria*, 33(2), 405-410.
- Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Puertas-Molero, P., Viciano-Garófano, V., González-Valero, G., y Zurita-Ortega, F. (2020). Bienestar social en la

- etapa universitaria según factores sociodemográficos en estudiantes de educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-9.
- Chacón-Cuberos, R., Olmedo-Moreno, E. M., Lara-Sánchez, A. J., Zurita-Ortega, F., y Castro-Sánchez, M. (2019a). Basic psychological needs, emotional regulation and academic stress in university students: a structural model according to branch of knowledge. *Studies in Higher Education*, 1-15.
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Espejo-Garcés, T., Martínez-Martínez, A., y Lucena-Zurita, M. (2017b). Análisis descriptivo del consumo de sustancias nocivas, adhesión a la dieta Mediterránea y tipo de residencia en estudiantes universitarios de Granada. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 823-838.
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Espejo-Garcés, T., Martínez-Martínez, A., y Ruiz-Rico, G. (2018c). Relación entre autoconcepto, consumo de sustancias y uso problemático de videojuegos en universitarios: un modelo de ecuaciones estructurales. *Adicciones*, 30(3), 179-188.
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., García-Marmol, E., y Castro-Sánchez, M. (2020). Autoconcepto multidimensional según práctica deportiva en estudiantes universitarios de Educación Física de Andalucía. *Retos*, 37(37), 174-180.
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., Espejo-Garcés, T., y Pinel, C. (2017a). Relación entre factores académicos y consumo de videojuegos en universitarios. Un modelo de regresión. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 109-121.
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., Olmedo-Moreno, E. M., y Castro-Sánchez, M. (2018b). Adherence to the mediterranean diet Is related to healthy habits, learning processes, and academic achievement in adolescents: a cross-sectional study. *Nutrients*, 10(11), 1566.

- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Olmedo-Moreno, E. M., y Castro-Sánchez, M. (2019b). Relationship between academic stress, physical activity and diet in university students of education. *Behavioral Sciences*, 9(6), 59.
- Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., Knox, E., Cofré-Bolados, C., Vicianá-Garófano, V., y Muros, J. J. (2018a). Relationship between healthy habits and perceived motivational climate in sport among university students: A structural equation model. *Sustainability*, 10(4), 938.
- Chen, B. H., Chiu, W. C., y Wang, C. C. (2015). The relationship among academic self-concept, learning strategies, and academic achievement: A case study of national vocational college students in Taiwan via SEM. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(2), 419-431.
- Chen, Y. T., Liou, S., y Chen, L. F. (2019). The Relationships among Gender, Cognitive Styles, Learning Strategies, and Learning Performance in the Flipped Classroom. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4-5), 395-403.
- Cheng, W. (2019). How intrinsic and extrinsic motivations function among college student samples in both Taiwan and the US. *Educational Psychology*, 39(4), 430-447.
- Chew, B. H., Zain, A., y Hassan, F. (2015). The relationship between the social management of emotional intelligence and academic performance among medical students. *Psychology, Health & Medicine*, 20(2), 198-204.
- Cho, M. H., y Heron, M. L. (2015). Self-regulated learning: the role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education*, 36(1), 80-99.
- Cho, M. H., y Summers, J. (2012). Factor validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) in asynchronous online learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 23(1), 5-28.

- Chrousos, G. P. (1998). Stressors, stress, and neuroendocrine integration of the adaptive response: The 1997 Hans Selye Memorial Lecture. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 851(1), 311-335.
- Clément, L., Fernet, C., Morin, A. J., y Austin, S. (2020). In whom college teachers trust? On the role of specific trust referents and basic psychological needs in optimal functioning at work. *Higher Education*, 1-20.
- Clifford, G., y Odin, K. (1974). Young adulthood: A developmental phase. *Smith College Studies in Social Work*, 44(2), 125-142.
- Cochran, J. D., Campbell, S. M., Baker, H. M., y Leeds, E. M. (2014). The role of student characteristics in predicting retention in online courses. *Research in Higher Education*, 55(1), 27-48.
- Coertjens, L., Donche, V., De Maeyer, S., van Daal, T., y Van Petegem, P. (2017). The growth trend in learning strategies during the transition from secondary to higher education in Flanders. *Higher Education*, 73(3), 499-518.
- Cofer, C. N., y Appley, M. H. (1964). *Motivation: Theory and Research*. New York: John Wiley.
- Colten, M. (2017). *Adolescent stress: Causes and consequences*. New York: Routledge.
- Consedine, N. S. (2011). Capacities, targets, and tactics: lifespan emotion regulation from the perspective of developmental functionalism. In *Emotion regulation and well-being* (pp. 13-29). New York: Springer.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J., y Pérez, A. M. (2010). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 2, 110-135.
- Contreras, R. A. (2018). Módulo educativo Socializarte en las habilidades sociales avanzadas de estudiantes de Ciencias de la Comunicación. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 8(1), 67-77.

- Coschiza, C. C., Fernández, J. M., Redcozub, G. G., Nievas, M. E., y Ruiz, H. E. (2016). Características socioeconómicas y rendimiento académico. El caso de una universidad argentina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51-76.
- Costa, S., y Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 3(2), 175-193.
- Côté, S., Gyurak, A., y Levenson, R. W. (2010). The ability to regulate emotion is associated with greater well-being, income, and socioeconomic status. *Emotion*, 10(6), 923-933.
- Credé, M., y Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 337-346.
- Crego, A., Carrillo-Díaz, M., Armfield, J. M., y Romero, M. (2016). Stress and academic performance in dental students: the role of coping strategies and examination-related self-efficacy. *Journal of Dental Education*, 80(2), 165-172.
- Cuadrado, I., Monroy, F. A., y Montaña, A. (2011). Características propias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de maestro de educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 217-226.
- Cullaty, B. (2011). The role of parental involvement in the autonomy development of traditional-age college students. *Journal of College Student Development*, 52(4), 425-439.

D

- Damaske, S., Zawadzki, M. J., y Smyth, J. M. (2016). Stress at work: Differential experiences of high versus low SES workers. *Social Science & Medicine*, 156, 125-133.

- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. *Thinking and Learning Skills*, 1, 209-239.
- Dapp, L. C., y Roebers, C. M. (2019). The mediating role of self-concept between sports-related physical activity and mathematical achievement in fourth graders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2658.
- De Castella, K., Goldin, P., Jazaieri, H., Ziv, M., Dweck, C. S., y Gross, J. J. (2013). Beliefs about emotion: Links to emotion regulation, well-being, and psychological distress. *Basic and Applied Social Psychology*, 35(6), 497-505.
- De la Cruz, G. y Abreu, L. F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 31-48.
- De la Fuente, D., Hernández, M., y Pra, I. (2018). Vídeo educativo y rendimiento académico en la enseñanza superior a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 323-341.
- Deb, S., Strodl, E., y Sun, J. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5(1), 26-34.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Del Rosal, I., Moreno-Manso, J. M., y Bermejo, M. L. (2016). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 257-275.
- Dembo, M. H. (2013). *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach*. New York: Routledge.

- Denny, B. T., y Ochsner, K. N. (2014). Behavioral effects of longitudinal training in cognitive reappraisal. *Emotion, 14*(2), 425-433.
- Di Domenico, S. I., y Fournier, M. A. (2014). Socioeconomic status, income inequality, and health complaints: A basic psychological needs perspective. *Social Indicators Research, 119*(3), 1679-1697.
- Díaz, A., Pérez, M. V., Bernardo, A. B., Cervero, A., y González-Pineda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema, 31*(4), 429-436.
- Díez, E. J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16*(3), 115-131.
- Dishman, R. K., Hales, D. P., Pfeiffer, K. A., Felton, G. A., Saunders, R., Ward, D. S., ... y Pate, R. R. (2006). Physical self-concept and self-esteem mediate cross-sectional relations of physical activity and sport participation with depression symptoms among adolescent girls. *Health Psychology, 25*(3), 396.
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review, 68*(4), 497-515.
- Dodge, K. A. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology, 25*(3), 339.
- Doinita, N. E. (2015). Adult attachment, self-esteem and emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 187*, 570-574.
- Domenech, F. y Gómez, A. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(2), 463-496.

- Dormann, C., y Zapf, D. (2004). Customer-related social stressors and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 9*(1), 61.
- Dortaj, F., y Delavar, A. (2018). The Effect of Stress Inoculation Training on Students' Academic Engagement: An Intermediary Role of Academic Stress and Academic Exhaustion. *The Journal of Research in Humanities, 25*(1), 157-175.
- Dunn, K. E., Rakes, G. C., y Rakes, T. A. (2014). Influence of academic self-regulation, critical thinking, and age on online graduate students' academic help-seeking. *Distance Education, 35*(1), 75-89.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., y Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research, 85*(4), 591-629.
- Durán, S., Crovetto, M., Espinoza, V., Mena, F., Oñate, G., Fernández, M., ... y Valladares, M. (2017). Caracterización del estado nutricional, hábitos alimentarios y estilos de vida de estudiantes universitarios chilenos: estudio multicéntrico. *Revista Médica de Chile, 145*(11), 1403-1411.

E

- EACEA National Policies Platform. España. Situación política y económica. Consultado en la World Wide Web el 22 de febrero de 2020: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/political-and-economic-situation-79_es
- Echavarri, M., Godoy, J. C., y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica, 6*(2), 319-329.
- Ehring, T., Tuschen-Caffier, B., Schnülle, J., Fischer, S., y Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and vulnerability to depression: spontaneous versus instructed use of emotion suppression and reappraisal. *Emotion, 10*(4), 563-572.

- Eisenberg, N., y Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Elche, M., Yubero, S., y Sánchez-García, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, 22(1), 215-237.
- Elvstrand, H., y Lago, L. (2020). Do they have a choice? pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education Inquiry*, 11(1), 54-68.
- Emery, A. A., Heath, N. L., y Mills, D. J. (2016). Basic psychological need satisfaction, emotion dysregulation, and non-suicidal self-injury engagement in young adults: An application of self-determination theory. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(3), 612-623.
- Enríquez, H. A. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena*. Tesis Doctoral: Universidad de Málaga.
- Epstein, S. (1981). The unity principle versus the reality and pleasure principles, or the tale of the scorpion and the frog. En M.D. Lynch, A.A. Norem-Ebeisen y K. Gergen (Eds.), *Self-concept: Advances in theory and research* (pp 82-110). Cambridge, M.A: Ballinger.
- Escofet, A., García, I., y Gros, B. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1177-1195.
- Esmaili, L., Sohrabi, N., Mehryar, A. H., y Khayyer, M. (2019). A Causal Model of Motivational Beliefs with the Mediating Role of Academic Hope on Academic Self-Efficacy in High School Students. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 1(3), 179-185.
- Espejo-Garcés, T., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., y Pérez-Cortés, A. J. (2018). Incidencia del consumo

de videojuegos en el autoconcepto académico-físico de estudiantes universitarios. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (52), 7-19.

Espejo-Garcés, T., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Martínez-Martínez, A., y Pérez-Cortés, A. J. (2018). Actividad física y autoconcepto: dos factores de estudio en adolescentes de zona rural. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(2), 203-210.

Espinoza, L., Rodríguez, F., Gálvez, J., Vargas, P., y Yáñez, R. (2011). Valoración del autoconcepto físico en estudiantes universitarios y su relación con la práctica deportiva. *Journal of Movement and Health*, 12(1), 22-26.

F

Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B., y Polo, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 209-232.

Fan, J. (2016). The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 63-73.

Faraji, N., Lavasani, M. G., y Khalili, S. (2017). The relationship between self-knowledge and basic psychological needs with emotional and learning self-regulation. *Journal of Psychology*, 21(3), 334-346.

Faye, C., y Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 189-199.

Fedewa, A. L., Toland, M. D., Usher, E. L., y Li, C. R. (2017). Elementary school students' health-related self-beliefs. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 151-166.

- Feldman, D. B., y Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences, 37*, 210-216.
- Ferla, J., Valcke, M., y Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences, 19*(4), 499-505.
- Fernández, A., Fernández, M. A., Gergich, A., Giménez, C. A., y Pascolini, V. R. (2018). La enseñanza virtual en la universidad. El caso del Campus Virtual UNLa (Argentina). *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior, 15*, 1-15.
- Firat, M. (2016). Measuring the e-learning autonomy of distance education students. *Open Praxis, 8*(3), 191-201.
- Fisher, E., y Eccleston, C. (2019). Emerging adulthood: Millennials, work, and pain. In *Work and pain: A lifespan development approach*. New York: Oxford University Press.
- Fletcher, D., y Scott, M. (2010). Psychological stress in sports coaches: A review of concepts, research, and practice. *Journal of Sports Sciences, 28*(2), 127-137.
- Flores, Ó. (2012). TIC y docencia universitaria: ¿Cambian las metodologías docentes según el grado de presencialidad de las asignaturas? El caso de la Universidad de Lleida. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 41*, 63-76.
- Foerst, N. M., Klug, J., Jöstl, G., Spiel, C., y Schober, B. (2017). Knowledge vs. action: discrepancies in university students' knowledge about and self-reported use of self-regulated learning strategies. *Frontiers in Psychology, 8*, 1288.
- Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Ford, B. Q., y Gross, J. J. (2018). Emotion regulation: Why beliefs matter. *Canadian Psychology, 59*(1), 1-14.

- Fox, K. R. (1997). *The physical self: From motivation to well-being*. New York: Human Kinetics.
- Fraile, E. (2014). *Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Bienestar en estudiantes universitarios: Diferencias entre titulaciones*. Tesina de Investigación: Universidad de Valladolid.
- Friedman, N. P., Miyake, A., Altamirano, L. J., Corley, R. P., Young, S. E., Rhea, S. A., y Hewitt, J. K. (2016). Stability and change in executive function abilities from late adolescence to early adulthood: A longitudinal twin study. *Developmental Psychology*, 52(2), 326-340.
- Fuentes, R. L., y Hernández, P. S. (2017). Motivación, necesidades psicológicas básicas y rendimiento académico en Educación Superior. In *Aulas virtuales, fórmulas y prácticas* (pp. 325-331). Madrid: McGraw Hill Education.
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández Peña, R., y Pérez-Burriel, M. (2016). Reflective learning in higher education: A qualitative study on students' perceptions. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1008-1022.
- Furlan, L. A., Rosas, J. S., Heredia, D., Piemontesi, S., y Illbele, A. (2010). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-124.

G

- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gámez, E., Díaz, J. M., Marrero, H., Galindo, M. P., y Breva, A. (2014). Relaciones entre el autoconcepto relacional, la elección de metas y la satisfacción de necesidades psicológicas en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1289-1303.

- Garay, J. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “Los Andes” de Huancayo–Perú. *Revista estilos de Aprendizaje*, 8(8), 149-184.
- García, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud*. Tesis Doctoral: Universidad de Málaga.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Manual AF5 Autoconcepto*. Madrid: TEA Ediciones.
- García-Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., y Amado, D. (2011). Incidence of Self-Determination Theory of sport persistence. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 266-276.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Suriá, R., Lagos-San Martín, N., Gonzálvez-Maciá, C., Aparisi, D., y Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Profiles of emotional intelligence and learning strategies in a sample of Chilean students. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 437-455.
- García-Guerrero, A. M. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud*. Tesis doctoral: Universidad de Málaga.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Garn, A. C., Morin, A. J., y Lonsdale, C. (2019). Basic psychological need satisfaction toward learning: A longitudinal test of mediation using bifactor exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 354-372.
- Garnefski, N., y Kraaij, V. (2018). Specificity of relations between adolescents’ cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety. *Cognition and Emotion*, 32(7), 1401-1408.

- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Heredia, E. B. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.
- Garza-Adame, O., Tristán, J. L., Tomás, I., Hernández-Mendo, A., y López-Walle, J. M. (2017). Presentación de las tareas, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y bienestar en atletas universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 13-20.
- Gayathri, N., y Meenakshi, K. (2013). A literature review of emotional intelligence. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(3), 42-51.
- Gitto, L., Minervini, L. F., y Monaco, L. (2016). University dropouts in Italy: Are supply side characteristics part of the problem? *Economic Analysis and Policy*, 49, 108-116.
- Glozah, F. N., y Pevalin, D. J. (2014). Social support, stress, health, and academic success in Ghanaian adolescents: A path analysis. *Journal of Adolescence*, 37(4), 451-460.
- Gökdağ, C., Sorias, O., Kiran, S., y Ger, S. (2019). Adaptation of the Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire to the Turkish Language and Investigation of its Psychometric Properties. *Turkish Journal of Psychiatry*, 30(1), 1-8.
- Goldin, P. R., y Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83-91.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Gomà, H. T., y Vilà, D. T. (2018). La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos? *RES. Revista Española de Sociología*, 27, 127-134.

- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2016). Analysis of emotion regulation in Spanish adolescents: Validation of the Emotion Regulation Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 6, 1959.
- Gómez-Ruiz, M. A., Rodríguez-Gómez, G., y Ibarra-Sáiz, M. S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE*, 19(1), art. 1.
- González, L., Castillo, I., y Balaguer, I. (2019). Exploring the Role of Resilience and Basic Psychological Needs as Antecedents of Enjoyment and Boredom in Female Sports. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 131-137.
- González, M. T., y Hernández, R. L. (2006). Síntomas psicósomáticos y teoría del estrés. *Ansiedad y estrés*, 12(1), 45-62.
- González-Cutre, D., Sierra, A. C., Montero-Carretero, C., Cervelló, E., Esteve-Salar, J., y Alonso-Álvarez, J. (2015). Evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en General con adultos españoles. *Terapia psicológica*, 33(2), 81-92.
- González-Ramírez, M. T., Landero-Hernández, R., y del Carmen Quezada-Berumen, L. (2019). Escala de tolerancia al estrés: propiedades psicométricas en muestra mexicana y relación con estrés percibido y edad. *Ansiedad y Estrés*, 25(2), 79-84.
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., y Puertas-Molero, P. (2019). Analysis of Motivational Climate, Emotional Intelligence, and Healthy Habits in Physical Education Teachers of the Future Using Structural Equations. *Sustainability*, 11(13), 3740.
- Goñi, E., y Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.

- Götz, T., Cronjäger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., y Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 44-58.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39.
- Grao, A., Nuviala, A., Fernández, A., y Pérez, J. A. (2014). Association of physical self-concept with physical activity, life satisfaction and Mediterranean diet in adolescents. *Kinesiology*, 46(1), 3-11.
- Grao-Cruces, A., Fernandez-Martinez, A., y Nuviala, A. (2017). Association between physical fitness and physical self-concept in 12-16 year-old spanish schoolchildren. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 128-136.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., y McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122.
- Greenwald, A. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35(7), 603-618.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2013). *Handbook of emotion regulation. Second Edition*. New York. Guilford publications.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personal and Social Psychology*, 85, 348-362.

- Gross, J. J., y Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 3–24). The Guilford Press.
- Guay, F., Stupnisky, R., Boivin, M., Japel, C., y Dionne, G. (2019). Teachers' relatedness with students as a predictor of students' intrinsic motivation, self-concept, and reading achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 215-225.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M., y Hidalgo, M. (2017). Pubertad y adolescencia. *ADOLESCERE• Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 5(1), 7-22.
- Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J. M., Sosa-Baltasar, D., y Durán-Vinagre, M. Á. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Behavioral Psychologist*, 27(3), 455-476.
- Guo, G., Li, Y., Owen, C., Wang, H., y Duncan, G. J. (2015). A natural experiment of peer influences on youth alcohol use. *Social Science Research*, 52, 193-207.
- Gutiérrez, G. (2005). IP Pavlov: 100 años de investigación del aprendizaje asociativo. *Universitas Psychologica*, 4(2), 251-255.
- Gutner, C. A., Gallagher, M. W., Baker, A. S., Sloan, D. M., y Resick, P. A. (2016). Time course of treatment dropout in cognitive-behavioral therapies for posttraumatic stress disorder. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 8(1), 115-121.
- Guzanov, B. N., Tarasyuk, O. V., Bashkova, S. A., Ustakova, D. A., y Sotskova, S. I. (2016). The Structural and Functional Model of Development of Profession-Oriented and Specialized Competences of Students at Vocational and Pedagogical Higher Educational Establishments. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(16), 9222-9238.

H

- Hamaideh, S. H. (2011). Stressors and reactions to stressors among university students. *International Journal of Social Psychiatry*, 57(1), 69-80.
- Han, S., y Lee, S. (2017). College student binge eating: Attachment, psychological needs satisfaction, and emotion regulation. *Journal of College Student Development*, 58(7), 1074-1086.
- Hancox, J. E., Quested, E., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2017). Teacher-created social environment, basic psychological needs, and dancers' affective states during class: A diary study. *Personality and Individual Differences*, 115, 137-143.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., y Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Harandi, S. R. (2015). Effects of e-learning on Students' Motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 181, 423-430.
- Hartnett, M., George, A. S., y Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20-38.
- Hattie, J. (2014). *Self-concept*. New York: Psychology Press.
- Hayenga, A. O., y Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34(4), 371-383.
- Hen, M., y Goroshit, M. (2014). Academic self-efficacy, emotional intelligence, GPA and academic procrastination in higher education. *Eurasian Journal of Social Sciences*, 2(1), 1-10.

- Henderson, C. E., Dakof, G. A., Schwartz, S. J., y Liddle, H. A. (2006). Family functioning, self-concept, and severity of adolescent externalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, 15(6), 719.
- Hendry, L. B., y Kloep, M. (2010). How universal is emerging adulthood? An empirical example. *Journal of Youth Studies*, 13(2), 169-179.
- Henri, D. C., Morrell, L. J., y Scott, G. W. (2018). Student perceptions of their autonomy at University. *Higher Education*, 75(3), 507-516.
- Heo, J., y Han, S. (2018). Effects of motivation, academic stress and age in predicting self-directed learning readiness (SDLR): Focused on online college students. *Education and Information Technologies*, 23(1), 61-71.
- Hepworth, J., Schofield, T., Leontini, R., y Germov, J. (2018). Alcohol-related harm minimization practices among university students: Does the type of residence have an impact? *British Journal of Health Psychology*, 23(4), 843-856.
- Hernández, C. C., Martín, C. A., Jiménez, A. R., Domínguez, C. S., y Bermúdez, I. V. (2010). La formación en turismo en España: pasado, presente y futuro en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Turismo*, 25, 45-67.
- Herrera, L., Al-Lal, M., y Mohamed, L. (2020). Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. *Frontiers in Psychology*, 10, 3075.
- Herrera, L., Jiménez, G., y Castro, A. (2017). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(24), 659-692.
- Hill, F., Mammarella, I. C., Devine, A., Caviola, S., Passolunghi, M. C., y Szűcs, D. (2016). Maths anxiety in primary and secondary school students: Gender differences, developmental changes and anxiety specificity. *Learning and Individual Differences*, 48, 45-53.

Holt, L. J., Mattanah, J. F., y Long, M. W. (2018). Change in parental and peer relationship quality during emerging adulthood: Implications for academic, social, and emotional functioning. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(5), 743-769.

Howell, A. J., y Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.

I

Ilies, R., Wagner, D., Wilson, K., Ceja, L., Johnson, M., DeRue, S., y Ilgen, D. (2017). Flow at work and basic psychological needs: Effects on well-being. *Applied Psychology*, 66(1), 3-24.

Isiksal, M. (2010). A comparative study on undergraduate students' academic motivation and academic self-concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 572-585.

Ivcevic, Z., y Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36.

J

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Jamieson, J. P., Peters, B. J., Greenwood, E. J., y Altose, A. J. (2016). Reappraising stress arousal improves performance and reduces evaluation anxiety in classroom exam situations. *Social Psychological and Personality Science*, 7(6), 579-587.

- Jekauc, D., Wagner, M. O., Herrmann, C., Hegazy, K., y Woll, A. (2017). Does physical self-concept mediate the relationship between motor abilities and physical activity in adolescents and young adults? *PLOS one*, 12(1), e0168539.
- Job, V., Friese, M., y Bernecker, K. (2015). Effects of practicing self-control on academic performance. *Motivation Science*, 1(4), 219.
- Jowett, G. E., Hill, A. P., Hall, H. K., y Curran, T. (2016). Perfectionism, burnout and engagement in youth sport: The mediating role of basic psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 24, 18-26.
- Juste, R. P., González, A. G., y Díaz, J. Q. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: Editorial UNED.
- Justicia, F. y Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. En Monereo, C. (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.

K

- Kalpidou, M., Costin, D., y Morris, J. (2011). The relationship between Facebook and the well-being of undergraduate college students. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(4), 183-189.
- Kamardeen, I., y Sunindijo, R. Y. (2017). Personal characteristics moderate work stress in construction professionals. *Journal of Construction Engineering and Management*, 143(10), 04017072.
- Karimi, S. y Sotoodeh, B. (2019). The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic engagement in agriculture students. *Teaching in Higher Education*, 1-17.
- Karwowski, M. (2016). The dynamics of creative self-concept: Changes and reciprocal relations between creative self-efficacy and creative personal identity. *Creativity Research Journal*, 28(1), 99-104.

- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192–238.
- Khiat, H. (2017). Academic performance and the practice of self-directed learning: The adult student perspective. *Journal of further and Higher Education*, 41(1), 44–59.
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., y Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519–528.
- Kidd, T., Carvalho, L. A., y Steptoe, A. (2014). The relationship between cortisol responses to laboratory stress and cortisol profiles in daily life. *Biological Psychology*, 99, 34–40.
- Kitsantas, A., Steen, S., y Huie, F. (2017). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 65–81.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., y Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165.
- Klomsten, A. T., Skaalvik, E. M., y Espnes, G. A. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist? *Sex Roles*, 50(1-2), 119–127.
- Kohn, J. P., y Frazer, G. H. (1986). An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors. *Psychological Reports*, 59(2), 415–426.
- Komarraju, M., Musulkin, S., y Bhattacharya, G. (2010). Role of student–faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332–342.
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160–173.

- Konstam, V. (2007). *Emerging and young adulthood. Multiple perspectives, diverse narratives*. New York: Springer.
- Koolhaas, J. M., Bartolomucci, A., Buwalda, B., de Boer, S. F., Flügge, G., Korte, S. M., ... y Richter-Levin, G. (2011). Stress revisited: a critical evaluation of the stress concept. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35(5), 1291-1301.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., y Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10.
- Kudo, K., Volet, S., y Whitsed, C. (2019). Development of intercultural relationships at university: a three-stage ecological and person-in-context conceptual framework. *Higher Education*, 77(3), 473-489.
- Kühn, S., Gallinat, J., y Brass, M. (2011). “Keep calm and carry on”: structural correlates of expressive suppression of emotions. *PloS one*, 6(1), e16569.
- Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students: A brief review. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 135-143.
- Kumcagiz, H., y Gündüz, Y. (2016). Relationship between Psychological Well-Being and Smartphone Addiction of University Students. *International Journal of Higher Education*, 5(4), 144-156.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., y Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35-50.
- Kuriakose, M. (2018). Parental alcoholism and its relationship with adolescents' depression and self-concept. *International Journal of Current Research in Life Sciences*, 7(04), 1696-1698.

L

- Laakkonen, J., y Nevgi, A. (2014). Relationships between learning strategies, stress, and study success among first-year veterinary students during an educational transition phase. *Journal of Veterinary Medical Education*, 41(3), 284-293.
- Lauermann, F., Meißner, A., y Steinmayr, R. (2019). Relative importance of intelligence and ability self-concept in predicting test performance and school grades in the math and language arts domains. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 364-383.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer publishing company.
- Lee, J. Y., Lee, Y. M., Pak, S. Y., Lee, M. J., y Jung, Y. H. (2013). Effect of critical thinking disposition on emotional regulation, perceived stress and communication competence among nursing students. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 19(4), 606-616.
- Lehmann, W. (2007). " I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89-110.
- Lemenager, T., Hoffmann, S., Dieter, J., Reinhard, I., Mann, K., y Kiefer, F. (2018). The links between healthy, problematic, and addicted Internet use regarding comorbidities and self-concept-related characteristics. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 31-43.
- León, J. M., y Muñoz, F. J. (1992). Incidencia de la evaluación académica sobre la salud de los estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(4), 429-437.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., y Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68.

- Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación biomédica.
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.
- Li, C., Ivarsson, A., Lam, L. T., y Sun, J. (2019). Basic psychological needs satisfaction and frustration, stress, and sports injury among university athletes: A four-wave prospective survey. *Frontiers in Psychology, 10*, 665.
- Li, X., Holahan, C. K., y Holahan, C. J. (2015). Sociodemographic and Psychological Characteristics of Very Light Smoking Among Women in Emerging Adulthood, National Survey of Drug Use and Health, 2011. *Preventing Chronic Disease, 12*, E111-E111.
- Lim, C. K. (2001). Computer self-efficacy, academic self-concept, and other predictors of satisfaction and future participation of adult distance learners. *American Journal of Distance Education, 15*(2), 41-51.
- Lim, H., Heckman, S., Montalto, C. P., y Letkiewicz, J. (2014). Financial stress, self-efficacy, and financial help-seeking behavior of college students. *Journal of Financial Counseling and Planning, 25*(2), 148-160.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology, 20*(1), 183-196.
- Lin, C. H., Zhang, Y., y Zheng, B. (2017). The roles of learning strategies and motivation in online language learning: A structural equation modelling analysis. *Computers & Education, 113*, 75-85.
- Lindgren, K. P., Neighbors, C., Gasser, M. L., Ramirez, J. J., y Cvencek, D. (2017). A review of implicit and explicit substance self-concept as a predictor of alcohol and tobacco use and misuse. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 43*(3), 237-246.

- Lino, A., Rocha, Á., y Sizo, A. (2019). Virtual teaching and learning environments: automatic evaluation with artificial neural networks. *Cluster Computing*, 22(3), 7217-7227.
- Liu, J., Xiang, P., McBride, R. E., y Chen, H. (2019, April). Self-Regulated Learning Strategies and Achievement Goals Among Preservice PE Teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90, A89-A90.
- Liyanage, I., y Bartlett, B. J. (2012). Gender and language learning strategies: Looking beyond the categories. *The Language Learning Journal*, 40(2), 237-253.
- Lodi-Smith, J., y Crocetti, E. (2017). Self-concept clarity development across the lifespan. In *Self-Concept Clarity* (pp. 67-84). Springer, Cham.
- Lu, M., Walsh, K., White, S., y Shield, P. (2017). The associations between perceived maternal psychological control and academic performance and academic self-concept in Chinese adolescents: The mediating role of basic psychological needs. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1285-1297.

M

- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory. In *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 3-33). Springer, Boston, MA.
- Malmberg, L. E., Pakarinen, E., Vasalampi, K., y Nurmi, J. E. (2015). Students' school performance, task-focus, and situation-specific motivation. *Learning and Instruction*, 39, 158-167.
- Malone, J. C., Piacentini, E., y Speranza, M. (2018). Adolescence: A Unique Developmental Stage. *Psychoanalytic Psychology*, 35(3), 339-345.
- Maquilón, J. J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100.

- Marcic, R., y Grum, D. K. (2011). Gender differences in self-concept and self-esteem components. *Studia Psychologica*, 53(4), 373.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., y Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of personality*, 74(2), 403-456.
- Martela, F., y Ryan, R. M. (2016). The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being. *Journal of Personality*, 84(6), 750-764.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martín, M. G. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221.
- Martínez Martínez, A., San Román, S., Zurita-Ortega, F., Fernández-Revelles, A. B., Cachón, J., y Pérez-Navio, E. (2017). Universidad o mercado laboral: preferencias de los jóvenes a su futuro al terminar los estudios de bachillerato y formación profesional. *Journal of Sport and Health Research*, 9(Supl 1), 177-186.
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., y Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067.
- Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F. y Lucena-Zurita, M. (2015). La elección de estudios superiores universitarios en función de la modalidad de estudios, la nota media y el género. *Magister*, 27(1), 18-25.
- Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Chacón-Cuberos, R., Hinojo-Lucena, M. A., y Espejo-Garcés, T. (2016). La elección de estudio

- superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 304-321.
- Martínez-Monteaquedo, M. C., Inglés, C. J., Suriá, R., Lagos, N., Delgado, B., y García-Fernández, J. M. (2019). Emotional intelligence profiles and self-concept in Chilean adolescents. *Current Psychology*, 1-8.
- Mas, C. B., Sevillano, C. P., y Santos, M. G. (2020). Riesgo de suicidio, inteligencia emocional y necesidades psicológicas básicas en adolescentes tutelados en centros residenciales. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 30-37.
- McPeck, J. E. (2016). *Critical thinking and education*. New York: Routledge.
- McRae, K., Ciesielski, B., y Gross, J. J. (2012). Unpacking cognitive reappraisal: goals, tactics, and outcomes. *Emotion*, 12(2), 250-255.
- McRae, K., y Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9.
- Melaku, L., Mossie, A., y Negash, A. (2015). Stress among medical students and its association with substance use and academic performance. *Journal of Biomedical Education*, 2015(e149509), 1-9.
- Menéndez, J. I. y Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 134-139.
- Mercer-Mapstone, L. D., y Matthews, K. E. (2017). Student perceptions of communication skills in undergraduate science at an Australian research-intensive university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 98-114.
- Merriam, S. B., y Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. London: Sage publications.
- Michavila, F., Martínez, J. M., y Martín-González, M. (2018). Empleabilidad de los titulados universitarios en España. Proyecto OEEU. *Education in the Knowledge Society*, 19(1), 21-39.
- Michie, F., Glachan, M., y Bray, D. (2001). An evaluation of factors influencing the academic self-concept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry students in higher education. *Educational Psychology*, 21(4), 455-472.
- Mickeviciene, D., Rutkauskaite, R., Valanciene, D., Karanauskiene, D., Brazaitis, M., y Skurvydas, A. (2019). Children, Young Adults, and Older Adults Choose Different Fast Learning Strategies. *Journal of Aging and Physical Activity*, 27(4), 466-472.
- Mills, D. J., y Allen, J. J. (2020). Self-determination theory, internet gaming disorder, and the mediating role of self-control. *Computers in Human Behavior*, 105, 106209.
- Milyavsky, M., Webber, D., Fernandez, J. R., Kruglanski, A. W., Goldenberg, A., Suri, G., y Gross, J. J. (2019). To reappraise or not to reappraise? Emotion regulation choice and cognitive energetics. *Emotion*, 19(6), 964-981.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2019). Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2018-2019. Consultado en la World Wide Web el 20 de marzo de 2019: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>
- Miñano, P., Castejón, J. L., y Gilar, R. (2012). An explanatory model of academic achievement based on aptitudes, goal orientations, self-concept and learning strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 48-60.

- Misra, R., y McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-47.
- Mohand, L. M., y Torres, L. H. (2014). Bienestar psicológico, autoconcepto y relación de pareja en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 475-484.
- Moreno, B., Castuera, R. J., Arias, A. G., Aspano, M. I., y Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *European Journal of Human Movement*, (26), 1-24.
- Moreno-Marcos, P. M., Muñoz-Merino, P. J., Maldonado-Mahauad, J., Pérez-Sanagustín, M., Alario-Hoyos, C., y Kloos, C. D. (2020). Temporal analysis for dropout prediction using self-regulated learning strategies in self-paced MOOCs. *Computers & Education*, 145, 103728.
- Moskovsky, C., Alrabai, F., Paolini, S., y Ratcheva, S. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34-62.
- Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage publications.
- Muis, K. R., Sinatra, G. M., Pekrun, R., Winne, P. H., Trevors, G., Losenno, K. M., y Munzar, B. (2018). Main and moderator effects of refutation on task value, epistemic emotions, and learning strategies during conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 155-165.
- Mulyadi, S., Rahardjo, W., y Basuki, A. H. (2016). The role of parent-child relationship, self-esteem, academic self-efficacy to academic stress. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 603-608.

- Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Muñoz-Cantero, J., y Mato-Vásquez, M. D. (2014). El proyecto docente en la universidad española según el Espacio Europeo de Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 40, 319-334.
- Murgui, S., García, C., y García, Á. (2016). Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 19-25.

N

- Nakalema, G., y Ssenyonga, J. (2013). Academic stress: Its causes and results at a Ugandan university. *African Journal of Teacher Education*, 3(3), 1-10.
- Negru, O. (2012). The time of your life: Emerging adulthood characteristics in a sample of Romanian high-school and university students. *Cognition, Brain, Behavior*, 16(3), 357-367.
- Nelson, A., y Sandberg, M. (2017). Labour-market orientation and approaches to studying—a study of the first Bologna Students at a Swedish Regional University. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1545-1566.
- Nieuwenhuijsen, K., Bruinvels, D., y Frings-Dresen, M. (2010). Psychosocial work environment and stress-related disorders, a systematic review. *Occupational Medicine*, 60(4), 277-286.
- Noguera, E. G., Altuve, G. N., y Gottberg, M. A. (2012). El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior. *Universidades*, 53, 50-56.
- Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 161-187.

- Nunes, M., Rigotto, D. M., Ferrari, H., y Marín, F. J. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 1-18.
- Nuzhat, A., Salem, R. O., Hamdan, N. A., y Ashour, N. (2013). Gender differences in learning styles and academic performance of medical students in Saudi Arabia. *Medical teacher*, 35(sup1), S78-S82.

O

- Obergriesser, S., y Stoeger, H. (2020). Students' emotions of enjoyment and boredom and their use of cognitive learning strategies—How do they affect one another? *Learning and Instruction*, 66, 101285.
- Oliver, D. (2011). University student employment and expectations of the graduate labour market. *Journal of Industrial Relations*, 53(1), 123-131.
- Olmedo-Moreno, E. M. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 429-429.
- Olmedo-Moreno, E. M., y López-Delgado, A. (2015). De la smart city a la smart human city. Inclusión digital en aplicaciones. *Revista Fuentes*, 17, 41-65.
- O'Malley, J. M., O'Malley, M. J., Chamot, A. U., y O'Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Onetti-Onetti, W., Chinchilla-Minguet, J. L., Martins, F. M., y Castillo-Rodriguez, A. (2019). Self-Concept and Physical Activity: Differences Between High School and University Students in Spain and Portugal. *Frontiers in Psychology*, 10, 1333.
- Orkibi, H. y Ronen, T. (2017). Basic psychological needs satisfaction mediates the association between self-control skills and subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 8, 936.

- Orsini, C. A., Binnie, V. I., y Tricio, J. A. (2018). Motivational profiles and their relationships with basic psychological needs, academic performance, study strategies, self-esteem, and vitality in dental students in Chile. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15(11). 1-6.
- Osorio, J. E., y Niño, L. C. (2017). Estrés laboral: estudio de revisión. *Diversitas*, 13(1), 81-90.
- Oyserman, D. (2004). Self-concept and Identity. In Brewer, M. B. y Hewstone, M. (Eds.). *Perspectives on social psychology. Self and social identity* (p. 5–24). Blackwell Publishing.

P

- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A., y Valle, A. D. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España: los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-13.
- Papier, K., Ahmed, F., Lee, P., y Wiseman, J. (2015). Stress and dietary behaviour among first-year university students in Australia: sex differences. *Nutrition*, 31(2), 324-330.
- Park, S. A., y Park, K. W. (2017). The Effects of College Students' Emotional Expressiveness on their Smart Phone Addiction: The Mediating Effects of Self Concept. *Journal of the Korea Convergence Society*, 8(9), 255-263.
- Park, Y. C., y Ko, W. S. (2017). The Effects of Physical Self-concept on Self-efficacy among University Students in Sports: Focusing on Hierarchical Regression Analysis. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 18(5), 318-329.
- Pask, G., y Scott, B. C. (1972). Learning strategies and individual competence. *International Journal of Man-Machine Studies*, 4(3), 217-253.

- Patterson, R. J. y Neufeld, R. W. (1989). The stress response and parameters of stressful situations. In R. W. Neufeld (Ed.), *Advances in the investigation of psychological stress* (7-42). New York: John Wiley.
- Paul, M., y Hlanganipai, N. (2017). Examining the Prevalence and Severity of Anxiety, Depression and Stress among Form Four Examination Candidates. *Journal of Psychology*, 8(1), 1-10.
- Peiró, J. M., y Salvador, A. (1993). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Pendry, P., Carr, A. M., Roeter, S. M., y Vandagriff, J. L. (2018). Experimental trial demonstrates effects of animal-assisted stress prevention program on college students' positive and negative emotion. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 6(1), 81-97.
- Peña, K. L., Bustos, C., y Díaz, A. (2019). Impact of teacher training on academic self-concept and educational outcomes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(49), 519-541.
- Pérez-Contreras, B., González-Otero, K., y Polo-Bolaño, Y. (2018). Perfil sociodemográfico y económico de estudiantes universitarios. *Búsqueda*, 5(20), 48-62.
- Perna, L. W., y Jones, A. (Eds.). (2013). *The state of college access and completion: Improving college success for students from underrepresented groups*. New York: Routledge.
- Peterson, C. (2018). *Stress at work: A sociological perspective*. New York: Routledge.
- Petri, H. L., y Govern, J. M. (2012). *Motivation: Theory, research, and application*. Belmont: Cengage Learning.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.

- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development, 15*(1), 1-12.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje, 4*(sup2), 13-54.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 92-104.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., y McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement, 53*(3), 801-813.
- Pintrich, P. R., y Garcia, T. (2012). Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies, and motivation. In *Student motivation, cognition, and learning* (pp. 129-150). Routledge.
- Posner, J., Russell, J. A., y Peterson, B. S. (2005). The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology, 17*(3), 715-734.
- Prakash, R. S., Hussain, M. A., y Schirda, B. (2015). The role of emotion regulation and cognitive control in the association between mindfulness disposition and stress. *Psychology and Aging, 30*(1), 160-171.
- Praskova, A., Creed, P. A., y Hood, M. (2015). Self-regulatory processes mediating between career calling and perceived employability and life satisfaction in emerging adults. *Journal of Career Development, 42*(2), 86-101.
- Proulx, J., y Dithurbide, L. (2016). Exercise modality and its relationship with global self-esteem and physical self-concept. *Journal of Exercise, Movement, and Sport, 48*(1), 214-214.
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., y González-Valero, G. (2018). An explanatory model of emotional intelligence and its association with stress, burnout syndrome, and

non-verbal communication in the university teachers. *Journal of Clinical Medicine*, 7(12), 524.

Pulido, M. A., Serrano, M. L., Valdés, E., Chávez, T., Hidalgo, P., y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37.

Pulido-Martos, M., Augusto-Landa, J. M., y Lopez-Zafra, E. (2012). Sources of stress in nursing students: a systematic review of quantitative studies. *International Nursing Review*, 59(1), 15-25.

Putwain, D., Sander, P., y Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633-650.

Q

Quezada, R. G. (2011). The university social responsibility as a challenge to the strategic management of Higher Education: the case of Spain. *Revista de Educación*, 355, 109-133.

R

Rahkar-Farshi, M., Jabraeili, M., y Vahidi, M. (2015). Relationship between Emotional Intelligence and Professional Socialization of Nursing Students. *Strides in Development of Medical Education*, 12(3), 496-503.

Ramírez-Granizo, I. A., Sánchez-Zafra, M., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., y Ubago-Jiménez, J. L. (2020). Multidimensional Self-Concept Depending on Levels of Resilience and the Motivational Climate Directed towards Sport in Schoolchildren. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 534.

- Ramli, H., Hamizah, N., Alavi, M., Mehrinezhad, S. A., y Ahmadi, A. (2018). Academic stress and self-regulation among university students in Malaysia: Mediator role of mindfulness. *Behavioral Sciences*, 8(1), 12.
- Ranasinghe, P., Wathurapatha, W. S., Mathangasinghe, Y., y Ponnampereuma, G. (2017). Emotional intelligence, perceived stress and academic performance of Sri Lankan medical undergraduates. *BMC Medical Education*, 17(1), 41.
- Rashid, T., y Asghar, H. M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, 604-612.
- Rawlings, B., Flynn, E., y Kendal, R. (2017). To copy or to innovate? The role of personality and social networks in children's learning strategies. *Child Development Perspectives*, 11(1), 39-44.
- Real Academia de la Lengua Española (2019). Término “aprendizaje”. Recuperado de la World Wide Web el 03 de febrero de 2019: <https://dle.rae.es/?w=aprendizaje>.
- Real Academia de la Lengua Española (2019). Término “emoción”. Recuperado de la World Wide Web el 05 de febrero de 2019: <https://dle.rae.es/?w=emoción>.
- Real Academia de la Lengua Española (2019). Término “estrategia”. Recuperado de la World Wide Web el 03 de febrero de 2019: <https://dle.rae.es/?w=estrategia>.
- Real Academia de la Lengua Española (2019). Término “estrés”. Recuperado de la World Wide Web el 09 de febrero de 2019: <https://dle.rae.es/?w=estres>.
- Real Academia de la Lengua Española (2019). Término “motivación”. Recuperado de la World Wide Web el 06 de febrero de 2019: <https://dle.rae.es/?w=motivación>.
- Real Academia de la Lengua Española (2019). Término “motivación”. Recuperado de la World Wide Web el 11 de febrero de 2019: <https://dle.rae.es/?w=autoconcepto>.

- Real Academia de la Lengua Española (2019). Término “motivación”. Recuperado de la World Wide Web el 11 de febrero de 2019: <https://dle.rae.es/?w=autoestima>.
- Real Decreto 223/2004, de 6 de febrero, por el que se regulan los ensayos clínicos con medicamentos.
- Red Española de Información sobre Educación (REDIE). Contexto político, económico y social en España. Consultado en la World Wide Web el 22 de febrero de 2020: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/contexto.html>
- Regehr, C., Glancy, D., y Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 148*(1), 1-11.
- Reggiani, C. F. (2013). Necesidades psicológicas básicas, enfoques de aprendizaje y atribución de la motivación al logro en estudiantes universitarios. Estudio exploratorio. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 6*(11), 1-12.
- Reifman, A., Arnett, J. J., y Colwell, M. J. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment and application. *Journal of Youth Development, 2*(1), 37-48.
- Rentzios, C., Kamtsios, S., y Karagiannopoulou, E. (2019). The Mediating Role of Implicit and Explicit Emotion Regulation in the Relationship Between Academic Emotions and Approaches to Learning: Do Defense Styles Matter? *The Journal of Nervous and Mental Disease, 207*(8), 683-692.
- Renzulli, S. J. (2015). Using learning strategies to improve the academic performance of university students on academic probation. *The Journal of the National Academic Advising Association, 35*(1), 29-41.
- Respondenk, L., Seufert, T., Stupnisky, R., y Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology, 8*, 243.

- Rezaei, M., y Zamani-Miandashti, N. (2013). The relationship between research self-efficacy, research anxiety and attitude toward research: A study of agricultural graduate students. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3(4), 69-78.
- Richardson, M., Abraham, C., y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- Riquelme, E. y Riquelme, P. (2011). Análisis Psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del Test de Autoconcepto Forma 5 en Español (AF5), en estudiantes Universitarios de Chile. *Psicología, saúde & doenças*, 12(1), 91-103.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16(4), 337-347.
- Roddenberry, A., y Renk, K. (2010). Locus of control and self-efficacy: potential mediators of stress, illness, and utilization of health services in college students. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 353-370.
- Rodríguez, C. C., Delgado, P. S., y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Rodríguez, M. P., Cruz, J., y Torregoresa, M. (2017). Programa de intervención con entrenadores y padres de familia: Efectos en las conductas del entrenador y el clima motivacional del equipo. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 181-187.
- Rodríguez, M. R., y Rebolledo, T. (2017). Evaluación de metodologías participativas: una experiencia en el ámbito universitario. *Revista de Humanidades*, 31, 99-121.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (2017). The self-concept: Social product and social force. In *Social psychology* (pp. 593-624). Routledge.

- Rosenthal, J. S. (1995). Active learning strategies in advanced mathematics classes. *Studies in Higher Education, 20*(2), 223-228.
- Rossi, L. E., Neer, R. H., Lopetegui, M. S., y Doná, S. M. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología-Segunda Época, 11*, 199-211.
- Roth, G., Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2019). Integrative emotion regulation: Process and development from a self-determination theory perspective. *Development and Psychopathology, 31*(3), 945-956.
- Ruffing, S., Wach, F., Spinath, F. M., Brünken, R., y Karbach, J. (2015). Learning strategies and general cognitive ability as predictors of gender-specific academic achievement. *Frontiers in Psychology, 6*, 1238.
- Ryan, J. L., Wright, F. V., y Levac, D. E. (2020). Exploring Physiotherapists' Use of Motor Learning Strategies in Gait-Based Interventions for Children with Cerebral Palsy. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 40*(1), 79-92.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Ryan, R. M., y Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development, 60*(2), 340-356.

S

- Sabogal, L. F., Barraza, E., Hern, A., y Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta –MSLQ SF, en

- estudiantes universitarios de una institución pública-Santa Marta. *Psicogente*, 14(25), 36-50.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., y Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257.
- Saks, K., y Leijen, Ä. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 190-198.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., y Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70.
- Saleh, D., Camart, N., y Romo, L. (2017). Predictors of stress in college students. *Frontiers in Psychology*, 8, 19.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Samaha, M., y Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321-325.
- Sánchez, J. M., y Núñez, J. L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio Físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 83-92.
- Sánchez, L. P., y Llera, J. B. (2014). Estrategias de aprendizaje. Función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Journal of Parents and Teachers*, 358, 34-39.

- Sánchez-Elvira, A., López-González, M., y Fernández-Sánchez, M. V. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73.
- Sánchez-Ojeda, M. A., y Luna-Bertos, E. D. (2015). Hábitos de vida saludable en la población universitaria. *Nutrición Hospitalaria*, 31(5), 1910-1919.
- Sarmiento-Camelo, A. M. (2017). *Estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en inglés en estudiantes universitarios a distancia*. Tesina de Investigación: Universidad Internacional de La Rioja.
- Schmeck, R. R. (2013). *Learning strategies and learning styles*. New York: Springer Science & Business Media.
- Schüler, J., Baumann, N., Chasiotis, A., Bender, M., y Baum, I. (2019). Implicit motives and basic psychological needs. *Journal of Personality*, 87(1), 37-55.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., y Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., y Ritchie, R. A. (2013). Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. *Emerging Adulthood*, 1(2), 96-113.
- Schweden, T. L., Wolfradt, U., Jahnke, S., y Hoyer, J. (2018). Depersonalization Under Academic Stress: Frequency, Predictors, and Consequences. *Psychopathology*, 51(4), 252-261.
- Schweizer, S., Gotlib, I. H., y Blakemore, S. J. (2020). The role of affective control in emotion regulation during adolescence. *Emotion*, 20(1), 80-86.

- Sebastian, C., Burnett, S., y Blakemore, S. J. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 12(11), 441-446.
- Serrano, C., Rojas, A., y Ruggero, C. (2013). Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 47-60.
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374.
- Seyle, H. (1976). The evolution of the stress concept. *American Scientist*, 61, 692-699.
- Shavelson, J., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-442.
- Shavelson, R. J., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Schmidt, S., y Marino, J. P. (2019). Assessment of university students' critical thinking: Next generation performance assessment. *International Journal of Testing*, 19(4), 337-362.
- Sheldon, K. M. y Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36(4), 439-451.
- Sheppes, G., Suri, G., y Gross, J. J. (2015). Emotion regulation and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 379-405.
- Shin, J. Y., Steger, M. F., y Henry, K. L. (2016). Self-concept clarity's role in meaning in life among American college students: A latent growth approach. *Self and Identity*, 15(2), 206-223.
- Shrauger, J. S., y Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86(3), 549-573.

- Shulman, S., y Connolly, J. (2013). The challenge of romantic relationships in emerging adulthood: Reconceptualization of the field. *Emerging Adulthood*, 1(1), 27-39.
- Simões, F., y Alarcão, M. (2014). Mentors and teachers: testing the effectiveness of simultaneous roles on school performance from a basic psychological needs perspective. *Instructional Science*, 42(3), 465-483.
- Simón, H. J., Casado-Díaz, J. M., Castejón, J. L., y Driha, O. M. (2018). Efecto del tipo de alojamiento y el tiempo de desplazamiento sobre el rendimiento académico del alumnado universitario". En: Roig-Vila, Rosabel (ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Smith, C., Christoffersen, K., Christoffersen, K. M., Davidson, H., y Herzog, P. S. (2011). *Lost in transition: The dark side of emerging adulthood*. New York: OUP USA.
- Song, L. J., Huang, G. H., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C. S., y Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38(1), 137-143.
- Song, Y., y Lindquist, R. (2015). Effects of mindfulness-based stress reduction on depression, anxiety, stress and mindfulness in Korean nursing students. *Nurse Education Today*, 35(1), 86-90.
- Soria-Barreto, K. L., y Cleveland-Slimming, M. R. (2020). Percepción de los estudiantes de primer año de ingeniería comercial sobre las competencias de pensamiento crítico y trabajo en equipo. *Formación Universitaria*, 13(1), 103-114.
- Soto-González, M., Cuña-Carrera, D., Lantarón-Caeiro, E. M., y Labajos-Manzanares, M. T. (2015). Influencia de las variables sociodemográficas y socioeducativas en el rendimiento académico de alumnos del Grado en Fisioterapia. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(6), 397-404.

- Soufi, S., Damirchi, E. S., Sedghi, N., y Sabayan, B. (2014). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self-concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114(1), 26-35.
- Souto, A. J. (2013). *Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia*. Tesis Doctoral: Universidade da Coruña.
- Spielberger, C. D., Sarason, I. G., Strelau, J., y Brebner, J. M. (2014). *Stress and anxiety*. New York: Taylor & Francis.
- Stanley, S. (2014). A Study of Distance Learners Relationship among Socio-Economic Status, Study Habits, Attitude towards Distance Learning and Academic Achievement. *Indian Journal of Open Learning*, 23(1), 51-62.
- Stephenson, J. (Ed.). (2018). *Teaching & learning online: new pedagogies for new technologies*. New York: Routledge.
- Suarez, J. L. y Anaya, R. (2017). Construcción de una identidad participativa: socialización en el primer año de estudios universitarios. *Nóesis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 26(52), 90-129.
- Suárez-Montes, N., y Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17, 300-313.
- Swanson, H. L., Lussier, C. M., y Orosco, M. J. (2015). Cognitive strategies, working memory, and growth in word problem solving in children with math difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 339-358.
- Syed, M., y Seiffge-Krenke, I. (2013). Personality development from adolescence to emerging adulthood: Linking trajectories of ego development to the family context and identity formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(2), 371.

T

- Tamannaifar, M. R., Sedighi, F., y Salami, F. (2010). Correlation between emotional intelligence, self-concept and self-esteem with academic achievement. *Education Strategies in Medical Sciences*, 3(3), 121-126.
- Tanner, J. L., y Arnett, J. J. (2016). The emergence of emerging adulthood: The new life stage between adolescence and young adulthood. In *Routledge handbook of youth and young adulthood* (pp. 50-56). New York: Routledge.
- Taylor, R. (2012). *Review of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) using reliability generalization techniques to assess scale reliability*. Doctoral dissertation: Auburn University.
- Taylor, Z. E., Doane, L. D., y Eisenberg, N. (2014). Transitioning from high school to college: Relations of social support, ego-resiliency, and maladjustment during emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 2(2), 105-115.
- Thoms, B., y Eryilmaz, E. (2014). How media choice affects learner interactions in distance learning classes. *Computers & Education*, 75, 112-126.
- Tian, L., Chen, H., y Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353-372.
- Tian, L., Tian, Q., y Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, 128(1), 105-129.
- Tirado, M. (2017). *Evaluación de variables psicosociales relacionadas con la percepción de riesgo y las conductas de salud en la adultez emergente*. Tesis doctoral: Universidad Miguel Hernández de Elche.

- Tomás, J. M., y Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485.
- Tomlinson, M. (2007). Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market. *Journal of Education and Work*, 20(4), 285-304.
- Toribio-Ferrer, C., y Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés académico: El enemigo silencioso del estudiante. *Revista Salud y Administración*, 3(7), 11-18.
- Torre, J. B., y Lieberman, M. D. (2018). Putting feelings into words: Affect labeling as implicit emotion regulation. *Emotion Review*, 10(2), 116-124.
- Torre, M., Cruz, M., Villa, M., y Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.
- Tracy, J. L., Robins, R. W., y Tangney, J. P. (Eds.). (2007). *The self-conscious emotions: Theory and research*. New York: Guilford Press.
- Triandis, H.C. (1970). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley and Sons.
- Troiano, H., Torrents, D., Sánchez-Gelabert, A., y Daza, L. (2017). Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven en Catalunya. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 281-303.
- Turner, J. C. (2010). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In T. Postmes & N. R. Branscombe (Eds.), *Key readings in social psychology. Rediscovering social identity* (p. 243-272). New York: Psychology Press.
- Tyler, T. R., Kramer, R. M., y John, O. P. (Eds.). (2014). *The psychology of the social self*. New York: Psychology Press.

U

- Umar, I. (2014). Factors influencing students' career choice in accounting: The case of Yobe State University. *Research Journal of Finance and Accounting*, 5(17), 59-62.
- Ümmet, D. (2015). Self-esteem among college students: a study of satisfaction of basic psychological needs and some variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174(2015), 1623-1629.
- Usborne, E., y Taylor, D. M. (2010). The role of cultural identity clarity for self-concept clarity, self-esteem, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(7), 883-897.
- Utesch, T., Dreiskämper, D., Naul, R., y Geukes, K. (2018). Understanding physical (in-) activity, overweight, and obesity in childhood: Effects of congruence between physical self-concept and motor competence. *Scientific Reports*, 8(1), 1-10.

V

- Vallejo-Martín, M., Aja, J., y Plaza, J. J. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 220-236.
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., y Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229.
- Van Nguyen, H., Laohasiriwong, W., Saengsuwan, J., Thinkhamrop, B., y Wright, P. (2015). The relationships between the use of self-regulated learning strategies and depression among medical students: an accelerated prospective cohort study. *Psychology, Health & Medicine*, 20(1), 59-70.

- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.
- Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280.
- Varasteh, H., Ghanizadeh, A., y Akbari, O. (2016). The role of task value, effort-regulation, and ambiguity tolerance in predicting EFL learners' test anxiety, learning strategies, and language achievement. *Psychological Studies*, 61(1), 2-12.
- Vartanian, L. R., y Dey, S. (2013). Self-concept clarity, thin-ideal internalization, and appearance-related social comparison as predictors of body dissatisfaction. *Body Image*, 10(4), 495-500.
- Vasalampi, K., Pakarinen, E., Torppa, M., Viljaranta, J., Lerkkanen, M. K., y Poikkeus, A. M. (2019). Classroom effect on primary school students' self-concept in literacy and mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 1-22.
- Veas, A., Gilar-Corbi, R., y Miñano, P. (2016). The influence of gender, intellectual ability, academic self-concept, self-regulation, learning strategies, popularity and parent involvement in early adolescence. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(8), 591-597.
- Verano-Tacoronte, D., González-Betancor, S.M., Bolívar-Curz, A., Fernández-Monroy, M., y Galván-Sánchez, I. (2016). Valoración de la competencia de comunicación oral de estudiantes universitarios a través de una rúbrica fiable y válida. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 39-60.

- Vicent, M., Lagos-San Martín, N., González, C., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., y Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-16.
- Villaverde, M., Gracia, R., y Morera, A. (2000). Relación entre el estrés psicosocial y la patología psíquica: un estudio comunitario. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 28(1), 1-5.
- Vizoso, C., Rodríguez, C., y Arias-Gundín, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in university students. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1515-1529.

W

- Wach, F., Karbach, J., Ruffing, S., Brünken, R., y Spinath, F. M. (2016). University students' satisfaction with their academic studies: Personality and motivation matter. *Frontiers in Psychology*, 7(55), 1-12.
- Wagner, M. F., Piccinini, J., Piccinini, J., y Patias, N. D. (2019). Empathy, symptoms of depression, anxiety and stress in higher education teachers. *Revista da SPAGESP*, 20(2), 55-67.
- Wahrendorf, M., Sembajwe, G., Zins, M., Berkman, L., Goldberg, M., y Siegrist, J. (2012). Long-term effects of psychosocial work stress in midlife on health functioning after labor market exit—results from the GAZEL study. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 67(4), 471-480.
- Wang, Y., Tian, L., y Huebner, E. S. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 130-139.
- Weber, P. C., Katsarov, J., Cohen-Scali, V., Mulvey, R., Nota, L., Rossier, J., y Thomsen, R. (2018). European research agenda for career guidance and

- counselling. In *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (pp. 219-250). Springer, Cham.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203-215.
- Weiner, B. (2013). *Human motivation*. Psychology Press. New Jersey: IEA.
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (p. 586–603). New York: The Guilford Press.
- Widlund, A., Tuominen, H., Tapola, A., y Korhonen, J. (2020). Gendered pathways from academic performance, motivational beliefs, and school burnout to adolescents' educational and occupational aspirations. *Learning and Instruction*, 66, 101299.
- Willis, K. D., y Burnett Jr, H. J. (2016). The Power of Stress: Perceived Stress and Its Relationship with Rumination, Self-Concept Clarity, and Resilience. *North American Journal of Psychology*, 18(3), 483-498.
- Wilson, J. D. (2018). *Student learning in higher education*. New York: Routledge.

X

- Xenos, M., Pierrakeas, C., y Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, 39(4), 361-377.
- Xiong, Y., Li, H., Kornhaber, M. L., Suen, H. K., Pursel, B., y Goins, D. D. (2015). Examining the relations among student motivation, engagement, and retention in a MOOC: A structural equation modelling approach. *Global Education Review*, 2(3), 23-33.

Y

You, J. W. (2018). Testing the three-way interaction effect of academic stress, academic self-efficacy, and task value on persistence in learning among Korean college students. *Higher Education*, 76(5), 921-935.

Z

Zagalaz-Sánchez, M. L., López-Barajas, D. M., Campoy-Aranda, T. J., y Cachón-Zagalaz, J. (2011). Las expectativas depositadas en el máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 19-34.

Zeman, M. K., y Cimprich, K. A. (2014). Causes and consequences of replication stress. *Nature Cell Biology*, 16(1), 2-9.

Zhang, X., y McEneaney, J. E. (2020). What Is the Influence of Peer Feedback and Author Response on Chinese University Students' English Writing Performance? *Reading Research Quarterly*, 55(1), 123-146.

Zheng, B., Ward, A., y Stanulis, R. (2020). Self-regulated learning in a competency-based and flipped learning environment: learning strategies across achievement levels and years. *Medical Education Online*, 25(1), 1686949.

Zhou, M., y Kam, C. (2018). Self-Determination and Personal Identity in University Students: The Mediating Role of Future Orientation. *The Spanish Journal of Psychology*, 21(e14), 1-10.

Zunhammer, M., Eichhammer, P., y Busch, V. (2014). Sleep quality during exam stress: the role of alcohol, caffeine and nicotine. *PLoS One*, 9(10), e109490.

Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., Chacón-Cuberos, R., y Ubago-Jiménez, J. L. (2019). Analysis of the Psychometric Properties of the Motivation and

Strategies of Learning Questionnaire—Short Form (MSLQ-SF) in Spanish Higher Education Students. *Social Sciences*, 8(5), 132.

Zurita-Ortega, F., Román-Mata, S., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., y Muros, J. J. (2018). Adherence to the Mediterranean Diet is associated with physical activity, self-concept and sociodemographic factors in university student. *Nutrients*, 10(8), 966.

CAPÍTULO XI

Anexos



ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO Y ACADÉMICO

Estimado estudiante, te agradecemos que quieras colaborar con nosotros en esta investigación. Con tus respuestas nos va a ayudar a entender mejor como afrontar determinadas conductas y comportamientos y así planificar mejor la formación en este sentido.

Estamos realizando un estudio que nos permita conocer las relaciones existentes entre las diferentes estrategias de aprendizaje en educación superior, así como su asociación con vuestro nivel de motivación, estrés académico, autoconcepto y regulación emocional. El objetivo básico de este estudio es conocer algunas de las potencialidades docentes y mejorar nuestra labor en el contexto universitario.

Por ello, te pedimos que cumplimentes el siguiente cuestionario de la forma más sincera posible. El tiempo aproximado es de 15 minutos de duración y deberás responder a las cuestiones considerando la titulación que estas cursando (por ejemplo: Grado en Educación Primaria, Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, etc.).

¡Muchas gracias por dedicarnos tu tiempo y colaboración!

DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS

Sexo	<input type="checkbox"/>	Masculino
	<input type="checkbox"/>	Femenino
Edad	<input type="text"/>	

¿Qué titulación estudias? (Ej: Grado en Educación Infantil, Grado en Turismo, Máster, Doctorado, etc.)	<input type="text"/>
--	----------------------

Universidad en la que estudias (Ej: Universidad de Granada; Universidad Isabel I; etc.)	<input type="text"/>
---	----------------------

Tipo de universidad	<input type="checkbox"/>	Pública
	<input type="checkbox"/>	Privada

Vía de acceso a la universidad	<input type="checkbox"/>	Selectividad
	<input type="checkbox"/>	Formación Profesional
	<input type="checkbox"/>	Otra

Tipo de enseñanza	<input type="checkbox"/>	Presencial
	<input type="checkbox"/>	Semi-presencial
	<input type="checkbox"/>	Online

¿En qué curso te encuentras?	<input type="checkbox"/>	1°
	<input type="checkbox"/>	2°
	<input type="checkbox"/>	3°
	<input type="checkbox"/>	4°
	<input type="checkbox"/>	5° o superior

Nota media de expediente (Ej: 6,87; 5,33; etc.)	
---	--

¿Recibes beca para estudiar?	<input type="checkbox"/>	Si
	<input type="checkbox"/>	No

¿En qué tipo de domicilio resides?	<input type="checkbox"/>	Domicilio familiar
	<input type="checkbox"/>	Piso compartido
	<input type="checkbox"/>	Residencia universitaria

¿Dónde se ubica tu domicilio?	<input type="checkbox"/>	Zona rural (Menos de 5.000 habitantes)
	<input type="checkbox"/>	Zona semi-urbana (Entre 5.000 y 15.000 habitantes)
	<input type="checkbox"/>	Zona urbana (Más de 15.000 habitantes)

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE - FORMA CORTA
(MLSQ-SF)

En primer lugar, queremos conocer algunos aspectos básicos sobre tu motivación y estrategias de aprendizaje en tu contexto académico. Responde a cada pregunta considerando que: 1 = Nunca y 5 = Siempre.

	1	2	3	4	5
1. Intento cambiar la forma en que estudio para cumplir con los requisitos de la asignatura y el estilo de enseñanza del profesor					
2. Continúo lecturas y trabajos semanales para el curso					
3. En un examen parcial pienso en lo mal que lo hago en comparación con otros					
4. Lo leído para la clase lo relaciono con lo que sé					
5. Cuando estudio las lecturas de las asignaturas subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos					
6. Ante una teoría, interpretación o conclusión determino su apoyo en evidencias					
7. Ante una confusión sobre lo leído vuelvo atrás y trato de resolverlo					
8. Generalmente estudio en un lugar donde me concentre					
9. Me esfuerzo académicamente incluso si no me gusta lo que hago					
10. Prefiero el material de la asignatura que despierta mi curiosidad así sea difícil					
11. Pienso que el material de las asignaturas es útil para aprender					
12. Ante una evaluación pienso en las consecuencias de fallar					
13. Cuando estudio realizo resúmenes de ideas principales, lecturas y conceptos de la clase					
14. Cuando estudio para las asignaturas repaso lecturas y apuntes de clase buscando ideas principales					
15. Intento pensar a través de un tema y decidir lo que se supone que debo aprender					
16. Generalmente me interesan los temas de las asignaturas					
17. Antes de estudiar un nuevo material de la asignatura lo reviso a menudo para ver cómo se organiza					
18. Cuando estudio para las clases fijo metas para dirigir mis actividades en cada periodo de estudio					
19. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es entender el contenido lo mejor posible					

20. Raramente encuentro una hora para repasar mis apuntes o lecturas ante un examen					
21. Siento una inquietud que me altera cuando realizo un examen					
22. Intento entender el material de esta clase haciendo conexiones entre las lecturas y los conceptos dados en la misma					
23. Cuando estudio para la asignatura repaso mis notas de la clase y hago un esquema de los conceptos importantes					
24. Intento relacionar mis ideas con lo que estoy aprendiendo en esta asignatura					
25. Al estudiar para esta asignatura intento determinar qué conceptos no entiendo bien					
26. Encuentro difícil adaptarme a un horario de estudio					
27. Cuando los materiales del curso son aburridos y poco interesantes me esfuerzo hasta finalizarlos					
28. Entender el tema de esta asignatura es muy importante para mí					
29. Siento palpar rápidamente mi corazón cuando realizo un examen					
30. Intento aplicar ideas de lecturas de las asignaturas en otras actividades de la clase como exposiciones y debates					
31. Siempre que leo, oigo una afirmación o conclusión en esta clase pienso en posibles alternativas					
32. Me cuestiono para estar seguro que entendí el material que he estado estudiando en esta clase					
33. Tengo un lugar habitual para estudiar					
34. En una clase que me gusta prefiero el material de la asignatura que realmente me desafía así puedo aprender nuevas cosas					
35. Estoy muy interesado(a) en el área a la cual pertenece esta asignatura					
36. Utilizo el material del curso como punto de partida e intento desarrollar mis propias ideas sobre él					
37. Si los materiales del curso son difíciles de entender cambio la manera de leerlo					
38. Hago buen uso de mi tiempo de estudio para esta asignatura					
39. Cuando el trabajo de la asignatura es difícil, renuncio y solo estudio lo más fácil					
40. Si tomo apuntes confusos en clases me aseguro de ordenarlos más tarde					

ANEXO 3

ESCALA DE REGULACIÓN EMOCIONAL

Ahora queremos conocer tu capacidad de regulación emocional en tu contexto académico. Responde a cada pregunta considerando que: 1 = Totalmente en desacuerdo y 7 = Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Guardo mis emociones para mí mismo							
2. Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas							
3. Controlo mis emociones no expresándolas							
4. Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas							
5. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando							
6. Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando							
7. Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma							
8. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación							
9. Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro							
10. Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación							

ANEXO 4

ESCALA DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

Este apartado permite conocer tu necesidad de autonomía, competencia y relación con los demás. Debes de responder a estas cuestiones considerando la titulación que realizas y las actividades desempeñadas en la misma de forma global. Deberás considerar que 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
1. Las actividades que realizo se ajustan a mis intereses					
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto					
3. Me siento muy cómodo/a cuando trabajo y colaboro con los/as demás compañeros/as					
4. La forma de realizar las actividades/tareas coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlas					
5. Realizo las tareas eficazmente					
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as					
7. La forma de realizar tareas y actividades responde a mis deseos					
8. Realizo muy bien las tareas y actividades académicas					
9. Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as					
10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar las tareas y actividades					
11. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase					
12. Me siento muy cómodo/a con los compañeros/as					

ANEXO 5

ESCALA DE ESTRÉS ACADÉMICO

Ahora queremos conocer algunos aspectos de interés sobre estrés ligado a tu contexto académico. Responde con sinceridad a esta escala considerando que 1 = Nada de estrés y 5 = Mucho estrés.

	1	2	3	4	5
1. Realización de exámenes					
2. Exposición de trabajos en clase					
3. Intervención en el aula (responder o realizar preguntas, debates, etc.)					
4. Tratar con el profesor/a en su despacho (tutorías, consultas, etc.)					
5. Sobrecarga académica (excesivos créditos, trabajos obligatorias, etc.)					
6. Masificación de las aulas					
7. Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas					
8. Competitividad entre compañeros					
9. Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas					
10. La tarea de estudiar					
11. Trabajar en grupo					
12. Problemas o conflictos con los profesores					
13. Problemas o conflictos con los compañeros					
14. Poder asistir a todas las clases					
15. Exceso de responsabilidad por cumplir mis obligaciones académicas					
16. Obtener notas elevadas en las distintas materias					
17. Perspectivas profesionales futuras					
18. Elección de materias durante la carrera					
19. Conseguir o mantener una beca para estudiar					
20. Acabar la carrera en los plazos estipulados					
21. Presión familiar por obtener resultados académicos adecuados					

ANEXO 6

CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO FORMA 5 (AF-5)

Para terminar, te planteamos algunas cuestiones básicas que nos permiten conocer tu autoconcepto, ya que este factor psicosocial ejerce una importante influencia en algunos aspectos académicos. Deberás considerar que 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
1. Hago bien los trabajos académicos					
2. Hago fácilmente amigos					
3. Tengo miedo a algunas cosas en la vida					
4. Soy muy criticado en casa					
5. Me cuido físicamente					
6. Mis profesores me consideran un buen estudiante					
7. Soy una persona amigable					
8. Muchas cosas me ponen nervioso					
9. Me siento feliz en casa					
10. Me buscan para realizar actividades deportivas					
11. Trabajo mucho en clase o la facultad					
12. Es difícil para mí hacer amigos					
13. Me asusto con facilidad					
14. Mi familia está decepcionada de mí					
15. Me considero elegante					
16. Mis profesores me estiman					
17. Soy una persona alegre					
18. Cuando otras personas me dicen algo me pongo nervioso					
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas					
20. Me gusta como soy físicamente					
21. Soy un buen estudiante					
22. Tengo dificultades para hablar con desconocidos					
23. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor					

24. Mis padres me dan confianza					
25. Soy bueno haciendo deporte					
26. Mis profesores me consideran inteligente y trabajador					
27. Tengo muchos amigos					
28. Me siento nervioso generalmente					
29. Me siento querido por mis padres					
30. Soy una persona atractiva					

