

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús estableties per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

TESIS DOCTORAL

**Un análisis de las competencias socioemocionales y
su relación con las dificultades y la autorregulación del
aprendizaje**

Gabriela Narváez Olmedo





Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología

Doctorado en Psicología de la Comunicación y Cambio:
Educación emocional e infancia en riesgo

***“Un análisis de las competencias socioemocionales y su relación con las
dificultades y la autorregulación del aprendizaje”***

Tesis doctoral presentada por:

Gabriela Narváez Olmedo

Dirección:

Dra. Josefina Sala Roca

Dra. Aida Urrea Monclús

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 2023

A todas las personas que han formado parte de mi vida

y me han aportado a ser quien soy

AGRADECIMIENTOS

Este fue el apartado más complejo de escribir, pero también mi favorito, porque me hace tomar conciencia de que las metas cumplidas no son logros individuales. Detrás de cada esfuerzo se encuentra un cúmulo de personas haciendo lo posible, desde el lugar que le corresponde y con los recursos que posee, por brindar el apoyo que sea necesario. Y es precisamente a todas esas personas que quiero darles un lugar especial en este documento que ha sido uno de los núcleos de mi vida durante cinco años.

Quiero comenzar por agradecer a Josefina y Aida, que fueron parte fundamental en el desarrollo de esta investigación y de toda mi formación doctoral. Gracias por su acompañamiento y guía constantes, gracias por sus acertados comentarios y sugerencias, pero, sobre todo, gracias por comprender los altibajos por los que he tenido que atravesar y por confiar en mis capacidades y decírmelo, para que yo pueda convencerme de ello.

Mi principal motivación, impulso y soporte a lo largo de mi vida ha sido mi familia. Gracias a mi padre y a mi madre por darme las suficientes herramientas para que pueda soñar, pero también, para que tenga toda la capacidad de cumplir esos sueños. Gracias a mi hermana y hermano, por ser quienes me han brindado las llaves de un camino de oportunidades, gracias por seguir creciendo junto a mí. Gracias a mi sobrina y sobrinos, por ser luz y felicidad en mi corazón. Gracias al compañero que he decidido para el resto de mi vida, porque, aunque no estuviste en el comienzo de todo esto, llegaste en el momento perfecto para sostenerme con tu alegría, con tu confianza en mí y especialmente, con tu amor incondicional.

Mis amigos y amigas fueron y seguirán siendo esa red de seguridad con la que puedo continuar transitando por la vida. Tengo el temor de olvidar escribir algún nombre importante, por eso mi agradecimiento será en general para todos. Gracias a mi familia no de sangre, pero sí de elección, por escuchar, comprender, alentar, recomendar, empujar, sacudir, abrazar y amar en cada paso que doy.

Finalmente, gracias a las personas de la Universidad Técnica del Norte que han hecho posible esta investigación. Autoridades, administrativos, docentes, y, principalmente, a los y las estudiantes que fueron parte de este estudio y se atrevieron a compartir conmigo sus experiencias de vida. Y en especial a Johana, gracias por tu acompañamiento en la elaboración de este documento.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ACERCA DE MI	11
RESUMEN	12
ABSTRACT	14
INTRODUCCIÓN	16
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	18
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	21
2.1 Las Competencias Socioemocionales	21
2.1.1 Estudio de las competencias socioemocionales a lo largo del tiempo	21
2.1.2 Caracterización de los diferentes tipos de competencias socioemocionales	25
2.1.3 El desarrollo socioemocional en el transcurso de la vida	37
2.2 La Autorregulación del Aprendizaje	53
2.2.1 Modelos explicativos de la autorregulación del aprendizaje	53
2.2.2 Factores determinantes en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje	67
2.2.3 La autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios	73
2.3 Las Competencias Socioemocionales y su rol en la Autorregulación del Aprendizaje	79
2.4 Las dificultades de aprendizaje y su relación con las competencias socioemocionales	82
2.4.1 Descripción de las dificultades de aprendizaje	82
2.4.2 Influencia de las competencias socioemocionales en las dificultades de aprendizaje	
3. ESTUDIO 1: RELACIÓN ENTRE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES	89
3.1 Introducción	90
3.2 Metodología	92
3.2.1 Búsqueda y selección de artículos	92

3.2.2 Sistematización de la información y procedimiento de análisis	94
3.3 Resultados	95
3.3.1 Descripción general de los estudios	95
3.3.2 Análisis de resultados sobre la relación entre DA y CSE	98
3.4 Discusión y Conclusiones	112
4. ESTUDIO 2: RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	114
4.1 Preguntas de Investigación y Objetivos	114
4.1.1 Preguntas de Investigación	114
4.1.2 Objetivo General:	115
4.1.3 Objetivos Específicos:	115
4.2 Metodología de la Investigación	116
4.2.1 Enfoque y Paradigma de Investigación	116
4.2.2 Diseño metodológico	116
4.2.3 Población y muestra	117
4.2.4 Instrumentos y Técnicas de investigación	120
4.2.5 Consideraciones éticas y control de calidad del proceso de investigación	123
4.2.6 Proceso de recolección de datos	124
4.2.7 Proceso de análisis de datos	133
4.3 Resultados	154
4.3.1 Primera Fase: La relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje desde diferentes características descriptivas	154
4.3.2 Segunda Fase: Análisis de los factores que inciden en el desarrollo y la relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje	171
4.3.1 Tercera Fase: Caracterización de las competencias socioemocionales, la autorregulación del aprendizaje y su relación, desde diferentes enfoques de estudio	206
4.4 Discusión de Resultados	212

4.4.1 En relación al conocimiento y familiarización de los estudiantes con los temas estudiados	212
4.4.2 Con respecto a la relación entre CSE y ARA	215
4.4.3 En relación a las diferencias entre sexo en competencias socioemocionales y en autorregulación del aprendizaje	219
4.4.4 En relación a las diferencias encontradas en los tipos de estudios con respecto a las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje.	221
4.4.5 En relación a las personas y circunstancias necesarias para el desarrollo de las CSE y ARA	222
4.5 Conclusiones y Recomendaciones	226
4.5.1 Conclusiones	226
4.5.2 Recomendaciones	229
5 LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	231
5.1 Limitaciones	231
5.2 Futuras Líneas de Investigación	232
6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	233
7 ANEXOS	259
7.1 Autorización para realizar la investigación en la Universidad Técnica del Norte	259
7.2 Instrumentos aplicados	261
7.2.1 Inventario de Competencias Socioemocionales para adultos (ICSE)	261
7.2.2 Escala de medición de las fases de la Autorregulación del Aprendizaje	267
7.3 Informativo enviado a estudiantes para la realización de los cuestionarios y grupos focales	269
7.4 Validación de categorías	271
7.5 Transcripciones Grupos Focales	300

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorización de las competencias socioemocionales intrapersonales e interpersonales.....	35
Tabla 2. Estadios psicosociales de Erikson	39
Tabla 3. Teoría de los estadios de Henry Wallon.....	46
Tabla 4. Esquema del desarrollo de las CSE a través de los años	49
Tabla 5. Resumen descriptivo general de estudios	96
Tabla 6. Análisis de resultados sobre la relación entre DA y CSE	100
Tabla 7. Variables asociadas a la relación de las DA y las CSE e intervenciones propuestas	106
Tabla 8. Distribución de participantes por tipo de Carrera	117
Tabla 9. Distribución de Carreras por tipo de estudio.....	119
Tabla 10. Escalas e ítems del ICSE.....	120
Tabla 11. Escalas e ítems de la Escala de medición de las fases del ARA	122
Tabla 12. Guion de preguntas para grupos focales	127
Tabla 13. Sistema de Categorías.....	135
Tabla 14. Explicación de la construcción de la segunda parte del sistema de categorías y subcategorías.....	139
Tabla 15. Sistema de Subcategorías. Objetivo 1.....	142
Tabla 16. Sistema de Subcategorías. Objetivo 2.....	147
Tabla 17. Correlaciones de CSE en diferentes estudios	156
Tabla 18. Correlaciones de CSE en diferentes estudios	159
Tabla 19. Correlaciones entre CSE y ARA.....	161
Tabla 20. Coeficientes de regresión de las CSE en las escalas de Autorregulación del Aprendizaje	162
Tabla 21. Variables relacionadas con la condición de “repetidor”.....	166

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema del modelo triádico, multinivel y de fases cíclicas de la autorregulación del aprendizaje de Zimmerman.....	60
Figura 2. Esquema del modelo de Pintrich	62
Figura 3. Esquema del modelo de Winne & Hadwing.....	64
Figura 4. Esquema del modelo de Aprendizaje Adaptable y de procesamiento dual de Boekaerts.....	67
Figura 5. Flujoograma de búsqueda y selección de artículos.....	94
Figura 6. Proceso de recolección de datos	132
Figura 7. Proceso de análisis de datos	153
Figura 8. Correlaciones de CSE en hombres y mujeres.....	155
Figura 9. Correlaciones de ARA en hombres y mujeres.....	158
Figura 10. Resumen de los resultados de la Primera Fase	168
Figura 11. Resumen de aspectos relevantes del análisis descriptivo de los grupos focales	182
Figura 12. Personas relevantes que han influido en el desarrollo de las CSE de acuerdo con la situación	185
Figura 13. Personas y situaciones relevantes en el desarrollo de las CSE	188
Figura 14. Personas relevantes que han influido en el desarrollo de las CSE de acuerdo con la situación	191
Figura 15. Personas y situaciones relevantes en el desarrollo de la ARA	193
Figura 16. Modelo de intersección de competencias de ARA influenciadas por las CSE de manera inconsciente ...	197
Figura 17. Modelo de intersección de percepción de los estudiantes comprendido como competencias de ARA influenciado por las CSE.....	200
Figura 18. Modelo de intersección de la comparación entre las CSE identificadas y las practicadas de manera inconsciente por los estudiantes	201
Figura 19. Modelo de intersección de la comparación entre las competencias de ARA identificadas y las competencias percibidas por los estudiantes	203
Figura 20. Resumen de los resultados más relevantes del sistema de subcategorías.....	204

ACERCA DE MI

Es importante para mí, que quienes lean este documento tengan un poco de información sobre mi vida y las razones por las que decidí investigar sobre este tema. Al ingresar a la universidad escogí la carrera de Psicología Clínica, sabía que esta carrera implicaría mucha responsabilidad con las personas que atendería, sin embargo, en ese momento no tenía conciencia de la repercusión que también tendría en mi propia percepción de vida. Una vez que se entiende la influencia que un gesto, una palabra, un pensamiento o una pequeña acción pueden tener en la comprensión y en la relación que las personas tienen con su entorno; es inevitable no empezar a preguntarse qué se podría hacer para mejorar ciertas conductas que llegan a ser perjudiciales en la vida de uno mismo y de los demás.

Suelo caracterizarme por tener una gran capacidad empática y, es justamente por esa razón que empecé a sentirme muy apenada y frustrada mientras atendía terapéuticamente a personas adultas; pues, veía que las dificultades que ellos tenían podían haberse evitado o amenorado si se tomaban las precauciones y el cuidado necesario en la infancia. Entonces, empecé a centrarme en la atención a la población de niños. Luego, sentí que intervenir en los problemas de los niños tampoco era suficiente porque no era justo que ellos tengan que sobrellevar las consecuencias de acciones que se podían haber evitado desde la educación y la relación que podían tener con los padres de familia y docentes. Es así como, en ese momento empecé a especializarme también en el área educativa con la finalidad de conocer la manera en la que se podría enseñar a los niños y jóvenes, pero desde un parámetro de respeto y amor.

Esto finalmente me llevó a que en la actualidad tenga en mi práctica profesional el componente educativo y psicológico complementándose entre si. Por lo tanto, cuando decidí ingresar a los estudios doctorales siempre busqué la idea de investigar un tema que vaya relacionado con la unión de estas dos áreas. De esta manera, considero que las competencias socioemocionales son herramientas fundamentales que permitirán enfrentar la vida con inteligencia inter e intrapersonal. Así, en el área educativa resultan de gran ayuda. Las dificultades de aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje son temas que aún no han sido suficientemente estudiadas en el contexto de mi país, por lo que por lo general solemos abordar a los estudiantes basándonos en investigaciones de países con realidades muy diferentes a las nuestras. Toda esta historia fue lo que me impulsó a indagar sobre la relación y la influencia de estos aspectos en la vida de estudiantes ecuatorianos, con la finalidad de conocer la forma que particularmente a ellos les podría ayudar para que su proceso de aprendizaje sea equilibrado y provechoso por la acción mediadora de sus emociones y las relaciones sociales enriquecedoras.

RESUMEN

Las competencias socioemocionales (CSE) tienen una importancia relevante en la vida de las personas, pues son un conjunto de conocimientos y actitudes que permiten tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales propios y de los demás. Por lo tanto, su análisis puede darse desde varios contextos, en esta tesis se ha desarrollado dos estudios para analizar su relación con las dificultades de aprendizaje en un primer estudio, y con la autorregulación del aprendizaje en un segundo. En el primer estudio se abordó su relación con las dificultades de aprendizaje (DEA) por medio de una revisión sistemática de los hallazgos científicos. Este primer estudio tuvo la finalidad de describir investigaciones empíricas que relacionan estas dos variables. De esta manera, se pudo comprobar que los niños, niñas y adolescentes que tienen dificultades de aprendizaje también obtienen menores puntuaciones en los test de competencias socioemocionales. Consecuentemente, resultó como recomendación imperiosa, la propuesta de una intervención para promover este tipo de competencias en beneficio, especialmente, de esta población.

En el segundo estudio se analizó la relación de las competencias socioemocionales con la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. La autorregulación del aprendizaje (ARA) se describe como los pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas por los estudiantes, puestas en práctica de manera intencional y constante para el logro de objetivos académicos, es decir, que es una capacidad imprescindible para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y significativo. El objetivo general de este estudio fue analizar el proceso de desarrollo y la relación de las competencias socioemocionales con la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Técnica del Norte, Ibarra – Ecuador. La metodología tuvo un enfoque mixto que permitió representar la complejidad de la relación entre las dos variables de estudio mediante el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos por los estudiantes en dos test (CSE y ARA) y el análisis cualitativo que hicieron los estudiantes sobre estos dos constructos en diversos grupos focales. Entre los resultados más relevantes está la relación de la ARA con varias competencias socioemocionales como la autoeficacia, la conciencia emocional, la regulación emocional, la expresión emocional y la empatía. Además, en los grupos focales, los participantes manifestaron que desarrollaron las competencias de autorregulación del aprendizaje y socioemocionales en los primeros años de vida por el estímulo externo, mientras que a medida que fueron creciendo se transformó en un proceso de aprendizaje más autónomo. No obstante, se requieren ciertas circunstancias específicas para este desarrollo que son analizadas en el estudio. Llama la atención que los

estudiantes ponían en práctica estas dos capacidades de forma inconsciente, y en el grupo focal daban explicaciones que, si bien mostraban poco conocimiento del tema, no distaban significativamente de los constructos teóricos.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, autorregulación del aprendizaje, dificultades de aprendizaje

ABSTRACT

Social-emotional competencies (SEC) hold significant importance in individuals' lives, as they constitute a set of knowledge and attitudes that enable one to become aware of, comprehend, express, and appropriately regulate both their own emotional experiences and those of others. Therefore, their analysis can be approached from various contexts. In this thesis, two studies have been conducted to examine their relationship with learning disabilities in the first study and with self-regulated learning in the second. The first study explored the association between SEC and Learning Disabilities (LD) through a systematic review of scientific findings. The primary objective of this initial study was to describe empirical research linking these two variables. It was revealed that children and adolescents experiencing learning difficulties also scored lower on social-emotional competency assessments. Consequently, a compelling recommendation emerged for the development of interventions aimed at promoting these competences, especially among this particular population.

In the second study, the relationship between social-emotional competences and self-regulated learning in university students was analyzed. Self-regulated learning (SRL) is described as the self-generated thoughts, feelings, and actions implemented intentionally and consistently by students to achieve academic objectives. It is considered an essential capability for the development of autonomous and meaningful learning. The overarching goal of this study was to examine the developmental process and the association between social-emotional competences and self-regulated learning in students at the Técnica del Norte University, in Ibarra – Ecuador. The methodology employed a mixed-methods approach, which allowed for representing the complexity of the relationship between the two study variables. This was achieved through quantitative analysis of the results obtained by students in two assessments (SEC and SRL) and qualitative analysis of students' perspectives on these constructs in various focus groups. Among the most notable findings was the relationship between SRL and several social-emotional competences, including self-efficacy, emotional awareness, emotional regulation, emotional expression, and empathy. Furthermore, participants in the focus groups expressed that they developed both self-regulated learning and social-emotional competences in their early years due to external stimuli, which gradually evolved into a more autonomous learning process as they matured. However, specific circumstances required for this development are explored in the study. It is noteworthy that students often practiced these two capacities unconsciously, and their explanations during the focus group

discussions, while demonstrating limited theoretical knowledge, did not significantly deviate from the theoretical constructs.

Keywords: Socio-emotional competences, self-regulated learning, learning disabilities

INTRODUCCIÓN

Las competencias socioemocionales permiten que los individuos puedan comprender y gestionar sus propias emociones, como también, que tengan la capacidad de interactuar con el resto de personas de una manera adecuada (Saarni, 1999a). Por lo tanto, su estudio se convierte en una necesidad esencial con el propósito de comprender su desarrollo e implicación en los diversos contextos de la vida de las personas. En especial, el interés de este trabajo se centra en el área educativa, específicamente en la relación que pueda existir entre las competencias socioemocionales, las dificultades de aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje.

Por un lado, las dificultades de aprendizaje en algunos casos llegan a provocar en niños, niñas y adolescentes una serie de dificultades en su vida emocional y social porque pueden ser estigmatizados por la incomprendición de sus actuaciones frente a su aprendizaje (Daley & Rappolt-Schlichtmann, 2018), o porque gran parte de los estudiantes con DEA suelen tener comportamientos impulsivos, con falta de premeditación e impulsividad (Al-Dababneh & Al-Zboon, 2018) que finalmente les perjudican con sus relaciones interpersonales.

Mientras que, por otra parte, está la práctica de la autorregulación del aprendizaje en la que se requieren ciertas condiciones personales para su desarrollo. Entre las principales competencias que un estudiante con conducta autorreguladora debe tener, está la autoeficacia y la regulación emocional (Chaves-Barboza & Rodríguez-Miranda, 2017). Éstas proporcionan a los estudiantes la capacidad de creer en sus propias capacidades y de equilibrar sus emociones según la intensidad de los eventos que estén atravesando.

Así, en esta investigación, se ha visto la necesidad de profundizar en el estudio que la influencia de las competencias socioemocionales puede tener en estas dos áreas. De tal manera, en el apartado uno de este documento se plantea el problema de investigación por medio de la justificación, refiriéndose a la necesidad y la importancia de atender esta dificultad.

En el apartado dos, se presenta la fundamentación teórica de los temas centrales. Se comienza con un acercamiento a la historia de la formulación conceptual de las competencias socioemocionales. A continuación, se encuentra la clasificación de las diversas competencias socioemocionales desde el enfoque de los principales modelos que abordan este tópico. Y se continúa con la explicación de las teorías del desarrollo humano sobre la evolución de las competencias socioemocionales en el transcurso

de la vida. El segundo tema de la fundamentación teórica es sobre la autorregulación del aprendizaje, sus modelos explicativos, los factores que intervienen en su desarrollo y cómo se observa esta conducta en los estudiantes universitarios. En el siguiente punto se busca plantear la base teórica sobre el rol de las competencias socioemocionales en la autorregulación del aprendizaje. El último punto del marco teórico aborda una breve fundamentación de las dificultades de aprendizaje y su relación con las competencias socioemocionales.

En el apartado tres, se presenta el primer estudio de este trabajo denominado: *Relación entre las dificultades de aprendizaje y las competencias socioemocionales en niños, niñas y adolescentes*. Aquí se anexa el artículo de revisión sistemática que se elaboró con la finalidad de tener un acercamiento a los resultados encontrados en investigaciones empíricas sobre este tema, que se encuentra publicado en la revista *Universal Journal of Educational Research*. En el artículo está detallada la introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones del estudio.

El apartado cuatro es uno de los más extensos, aquí se explica el segundo estudio: *Relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios*. Se pueden encontrar las preguntas y los objetivos que guiaron esta investigación, el marco metodológico que orientó la elaboración del estudio. El estudio se desarrolló en tres fases. En una primera, desde un enfoque cuantitativo, se analizó la relación entre los resultados obtenidos en un test de competencias socioemocionales y otro de regulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. En la segunda fase, desde un enfoque cualitativo, se desarrollaron diversos grupos focales para analizar la comprensión y análisis que los estudiantes hacían de la relación entre los dos constructos. En la tercera realizamos una triangulación de los resultados obtenidos. En la parte final de este bloque, se presenta la discusión de los resultados más relevantes, para continuar con las conclusiones y las recomendaciones de este segundo estudio.

En el apartado cinco se describen las limitaciones y las futuras líneas de investigación que se han podido observar en los dos estudios. Para terminar, se incluye al final de la tesis las referencias bibliográficas y los anexos de los documentos que se utilizaron para la recolección y los análisis del segundo estudio.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Durante el transcurso de la vida estudiantil los niños y jóvenes deben enfrentarse a varios retos. Aunque transitar la etapa educativa es una experiencia llena de vivencias y aprendizajes enriquecedores para los estudiantes, existen ciertas situaciones complejas a las que se tienen que enfrentar. El poseer dificultades de aprendizaje (DEA) puede llegar a convertirse en un desafío, sobre todo cuando no se ha comprendido como intervenir y apoyar a los alumnos en estas circunstancias.

Una de las consecuencias negativas que atraviesan los estudiantes con dificultades de aprendizaje, corresponde al equilibrio que deben tener en su esfera emocional y social. Situación que puede volverse caótica cuando no existen las herramientas adecuadas para su intervención. Este tema ha conllevado mucho interés investigativo y son varios los hallazgos que se han suscitado en este contexto. Se ha observado que los estudiantes con DEA, pueden llegar a tener una autoestima más baja que sus compañeros sin estas dificultades, y que se ve manifestada en la dificultad para establecer relaciones interpersonales, incluso familiares, también en la autoimagen o en las competencias que poseen para el éxito escolar, así como en su emotividad (Zuppardo et al., 2017). Los estudios incluso advierten que mientras van creciendo, los problemas pueden escalar en riesgos psicológicos más graves como es el fracaso y abandono escolar, consumo de sustancias y otros problemas de salud mental (Alemany, 2019).

A partir de los descubrimientos sobre las afectaciones en el área emocional y social de los estudiantes con DEA se ha despertado el interés por desarrollar programas de intervención para promover las competencias socioemocionales de estas personas. Se propone que para mejorar el autoconcepto y autoestima de estos niños es necesario trabajar en incrementar competencias que les permita identificar y modificar sus sentimientos autocríticos, así como también mejorar su tolerancia a la frustración y su motivación escolar (Castillo, 2022). Para Zuppardo (2020), es indispensable la formación en habilidades sociales, y de igual forma la intervención de los padres como una acción mediadora para el aprendizaje socioemocional. Los resultados de programas relacionados a la intervención socioemocional en estudiantes con DEA han proporcionado una serie de beneficios en el incremento de la autoeficacia, autoconfianza, disminución de ansiedad (Caballero et al., 2016), y en general capacidad para afrontar situaciones complejas del día a día, referentes o no a su situación de aprendizaje (Noushabadi et al., 2015; Puertas-Molero et al., 2020).

En primera instancia, el objetivo de esta investigación partió con la idea de profundizar sobre la implicación de las competencias socioemocionales en los estudiantes con dificultades de aprendizaje,

razón por la cual se realizó una investigación teórica sobre este tema por medio de una revisión sistemática. El propósito consecuentemente era distinguir y contrastar la realidad de las investigaciones ya realizadas con los estudiantes del contexto ecuatoriano debido a los escasos estudios encontrados en este país. No obstante, no fue posible acceder a la población de estudio por la situación de la pandemia por Covid-19. Es así como la investigación dio un giro hacia la identificación de los retos que estudiantes con más edad deben atravesar en su formación universitaria.

Conforme los estudiantes van creciendo, van apareciendo escenarios en los que su capacidad para aprender es desafiada, de tal manera que se vuelve imprescindible que internalicen procesos más autónomos dentro de este ámbito. La autorregulación del aprendizaje dentro del contexto universitario es una de las capacidades que se requieren para generar responsabilidad y conciencia del proceso de aprendizaje. Y aunque se pensaría que es un proceso que va evolucionando en los estudiantes conforme avanza su edad y su convivencia estudiantil, la verdad es que se requiere de la concatenación de varias circunstancias internas y externas del individuo para su desarrollo (Boekaerts, 1999; Pintrich, 1995; Zimmerman, 2002).

De esta manera, las competencias socioemocionales pueden llegar a convertirse en factores que influyan en la práctica de la autorregulación del aprendizaje. Se ha podido observar, por ejemplo, que la conciencia emocional, permite que los estudiantes se sientan más motivados y comprometidos con su aprendizaje y que a su vez, esto influya en su autorregulación (Arguedas et al., 2016). Por su parte, la regulación emocional brinda a los estudiantes la capacidad para enfrentar las situaciones estresantes que se pueden presentar dentro del contexto educativo (Santander et al., 2020), potenciando así, sus niveles de autorregulación del aprendizaje. Las competencias sociales también tienen un papel fundamental dentro de las actividades académicas porque son necesarias para el procesamiento grupal que se da dentro de las aulas, y este es un proceso indispensable para el desarrollo de la autoeficacia académica (Fernandez-Río et al., 2023) y también para un mejor rendimiento académico (Santamaría & Valdés, 2017).

Los problemas que se pueden suscitar en los estudiantes con bajos niveles de competencias socioemocionales, como de autorregulación del aprendizaje son varios; entre esos se pueden encontrar la procrastinación académica (Machuca et al., 2021), la deserción escolar (Morelli et al., 2022), el bajo rendimiento académico (Estévez et al., 2021), problemas emocionales a nivel personal, como baja autoestima (Marchant et al., 2015), un inadecuado autoconcepto (Buitrago & Sáenz, 2021) e inclusive, dificultades en las relaciones interpersonales (Ruvalcaba-Romero et al., 2017).

En el Ecuador existen investigaciones con respecto a la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes universitarios (Burbano-Larrea et al., 2021; Males, 2023; Tigrero et al., 2020), no obstante, son escasos los estudios que se pueden encontrar con el tema de su relación con las competencias socioemocionales. Es así como el propósito del segundo estudio de esta investigación pretende analizar el proceso de desarrollo y la relación de las competencias socioemocionales con la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Técnica del Norte, localizada en la ciudad de Ibarra, Ecuador. Con esto, se busca identificar cómo se relacionan las diferentes competencias socioemocionales con las fases de la autorregulación del aprendizaje desde diferentes características descriptivas y de igual forma, cuáles son los factores que intervienen en el desarrollo de estas competencias. Al ser un objeto de estudio amplio, se propone la utilización de un enfoque metodológico mixto que permita analizar este fenómeno desde varias aristas.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Las Competencias Socioemocionales

2.1.1 *Estudio de las competencias socioemocionales a lo largo del tiempo*

Al hablar de competencias socioemocionales resulta indispensable realizar un acercamiento a los estudios que se han venido realizando a través de los años, pues es un término que ha generado varias discrepancias, desde su explicación conceptual hasta inclusive en su propia denominación, de tal manera, es común encontrar investigaciones con variantes en su nombre, como por ejemplo: competencia socioemocional, o competencias emocionales, competencias sociales o en su plural, competencias socioemocionales (Bisquerra & Pérez, 2007).

Así como también, es importante reconocer que suelen existir confusiones entre los términos de inteligencia emocional, habilidades y competencias socioemocionales. Siendo la primera definida como la capacidad de percibir los sentimientos propios y de los demás, identificar la correspondencia de esos sentimientos y utilizar esa información para guiar sus pensamientos y conductas (Salovey & Mayer, 1990). De esta manera, las habilidades socioemocionales serían el medio por el que se pone en práctica esa inteligencia, mientras que las competencias socioemocionales requieren un paso más que es la experticia, llevando a sus acciones a un desempeño más óptimo y eficiente (Velázquez & Santiesteban, 2017).

Para llegar al establecimiento de lo que ahora se conoce como competencias socioemocionales es necesario tomar como referencia a varios autores que han hecho un largo estudio partiendo de cuestionamientos sobre las teorías de lo que hasta el momento se conocía con respecto a la inteligencia. En sus inicios la conceptualización de inteligencia se focalizaba en el razonamiento intelectual, Edward Thorndike (1920) fue el primero en introducir el concepto de inteligencia social entendiéndola como, “la capacidad de comprender y manejar a los hombres y las mujeres” y con esto desarrollar interacciones sociales adaptativas (Bautista & Liza, 2017; López, 2007). En la década de los 60’s el psicólogo estadounidense J. P. Guilford volvió a plantear el tema de la inteligencia social proponiendo que esta era evidente en las manifestaciones conductuales que se producían en la interacción de las personas mientras comparten necesidades, estados de ánimo, percepciones, deseos, pensamientos, etc., mediadas por la habilidad empática que los involucrados hayan desarrollado (López, 2007).

A finales del siglo XX, Howard Gardner (1983) revolucionó la concepción de la inteligencia cuando propone su teoría de las Inteligencias Múltiples. En ella introduce la idea de que no existe un solo tipo de inteligencia, sino que las personas tienen diferentes capacidades que pueden ser igual de importantes o

fundamentales como las que tradicionalmente eran evaluadas en los test de CI (Molero et al., 1998). En su teoría Gardner explica las diferentes inteligencias como potencialidades que serán reconocidas y servirán de utilidad adaptativa dependiendo del entorno cultural en el que se encuentre el individuo (Mora & Martín, 2007).

Inicialmente Gardner propone siete inteligencias múltiples, de las cuales dos, la inteligencia intrapersonal e interpersonal, son las que más se relacionan con la inteligencia social de Thorndike (Trujillo & Rivas, 2005). Para este autor, la inteligencia intrapersonal es aquella que permite visualizar, tomar conciencia y autorregular los propios sentimientos, emociones y otras vivencias subjetivas; mientras que la inteligencia interpersonal es la capacidad de reconocer y diferenciar las emociones, motivaciones e intenciones de los demás que permite a su vez, una interacción asertiva (Gardner, 1983; Mora & Martín, 2007). Para el precursor de esta teoría, los dos tipos de inteligencias señaladas desarrollan facultades para desenvolverse competentemente en la vida, no obstante, podrán variar considerablemente en su forma de expresión e interpretación de acuerdo con el contexto cultural.

La teoría de las inteligencias múltiples ha sido ampliamente cuestionada y, aunque en la actualidad es un referente con pocos fundamentos comprobados empíricamente, es inevitable que se aborde este tema en el estudio de la evolución de lo que hoy se conoce como competencias socioemocionales por ser parte de las bases que dieron lugar a la teoría de la inteligencia emocional que a su vez tendrá conexión con el tema planteado en este apartado.

Desde otra perspectiva se encuentra a Robert Sternberg (1985), y su Teoría Triártica de la Inteligencia que asegura que la inteligencia se debe abordar desde tres parámetros a) el mundo externo, b) el mundo interno y c) la interacción entre estos dos mundos; debido a que al intentar entenderlo solo desde una de estas áreas limitan su comprensión. Sobre esta explicación propone su teoría de las tres dimensiones básicas de la inteligencia (Mora & Martín, 2007; Sternberg, 1985):

El contexto: adaptación al medio y selección

- La experiencia: habilidad para enfrentarse a la novedad y automatizar la información procesada
- Los componentes: componentes de realización, de adquisición de conocimientos y meta componentes

Como resultado de esta explicación, Sternberg (1985) propone la existencia de la inteligencia práctica y la inteligencia social, y es precisamente esta última la que deja el planteamiento para lo que

más adelante se conocería como inteligencia emocional. Autores como Marlowe (1986), permiten esclarecer la idea de Sternberg de la inteligencia social al explicarla como “la habilidad para entender los sentimientos, pensamientos y conductas de las personas, incluido uno mismo, en situaciones interpersonales y actuar apropiadamente a partir de tal entendimiento” (p. 52). Esta inteligencia social es profundizada más adelante y se pone énfasis en su evaluación identificando las estrategias que las personas ponen en práctica para afrontar situaciones de carácter interpersonal (López, 2007).

Sobre las bases de la conceptualización de la inteligencia social, la inteligencia interpersonal e intrapersonal, surgió la conceptualización de la inteligencia emocional. Salovey & Mayer (1990) plantean que la inteligencia emocional es la habilidad que las personas poseen para regular las emociones propias y de los demás, para más adelante utilizar la información de estos acontecimientos como guía de los pensamientos y acciones. Si bien la contribución de estos autores ha supuesto una revolución en la conceptualización de la inteligencia emocional, y ha generado un gran despliegue de estudios e instrumentos psicométricos; fue Daniel Goleman (1998, 2002), que había sido alumno de Gardner y estaba vinculado al mundo de los medios de comunicación, quien popularizó el concepto (Fragoso-Luzuriaga, 2015). No obstante, otros investigadores han propuesto otros modelos de inteligencia emocional con enfoques diferentes.

Desde sus inicios, la formulación del constructo “inteligencia emocional” generó debates y disquisiciones que aún no se han acabado de resolver. El más relevante es si la inteligencia emocional es la manifestación de rasgos de personalidad o se trata de habilidades aprendidas. En base a este debate se han clasificado los diferentes modelos propuestos, están los modelos de rasgo que son más cercanos a los modelos de personalidad, los modelos de habilidad más próximos a los modelos cognitivos y los modelos mixtos que incluyen elementos tanto de rasgo como de habilidad.

Los representantes más relevantes en el modelo mixto son: Daniel Goleman y Reuven Bar-On. Como gran parte de los modelos teóricos en el área de las Ciencias Humanas, el modelo de Goleman ha dado cambios en el transcurso de los años, en uno de sus últimos planteamientos afirma que la inteligencia emocional es el conjunto de varias competencias explicadas en cuatro dimensiones: 1) El conocimiento de uno mismo, con la competencia de autoconocimiento emocional; 2) La autorregulación, con las competencias de autocontrol emocional, orientación a los resultados, adaptabilidad y optimismo; 3) La conciencia social, compuesta por la empatía y conciencia organizacional y 4) La regulación de relaciones interpersonales, manifestado con la inspiración de liderazgo, influencia, manejo del conflicto, y trabajo en equipo y colaboración (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Goleman, 2011).

Por su parte el modelo de Bar-On tiene como semejanza con Goleman, mantener la teoría de que la inteligencia emocional se manifiesta por medio de competencias y habilidades que permiten a las personas desenvolverse en la cotidianidad mediante la comprensión y regulación de sus emociones y de los demás. A su vez, pone hincapié en el término inteligencia socioemocional, como un término que muestra de mejor manera la complejidad de esta habilidad humana que se manifiesta en cada persona, pero también en la relación con los demás. La explica en cinco dimensiones: 1) Intrapersonal, integrada por el autorreconocimiento, autoconciencia, emocional, asertividad, independencia y autoactualización; 2) Interpersonal, comprendida por la empatía, responsabilidad social y establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias; 3) Manejo del estrés, efectuada por la tolerancia al estrés y el control de impulsos; 4) Adaptabilidad, con el chequeo de la realidad, flexibilidad de pensamiento y resolución de problemas, y, finalmente; 5) Humor, compuesto por el optimismo y la felicidad (Bar-On, 2006, 2010; Fragoso-Luzuriaga, 2015).

La principal particularidad de los modelos mixtos es la relación que establecen entre ciertos rasgos de personalidad y el uso de habilidades y competencias, que en su conjunto generan la inteligencia emocional. En contradicción a esta explicación, está el modelo de habilidades, con sus mayores exponentes, Mayer y Salovey, quienes se basan en un enfoque más cognitivo al manifestar que la inteligencia emocional es un conjunto de capacidades que se pueden aprender y que permitirá el procesamiento de la información y la gestión emocional (Bueno, 2019; Rodríguez-Pérez et al., 2021).

Este modelo cuenta con cuatro habilidades básicas que son: 1) Percepción de emociones propias y de otras personas: que permite la identificación de las emociones personales y de los demás en diferentes situaciones de la vivencia diaria; 2) Facilitación emocional del pensamiento: que desarrolla la capacidad para procesar la información del entorno y tomar decisiones coherentes acordes a las circunstancias; 3) Comprensión de las emociones: entender el significado de cada emoción simple y compleja que se produzca en sí mismo y en otros; y, 4) Regulación reflexiva de las emociones: que permite comprender y gestionar tanto las emociones positivas como negativas sin reprimirlas ni exagerarlas (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Mayer & Salovey, 1997).

En muchas de las investigaciones sobre el tema de la inteligencia emocional o competencias emocionales, no se establece una diferenciación marcada entre estos dos términos, quizás por la influencia y popularidad que el modelo mixto o de rasgos ha tenido. Sin embargo, tomando en cuenta que el término competencia se refiere a los saberes que permiten afrontar con eficacia tareas o situaciones poniendo en práctica conocimientos, habilidades y destrezas (Le Boterf, 2001), se abordará la explicación

que diferentes exponentes han realizado de las competencias emocionales como la aplicación de la inteligencia emocional, independientemente de la preferencia que ellos tengan al utilizar el término competencia emocional o competencia socioemocional.

Una de las investigadoras más reconocidas en este tema es Carolyn Saarni (1999b). Ella se refiere a las competencias emocionales como una serie de habilidades que las personas necesitan para adaptarse y funcionar de manera más eficiente en la sociedad por medio de la gestión de sus emociones y de quienes le rodean. Para lograr esto se debe desarrollar una alta capacidad de autoeficacia, entendida como la capacidad de actuar acorde al propio sentido del carácter moral demostrando una autodirección de sus emociones, pensamientos y acciones (Saarni, 1999b, 2001).

Otro de los autores que profundiza en este tema es Rafael Bisquerra, quien utiliza el término de competencias socioemocionales, haciendo alusión que son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra & Pérez, 2007, p.69). Para Bisquerra la educación emocional se convierte en la herramienta que permite atender las necesidades sociales que no son abordadas de manera adecuada, sobre todo en los entornos educativos, y por medio de la cual las competencias socioemocionales se pueden aprender, incrementar y poner en práctica para contrarrestar las dificultades que se pueden presentar en ese contexto, como son la ansiedad, depresión, violencia, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, etc. (Bisquerra, 2011).

Las aportaciones que se han revisado en este breve recorrido histórico han generado un amplio campo de investigaciones de distinta índole que no serán abordados aquí. Se han abordado estudios de la influencia que puede tener el manejo emocional en la salud física, en el ámbito educativo, laboral, familiar, social, y en general en cada área en la que pueda desarrollarse la persona cuya constitución innata siempre estará ligada a la esfera emocional. Y, por ende, uno de sus desafíos será aprender a entenderla, transmitirla y manejárla.

2.1.2 *Caracterización de los diferentes tipos de competencias socioemocionales*

Tomando en consideración la compleja evolución teórica de las competencias socioemocionales, a continuación, se desarrolla un acercamiento a la descripción y comprensión de los diferentes tipos de competencias desde el enfoque de los investigadores más relevantes en esta área.

2.1.2.1 Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1990, 1993, 1997, 2011)

Aunque su propuesta es propiamente sobre la inteligencia emocional, las habilidades descritas por estos autores permitieron sentar las bases para los siguientes modelos, por lo tanto, se describirán con la finalidad de comprender la evolución de estas definiciones. Este modelo se caracteriza por buscar el punto de enlace de las operaciones mentales básicas innatas en los seres humanos, las emociones y de la cognición, que al trabajar en conjunto permiten que se puedan reconocer los significados de los patrones emocionales y se puedan resolver problemas cotidianos y complejos a partir de este razonamiento (Mayer et al., 2000). A continuación, se realiza una explicación de las cuatro competencias básicas que configuran este modelo.

- a) Percepción y expresión de la emoción:** Capacidad que permite identificar las propias emociones en las diferentes circunstancias que atraviese, así como también en las demás personas, como por ejemplo cuando hablan, en las expresiones faciales y corporales o cuando realizan alguna manifestación artística (canciones, pinturas) en las que se plasman las emociones del autor. Esta capacidad se desarrolla principalmente a través del lenguaje y mediante la interacción desde los primeros años de vida.
- b) Asimilar la emoción en el pensamiento:** Tiene la función de utilizar las emociones de forma más productiva para generar pensamientos, recuerdos o emitir juicios conectados al área emocional. Esta habilidad permite reconocer las emociones en las diferentes experiencias de vida.
- c) Comprender y analizar las emociones:** Con esta capacidad se puede dar un nombre a cada emoción e inclusive identificar otras emociones o sentimientos más complejos involucrados en una sola expresión, además de reconocer las relaciones interpersonales asociadas a esas expresiones. Cada emoción básica suele manifestarse en situaciones características, por lo tanto, con esta habilidad también se podrá entender si las circunstancias son las adecuadas para la expresión de determinadas emociones y también razonar sobre las consecuencias de las mencionadas expresiones. Para que se desarrolle esta capacidad cognitiva los autores del modelo aseguran que es necesario la característica de la empatía como eje central.
- d) Regulación reflexiva de las emociones:** Permite tener la capacidad de controlar, equilibrar y graduar la expresión de las emociones para generar un mejor desarrollo emocional e intelectual. En su nivel más alto, no solo se puede ver reflejado en la propia persona sino también en la habilidad de ayudar a regular las emociones de otros, como parte de la

búsqueda natural de los seres humanos de relacionarse con quienes les permiten mantener un estado de ánimo positivo y un ambiente no amenazante.

2.1.2.2 Modelo Mixto de Daniel Goleman (1995, 1998, 2005, 2011)

La característica principal de este modelo son las afirmaciones positivas que el autor hace sobre el éxito que las personas tendrían al desarrollar la inteligencia emocional según su explicación e interpretación. Esto generó gran popularidad en el uso del término en varios ámbitos en los que se desenvuelve el ser humano, así como también cuestionamientos y críticas. Inicialmente, este modelo fue propuesto con cinco componentes de la inteligencia emocional, y que, aunque años más tarde el autor reformuló su modelo, aún se sigue manteniendo como referencia al modelo original. Se explican estas cinco competencias básicas y las variantes en las que pueden ser expresadas cada una de ellas.

a) Conciencia de uno mismo:

- Conciencia emocional: para reconocer un sentimiento en el momento en que se produce y las razones por las que las están sintiendo.
- Autoevaluación precisa: permite el conocimiento de fortalezas y debilidades, manteniendo una actitud flexible ante los comentarios de sus características personales y la posibilidad de cambio.
- Autoconfianza: una vez que se encuentra establecida la autoevaluación las personas pueden desarrollar la capacidad de asumir riesgos y nuevos retos basados en el conocimiento de sus debilidades y fortalezas.

b) Autorregulación de las emociones:

- Autocontrol: manejar las emociones de tal manera que se pueda actuar controlando impulsos en momentos difíciles para poder pensar con claridad.
- Fiabilidad: capacidad que permite actuar con ética y autenticidad, desarrollando en los demás un sentimiento de confianza.
- Innovación y adaptabilidad: capacidad de salir de la ansiedad, el abatimiento o la irritabilidad mediante las ideas flexibles y la habilidad para solucionar los problemas.

c) Motivarse a sí mismo:

- Motivación al logro: manejar las emociones al servicio de un objetivo, esto permite una constante búsqueda de excelencia.

- Compromiso: una persona que tiene la capacidad para motivarse en las actividades que requiere su día a día puede generar un sentimiento de responsabilidad con cada una de sus labores.

- Iniciativa y optimismo: capacidad con la que se permite aprovechar las oportunidades para salir de dificultades u obstáculos que impidan el logro de objetivos.

d) ***Conciencia Social:***

- Conciencia empática: con esta competencia se puede demostrar sensibilidad ante los pensamientos y sentimientos de los demás.
- Sintonía con lo que los demás necesitan o quieren, promoviendo el desarrollo personal de los demás: orientando sus actividades al servicio de los demás, valorando y respetando las diferencias que existen entre todos.

e) ***Regulación de las relaciones interpersonales:***

- Habilidad para manejar las emociones de los demás: desarrollando habilidades como la influencia y la comunicación con las que se podrá comprender y gestionar las diversas situaciones emocionales del resto de personas.
- Interactuar sin problemas con los demás: para que una persona pueda llegar a desarrollar esta competencia debe poseer otras habilidades y destrezas como el manejo de conflictos, el liderazgo, la creación y mantenimiento de relaciones interpersonales, la capacidad para trabajar en equipo y ser cooperativo.

En el año 2001 Daniel Goleman publicó la actualización de su modelo en las competencias principales que compondrían la Inteligencia Emocional, quedando solo cuatro, dos que pertenecen al área interpersonal y dos a la interpersonal. La competencia de motivarse a sí mismo es incluida en el mismo componente de autorregulación de las emociones.

- a) ***Conciencia de uno mismo:*** Autoconciencia emocional, Autoevaluación precisa, Autoconfianza
- b) ***Autorregulación de las emociones:*** Adaptabilidad, Motivación al logro, Positivismo, Iniciativa
- c) ***Conciencia Social:*** Empatía, Conciencia organizacional
- d) ***Regulación de las relaciones interpersonales:*** Liderazgo inspirador, Influencia, Gestión del conflicto, Trabajo en equipo y colaboración

2.1.2.3 Modelo Mixto de Bar-On (1997, 2000, 2006)

Llamado modelo de Bar-On de inteligencia emocional y social, es conocido por la intencionalidad de identificar qué hace que ciertas personas tengan mayor éxito en la vida a diferencia de otros, para esto, describió la existencia de cinco áreas de competencias y en cada una de ellas identifica características más específicas, en las que se incluyen factores que pueden ser emocionales, personales y sociales y que al interrelacionarse entre sí permiten que los individuos se adapten adecuadamente a los requerimientos del ambiente (Bar-On, 2006; Bar-On & Parker, 2000). Es llamado modelo mixto porque combina tanto capacidades mentales como rasgos personales (Mayer et al., 2000). Las capacidades y rasgos de dicho modelo se describen de la siguiente forma:

a) *Habilidades intrapersonales:* Este tipo de habilidades permiten desarrollar un autoconocimiento de manera consciente, tanto de las fortalezas como de las debilidades, para más adelante tomar decisiones más acertadas basadas en esta información.

- Conocimiento emocional de uno mismo
- Asertividad
- Autoestima
- Autorrealización
- Independencia

b) *Habilidades interpersonales:* Capacidad que se centra en los demás, es decir, con la finalidad de aprender a manejar las emociones de otros permitiendo una interacción más armónica.

- Relaciones interpersonales
- Responsabilidad social
- Empatía

c) *Escalas de adaptabilidad:* Permiten que las personas puedan ajustarse de la mejor manera a situaciones que les demande cierto nivel de dificultades o de cambios en su cotidianidad. Para esto, es necesario la correcta evaluación de la situación y la propuesta de soluciones.

- Solución de problemas
- Prueba de realidad
- Flexibilidad

d) *Escalas de gestión de estrés:* Capacidad que desarrolla la posibilidad de generar recursos para tolerar presiones demandantes del diario vivir mediante una actitud equilibrada.

- Tolerancia al estrés

- Control de los impulsos
- e) **Estado de ánimo general:** Capacidad con la que el individuo tiene una actitud optimista de la vida, se siente satisfecho consigo mismo y por consiguiente también puede disfrutar de la presencia de los demás.
- Felicidad
- Optimismo

2.1.2.4 Modelo de Carolyn Saarni (1999, 2001, 2010, 2011)

Para (Saarni, 1999a), las competencias emocionales requieren de ciertos factores que contribuyen a su adecuado desarrollo: 1) el papel del yo: cuya funcionalidad es coordinar y generar el proceso de adaptación del entorno según el significado que cada individuo tenga de él; 2) el papel de la disposición moral: que permite tener una vida con base en las creencias morales como son la búsqueda de la verdad, la compasión por los demás, la apertura y flexibilidad mental, que finalmente son la base para el funcionamiento emocional adaptativo; y por último, 3) el papel de la historia del desarrollo. Con esto último Saarni se refiere a que la historia personal y social de cada individuo a través de la interacción y asimilación de las creencias y actitudes culturales, la observación de sus personas de referencia, entre otros, que contribuirán con una experiencia emocional determinada y que favorecerá el desarrollo de competencias emocionales distintas en cada persona. Es precisamente este último factor en el que ella pone mayor énfasis, pues manifiesta que, si no se toma en cuenta la experiencia social individual, no se podrá realizar un buen análisis y evaluación de las competencias socioemocionales de las personas.

Una vez que se toma referencia de estos factores de base, Saarni especifica ocho habilidades de la competencia emocional que ahora se detallan.

- a) **Autoconciencia de las propias emociones:** Provee la capacidad de reconocer múltiples emociones que experimente cada individuo, e inclusive, en estados más de mayor madurez emocional, permite tener la conciencia de no tener conciencia de sus emociones por diferentes razones.
- b) **Capacidad para comprender y discriminar las emociones de los demás:** Permite identificar en los demás sus emociones con base en situaciones y expresiones que llegan a tener un grado de consenso en el medio cultural que se desenvuelvan.

- c) **Capacidad para usar el vocabulario emocional y la expresión:** Mediante esta capacidad se puede identificar cuáles son las palabras y las expresiones emocionales que muestren su sentir y que a la vez estén de acuerdo con la situación social en la que se encuentre.
- d) **Capacidad para la implicación empática:** Mediante la cual el individuo reconoce al otro como un ser similar a él y por eso comprende los estados mentales de los demás, lo que le permite generar una respuesta acorde a las necesidades del sujeto con el que empatizó.
- e) **Capacidad para diferenciar la experiencia subjetiva interna de la expresión emocional externa:** Por medio de esta capacidad el individuo puede darse cuenta de que no necesariamente su estado emocional interno va a corresponder con lo expresado externamente y que inclusive, lo que sea expresado puede influir en la situación emocional interna de los demás, aunque no lo expresen explícitamente.
- f) **Capacidad para enfrentarse adaptativamente con emociones negativas y circunstancias estresantes:** La autorregulación permitirá que los individuos desarrollen habilidades para aplicar estrategias que les ayude a gestionar sus emociones mejorando la intensidad o la duración de éstas, mientras se encuentra en situaciones complejas.
- g) **Conciencia de la comunicación emocional en las relaciones:** Permitirá que el sujeto pueda comprender que las relaciones interpersonales están mediadas por la autenticidad emocional que se demuestre y por el grado de reciprocidad o simetría dentro de la relación.
- h) **Capacidad para la autoeficacia emocional:** Quien posee esta capacidad acepta su experiencia emocional como única y legítima, tomando en cuenta que ha sido formada con base en sus creencias y en su sentido moral.

2.1.2.5 Modelo Pentagonal de Rafael Bisquerra (2007, 2011)

Desde el enfoque de este autor, se recalca la importancia de las competencias socioemocionales por facilitar en los individuos una adaptación responsable y equilibrada en su contexto, desde el reconocimiento y manejo de su esfera emocional. Parte del trabajo de Bisquerra se focaliza en el desarrollo de programas de educación emocional para niños, niñas y adolescentes, especialmente. La idea de educar en las emociones parte de la necesidad de atender dificultades que atraviesan los niños, niñas y adolescentes, más allá del área académica, situaciones en las que se pone a prueba su funcionamiento emocional, como pueden ser conflictos con compañeros y/o maestros, adaptación a situaciones nuevas y estresantes, distorsión en su autoimagen, escasa autoestima, entre otros. Para la propuesta de su

programa de educación emocional toma como referencia su modelo pentagonal que se basa en cinco áreas principales explicadas a continuación.

- a) *Conciencia emocional:*** El darse cuenta de sus propias emociones y de los demás.
 - Toma de conciencia de las propias emociones; percibe, identifica y etiqueta las emociones y sentimientos propios, aunque sean múltiples e inclusive las razones por las que se dificulta su adecuada percepción.
 - Dar nombre a las emociones; adecuado uso del vocabulario y expresiones asociadas a las emociones de acuerdo con su contexto cultural.
 - Comprensión de las emociones de los demás; permite percibir las emociones de los demás e implicarse desde la perspectiva del otro, tomando en cuenta las expresiones verbales y no verbales manifestadas en cada situación particular.
- b) *Regulación emocional:*** Capacidad para manejar las emociones de forma adecuada.
 - Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; conocer que los estados emocionales desencadenan ciertos comportamientos que a su vez pueden ser regulados por la capacidad cognitiva.
 - Expresión emocional; manifestar las emociones de forma adecuada, comprender que esas manifestaciones pueden influir en los estados emocionales de los demás y saber que no siempre las expresiones externas corresponden a los estados internos de las personas.
 - Regulación emocional; capacidad que permite equilibrar las emociones dependiendo de cómo la situación lo amerite, como por ejemplo regular la impulsividad, tolerar la frustración, perseverar en los objetivos, entre otros.
 - Habilidades de afrontamiento; se utiliza principalmente cuando se necesita afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoran la intensidad y duración de esas emociones.
 - Competencia para autogenerar emociones positivas; habilidad que permite a los individuos experimentar emociones que generen bienestar, desarrollando dichas emociones con conciencia y voluntad propia.
- c) *Autonomía emocional:*** Capacidad compleja y amplia que se relaciona con la autogestión personal.
 - Autoestima; sentimientos de satisfacción para sí mismo partiendo de un concepto e imagen positiva.

- Automotivación; capacidad de estimular por sí mismo las emociones que le permiten realizar diferentes actividades de la vida diaria, tanto en lo personal, profesional o social.
- Actitud positiva; sentimiento de optimismo que permite tener una actitud de bondad, compasión, alegría, energía hacia los retos diarios de la vida.
- Responsabilidad; implicarse en actividades con ética y decisión y a la vez tomar conciencia y asumir las consecuencias de sus decisiones, sean estas positivas o negativas.
- Autoeficacia emocional; coherencia de la configuración de su estado emocional con los propios valores morales y plena aceptación de estas emociones y su forma de expresión.
- Análisis crítico de normas sociales; capacidad para evaluar con coherencia y criticismo los mensajes que provengan de medios y sujetos externos a él, sobre lo que social y culturalmente sería un comportamiento “idóneo”.
- Resiliencia; capacidad que permite recuperarse y encontrar formas para continuar enfrentando las diferentes crisis que se le puedan presentar a lo largo de la vida.

d) Competencia social: Capacidad indispensable para mantener relaciones interpersonales sanas.

- Dominar las habilidades sociales básicas; estas habilidades permiten iniciar relaciones interpersonales respetuosas y equilibradas, algunas de estas habilidades son: saludar, dar las gracias, pedir un favor, escuchar con atención, etc.
- Respeto por los demás; tener conciencia de que todas las personas tienen similares derechos que deben ser valorados, y que, de igual manera, existen diferencias entre los seres humanos que requieren ser aceptadas y apreciadas.
- Practicar la comunicación receptiva; escuchar de manera activa a los demás, tomando en consideración la comunicación verbal y no verbal.
- Practicar la comunicación expresiva; habilidad que permite tener iniciativa en las conversaciones, utilizar la comunicación verbal y no verbal para expresar sus pensamientos y sentimientos de forma adecuada.
- Compartir emociones; tener la capacidad de identificar que las emociones pueden ser compartidas dependiendo del tipo de relación interpersonal que haya formado de acuerdo con la sinceridad expresiva y el grado de reciprocidad o simetría.
- Comportamiento prosocial y cooperación; tener iniciativa para involucrarse en actividades sociales, respetando a los demás y manteniendo una actitud amable y generosa.

- Asertividad; mantener un comportamiento y comunicación equilibrados, según corresponda la situación, evitando la agresividad y pasividad extremas. Además, implica defender su opinión propia frente a la presión de los demás o las circunstancias adversas.
 - Prevención y solución de conflictos; primero procurar anticiparse a posibles conflictos, tomando decisiones que le permitan prevenir estas dificultades. En el caso de que no se puedan evitar, aportar soluciones constructivas, negociando una solución que tome en cuenta su perspectiva y la de los demás.
 - Capacidad de gestionar situaciones emocionales; habilidad que le permite no solo regular su reacción frente a las emociones de los demás, sino también ayudar a que los demás comprendan sus emociones y las puedan modificar de una manera adecuada y equilibrada.
- e) Competencias para la vida y el bienestar:** Capacidad que permite afrontar los desafíos de la vida diaria por medio de comportamientos responsables y coherentes ante cada situación, lo cual deriva en sentimientos de satisfacción personal.
- Fijar objetivos adaptativos; capacidad que le permite visualizar y planificar objetivos coherentes y realistas a cada situación en particular.
 - Toma de decisiones; independientemente de la situación personal, familiar, profesional o social, puede asumir la responsabilidad y asumir las consecuencias de sus decisiones, porque fueron tomas basándose en su formación ética y empática.
 - Buscar ayuda y recursos; saber tomar la decisión de solicitar ayuda y buscar los recursos que se amerite, cuando la situación así lo requiera.
 - Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida; conciencia de los propios deberes y derechos que socialmente adquiere, manifestando acciones con valores cívicos, respetando la diversidad del contexto en donde se desenvuelva.
 - Bienestar subjetivo; capacidad para disfrutar conscientemente de las situaciones que le provoquen bienestar interno y procurar transmitir este sentimiento a las personas de su entorno.
 - Fluir; desarrollar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Después de la caracterización de cada una de las competencias encontradas en la literatura desde el enfoque de diferentes autores, se presenta un esquema resumen (Tabla 1) en el que se clasifican las características/competencias de los modelos revisados en dos tipos básicos de competencias socioemocionales: interpersonales e intrapersonales.

Tabla 1*Categorización de las competencias socioemocionales intrapersonales e interpersonales*

Modelos	Competencias socioemocionales intrapersonales	Competencias socioemocionales interpersonales
Modelo de habilidades de Mayer y Salovey	<p>-Asimilar la emoción en el pensamiento</p> <p>-Percepción y expresión de la emoción</p> <p>-Comprender y analizar las emociones</p> <p>-Regulación reflexiva de las emociones</p>	
Modelo Mixto de Daniel Goleman	<p>-Conciencia de uno mismo: Conciencia emocional, Autoevaluación precisa, Autoconfianza</p> <p>- Autorregulación de las emociones: Autocontrol, Fiabilidad, Innovación y adaptabilidad</p> <p>- Motivarse a sí mismo: Motivación al logro, Compromiso, Iniciativa y optimismo</p>	<p>- Conciencia Social: Conciencia empática, Sintonía con lo que los demás necesitan o quieren</p> <p>- Regulación de las relaciones interpersonales: Habilidad para manejar las emociones de los demás, Interactuar sin problemas con los demás</p>
Modelo mixto de Daniel Goleman modificado	<p>-Conciencia de uno mismo: Conciencia emocional, Autoevaluación precisa, Autoconfianza</p> <p>-Autorregulación de las emociones: Autocontrol emocional, Adaptabilidad, Motivación al logro, Positivismo, Iniciativa</p>	<p>-Conciencia Social: Empatía, Conciencia organizacional</p> <p>- Regulación de las relaciones interpersonales: Liderazgo inspirador, Influencia, Gestión del conflicto, Trabajo en equipo y colaboración</p>

-Habilidades intrapersonales: Conocimiento emocional de uno mismo, Asertividad, Autoestima, Autorrealización, Independencia

-Habilidades interpersonales: Relaciones interpersonales, Responsabilidad social, Empatía

Modelo Mixto de Bar-On

- Escalas de gestión de estrés: Tolerancia al estrés, Control de los impulsos

- Escalas de adaptabilidad: Solución de problemas, Prueba de realidad, Flexibilidad

- Estado de ánimo general: Felicidad, Optimismo

- Autoconciencia de las propias emociones

- Capacidad para enfrentarse adaptativamente con emociones negativas y circunstancias estresantes

- Capacidad para la autoeficacia emocional

- Capacidad para comprender y discriminar las emociones de los demás

- Capacidad para la implicación empática

- Conciencia de la comunicación emocional en las relaciones

Modelo de Carolyn Saarni

- Capacidad para usar el vocabulario emocional y la expresión

- Capacidad para diferenciar la experiencia subjetiva interna de la expresión emocional externa

- Conciencia emocional: Toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones

- Regulación emocional: Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, regulación emocional, habilidades de afrontamiento, competencia para autogenerar emociones positivas

- Competencia social: Dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, capacidad de gestionar situaciones emocionales

-
- Autonomía emocional: Autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional, análisis crítico de normas sociales, resiliencia

Modelo Pentagonal

de Rafael Bisquerra

- Regulación emocional: Expresión emocional

- Competencias para la vida y el bienestar: Fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, bienestar subjetivo, fluir

2.1.3 *El desarrollo socioemocional en el transcurso de la vida*

2.1.3.1 Teorías del desarrollo humano de la esfera socioemocional

Resulta complejo establecer un proceso sistemático que permita dilucidar la manera en que las competencias socioemocionales se establecen en la dinámica personal de cada individuo, pues es más bien un fenómeno que se va desarrollando a través de las experiencias y los aprendizajes que se extienden en el transcurso de cada etapa de vida (Russo, 2019).

No obstante, se puede hablar de personas que se convierten en ejes claves para la instauración de las mencionadas competencias, sobre todo en niños y adolescentes, estos son los padres, cuidadores y maestros, quienes serán tomados como figuras modelos mediante la interacción y los vínculos que se desarrollen entre ellos (Russo, 2019). Si bien los padres y madres son las primeras referencias para la enseñanza de estas competencias, van a transmitir la información de manera informal porque la mayoría no toma plena conciencia de los conocimientos que comunican, ni tampoco tienen un proceso sistemático para este fin. Para comprender de mejor manera este fenómeno se explicarán las diferentes teorías del desarrollo socioemocional durante la etapa infantil y juvenil.

Las teorías que se abordarán serán desde la perspectiva psicoanalítica, cognitiva y perspectiva contextual, tomando en cuenta que ninguna de ellas puede tener una explicación que pretenda ser basta y exhaustiva porque justamente el desarrollo de los seres humanos tiene una complejidad que debe ser

vista desde sus diferentes esferas, como son la biológica, psicológica y social; y se necesitará del estudio de cada enfoque para tener una mejor comprensión de este tema.

1) Teoría Psicoanalítica

Aunque dentro de la teoría Psicoanalítica la más reconocida es la de Sigmund Freud, pero en este apartado solo se abordará la de Erick Erickson por ser la más relacionada con el desarrollo socioemocional de las personas.

Teoría Psicosocial de Erickson

Uno de los principales trabajos de Erick Erickson fue explicar el desarrollo de las personas desde un contexto más amplio de lo que las fases psicosexuales de Freud abordaban. Dos de los puntos más relevantes de la teoría de Erickson, y que permiten comprender la evolución de las competencias socioemocionales son; primero, la relevancia que le da a la comprensión del “yo” como fuerza vital con capacidad de decisión y organización del individuo, y, segundo, el impacto que la sociedad y la cultura ejercía en la conformación de la personalidad (Bordignon, 2005).

En la tabla 2 se explican los estadios psicosociales de esta teoría (Erikson, 1985; Robles, 2008), comprendiendo como el desarrollo evolutivo de los seres humanos, cuando se da en las condiciones naturales y óptimas, puede por sí misma ser la base para la constitución de las competencias socioemocionales con las que las personas pueden desenvolverse de manera armónica y eficiente en la sociedad. Se abordará sobre los seis primeros estadios que son los que se ubican en la edad de la población investigada.

Esta teoría del desarrollo evolutivo permite tener una visión de cómo las competencias socioemocionales pueden ser constituidas en la comunicación y en las vivencias del niño a partir de la influencia de sus adultos referentes. Siendo primordial que en los primeros contactos se manifieste cercanía y aceptación, porque desde las emociones que los adultos transmitan a los pequeños, ellos van construyendo su propia visión personal de sí mismos, que es el comienzo para el reconocimiento y manejo emocional, como una de las principales competencias socioemocionales. También es trascendental las referencias del comportamiento social que los adultos emitan, pues en ellas los niños aprenderán reglas, límites sociales y, además, conductas que sirvan de modelo para el establecimiento de las futuras competencias interpersonales.

Tabla 2*Estadios psicosociales de Erikson*

Característica principal	Consecuencias en la personalidad	Influencia en el desarrollo de las CSE
<i>Infancia</i>		
<i>Los primeros 18 meses de vida</i>		
Crisis para trabajar: Confianza frente a desconfianza.	Al satisfacer sus necesidades desarrolla un sentimiento de seguridad, aceptación y reconocimiento transmitido por el contexto que le rodea	La base de las competencias socioemocionales radica en la constitución de una personalidad segura de sí misma y con la confianza de poder transmitir sus emociones y pensamientos a los demás
Acciones dominantes: reflejos oral, respiratorio, sensorial, cinestésico.		
Relación primordial: con la madre o cuidador que le provea la satisfacción de sus necesidades básicas.		
<i>Niñez temprana</i>		
<i>De los 18 meses hasta los 3 años</i>		
Crisis para trabajar: Autonomía frente a vergüenza.	Utilizan la desobediencia para reafirmar su yo, afianzar su autonomía y los límites con las otras personas	Al descubrirse como seres independientes de su madre empiezan a reconocer su autonomía emocional y compararlas frente a las manifestaciones emocionales de otros
Acciones dominantes: maduración muscular, autonomía física, junto con la voluntad, como fuerza básica de sus acciones.		
Relación primordial: cobra importancia la figura paterna y el resto de la familia.		
<i>Edad de juego</i>		
<i>De 3 a 5 años</i>		
Crisis para trabajar: Iniciativa frente a culpa.	Desarrollan la búsqueda de propósitos en acciones determinadas aún a pesar del miedo	Generan un alto sentido de creatividad y fantasía que les permite, junto con el

Acciones dominantes: El juego individual o culpa que puedan sentir de los adultos	incremento de las relaciones sociales, poner en práctica competencias de tinte más interpersonal
Relación primordial: Se incrementan las relaciones sociales fuera del contexto familiar.	

Adolescencia

De 5 a 13 años

Crisis para trabajar: Laboriosidad frente a inferioridad	Se empieza a generar la imitación e identificación de los roles de género. Se incrementa su desarrollo físico e intelectual lo que le permite explorar nuevas experiencias, pero también una conducta de aceptación	Los cambios relacionales e individuales en esta etapa permiten que los niños desarrollen habilidades que les permitan adaptarse al nuevo contexto social, como son el reconocimiento y manejo de sus emociones, así como también el reconocimiento y manejo de las emociones de los adultos, pero sobre todo de sus pares
Acciones dominantes: Desarrollo de destrezas y comienzo de pensamiento lógico		
Relación primordial: Acrecentamiento de relaciones con sus compañeros de grupo, es importante la aprobación de padres y maestros		

Juventud

De 13 a 21 años

Crisis para trabajar: Identidad frente a confusión de roles.	La crisis de identidad es común en esta etapa. Es importante el establecimiento del valor de la fidelidad con su grupo social, caso contrario es común que se acrecente su crisis, confusión y aislamiento.	Cuando el adolescente ha aceptado todos los cambios que implica esta etapa y se ha adaptado a la conformación de su identidad, le resulta más sencillo ir desarrollando nuevas competencias socioemocionales (regulación reflexiva de emociones, motivación al logro, compromiso, iniciativa, gestión
Acciones dominantes: cuestionar modelos de niñez e identificar sus nuevos roles para la conformación de su identidad		
Relación primordial: Acercamiento a pares, alejamiento de padres		

del conflicto) y perfeccionando las anteriormente constituidas (percepción y expresión de emociones, conciencia empática, independencia, control de impulsos)

Madurez

De 21 a 40 años

Crisis para trabajar: Intimidad frente a aislamiento.	En este momento de la vida, si las etapas anteriores han sido bien constituidas, permitirán que el "yo" se encuentre estable, seguro y reconocido y mediante la conformación y aceptación de su personalidad podrá mantener relaciones interpersonales sanas	Todas las competencias socioemocionales que las experiencias de vida le hayan permitido vivenciar, podrán verse manifestadas en esta etapa, poniendo énfasis en aquellas que le permitan potencializar sus objetivos en el área laboral y personal (Competencias para la vida y el bienestar, Competencias sociales, capacidad para la autoeficacia emocional)
Acciones dominantes: Independencia de los padres y de la escuela.		
Responsabilidad adulta		

2) Teoría Cognitiva

El enfoque cognitivo aparece con mayor influencia a partir de los años 50 y 60 para declinar las ideas del conductismo al plantear su interés en los procesos cognitivos que ocurren en las personas antes de emitir algún tipo de conducta, es decir en procesos como el aprendizaje, la memoria, la autorregulación, la toma de decisiones, etc. Se analizará con mayor profundidad este enfoque desde la teoría sociocognitiva de Bandura.

Teoría social cognitiva de Bandura:

A Bandura se le reconoce por su teoría en la que explica que el comportamiento, el ambiente y los procesos cognitivos son elementos primordiales para el desarrollo de la personalidad de los individuos,

para el estudio de esta asociación de procesos se basó en el estudio del aprendizaje por observación o modelado y la autorregulación. Esta teoría social cognitiva afirma que las personas son capaces de aprender no solo comportamientos, sino también formas de pensar e incluso sentir, a través de la observación a otros (Govindaraju, 2021). Su información se centra en los procesos cognitivos que conllevan a la interacción social, pues desde esta teoría, para el desarrollo humano es fundamental el aprendizaje que se pueda dar con situaciones simbólicas o reales dentro del entorno en el que se desenvuelve; no obstante, este aprendizaje realizado mediante el modelado necesita cumplir ciertos requisitos por parte del observador porque no tiene un papel pasivo, sino que requiere una alta actividad afectiva, cognitiva y motivacional para seguir la conducta de su modelo, además de que las conductas aprendidas podrán ser puestas en práctica a la par del desarrollo evolutivo del individuo manifestado en su expresión corporal, verbal y cognitiva (Vielma & Salas, 2000).

En esta teoría se pueden encontrar los conceptos de autorregulación y autoeficacia como componentes fundamentales para el resto de los aprendizajes sociales e individuales. Es decir, que serían las dos primeras competencias socioemocionales que los adultos modelan y enseñan a los pequeños para que sus condiciones cognitivas y emocionales les permitan tener la predisposición necesaria para el aprendizaje. Debido a que, por una parte, la autorregulación se constituye en la capacidad que enfocará el resto de los procesos hacia un estado de predisposición en la observación, y, por otro lado, la autoeficacia le provee de pensamientos y sentimientos positivos que lo visualizarán con la conducta ya aprendida. El resto de las competencias socioemocionales se irán estableciendo conforme las necesidades de su entorno, las motivaciones individuales y el estado de desarrollo vital de los sujetos.

3) Teorías desde la Perspectiva Contextual

Desde esta perspectiva se aborda la visión de tres autores que ponen mayor énfasis en la influencia que el contexto puede ejercer en el desarrollo de cognitivo, emocional y social de los seres humanos. Se analizará la teoría de Lev Vygotsky, Uri Bronfenbrenner y de Henry Wallon.

Teoría histórica - cultural de Lev Vygotsky:

A este autor también se lo considera como constructivista, pues explica que el desarrollo cognitivo de los niños se va formando en un proceso de mutua cooperación entre los estados internos y evolutivos con la influencia que tiene del medio para crear una realidad única dependiendo de la interacción de estos aspectos (Faas, 2018). Los aspectos más importantes de esta teoría son los siguientes (Lucci, 2006; Montesó, 2016):

- a) Divide las funciones mentales en inferiores y superiores, siendo los inferiores, procesos mentales de origen biológico, mientras que los segundos serán obtenidos de la interacción sociocultural.
- b) La visión prospectiva del desarrollo es también una característica de su teoría, pues manifiesta que la diferencia entre las funciones mentales inferiores y superiores se debe a la intervención de los miembros del grupo social de los pequeños, por lo que la capacidad que pueda alcanzar el niño dependerá del trabajo e influencia ejercidos desde el exterior, es así como siempre se puede esperar más del desarrollo de los individuos independientemente de sus funciones cognitivas innatas.
- c) La herramienta más importante para el desarrollo de los individuos según la visión de Vygotsky es el lenguaje, con la intervención del lenguaje se da un cambio significativo en el que los pequeños a partir de, aproximadamente los dos años, aprenden a relacionar los procesos mentales de origen biológico con los de origen sociocultural por medio de esta función, hasta formarse un pensamiento más complejo interviniendo inclusive en su forma de actuar.
- d) Para que se dé a lugar el proceso de aprendizaje, es importante comprender que para esta teoría existe un nivel de desarrollo real, que significa lo que el sujeto puede aprender por sus propios medios dependiendo de la maduración de sus estructuras orgánicas, pero también existe el nivel de desarrollo potencial, que es lo que puede aprender con ayuda de los demás. Es entonces, la zona de desarrollo próximo la distancia entre estas dos anteriores, en esta zona puede generar potencialidades y aprendizajes más allá de lo que se esperaría con su nivel madurativo normal gracias a la interacción que pueda tener con su entorno.
- e) En toda la explicación de la teoría histórica – cultural, cobra protagonismo la interacción que los individuos puedan tener en el transcurso de su desarrollo, debido a que gracias al contacto con su grupo social y cultural podrá potencializar sus procesos cognitivos, su aprendizaje y por ende su comportamiento social y emocional también se verá influenciado.

A diferencia de las anteriores teorías, desde la teoría histórico cultural, las competencias socioemocionales serían desarrolladas con mayor énfasis desde el aspecto interpersonal, para luego perfeccionar las competencias de carácter intrapersonal, debido a que para esta visión los aprendizajes son asimilados primero desde la interacción para luego convertirlas en habilidades internas y autorreguladas por el sujeto.

Teoría Bio – Ecológica de Urie Bronfenbrenner:

Al ser parte de los modelos contextuales se toma como uno de sus más importantes postulados que el desarrollo humano se verá inevitablemente influenciado por los procesos culturales y políticos de su entorno. Bajo esta premisa, Bronfenbrenner, plantea en su teoría con una visión ecológica la existencia de sistemas que mediante una interacción dinámica entre sí van formando parte de la constitución de las personas, se refiere a cuatro sistemas explicados a continuación y un sistema temporal (Bronfenbrenner, 1987; Cortés, 2004):

- Microsistema: Se refiere al entorno más inmediato de la persona, como por ejemplo su familia o su aula de clase.
- Mesosistema: Este es la unión de dos o más microsistemas y la relación que se pueda dar entre ellos mediante la cual ejercen sistemas de apoyo para el individuo, como por ejemplo cuando los padres de familia coordinan con los docentes el proceso activo de educación de los niños.
- Exosistema: En este sistema la persona no está inmiscuida de manera directa, no obstante, lo que suceda en él terminará afectando en su desarrollo, como son el gobierno, los trabajos de los padres, entre otros.
- Macrosistema: Es el sistema de creencias, valores, costumbres, comportamientos culturales que pueden englobar el resto de los sistemas, es así como el desarrollo de los niños en la primera infancia dentro de la cultura asiática se dará con diferentes características al desarrollo de niños con la misma edad dentro de la cultura latina.
- Cronosistema: Para Bronfenbrenner esta es una dimensión temporal que refiere a todos los cambios cognoscitivos, biológicos y emocionales que pueden tener los niños y los adolescentes durante su etapa de desarrollo. Estos cambios incidirán en la influencia que el resto de los sistemas provoque en ellos porque la conciencia que tendrán sobre ciertos eventos de su vida será diferente.

Estudia además, la influencia que la interacción de estos sistemas pueden tener en el desarrollo moral de los individuos, en este sentido es determinante lo que cada uno de estos sistemas va a aportar en este punto, pues la formación de valores, las acciones basadas en decisiones morales y los pensamientos con respecto a la moralidad de los demás; va a variar de manera significativa con la influencia de los microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas, más allá de las

características individuales como son el sexo, la edad o el desarrollo de ciertos procesos cognitivos primarios (Cortés, 2004; Monreal & Guitart, 2012).

La teoría de Bronfenbrenner se acerca de manera más explícita a lo que sería el desarrollo de las competencias socioemocionales, considerando que la expresión moral de las personas es regulada por estas competencias. Es así como se puede inferir que no solo la maduración biológica, las experiencias individuales con el entorno, la influencia familiar y escolar, son bases fundamentales para el aprendizaje del conocimiento y manejo emocional y social; sino que también dependerán de lo que suceda en los entornos que no se relacionan directamente con el individuo. Por esta razón, es importante tomar en cuenta lo que esté sucediendo en los exosistemas y macrosistemas para identificar y predecir lo que podría suceder con el desarrollo de las competencias socioemocionales, sobre todo de niños y adolescentes que tienen mayor probabilidad de ser influenciados por los medios de comunicación y las redes sociales.

Teoría bio – social de Henry Wallon:

Wallon es un filósofo, médico y psiquiatra infantil contemporáneo de Piaget y Vygotsky, no obstante, por la situación de su preferencia política (partido comunista francés) sus escritos fueron publicados algunos años después. Lo relevante de su teoría se basa en el estudio del desarrollo de la conciencia de los seres humanos como reflejo del progreso intelectual; para esto, plantea la existencia de la interacción entre lo biológico, social y genético como base para la formación de la personalidad de los individuos (Faas, 2018; López, 1978).

Explica que durante el desarrollo de las personas existirán factores que van a influir y determinar esa evolución, así habla de 4 factores que son (Wallon, 1968):

- a) Emociones, instauradas en los seres humanos inclusive antes del nacimiento y que son expresadas por un movimiento que a su vez es interpretado por una persona de su contexto para generar un medio de comunicación, una intención y un significado específico de esa emoción.
- b) El otro, porque el bebé desde que nace es un ser que se relaciona con su entorno para expresar sus emociones, por lo tanto, primero se instauran las acciones sociales y luego las individuales.
- c) El medio (físico, químico, biológico y social) sirve para satisfacer las necesidades de los individuos pues aquí se encuentran todas las circunstancias en las que sucederán vivencias.

- d) El movimiento (acción y actividad), porque cada acción que realice el niño servirá como instrumento para el desarrollo de la conciencia.

No obstante, para que estos cuatro factores puedan cumplir con su influencia en el desarrollo de la conciencia de los niños, es necesario que exista la condición que llamó “símbiosis afectiva”. Que no es más que la relación de apego que se establecerá entre el pequeño y su cuidador primario, generalmente la madre, y por medio de esta transmisión emocional se producen las condiciones necesarias para el proceso de la construcción personal.

Otro de sus planteamientos importantes es la existencia de dos leyes que explican el desarrollo psicosocial de las personas. 1) La Ley de la Alternancia Funcional: consiste en la capacidad que tienen los individuos para dirigir las actividades de su diario vivir en aprendizajes para la constitución de su yo personal o en otras ocasiones para establecer las relaciones sociales, es decir, las acciones podrán alternar entre la formación de la individualidad y la formación del rol social. 2) Ley de la Preponderancia: conocida también como ley de integración funcional porque para este autor las funciones desarrolladas en los diferentes estadios no tendrán un final establecido, sino que se integrarán con las nuevas funciones para continuar con la compleja formación de la conciencia humana (Guil et al., 2018).

Todo este proceso del desarrollo lo explica en estadios, de manera semejante a otros autores explicados anteriormente. Así, los estadios de Henry Wallon son (Vila, 1986):

Tabla 3

Teoría de los estadios de Henry Wallon

Estadio	Característica principal
De impulsividad motriz y emocional	Se subdivide en dos estadios:
0 – 1 año	Impulsividad motriz (0 – 6 meses): Mala coordinación gestual y corporal por poca madurez muscular. No existe conciencia ni voluntad.
	Impulsividad emocional: (6 meses – 1 año): Aquí es importante la construcción de la símbiosis afectiva para que se desarrolle el vínculo entre la madre y el

bebé. Las necesidades del niño son expresadas a través de las emociones y la madre es quien generalmente cubre estas necesidades.

Sensorio – motriz y proyectivo Se caracteriza por manifestarse con 2 tipos de inteligencias: la práctica, que le permite la manipulación de los objetos; y la discursiva, con la que pretende imitar el lenguaje de los adultos.

Del personalismo Se subdivide en dos estadios:

3 – 6 años

Oposición e inhibición (3 años): Descubrimiento del yo, intentando ser autónomo se manifiesta con una posición negativa y rebelde constante

Gracia (4 años): Etapa narcisista en la que los niños buscan aceptación y admiración de las demás personas, sobre todo de quienes representan sus vínculos afectivos más importantes, por lo que realizan actividades para llamar su atención por medio de todas las destrezas y recursos que hayan adquirido hasta el momento.

Imitación y representación de roles (5 – 6 años): Por medio de la imitación de los roles o actitudes de los adultos, los niños pueden comprender mejor los sucesos de su entorno y generar empatía por el resto.

Del pensamiento categorial Se subdivide en dos estadios:

7 – 11 años

Pensamiento sincrético (7 – 9 años): Aún predomina un pensamiento global e impreciso y mezcla ideas objetivas con los imaginarios que pueda tener de la realidad. Además, al tener mayor contacto con el mundo exterior, fuera de su familia, le permite adquirir nuevas destrezas y habilidades que irán influyendo en el desarrollo de su conciencia.

Pensamiento categorial (9 - 11 años): Ya es capaz de agrupar los objetos en categorías según su uso o sus características e ir dando mayor sentido a la realidad de va imaginando y construyendo. También adquiere mayor capacidad para potenciar sus funciones cognitivas, como es el proceso atencional.

De la pubertad y la adolescencia

12 años en adelante

Es una etapa de contradicciones entre lo que conoce del mundo y lo que desea experimentar. Se consolida la identidad, aunque constantemente atraviese por desequilibrios debido a sus emociones. Por todos estos cambios físicos y emocionales desarrollará una capacidad de mayor introspección

Al pensar en la constitución de las competencias socioemocionales, la teoría de Wallon cobra relevancia, pues uno de sus principales planteamientos es que la emoción es inherente a las personas desde, incluso, antes del parto. Esta emoción será la herramienta para la comunicación con su entorno, a su vez, esa relación se constituirá en una base para el conocimiento y el desarrollo de la inteligencia de los pequeños, pero también, se empezará constituir una diferenciación con los demás que le llevará a la formación de su personalidad. Es decir, que para poder comunicarse con el resto de las personas y poder comprender el mundo en el que está creciendo deberá aprender, desde edades tempranas, a conocer, regular y expresar sus emociones y las de los demás.

2.1.3.2 El desarrollo de la esfera socioemocional en las diferentes etapas de la vida

Tomando en cuenta los aspectos primordiales de cada una de las teorías analizadas, en la tabla 4 se plantea un esquema de elaboración propia sobre la evolución de la esfera socioemocional de los seres humanos a través de los años, con la finalidad de identificar la forma en que las competencias socioemocionales se van instaurando en las personas. Así como también reconocer aquellos aspectos que podrían impedir la experticia en el reconocimiento y manejo emocional y social.

Tabla 4*Esquema del desarrollo de las CSE a través de los años*

PRIMERA INFANCIA (0- 3 AÑOS)	
Desarrollo emocional y social	Factores de riesgo
<ul style="list-style-type: none"> – Mientras el recién nacido se adapta a su nuevo contexto, el sistema sensorial cumple la función de estimular el aprendizaje para el posterior desarrollo social y emocional. – La satisfacción de necesidades básicas les permite construir una sensación de seguridad con su medio y con ellos mismos. – El desarrollo físico y del lenguaje les ayudará verse como seres autónomos e ir descubriendo y experimentando con sus propias emociones. – Empiezan a asimilar los comportamientos de sus cuidadores primarios como referencia para empezar a construir las bases para el desarrollo de su personalidad y, por lo tanto, del manejo de sus competencias socioemocionales. 	<ul style="list-style-type: none"> – La privación de cuidadores primarios por abandono, muerte o enfermedad. – Condiciones socioeconómicas familiares no favorables. – Situaciones de vulnerabilidad en hogares con violencia. – Enfermedades o condiciones de discapacidad. – Eventos traumáticos en los primeros años de vida.
	
NIÑEZ TEMPRANA (3 A 6 AÑOS)	
Desarrollo emocional y social	Factores de riesgo

<ul style="list-style-type: none"> – Se empieza a perfeccionar el proceso de socialización que más adelante permitirá construir competencias socioemocionales interpersonales. – Mayor iniciativa para experimentar acciones en su entorno que les provoquen nuevas sensaciones y emociones. – Así como tienen un impulso mayor para el accionar, también necesitan ir aprendiendo a autorregular su conducta y con esto, sus emociones. – El juego simbólico permite el entrenamiento y perfeccionamiento de las habilidades que han aprendido hasta el momento, incluidas las emocionales y sociales. – Se muestran los primeros indicios de competencias socioemocionales cuando comienzan a reconocer sus estados emocionales y por consiguiente también aprender a regularlos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se comparten los factores de riesgo de la primera infancia y se observan otros como: – Estilos parentales inadecuados que eviten el desarrollo autónomo o que perjudiquen el proceso de autorregulación. – Escasa o inadecuada interacción con niños de su edad.
	
NIÑEZ MEDIA (6 - 11 AÑOS)	
Desarrollo emocional y social	Factores de riesgo

<ul style="list-style-type: none"> – Las relaciones sociales y la práctica de sus habilidades se vuelen indispensables para el reconocimiento de sus capacidades, autoestima y autoconcepto. – Se empiezan a instaurar las ideas de estereotipos de género y con esto, se elaboran comportamientos esperados socialmente en cuanto a exteriorización de emociones y pensamientos. – Al extenderse más el entorno en el que se desenvuelven, tienen la posibilidad de ampliar el número de adultos que tienen como referencia para el aprendizaje social. – Al fortalecerse el autoconcepto y autoestima de los niños tienen la capacidad de desarrollar competencias socioemocionales intrapersonales y con el dominio de sus propias emociones, pueden manifestar mayores aptitudes en las competencias de índole interpersonal. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se comparten los factores de riesgo de la primera infancia y la niñez temprana y se observan otros como: – Situaciones de maltrato y/o acoso por parte de compañeros o docentes en el contexto educativo. – Inadecuados procesos pedagógicos que perjudiquen el desarrollo de habilidades y talentos.
	
Desarrollo emocional y social	Factores de riesgo

<ul style="list-style-type: none"> – El desarrollo de un fuerte sentido de pertenencia con su familia o amigos les permitirá tener instaurada la identidad de su yo personal. – El paulatino distanciamiento con sus progenitores les permite poner en práctica con su sello personal las competencias socioemocionales que han aprendido hasta el momento. – Será indispensable que se articulen los procesos socioemocionales vivenciados en las anteriores etapas con el propósito de que su autonomía se siga instaurando. – La sexualidad se convierte en uno de los principales temas a abordar en esta edad, y precisamente el enfrentamiento a este tema será uno de los desencadenantes que permitan el desarrollo de competencias socioemocionales que hasta el momento no hayan experimentado por algún motivo personal. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se comparten los factores de riesgo de la primera infancia, la niñez temprana y niñez media y se observan otros como: – Exposición a riesgos sexuales. – Relación con adolescentes o adultos que fomenten actuaciones nocivas para sí mismo y/o para otros. – Inadecuada formación de autonomía, autoestima, autoconcepto, autoimagen que limiten el resto de su desarrollo personal.
---	--



ADULTEZ TEMPRANA (21 - 40 AÑOS)

Desarrollo emocional y social	Factores de riesgo
<ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes universitarios se encuentran atravesando lo que Papalia et al. (2010) llama “aduldez emergente” caracterizada porque, aunque siguen vinculados con sus familias de 	<ul style="list-style-type: none"> – En esta etapa se consideran factores de riesgo los aspectos que se nombró anteriormente, siempre y cuando la persona no haya podido resolver esos

<p>origen, cada vez buscan distintas formas para el desarrollo de su independencia y autonomía. Los padres pasan a tener un papel secundario pero importante al permitir y apoyar este proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> – En esta etapa se consolidará su personalidad y con esto, serán capaces de emplear en todos sus contextos las competencias socioemocionales que hasta el momento han desarrollado, así como también podrán adquirir nuevas habilidades por cuenta propia, si las circunstancias de vida así lo requieren. – Las competencias socioemocionales se vuelven indispensables para la relación con otras personas, sobre todo si son con su círculo cercano porque en la adultez las relaciones necesitan un nivel más alto de compromiso, de responsabilidad y de negociación. 	<p>conflictos anteriormente o desde la posición de una adultez consciente de sus dificultades.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Se vuelven más relevantes las dificultades políticas, religiosas, culturales, económicas y sociales.
---	---

2.2 La Autorregulación del Aprendizaje

2.2.1 *Modelos explicativos de la autorregulación del aprendizaje*

Se conoce como autorregulación a la capacidad que tienen las personas para planificar, controlar, analizar y aplicar sus propios recursos en una determinada situación (Boekaerts & Niemivirta, 2000). Aplicado al área del aprendizaje la autorregulación explica como los estudiantes se involucran activamente en su proceso de conocimiento, monitoreando y regulando sus acciones con la finalidad de lograr sus metas académicas (Alegre, 2015; Schunk, 2012).

La importancia de la autorregulación radica en la posibilidad de generar en los estudiantes un incremento en su voluntad que les permita una constante búsqueda para mejorar su calidad de aprendizaje por medio de procesos de metacognición, motivación intrínseca y un desempeño estratégico (Alegre, 2015). Es así como se ha convertido en un indicador relevante para la predicción del rendimiento

académico, sin necesidad de considerar únicamente la variable de la inteligencia, porque la autorregulación, además permite que el individuo sea capaz de organizar sus estrategias de aprendizaje con respecto a las características y necesidades de su entorno de manera autónoma para influir directamente en la calidad de sus estudios (Hernández & Camargo, 2017).

La necesidad de explicar cómo ciertos estudiantes manejan y controlan su proceso de aprendizaje de manera más efectiva que otros, dio partida a que Zimmerman (1986) planteó inicialmente la Autorregulación del Aprendizaje (ARA) tomando en cuenta dimensiones conductuales, emocionales y cognitivas (Cano, et al., 2018) que se interrelacionan en un ciclo de tres fases: 1) Previsión, planteamiento de objetivos y de un plan de acción; 2) Ejecución, seguimiento de su tarea mientras la realiza; y 3) Autorreflexión, aprendizaje con base en los resultados de su accionar (Hernández & Camargo, 2017).

Con el propósito de comprender el proceso histórico y conceptual que se desarrolló detrás del estudio de la autorregulación del aprendizaje, Zimmerman & Schunk (2001) y Panadero & Alonso-Tapia, (2014) presentan un análisis de las diferentes perspectivas teóricas que explican este fenómeno, entre las que se encuentran: La teoría operante, fenomenológica, información procesada, social cognitiva, volitiva, Vygotskiana y constructivista cognitiva. A continuación, se presenta un resumen de lo que estos autores explican sobre estas teorías.

Para la teoría operante, la motivación para que un estudiante pueda autorregular su aprendizaje se genera de acuerdo con el incentivo de las recompensas que pueda obtener en este proceso y puede ser consciente de esto gracias a la monitorización de sus actividades. Los procesos primordiales implicados desde esta teoría son, precisamente la auto-monitorización, las auto-instrucciones, la autoevaluación y el auto-refuerzo. Entonces desde este enfoque uno de los aspectos más primordiales será el efecto que la autorregulación provoque en el estudiante porque solo de esta manera se podrá asegurar que pueda repetir o no esta conducta.

Por otro lado, en la teoría fenomenológica cobra importancia la necesidad de las personas de sentirse competentes en el ámbito del aprendizaje y les incentiva la idea de convertirse en la imagen ideal que han constituido con influencia de sus adultos referentes. Los procesos principales de los cuales depende la autorregulación son la autoestima y la autoidentidad porque al momento de autoevaluar su aprendizaje, es imprescindible sentirse exitoso y competente; de igual manera, el nivel de conciencia que tenga de sí mismo, de sus estrategias y de su desenvolvimiento general al momento de aprender, le permitirá mantener la motivación para impulsar su autorregulación.

Desde la teoría del procesamiento de la información se pone mayor énfasis en la explicación de lo que sucede con el individuo durante el proceso de aprendizaje, es así como se refieren a la auto monitorización como una actividad indispensable para que el individuo llegue a darse cuenta de cómo está organizando y dirigiendo su conducta. Para esto suceda, se dependerá del proceso de almacenamiento y la transformación de la información, volviendo a esta teoría excesivamente cognitiva. Se explica que para que se dé lugar al procesamiento de información es necesario que se reduzca la demanda cognitiva de la tarea, que se esquematice y/o automatice la información y que se exporte la información al entorno.

Con respecto a la teoría social cognitiva, se puede acotar que los principales aspectos que pueden motivar la autorregulación son las metas que se impongan, el nivel de autoeficacia y la expectativa que tenga de como finalizará su proceso de estudio. En la versión más reciente de este enfoque se consideran necesarios aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales para que se puedan desarrollar las fases de autorregulación de planificación, ejecución y auto reflexión, y es precisamente en esta última fase en donde el estudiante va tomando conciencia de las actividades que va realizando en torno a este tema. Como su nombre lo indica, para esta teoría la influencia que tiene el entorno social es determinante, pues el desenvolvimiento del individuo dependerá de cómo se presente la naturaleza de la tarea y, además, el modelado y el aprendizaje vicario permitirán una mejor asimilación de las conductas autorreguladoras.

La siguiente teoría es la volitiva y para ésta el tener presente la idealización de la meta impuesta, es determinante, debido a que de esta manera la persona se mantiene motivada durante la realización de la tarea. Para que la autorregulación llegue a manifestarse será importante que los estudiantes tengan estrategias específicas para controlar su cognición, motivación y emoción; de esta manera será más fácil que puedan concentrarse en las actividades impuestas, teniendo inclusive la capacidad para modificar el entorno cuando es un distractor. La crítica a esta teoría es la importancia que se le da solo al momento de la realización de la tarea, más no a la fase de preparación o de evaluación.

Como otro enfoque explicativo de la autorregulación del aprendizaje se encuentra a la teoría Vygotskiana, en la que se explica que mientras el niño va interactuando con su entorno, va asumiendo las normas socioculturales y con esto, irá formando su propio sentido de identidad y es por medio de esta última que se irá desarrollando la motivación para generar actividades autorreguladoras. Junto con la formación de su identidad personal, también es necesario la toma de conciencia y comprensión de las palabras que el adulto le emite pues con esto, los pequeños van formando su habla interior, que para esta teoría es el proceso medular para el desarrollo de una conducta autorreguladora. De esta manera, la

influencia que tiene el medio social es sustancial para el aprendizaje y se lo explica por medio del concepto de la “zona de desarrollo próximo” en la que los niños pueden experimentar hacer actividades en las que aún no son expertos con la ayuda de algún adulto que pueda guiar este aprendizaje.

Finalmente, se encuentra la teoría Constructivista que explica este fenómeno por medio de cuatro componentes básicos que son: la sensación de auto competencia, la agencialidad y control, las tareas académicas y las estrategias. Para que estos componentes se desarrollen es necesario que exista una mediación con el entorno social, así los estudiantes pueden reflexionar sobre sus experiencias con sus tareas, también les es de beneficio tener instrucciones directas o actividades que incentiven la autorregulación. Una vez que el individuo se encuentra motivado, es necesario que se establezcan cuatro cambios primordiales en su forma de aprender, como son: que comprenda la necesidad de esforzarse por los resultados académicos, que evalúe la cantidad de esfuerzo que demanda cada tarea, que comprenda el para qué de cada tarea y por último, que sepa adecuar cada estrategia con la actividad que más le corresponda.

A partir de estas teorías han surgido varios modelos que explican el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, cada modelo aporta constructos que han permitido la configuración de la conceptualización que actualmente se tiene de este proceso y también que han dado lugar a diversas investigaciones que permiten observar y analizar las diferentes condiciones que se manejan a su alrededor. Aunque en cada modelo se pone énfasis en características diferentes, tienen en común la afirmación de que la autorregulación se compone de varios procesos y que es cíclica por lo que se van realimentando y complementando entre estos (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Sáez, et al., 2018).

A continuación, se describen los ejes de análisis de los modelos más relevantes, dispuestos en orden cronológico de acuerdo con la información que se ha encontrado de sus principales exponentes.

2.2.1.1 Modelo de Zimmerman:

Antecedentes. Barry J. Zimmerman es un reconocido investigador de la Psicología Educativa, comenzó a reconocerse como estudióso del tema de autorregulación del aprendizaje alrededor de los años 70's y 80's, una de sus primeras publicaciones en el tema es el artículo denominado *Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses?*, en el que se expone un resumen de lo que hasta el momento se conocía desde el punto de vista de otras investigaciones, sobre las características individuales que un estudiante presenta al demostrar autorregulación en su aprendizaje, teniendo en común que son personas que participan activamente en su proceso de aprendizaje mediante destrezas metacognitivas,

motivacionales y comportamentales (Zimmerman, 1986). En el proceso de construcción de su modelo se puede observar la influencia que tiene del enfoque sociocognitivo, tomando como referencia a autores como (Vygotsky, 1962, Bandura (1997), Schunk (1984), entre otros.

Teoría Explicativa. Zimmerman ha ido complementando su modelo conforme a los resultados que ha ido obteniendo en sus investigaciones y en las de otros autores involucrados en el mismo tema. Él comienza explicando este tópico por medio de el “Análisis Triádico de la Autorregulación del Aprendizaje”, que es una teoría basada en el análisis y adaptación del modelo de Bandura que manifiesta la relación entre los factores personales, los factores ambientales y la conducta. Dentro de este análisis también se hace hincapié en tres elementos primordiales para que pueda existir la autorregulación, estos son: 1) las estrategias que los estudiantes utilicen, es decir todas las actividades que les permitan adquirir, organizar y transformar la información; 2) la percepción de autoeficacia en el ámbito académico, que no es más que tener la certeza de las propias capacidades; y 3) el compromiso con sus objetivos de aprendizaje, que pueden variar de acuerdo a varios factores, pero los más comunes son obtención de calificaciones altas, reconocimiento social, oportunidades de empleo o inclusive para satisfacer los objetivos de personas cercanas afectivamente (Zimmerman, 1989).

Más adelante Zimmerman integra la explicación de un modelo multinivel que consiste en la propuesta de cuatro niveles por los que se considera que sería adecuado que los estudiantes atravesen para llegar a un nivel óptimo de autorregulación. Los dos primeros niveles se refieren a influencias sociales, mientras que los dos últimos a experiencias más personales. En el primer nivel se encuentra a la *observación*, cuya importancia radica en la capacidad que tienen las personas de aprender mediante el modelado de otra persona; en el segundo nivel se coloca a la *emulación*, en donde los estudiantes replican las acciones de su modelo lo más similar que puedan; luego en el tercer nivel se requiere que esta repetición de la actividad se más autónoma para que vayan desarrollando *autocontrol* de sus habilidades y en la cuarta fase se podrá identificar la *autorregulación* al momento que los aprendices adaptan sistemáticamente su desempeño tomando en cuenta sus condiciones personales y ambientales, ajustando sus estrategias de aprendizaje en base a sus necesidades y motivaciones. Aunque idealmente se tendrían que ir superando los niveles en orden, no siempre sucede de esa manera e inclusive quienes llegan al último nivel no siempre se mantienen con esas destrezas en todas sus áreas de aprendizaje (Zimmerman, 2013).

El último aporte que propone es el modelo de fases cílicas, que se organizan y realimentan entre ellas. Esta realimentación es necesaria porque los estudiantes pueden ir haciendo revisiones y ajustes

basadas en las actividades que realizaron anteriormente para perfeccionarlas en posteriores ocasiones, en vista a que los seres humanos constantemente van variando en sus factores personales, conductuales y ambientales. Desde una perspectiva sociocognitiva, para que el proceso de autorregulación se lleve a cabo existen tres momentos que también se cumplen a modo de fases cíclicas. La primera fase de este proceso es la planificación o previsión, en este momento los estudiantes analizan las características de la actividad que van a realizar, cuando logran situar el valor de esta tarea comienza un proceso de automotivación que será determinante para el desarrollo del resto de las fases. La segunda es la fase de la ejecución, en este punto son necesarias la autoobservación para comparar lo que está haciendo con actividades realizadas anteriormente y el autocontrol para mantenerse con interés y atención mientras ejecuta las tareas. La fase final es la autorreflexión, para que se lleve a cabo es importante que se realice un proceso de autoevaluación que desencadenará en la elaboración de la percepción de autoeficacia frente a situaciones similares (Zimmerman, 2000).

Cada una de estas fases tiene a su vez procesos que se cumplen para que la autorregulación del aprendizaje pueda ser establecida. Se realiza un acercamiento de estos procesos desde la visión de Panadero & Alonso-Tapia (2014). En la fase de planificación existen dos procesos: a) Análisis de la tarea; aquí establecen los *objetivos de su trabajo* y realizan una *planificación de las estrategias* que utilizarán y b) Creencias auto motivadoras; para esto es necesario las *expectativas de autoeficacia* sobre la capacidad que cree tener para la realización de la tarea, también se encuentran las *expectativas del resultado* sobre el éxito que puede obtener, en tercer lugar está el *interés y el valor de la tarea* que se establecerá de acuerdo con la importancia que perciba el estudiante para cada tarea, y por último la *orientación a las metas* que son los propósitos de aprendizaje que se mantienen.

Por otro lado, en la fase de ejecución los dos procesos que intervienen son: a) Auto observación; que se la realiza mediante la *monitorización metacognitiva* para ir valorando su desenvolvimiento durante la ejecución de la tarea y el *autorregistro* que se convierte en una estrategia de aprendizaje al anotar y monitorizar su desempeño y b) Autocontrol; que por la complejidad de este proceso para mantener la atención e interés requiere más actividades para llevarlo a cabo, entre estas están las enfocadas en el área cognitiva, *estrategias específicas de la tarea, auto instrucciones, creación de imágenes, gestión del tiempo, control del entorno de trabajo y búsqueda de ayuda* y las enfocadas en el área motivacional, *incentivar el interés y las auto consecuencias*.

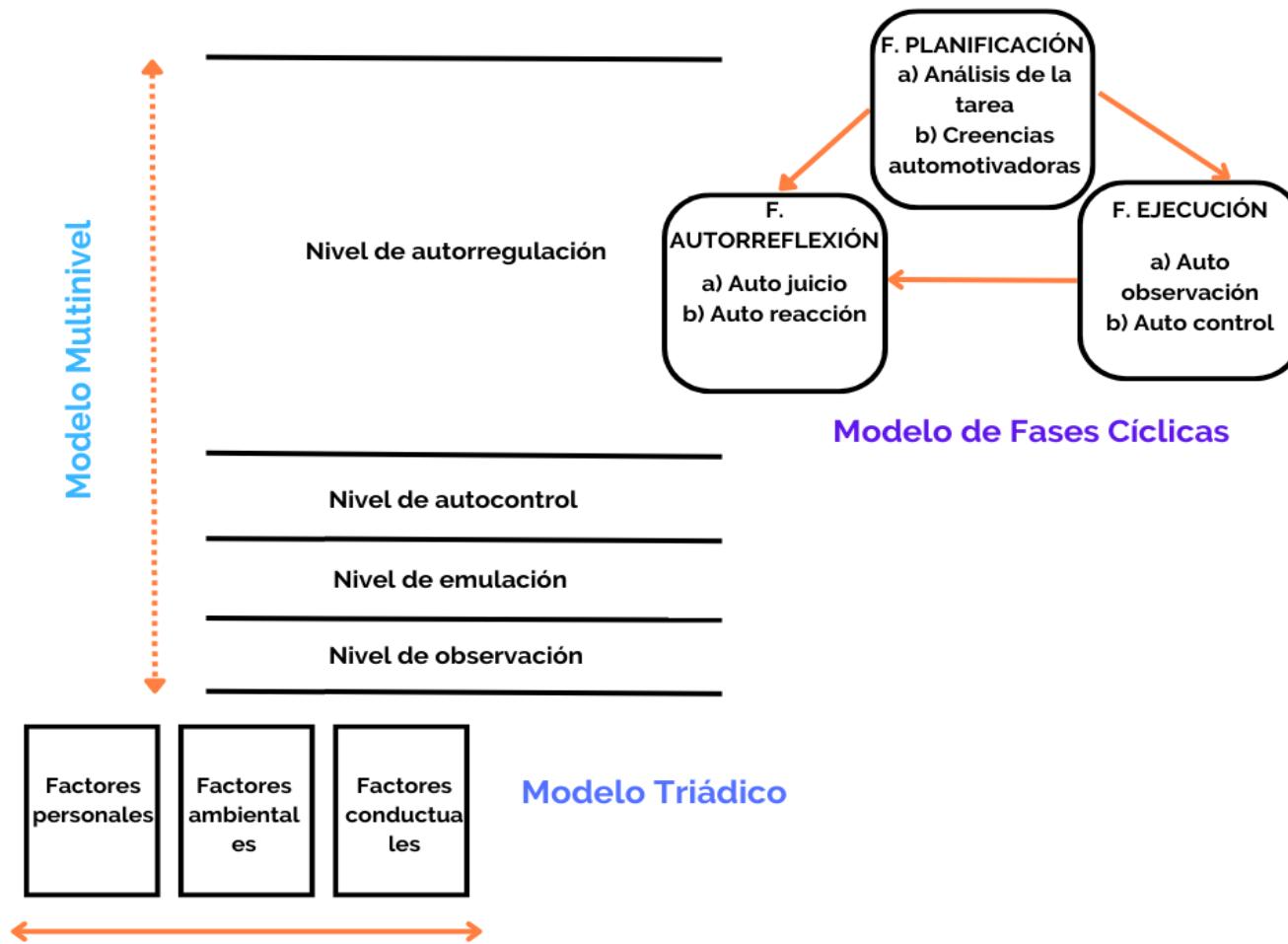
Por último, en la fase de autorreflexión también se encuentran dos procesos que son: a) Auto juicio; compuesto por la *autoevaluación* que le permite darse cuenta de los errores y aciertos de su trabajo

y de las *atribuciones causales* que no son más que la explicación que se da el estudiante frente al éxito o fracaso de sus actividades y b) Auto reacción; que incluye a la *auto satisfacción/afecto* que es la reacción afectiva o cognitiva que tienen los estudiantes ante el juicio de sí mismo y, la *inferencia adaptativa/defensiva* que aportará al proceso de autorregulación dependiendo de su contenido positivo o negativo, permitiendo a que el alumno se adapte y continúe con sus estrategias de aprendizaje o se defienda evitando circunstancias similares.

En la figura 1 se muestra un esquema del modelo de Zimmerman contemplando todos sus aportes.

Figura 1

Esquema del modelo triádico, multinivel y de fases cíclicas de la autorregulación del aprendizaje de Zimmerman



2.2.1.2 Modelo de Pintrich:

Antecedentes. Paúl R. Pintrich fue otro de los investigadores reconocidos en el área de la Psicología Educativa, falleció en el 2003 a los 49 años. Los temas en los que centró su investigación fueron en la motivación, en el pensamiento epistemológico, en la autorregulación del aprendizaje y cómo con toda esta información mejorar la Educación Superior. En el tema de la autorregulación del aprendizaje pone énfasis en la influencia que existe entre los factores motivacionales, cognitivos y contextuales, por lo que su modelo también fue propuesto desde la perspectiva socio cognitiva (Margarita, 2004; Montero & De Dios, 2004).

Teoría Explicativa. El modelo de la autorregulación del aprendizaje de Pintrich se centra en la explicación de cuatro fases, pero además pone énfasis en que existen cuatro diferentes áreas en cada fase desde las que se puede explicar las acciones de autorregulación. Este proceso no necesariamente tiene que generarse de manera lineal, también puede mostrarse de forma simultánea y dinámica, existiendo una constante interacción entre los diferentes momentos y componentes explicados en este modelo (Torrano & González, 2004).

Uno de los aportes de esta teoría es que, además de identificar las fases en las que se desarrolla el proceso de autorregulación, también se toman en cuenta las cuatro áreas que influyen en las acciones que se realicen en cada una de las fases, con esto, se demuestra la complejidad del establecimiento de esta competencia en el aprendizaje de los estudiantes. Las cuatro áreas que se toman en cuenta en la explicación de las fases son: la cognición (cg), la motivación/afecto (m/a), el comportamiento (com) y el contexto (ctx).

En la primera fase de *preparación y planificación* se establecen principalmente los objetivos de estudio, para esto se activan los conocimientos previos (cg), empiezan a aparecer las ideas de autoeficacia y el interés personal (m/a), se planifica el tiempo y el esfuerzo que se dedicará a la tarea (com) y se activa la percepción respecto a la tarea y la clase (ctx). La segunda fase se denomina *autoobservación o monitoreo*, que permite ir tomando en cuenta los pasos que se van tomando en el transcurso de la tarea, es decir que en este momento se analiza las estrategias cognitivas (cg), existe conciencia y autocontrol de los factores motivantes (m/a), se vigila el tiempo y el esfuerzo que se dedica a la tarea (com) y se auto observa las condiciones de la tarea y el contexto (ctx). La tercera fase es de *control y regulación* permite la adaptación y la intervención en el contexto si es necesario para la obtención de los objetivos, aquí se usan las estrategias de aprendizaje (cg), también se seleccionan y adaptan las estrategias de motivación y autocontrol (m/a), se regula el incremento o disminución del esfuerzo, se busca ayuda si es necesario

(com) y se cambia los requerimientos de la tarea o contexto (ctx). La última fase es de *evaluación*, en esta se reflejan las reacciones o reflexiones tanto emocionales como cognitivas que pueda tener el individuo de su proceso de aprendizaje, aquí se emiten juicios cognitivos y atribuciones (cg), existen reacciones afectivas (m/a), elección del comportamiento (com) y una evaluación de la tarea y el contexto (ctx) (García, 2012; Meza et al., 2018; Pintrich, 2004; Torrano & González, 2004).

Figura 2

Esquema del modelo de Pintrich

Fases de autorregulación	Áreas de regulación				
	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN/A FECTO	COMPORTAMIE NTO	CONTEXTO	
PREPARACIÓN/ PLANIFICACIÓN	Establecimiento de metas Conocimiento previo Conocimiento metacognitivo	Ideas de autoeficacia Interés personal Activación de emociones Creenencias sobre el valor de la tarea	Planificación de tiempo y esfuerzo	Percepción de la tarea y el contexto	
AUTOOBSERVA CIÓN/MONITOR EO	Consciencia y auto observación de la cognición	Consciencia y auto observación de la motivación y afecto	Consciencia y auto observación del esfuerzo, tiempo y necesidad de ayuda	Consciencia y auto observación de las condiciones de la tareas y contexto	
CONTROL/REG ULACIÓN	Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	Uso de estrategias de control de motivación y afecto	Persistencia Búsqueda de ayuda Incremento o disminución del esfuerzo	Cambios en los requerimientos de la tarea y contexto	
EVALUACIÓN/R EACCIÓN	Juicios de atribuciones	Reacciones afectivas	Elección del comportamiento	Evaluación de tarea y contexto	

Nota: Adaptación de Pintrich (2004) y Torrano & González (2004)

2.2.1.3 Modelo de Winne & Hadwin:

Antecedentes. Otro de los modelos más representativos es el de Winne & Hadwing (1998), este modelo es considerado mayormente cognitivo, teniendo como referencia a la Teoría del Procesamiento de la información por lo que se explica a la autorregulación del aprendizaje como las acciones que llevan a procesar la información de manera más eficiente (Panadero, 2017). Como en la mayoría de los modelos, Winne también ha realizado varias revisiones y perfeccionamientos a su propuesta en el transcurso de los años, quedando finalmente como la versión más reconocida a la que realizó junto con su colega Hadwing, por lo que el nombre del modelo lleva las referencias de los dos. Por su característica principal de tinte cognitivo, ha sido empleado con preferencia para estudios relacionados con las ciencias exactas, como son los aprendizajes de las matemáticas, o las realizadas mediante computador (De Andrés Martínez, 2019).

Teoría Explicativa. Para este modelo, existen cuatro etapas por las que atraviesa el proceso de la autorregulación del aprendizaje. En la primera etapa el estudiante se centra en la *definición de la tarea*, aquí se ocupará en comprender y evaluar las condiciones de la actividad a realizar; luego de esto pasará a la segunda etapa en la que se realiza el *establecimiento de los objetivos* y la *elaboración de una planificación* para el desarrollo de la tarea; la tercera etapa es la de la *implementación de estrategias* para alcanzar los objetivos antes planteados. Esta fase es relevante porque permitirá la obtención de productos visibles como consecuencia del estudio que pueden observarse en las calificaciones o en los cambios cognitivos que tenga el estudiante luego de la asimilación del aprendizaje. Finaliza con la etapa de *adaptación metacognitiva* en donde se monitorea, controla y evalúa los resultados de su tarea y analiza si los objetivos fueron alcanzados. Al igual que en los modelos anteriores, los autores de este aseguran que estas etapas no necesariamente tienen que cumplirse de manera secuencial, pues mucho dependerá de las condiciones externas e internas del sujeto que permitan la adaptación a las diferentes fases (Valencia et al., 2013; Winne & Hadwing, 1998; Winne & Perry, 2000).

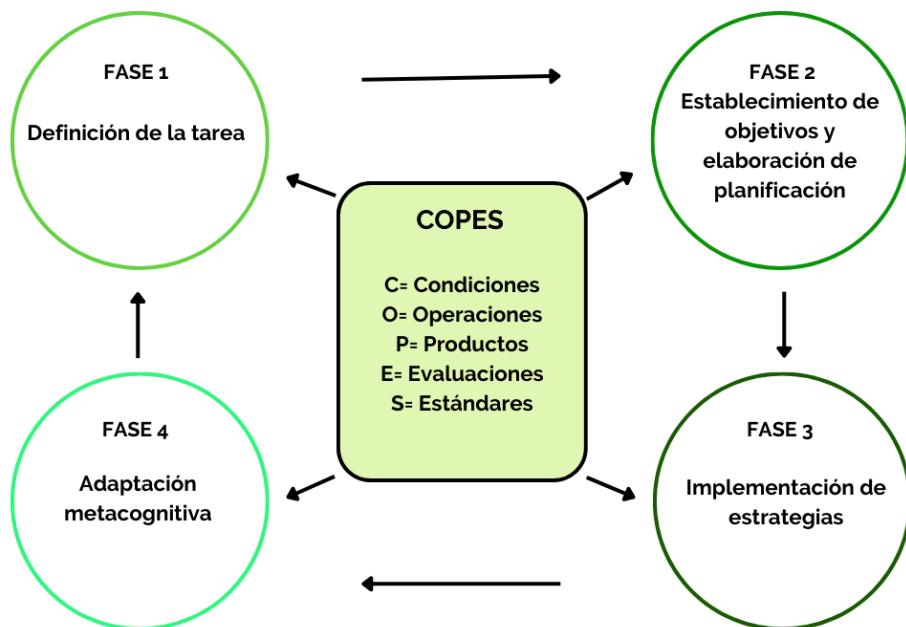
Además de las etapas mencionadas, en este modelo también se habla de una estructura cognitiva compuesta de cinco aspectos que pueden verse realizadas en cualquiera de las cuatro fases. Se la conoce con las siglas de COPES, el significado de estas letras es (Schoor et al., 2015):

- "C": de *condiciones* que significan las condiciones de la tarea y también las cognitivas, es decir, los factores externos que influyan en la realización de las actividades y los internos como las motivaciones o disposiciones que tenga el individuo.

- “O”: se refiere a *operaciones* que son las estrategias de estudio propiamente dichas.
- “P”: es de *productos* y estos serán el resultado de las operaciones que se pueden observar en rendimiento académico, comportamientos autorregulados o estrategias internalizadas.
- “E”: de *evaluaciones* que se explican como la supervisión que realiza el estudiante para comparar sus productos con los estándares que se impuso y en el caso de no tener conformidad con lo encontrado podría generar un cambio en cualquiera de los aspectos mencionados anteriormente.
- “S” por su nombre en inglés (standards) *estándares* que hacen referencia a los estados óptimos o satisfactorios que se imponga el estudiante con respecto a la tarea académica.

Figura 3

Esquema del modelo de Winne & Hadwing



2.2.1.4 Modelo de Boekaerts

Antecedentes. Monique Boekaerts es otra de las autoras que plantea un modelo para interpretar el funcionamiento de la autorregulación del aprendizaje. Boekaerts ha estudiado este tema desde los años

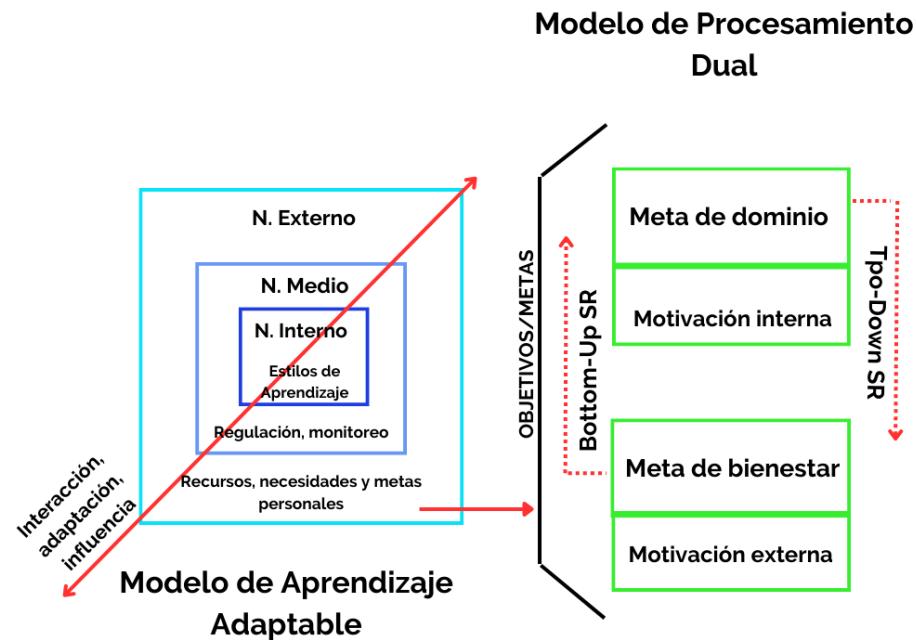
80's y también ha propuesto varias reformas a su modelo inicial; además, ha sido reconocida en la Psicología Clínica por estudiar temas de regulación emocional (Panadero, 2017). Para Boekaerts este es un proceso complejo, que combina aspectos cognitivos y afectivos que se relacionan entre sí para generar un adecuado procesamiento de la información durante el aprendizaje. Por tanto, utiliza las áreas que hasta el momento los otros autores utilizaban para explicar sus modelos de manera individual, como áreas que se interrelacionan entre si, además que profundiza el significado de cada una de ellas. Boekaerts explica que en el nivel interno se encuentra la capacidad de poner en práctica los modos o estilos de aprendizaje, en donde se escogen, combinan y coordinan las estrategias cognitivas; en el nivel intermedio estudia el cómo regulan estos procesos de aprendizaje, aquí se utiliza el conocimiento metacognitivo y las habilidades para dirigir, monitorear y evaluar el propio aprendizaje. Por último, en el nivel externo los estudiantes se regulan a sí mismos mediante la selección de sus metas de aprendizaje y recursos mediados por sus deseos personales, necesidades y expectativas; y es a partir de esta visión que ella ha ido formulando más especificaciones para la elaboración de su modelo (Boekaerts, 1999; Puustinen & Pulkkinen, 2001).

Teoría Explicativa. El modelo más reconocido de esta autora es conocido como *Modelo de Aprendizaje Adaptable*, que pone énfasis en los componentes psicológicos de la autorregulación del aprendizaje, como son: la motivación, la emoción, la metacognición, el autoconcepto y el aprendizaje en sí. De esta manera, aborda la interacción que se presenta en estos tres niveles, comprendiendo que por lo general se trata de explicar la autorregulación del aprendizaje desde las estrategias que se utilizan o desde la percepción y regulación de estas estrategias, pero ella manifiesta que el tercer aspecto es determinante porque influye en la toma de decisiones de los otros dos y que constantemente se está generando influencia entre estos tres. En el tercer nivel se profundiza sobre los recursos personales que tienen los estudiantes para desarrollar su proceso de autorregulación, poniendo énfasis en los objetivos y metas que ellos se planteen y tomando en cuenta que este fenómeno se complejiza al observar que los objetivos se presentan de diversas formas y cantidades; así que será importante valorar también cómo los estudiantes plantean sus metas, qué prioridad le dan a cada objetivo y cómo el cumplimiento de uno puede repercutir en otro. La influencia que tiene el entorno en la autorregulación de cada persona es un tema estudiado por el resto de los autores, pero Boekaerts asegura que es necesario también que el estudiante tenga un perfil adaptable para que pueda tener la capacidad de tomar sus recursos, estrategias y metas personales y ponerlas en ejecución para hacer de cualquier contexto, un contexto de aprendizaje óptimo (Boekaerts, 1999).

El aporte de estas ideas generó el desarrollo del modelo denominado *Modelo de procesamiento dual de Boekaerts*, basado en la idea de que los estudiantes se manejan con múltiples objetivos que no solo son referidos al aprendizaje sino también al deseo de tener experiencias de vida positivas. Para esto, en el modelo dual se aborda la idea de la constante realimentación que los estudiantes van teniendo en su proceso de aprendizaje desde la puesta en práctica de los diferentes objetivos que se planteen. Es así, que se pueden encontrar dos objetivos principales en el contexto educativo, el primero es *expandir el conocimiento y las habilidades* y de esta manera buscan conseguir la meta de dominio/crecimiento cuando por ejemplo han podido profundizar la comprensión de un tema académico o se observan con mayor competencia en el área cognitiva o social. El segundo objetivo prioritario es *mantener el bienestar emocional dentro de los límites razonables*, así que tratarán de evitar el daño que se puedan causar a sí mismos aparentando un conocimiento que no lo tienen o evitando la pérdida de recursos, cumpliendo así con lo más importante para ese momento que sería la meta del bienestar (Boekaerts & Corno, 2005; Panadero, 2017). Para explicar de qué manera autorregulan su aprendizaje los estudiantes dependiendo del objetivo prioritario que los impulse, la autora utilizó dos términos: “de arriba hacia abajo” (Top-Down Self-Regulation) y “de abajo hacia arriba” (Bottom-Up Self-Regulation). El primero, “de arriba hacia abajo”, lo utilizó para comprender que los estudiantes que son motivados por las metas de dominio/crecimiento son conscientes del conocimiento que desean obtener porque se han planteado objetivos claros de aprendizaje, además de ser más expertos en planificar sus tareas, regular sus emociones y modificar estrategias cuando así se requiera. El segundo término “de abajo hacia arriba”, significa que los estudiantes que son impulsados por alcanzar metas de bienestar necesitarán que su autorregulación sea motivada por el entorno, mas no por ellos mismos, porque se encuentran en un estado de desventaja ya sea porque atraviesan situaciones emocionales personales o familiares difíciles o porque poseen situaciones de vulnerabilidad al tener una condición de necesidades educativas específicas, que les provoca aburrimiento, aislamiento, inseguridad, falta de motivación y en general estados negativos por lo que para ellos será más importante mantener su bienestar emocional antes que sus metas de conocimiento y por esta razón se requerirá el trabajo del medio externo (docentes, padres, amigos, entorno educativo, sociedad) para desarrollar en ellos la capacidad para autorregular su aprendizaje (Boekaerts & Cascallar, 2006; Boekaerts & Corno, 2005).

Figura 4

Esquema del modelo de Aprendizaje Adaptable y de procesamiento dual de Boekaerts



Todos los modelos explican a la autorregulación del aprendizaje desde su propia complejidad, no obstante, mantienen opiniones semejantes desde las que se puede comprender los aspectos medulares de este postulado, como es la necesidad de que los estudiantes tengan la capacidad para regular su cognición, metacognición, motivación, afecto y comportamiento para que alcancen determinados objetivos planteados y que a su vez se vea reflejado en su rendimiento académico (Rosário et al., 2014; Schwam et al., 2020). Estos micro procesos se integran entre sí y se manifiestan cíclicamente en tres fases principales que son la previsión, actuación y autorreflexión (Zalazar-Jaime & Medrano, 2021; Zeidner & Stoeger, 2019). Otra de las nociones que se mantienen en los modelos en mayor o menor medida, es que aparte de ser un proceso interno de quien aprende, la influencia del contexto ya sea familiar, social o específicamente en el entorno de aprendizaje, generan efectos positivos o negativos en la efectividad de la capacidad de autorregulación (Zeidner & Stoeger, 2019).

2.2.2 Factores determinantes en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje

Aunque cada uno de los modelos aborda con detalle cuáles podrían ser los factores que influyen para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, en este apartado se pretende realizar una

recapitulación de ese tema, encontrando aquellos aspectos que más sobresalen y se consideran primordiales, porque el conocer estos factores puede permitir definir un mejor esquema de cómo se construyen las competencias que conllevan a la práctica de la autorregulación de los estudiantes durante su educación formal.

Luego de analizar las teorías elaboradas por los diferentes autores expertos en el tema, se encontró que existen dos principales categorías, los factores externos al estudiante (personas involucradas en su desarrollo y condiciones del medio) y los factores internos del estudiante (autoeficacia, orientación a las metas, motivación, emociones, autoevaluación, estrategias de aprendizaje). A continuación, se profundiza en el análisis de cada uno de ellos.

2.2.2.1 Factores externos al estudiante

a) Personas involucradas en su desarrollo: padres, docentes, compañeros, otros

Aun cuando la autorregulación del aprendizaje es una competencia que los estudiantes deben manejar por sí solos para que sea reconocida como tal, no es posible que ellos aprendan de manera completamente autónoma todos los requerimientos que se necesitan para este fin; por lo tanto, es importante hablar de la influencia que ejercen las personas que los acompañan durante su desarrollo. Los padres, por ejemplo, tienen el papel fundamental de ayudar a sus hijos a establecer su autorregulación emocional que más adelante será la base principal para la formación de la autorregulación del aprendizaje, ya que las personas primero manejan las acciones con la influencia de la categoría interpsíquica impuesta por el medio social, para luego desarrollar una categoría intrapsíquica que irá generando comportamientos más autónomos (García & Bustos, 2021; Vigotsky, 1987).

El papel de los docentes por su lado, es un tema que ha sido estudiado con más amplitud por relacionarlos directamente con la capacidad de autorregular el aprendizaje (Pérez, 2013). En primera instancia, es determinante la importancia que tiene la relación interpersonal entre estudiantes y docentes para la formación de la autoeficacia de niños y jóvenes, y como aseguran los expertos en el tema, ésta se presenta como uno de los principales requerimientos para el desarrollo de la conducta autorregulada (Boekaerts, 2016). Los comentarios que los docentes emitan a sus estudiantes durante su proceso de aprendizaje permitirán que los juicios que vayan elaborando de sus propias capacidades sean positivos, siempre y cuando sean retroalimentaciones constructivas que les proporcione ideas para la evolución de sus estrategias de estudio.

En cuanto a la autorregulación entre compañeros, se ha podido identificar que el apoyo entre pares es fundamental para aquellos estudiantes que, inclusive en el nivel universitario, han tenido dificultades para desarrollar sus capacidades autorreguladoras. No obstante, el poder tener a compañeros de aula que si tengan instaurado esta autonomía en el aprendizaje, les permite a los de menor autorregulación, sentir apoyo en los trabajos grupales, aumentar su capacidad de involucrarse en clase e inclusive bajar su agotamiento emocional (Räisänen et al., 2020; Rasheed et al., 2021).

b) Condiciones del medio

Aunque al hablar de las condiciones del medio es inevitable hablar también de la responsabilidad e influencia que tienen, sobre todo los padres y los docentes en proveer a los estudiantes de las circunstancias y los ambientes óptimos para su aprendizaje, en este apartado se aborda de manera general sobre las condiciones ambientales que más comúnmente se requieren para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

Los dos contextos principales que se constituyen como parte de la formación de las características principales de los estudiantes autorregulados, son el hogar y la institución educativa. En estos dos contextos tendrá que primar el ambiente de armonía emocional antes que las condiciones físicas y materiales, aunque estas últimas no dejan de ser importantes.

Con la pandemia del Covid-19 se incrementaron las investigaciones con respecto a la influencia que puede tener el entorno en la calidad del aprendizaje de los estudiantes; se observó como las posibilidades económicas de sus hogares, el acceso al internet, a dispositivos electrónicos, la posibilidad de comunicación con docentes y compañeros incrementaba el estrés y la ansiedad de los jóvenes, así como también reducía su capacidad adaptativa, repercutiendo finalmente en su rendimiento académico (Cabrera, 2020; Gaetha et al., 2022). También se encontraron hallazgos en los que los estudiantes que vivían en sectores rurales o aquellos que disponían de un espacio independiente para sus estudios, tenían un mejor manejo de su autorregulación del aprendizaje, así como mejores niveles de tranquilidad emocional y por ende menor frustración (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

También se han realizado investigaciones en cuanto a la repercusión que la infraestructura de las instituciones educativas puede ejercer en el desenvolvimiento académico, pues se ha observado que cuando los estudiantes ven en su entorno un lugar seguro, cómodo, limpio,

organizado y adecuado para sus necesidades, se resalta un efecto positivo en la forma en cómo realizan sus actividades académicas, en sus percepciones e inclusive en su identidad como parte de esa institución (Weiss, 2019).

2.2.2.2 Factores internos del estudiante

a) Autoeficacia

Se la entiende como los juicios u opiniones que tiene el individuo sobre sus propias capacidades, en el tema de autorregulación del aprendizaje se centrará en cuan capaces se sienten para alcanzar sus metas académicas y cómo se ven a sí mismos aplicando efectivamente estrategias o recursos para este fin (Alegre, 2015).

Al ser una capacidad que influye en el pensamiento de los estudiantes, consecutivamente influirá en las emociones previas al momento de desempeñar alguna actividad relacionada con su aprendizaje. y por ende, su motivación hacia esa acción también se incrementará repercutiendo finalmente en la dedicación y compromiso con esa tarea (Chaves-Barboza & Rodríguez-Miranda, 2017; Tuckman & Monetti, 2011). Se ha demostrado que la autoeficacia tiene una estrecha relación con el rendimiento académico, y a su vez, este último es el reflejo de estrategias de autorregulación del aprendizaje establecidas de manera óptima; porque cuando un individuo tiene un conocimiento amplio de sus fortalezas aplicadas en el contexto educativo, podrá elegir adecuadamente la manera en cómo desarrollar las diferentes actividades o tareas, el nivel de esfuerzo o perseverancia que puede utilizar para cada acción, e inclusive la capacidad de enfrentar emocionalmente las dificultades que se le presenten en esta área (Chávez et al., 2013).

b) Orientación a las metas

El referente de orientación a las metas implica el establecimiento de objetivos de vida que el estudiante se imponga a sí mismo. Para esta circunstancia se han estudiado la existencia de tres tipos de objetivos que son: de aprendizaje, de resultado y de evitación (Alonso-Tapia et al., 2010; Panadero & Alonso-Tapia, 2014a). Aquellos estudiantes que persiguen objetivos de evitación, tendrán tendencia a huir de las críticas de sus compañeros o del docente, mientras que los individuos que buscan resultados específicos estarán más concentrados en culminar la tarea y obtener una calificación, antes que en aprender (Guzmán-Torres et al., 2019). Por otro lado, quienes orientan sus metas al aprendizaje son los que tendrán mejores capacidades para desarrollar su autorregulación del aprendizaje.

c) Motivación

La motivación juega un papel crucial en la autorregulación del aprendizaje, en vista que es el principio para la ejecución de las actividades y para el establecimiento de metas que impulsen el rol de los estudiantes. Al igual que los otros factores, por si sola la motivación no puede ser el recurso que se necesita en el factor analizado, sino que también debe tener el componente de la autorregulación. Es decir que solo aquellas personas que mantienen su motivación regulada en las diferentes circunstancias que pueda atravesar en su rol de estudiante, podrá a su vez, realizar actividades que reflejen un aprendizaje autorregulado. El practicar una motivación autorregulada significa tener un alto nivel de iniciativa para comenzar, mantenerse y terminar una tarea con el suficiente interés y concentración. Es decir, que existen dos momentos claves en este proceso, la ilusión inicial proveniente de los objetivos planteados y que permitirá que se tome la decisión de realizar una actividad específica, y el segundo momento que sería la denominada “volición” que significa la capacidad para no dejar decaer la determinación preliminar y que se lleva a cabo gracias a la comunicación interna que tenga el individuo para sí mismo recordándose las futuras compensaciones que puede obtener al finalizar sus actividades (Panadero & Alonso-Tapia, 2014a).

d) Emociones

Se conoce que las emociones son procesos afectivos que tienen dos funciones importantes, la primera es enviar señales de peligro cuando las personas se encuentran en situaciones de amenaza, y la segunda, es producir cambios fisiológicos e inclusive motivacionales que permite al individuo actuar y responder a las actividades que se requieran en ese momento (Boekaerts, 2016). En el momento del aprendizaje, las emociones generarán el impulso necesario que activar otra serie de funciones indispensables para el proceso de su autorregulación, como es la motivación o los juicios favorables del propio desempeño. Con esto, las emociones tienen la capacidad de generar diferentes interpretaciones a los eventos dependiendo si son positivas o negativas y, por lo tanto, dar el impulso a una actividad o huir de ella y evitarla. Es así como, para llegar a una autorregulación del aprendizaje será primordial, en primera instancia, desarrollar la capacidad para autorregular sus emociones.

e) Autoobservación y Autoevaluación

A estos dos factores se los coloca juntos por la similitud conceptual que se encuentra en sus descripciones, además que el uno no es posible sin la existencia del otro. Dentro del modelo de Pintrich se habla de la necesidad de una fase de autoobservación y desde el modelo de Winne y Hadwind se le da una importancia relevante al proceso de autoevaluación. Cuando se habla de autoobservación, se comprende que es la toma de conciencia de todo su proceso de aprendizaje, desde su desenvolvimiento cognitivo, hasta la existencia o no de motivación, sus estados emocionales y la planificación del tiempo y esfuerzo que utilice en cada tarea (Gravini-Donado et al., 2016).

Por otro lado, la función de la autoevaluación es explicada de manera muy similar, manifestando que es la capacidad de los estudiantes de monitorizar paulatinamente el cumplimiento de sus objetivos planteados e ir observando qué estrategias fueron las adecuadas para su ejecución o por el contrario, cuáles entorpecieron o perjudicaron el alcance de sus metas académicas y personales (De Andrés Martínez, 2019). Aunque la autoevaluación puede ajustarse a los parámetros de aprendizaje individuales, en la mayoría de los casos, para que la formación de estas capacidades internas se desarrolle, también se requiere de los parámetros impuestos desde el contexto externo. Así, para que exista la autoevaluación es necesario que los individuos conozcan primero con claridad cuáles son los criterios que serán tomados en cuenta en cada tarea con el propósito de que ellos puedan valorar y reflexionar con respecto al trabajo que están realizando en comparación con lo que se espera de su aprendizaje (Fraile et al., 2020).

f) Estrategias de aprendizaje

Aunque las estrategias de aprendizaje son consecuencia del resto de factores más cognitivos, no se puede hablar de la existencia de una autorregulación del aprendizaje sin que se evidencien estas estrategias, debido a que son las actividades destinadas a la organización de los recursos del individuo para alcanzar aprendizajes concretos que se establecieron con anterioridad. No obstante, no solo basta con el conocimiento de las estrategias, sino que es igual de importante que los estudiantes conozcan cómo y en qué momento es el indicado para poder aplicarlas y de esta manera, se puedan enlazar con el resto de factores como son la autoobservación y la autoevaluación (García, 2012). Se ha podido identificar que las estrategias utilizadas mayormente por los estudiantes con competencias autorreguladoras son influenciadas por un proceso metacognitivo que les permite planificar, realizar el

seguimiento y evaluar su proceso de aprendizaje durante todo su transcurso (Cho & Heron, 2015).

2.2.3 La autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios

Para los estudiantes universitarios de primer ingreso, el cambio a la vida universitaria supone la formación de nuevos métodos de adaptación, como son el proceso de separación, la transición e incorporación a un nuevo entorno académico y social; pues estos cambios provocan una brecha entre el aprendizaje generalmente estructurado y controlado que ofrece la educación secundaria y la instrucción independiente que conlleva la educación superior (Sáez, Díaz, et al., 2018).

Junto con este proceso de adaptación, gran parte de los estudiantes de los primeros niveles de estudios universitarios, se encontrarán con dificultades en estructurar su proceso de asimilación de conocimientos de manera autónoma; como se evidencia en varios estudios en los que se indica que estos estudiantes tienen bajos y medios niveles de autorregulación en su aprendizaje (Gravini-Donado et al., 2016; Meza et al., 2018). Se explica que esta dificultad hace referencia a la angustia de adaptación a un nuevo sistema educativo en donde surge la corresponsabilidad y la exigencia de poner en práctica y reconocer diversos conocimientos y habilidades que antes no habían experimentado (Aziz et al., 2020).

Si bien en las etapas de primer ingreso los estudiantes se encuentran desorientados y con objetivos poco claros, a medida que el tiempo transcurre y se generan nuevas experiencias, desarrollan lo denominado “ajuste a la vida universitaria” que incluye autorregular su aprendizaje, gestionar y reconocer su desenvolvimiento personal en el ámbito educativo superior a fin de conseguir sus propósitos personales y profesionales. Por tal razón, a continuación, se abordará la configuración y ciertas características de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. Primero, se hablará de las dimensiones que más han sido estudiadas como parte de la conformación del aprendizaje autorregulado de los universitarios; a continuación, se hará un acercamiento a las limitaciones que se presentan con más frecuencia en el proceso de autorregulación de los estudiantes, para finalizar con algunas estrategias utilizadas en esta etapa de formación superior.

2.2.3.1 Dimensiones ambientales, cognitivas, conductuales, emocionales y motivacionales involucrados en el aprendizaje autorregulado de los universitarios.

Para que el proceso de adaptación del estudiante universitario a su nuevo contexto de estudio se lleve a cabo de manera óptima y se configuren las competencias de autorregulación del aprendizaje, es

importante que exista una coordinación entre la influencia de los factores internos y externos asociados a este proceso. Esto da lugar al estudio de las diferentes dimensiones involucradas en este tema. Se abordará las que usualmente son ubicadas dentro de las investigaciones concernientes a la autorregulación, que son: la dimensión ambiental, la cognitiva que también se relaciona con la metacognitiva, la emocional y la motivacional que igualmente van de la mano. De esta manera, la construcción de un estudiante autorregulado dependerá de la interrelación entre estas dimensiones. En este espacio se abordará su influencia en los estudiantes universitarios.

La dimensión ambiental es aquella que toma en consideración el contexto en donde se desenvuelve el estudiante porque es la primera instancia en donde aprenderá a desarrollar destrezas que a mediano y largo plazo tendrán impacto en la formación de las competencias autorreguladoras. La influencia que tiene la familia sobre todo en los primeros años de escolaridad y la interacción que tenga con el entorno académico en los diferentes niveles, se relaciona estrechamente con la capacidad de autoeficacia que los estudiantes vayan desarrollando sobre sí mismos, y esta característica a su vez con el pasar del tiempo se verá reflejada en los ámbitos de aprendizaje y de desarrollo personal (Alegre, 2015). La importancia de esta influencia radica en que la cercanía del estudiante con entornos enriquecedores de aprendizaje permitirá la emulación de habilidades, conocimientos y estrategias que más adelante favorecerán en su proceso educativo y en el de adaptación al contexto universitario (García, 2012).

Dentro de los factores sociales o ambientales involucrados con el ámbito educativo se incluyen todas las experiencias de aprendizaje que ofrecen los establecimientos de educación superior, como por ejemplo se pueden encontrar la ejecución de programas extracurriculares pero también los intracurriculares porque se ha evidenciado que están relacionados con la promoción de competencias de autorregulación en el aprendizaje (Sáez, Díaz, et al., 2018). En los programas extracurriculares se hace referencia a todo tipo de talleres, cursos de capacitación, clubs de habilidades específicas y otros; mientras que en los programas intracurriculares se ven implicadas las diferentes actividades que promueven el conocimiento en una asignatura específica en la que el docente, por medio de la interacción entre los compañeros, promueve estrategias cognitivas y metacognitivas en sus estudiantes.

La segunda dimensión es la cognitiva, que a su vez incluye el metacognitivo, esto significa que los estudiantes universitarios requerirán de varias capacidades en las que se vea implicado su intelecto, sus pensamientos, su forma de comprender su propio aprendizaje. En este factor se encuentra aspectos como la autoeficacia que se ve relacionada con la capacidad de rendimiento escolar, autorregulación del aprendizaje y las expectativas académicas; también involucra a la conciencia de comprender la

funcionalidad de las estrategias que utilicen para sus estudios; además de la planificación que utilicen para la organización de sus actividades académicas (Aziz et al., 2020; De La Fuente & Justicia, 2003). De esta manera, en la vida universitaria uno de los aspectos más importantes para desarrollar es la autoeficacia con el propósito de que los estudiantes tengan la capacidad de generar estrategias de aprendizaje para alcanzar sus objetivos en toda su etapa universitaria.

A la parte conductual también se la considera como una dimensión importante, porque es la manifestación visible del resto de dimensiones, por lo tanto, será la más objetiva y de fácil evaluación desde una posición externa. Sin embargo, no se puede referir a cualquier actividad conductual del individuo, sino que tiene reflejar la autorregulación de las acciones para que tenga coherencia con el enfoque abordado; como por ejemplo se podría manifestar en el control de sus recursos, del tiempo, en la organización de su espacio de estudio, en el contacto con otras personas que pueden servir de apoyo para su aprendizaje (Meza et al., 2018; Pintrich, 1995).

En el modelo de Pintrich se puede localizar a la autorregulación del comportamiento como parte fundamental del proceso de autorregulación del aprendizaje, identifica a esta habilidad como la capacidad que tendrá el estudiante para planificar y gestionar su tiempo, pero también implica que demuestra la habilidad de controlar el esfuerzo para hacer cada actividad diferenciada de manera óptima (Pintrich, 2004).

La cuarta dimensión es la emocional, que fue una de las últimas en ser tomada en cuenta por los expertos porque, inicialmente, a la autorregulación del aprendizaje era considerada solo como un factor cognitivo; no obstante, en la actualidad se conoce que para que las competencias cognitivas puedan ser planificadas y puestas en práctica, se requiere que las competencias de conciencia y regulación emocional también se encuentren instauradas a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

El papel de las emociones en la autorregulación del aprendizaje será de múltiple implicación, para aquellos estudiantes de primer ingreso a la universidad servirán como herramienta adaptativa a las nuevas vivencias que tendrán que atravesar en esta situación, y de igual manera se observa una relación directa con la capacidad de asimilar la información porque aquellos momentos de aprendizaje en los que se ha podido experimentar emociones positivas, serán los que tengan mayor facilidad para recordar e interrelacionarlo con vivencias actuales (Hendrie & Bastacini, 2019).

Al tener esta implicación, las emociones que han sido reguladas positivamente podrán mantener su accionar en el proceso de autorregulación del aprendizaje, debido a que permitirán tener una

implicación directa con la generación de estrategias idóneas al momento presentado, como por ejemplo cuando se encuentren en una situación que les provoque intensidad y excitación en su accionar, podrán recurrir a emociones que les produzca calma y sosiego o si se encuentran en el otro extremo de la pasividad y la apatía, pueden buscar empatía con sus compañeros y mediante las relaciones interpersonales de sus pares solicitar la ayuda que requieran (Boekaerts, 2011).

La dimensión motivacional es la última que se abordará, con eso no quiere decir que tiene menor relevancia, al contrario, también tiene un papel fundamental porque representa el motor que moviliza al estudiante a realizar acciones y toma de decisiones que le direccionen a lograr sus metas y objetivos en cuanto a su aprendizaje dentro del contexto de adaptabilidad universitaria (Zambrano et al., 2018).

Las orientaciones motivacionales de metas de aprendizaje que manejan los estudiantes universitarios se relacionan con las estrategias cognitivas como la autorregulación del aprendizaje. Mientras más elevados sean los niveles de metas de aprendizaje más relación habrá con las estrategias cognitivas (Rosário et al., 2014). Esto indica que la autorregulación de aprendizaje está relacionada con la motivación del estudiante en el transcurso de su vida universitaria. Además, se ha podido observar que quienes tienen la capacidad de encaminar sus estudios motivados por objetivos planteados desde la reflexión, han desarrollado competencias que les permiten tener más sentido de pertenencia dentro de las aulas, así como también tienen mejores niveles de autoestima y más predisposición de ayuda a sus compañeros (Boekaerts & Cascallar, 2006). De tal manera, el estado motivacional de los estudiantes universitarios tendrá una implicación más interna, a diferencia de los estudiantes con menor edad que dependen especialmente de la motivación que los adultos de su alrededor les puedan despertar con respecto al tema del aprendizaje.

Las cinco dimensiones en conjunto permiten complementar las características que un estudiante requiere para el desarrollo de su autorregulación del aprendizaje, por lo que es importante estudiar las condiciones de cada una de ellas en los diferentes contextos universitarios para poder tener un conocimiento más acertado con respecto a la evolución y al estado actual de este proceso en cada individuo.

2.2.3.2 Limitaciones en el proceso de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios

Como cualquier aspecto estudiado en la dinámica del comportamiento humano, la autorregulación del aprendizaje es un factor en el que intervienen otras variables e influencias externas e internas del individuo, y muchas de las veces estas influencias pueden afectar negativamente el proceso del desarrollo de la autorregulación, es por esta razón que se abordarán las posibles limitaciones que se presentan en los estudiantes universitarios con respecto a esta actividad y de esta manera, poder tener una mejor comprensión de su configuración.

Como se acota en el apartado anterior, la autorregulación del aprendizaje es un aspecto individual influenciado por factores sociales, cognitivos, conductuales, emocionales y motivacionales, y es justamente en todas esas dimensiones donde el estudiante puede encontrar limitaciones para un adecuado desarrollo de su proceso de autorregulación. Así como para la constitución de personas autorreguladas es necesario la interacción entre todas las dimensiones, cuando surgen dificultades para su desarrollo también se encontrará que las limitaciones convergen entre estas.

Se ha podido identificar que el fracaso académico de los estudiantes universitarios va relacionado con la incapacidad de gestionar y autodirigir su propio proceso de aprendizaje (Sáez et al., 2018). No obstante, para que estas capacidades de gestión y autodirección se manifiesten, es indispensable una coordinación entre la dimensión cognitiva, conductual, emocional y motivacional, además de factores sociales adecuados que impulsen estas acciones.

De igual forma, se ha encontrado que ciertos jóvenes pueden atravesar por distintos al momento de aprender, como la desorganización, distractores, desmotivación o descontrol de emociones (Zambrano et al., 2018). Estas limitaciones también inevitablemente provocarán en los estudiantes inestabilidad en los procesos de adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje que requieren ir desarrollando de forma creciente para la adaptación y el cumplimiento de objetivos en su etapa universitaria.

Una de las dificultades más estudiadas ha sido la baja capacidad para sentirse autoeficaces, es decir, que los universitarios presentan pensamientos de ineficiencia y estos a su vez, conducen a que existan repercusiones en el factor de comunicación asociado a la autorregulación, como por ejemplo, que no puedan expresar sus ideas con claridad cuando tienen que defender su posición en un entorno académico, realizar comentarios y aportaciones pertinentes en temas de estudio, incapacidad de entablar

acuerdos con sus docentes o sentirse bien con su desempeño cuando se enfrentan a su clase o grupo de gente (Ornelas et al., 2012). Con esto, se puede inferir que los pensamientos que los estudiantes tengan sobre sus propias capacidades de organización y manejo del aprendizaje que llevan a cabo en la Universidad, son determinantes para la construcción de la autorregulación en el ámbito educativo.

De acuerdo con Valencia et al. (2013), es primordial que los estudiantes universitarios se planteen objetivos y metas claras con respecto a su futura vida profesional y también personal, no obstante, se ha podido identificar que aquellos estudiantes con escasos niveles de autorregulación en el aprendizaje no logran establecer objetivos o estándares claros que dirijan su actividad cognitiva al enfrentarse a nuevos desafíos académicos. Esto provoca desestabilidad en el aprendizaje de contenidos de estudio e insuficiente control metacognitivo. Por lo tanto, cobra importancia la labor que tienen los profesionales encargados de la orientación vocacional y profesional al momento de apoyar a los estudiantes con el escogimiento de una carrera, porque al tener la decisión clara con respecto a este tema, también podrán tener la capacidad de plantearse metas claras que promuevan una adecuada autorregulación del aprendizaje.

2.2.3.3 Estrategias de autorregulación del aprendizaje aplicado por los universitarios

Durante el transcurso de la vida estudiantil se forjan nuevos métodos y estrategias de aprendizaje, sobre todo en el momento en el que atraviesan el ajuste a la universidad. En este período, la gran mayoría de estudiantes tienen que transformar o integrar hábitos de estudio con el propósito de adaptarse a las nuevas exigencias del contexto universitario. Cuando forman parte de este nuevo entorno, empiezan a sentirse protagonistas de su conducta y consideran al aprendizaje un proceso proactivo, encuentran automotivación y plantean estrategias que les permiten lograr los resultados académicos deseados, es decir, asimilan su autorregulación del aprendizaje (Torrano & González, 2004).

La mayoría de las estrategias se encuentran enmarcadas en la decisión del estudiante de cómo acoplarse a su proceso de aprendizaje. Entre ellas, los estudiantes indican que hacen uso de procesos de autocontrol metacognitivo tales como subrayar un texto o hacer un resumen al estudiar (Zambrano et al., 2018). A la par, se imponen metas de aprendizaje específicas, monitorean su aprendizaje y evalúan su progreso hacia la meta que en un principio se plantearon (Alegre, 2015).

Las estrategias de autorregulación utilizadas por los universitarios también se dirigen a las áreas de organización y elaboración, por ejemplo, el uso y aplicación de mapas conceptuales, cuadros

comparativos y analogías, así como, dominio conceptual, explicar los contenidos de aprendizaje a sus compañeros de clase, revisar con anterioridad temas y plantearse tiempos de estudio para cumplir con las tareas (Valencia et al., 2013). Si bien la etapa de ajuste a la vida universitaria conlleva nuevas experiencias y nuevos aprendizajes, los estudiantes marcan a ésta como el inicio para hacer cambios en sus rutinas de educación por lo que buscan analizar las estrategias y habilidades que mejor les puede ayudar para alcanzar sus objetivos.

2.3 Las Competencias Socioemocionales y su rol en la Autorregulación del Aprendizaje

La relación del área emocional y social con el ámbito de aprendizaje de las personas es un tema que por años ha llamado la atención y se pueden encontrar diversas investigaciones que se vinculan en este contexto (Ruvalcaba-Romero et al., 2017). En los últimos veinte años se ha podido determinar que la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales pueden proveer a los individuos de mayores herramientas adaptativas en diferentes ámbitos como es el familiar, social, académico, profesional, entre otros (Colunga & García, 2016).

En lo que respecta al ámbito escolar, se ha comprobado que quienes tienen mayores capacidades emocionales intra e interpersonales pueden gestionar con notable eficacia los problemas o presiones que se les pueda presentar en este contexto, porque han desarrollado competencias para resolver dificultades, tener un pensamiento más flexible, tomar decisiones importantes en el momento que se requiera, mostrar optimismo y automotivación en las actividades de su responsabilidad (Bar-On, 2006).

En esta investigación se aborda con mayor especificidad la influencia que las competencias socioemocionales puedan tener en la capacidad de autorregular el aprendizaje, de tal manera, en este apartado se procurará hacer un acercamiento para identificar qué tipos de competencias socioemocionales tienen mayor afinidad con este tema, y cómo específicamente puede influir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Es necesario ir a los orígenes teóricos del término competencias socioemocionales con la finalidad de encontrar una mayor cantidad de investigaciones que hayan analizado la relación que puede existir con la autorregulación del aprendizaje. Así como también se ampliará la atención al campo de repercusión de la autorregulación del aprendizaje en el rendimiento académico y el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios.

En apartados anteriores, se realizó la explicación de los modelos más relevantes que hacen alusión a un tipo de clasificación de competencias socioemocionales, capacidades emocionales y sociales, habilidades emocionales y sociales o habilidades intrapersonales e interpersonales, dependiendo de cómo sea abordado el tema desde los diferentes autores. Algunos de los tipos de competencias que se abordan en estos modelos han sido investigados desde el área educativa, de esta manera, a continuación se explicará la importancia que tienen las competencias socioemocionales en la autorregulación del aprendizaje, tomando en consideración las investigaciones realizadas en esta área con estudiantes de diferentes edades.

Aunque no directamente como competencias socioemocionales, se han encontrado varios estudios que se refieren a la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. De esta manera, se identifica que aquellos estudiantes de educación superior con niveles equilibrados de inteligencia emocional han demostrado que llegan a tener un mejor rendimiento académico, en virtud de que pueden desarrollar mejores estrategias de afrontamiento para solucionar sus contratiempos y presentan mayores relaciones significativas y resilientes con sus pares por lo que podrán adaptarse con más facilidad a los cambios que la vida universitaria requiere (Páez & Castaño, 2015). También se ha podido comprobar que las capacidades que demuestran los estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional son la autoconciencia, el autocontrol, la empatía, la motivación y las habilidades sociales provocando que la capacidad cognitiva se encuentre en mejor disposición para adquirir nuevos conocimientos y provocar mayor creatividad al momento de enfrentarse a retos académicos (Ceniceros et al., 2017).

En el Modelo de habilidades de Mayer y Salovey, se habla de la habilidad de facilitación o asimilación emocional, que permite que los estudiantes puedan tomar en cuenta sus emociones y sentimientos al momento de razonar sobre alguna situación específica o cuando necesitan solucionar alguna dificultad. Así, se toma conciencia de que el estado emocional influirá en las decisiones consideradas, o en la priorización de actividades e inclusive generando un mayor pensamiento creativo (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005). Es decir que, será indispensable que la habilidad de la asimilación emocional esté presente cuando se prepare para la disposición al estudio y para la ejecución del estudio, porque aquí se requiere que los estudiantes puedan tener una adecuada toma de decisiones que favorezca su aprendizaje.

La regulación o autorregulación emocional es otra competencia que es tomada en cuenta en los modelos de Mayer y Salovey, de Goleman y de Bisquerra. Es entendida como la capacidad de reflexionar

sobre lo que se encuentra sintiendo en ese momento con la finalidad de identificar si esas emociones son correspondientes con la circunstancia que se encuentra viviendo o si necesita moderar su estado emocional (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005). Esta competencia se pone en juego cuando se necesita ejecutar actividades en las que se ponga a prueba los aprendizajes o cuando durante el momento de asimilar los conocimientos académicos se den problemas que puedan desequilibrar sus emociones. Además de que no es posible aprender a autorregular el aprendizaje, si antes no se ha aprendido a regular las emociones. Cuando los estudiantes aprenden a autorregular sus emociones, mejoran el desarrollo de su autonomía porque son capaces de identificar y reflexionar sobre sus pensamientos y acciones, y esto da a lugar a que reconozcan si están realizando progresos en su aprendizaje, desde una posición autónoma y responsable (Reyna, 2019).

A partir del desarrollo de competencias como la conciencia emocional y la autorregulación emocional, se generará en los estudiantes la capacidad de experimentar, con más frecuencia y de una manera más adecuada, emociones positivas como la alegría, la esperanza y el orgullo, que se ha demostrado que son la base para que se interioricen estrategias relacionadas a la autorregulación del aprendizaje porque permitirán que los estudiantes disfruten el proceso de aprendizaje y que por lo tanto, tengan mayor éxito en su rendimiento académico (Oriol-Granado et al., 2017). A su vez, este rendimiento académico positivo, influirá en la percepción de sí mismos con respecto a su desenvolvimiento en esta área, de tal manera que su autoeficacia del aprendizaje será mayor y finalmente, se cerrará el bucle de realimentación, con la práctica más consciente y eficiente de actividades autorreguladoras.

La autoeficacia quizás es la competencia socioemocional que más ha sido relacionada de forma directa con la autorregulación del aprendizaje porque permite que los estudiantes desarrollen la capacidad de tener un locus de control interno al momento de realizar actividades que demanden complejidad en su proceso de aprendizaje (Muquis, 2022). A la autoeficacia se la estudia desde diferentes aristas en el modelo de Goleman, Saarni y Bisquerra, no obstante, tienen en común que las personas con alto desarrollo de esta capacidad podrán tener coherencia entre sus acciones y emociones porque las realizarán en base a sus creencias y su sentido moral y, por lo tanto, tendrán confianza y determinación para actuar en las diferentes circunstancias que se le presente. Al hablar específicamente del área del aprendizaje se ha podido identificar que la autoeficacia será la que desencadene el proceso de motivación académica y al tener estos dos componentes influye directamente en la capacidad de autorregulación del aprendizaje y en el rendimiento académico, y esta relación se podrá ejecutar de mejor manera cuando el estudiante tenga mayor especificidad de la percepción de sus capacidades, es decir, que sepa en qué área

o actividad tiene un mejor desempeño, como puede ser en las matemáticas, escritura, pintura, ciencias, haciendo resúmenes, esquemas, memorizando, entre otros (Alarcón, 2016; Cerezo et al., 2019).

Otro de los aspectos positivos que las capacidades emocionales y sociales de los estudiantes pueden acarrear en el contexto educativo es que generan consecuencias positivas en el compromiso intrínseco con sus estudios y en la satisfacción académica con la carrera universitaria que hayan elegido (Urquijo & Extremera, 2017), y es precisamente en este contexto emocional y cognitivo donde se prestan las condiciones ideales para el desarrollo de las capacidades autorreguladoras de los jóvenes debido a que tendrán la base motivadora que se requiere para ejecutar y autoevaluar las acciones que se realicen frente al proceso de aprendizaje.

Aunque es difícil encontrar investigaciones que aborden directamente el tema de la relación de las competencias socioemocionales con la autorregulación del aprendizaje, existen diversos textos en los que se aborda el tema desde diferentes perspectivas, y en todos ellos se ha podido comprobar que la influencia del área emocional y social de los estudiantes, será una parte fundamental para que puedan interiorizar estrategias que les permita ejercer una autonomía en el proceso de su aprendizaje académico.

2.4 Las dificultades de aprendizaje y su relación con las competencias socioemocionales

2.4.1 *Descripción de las dificultades de aprendizaje*

2.4.1.1 Definiciones de dificultades de aprendizaje

Las investigaciones de donde parte el estudio de las dificultades de aprendizaje se remontan a los hallazgos encontrados desde la frenología, teoría que pretendió dar una explicación a la afasia, conocida como un trastorno del lenguaje en el que el resto del funcionamiento sensorial, motor e intelectual son adecuados. Estos descubrimientos datan de finales del siglo XVIII y dieron lugar a una serie de investigaciones que formaron la base del estudio de las dificultades del aprendizaje. Algunas de esas investigaciones son las realizadas por Paul-Pierre Broca (1864) con el descubrimiento de la dominancia cerebral para el lenguaje, las de Karl Wernicke (1889) con el hallazgo de la afasia de comprensión, o las de Samuel Torrey Orton (1925) que fue el primero en enfocar los estudios en los errores de la lectura, entre otros. Hasta llegar al establecimiento del término de dificultades de aprendizaje como lo conocemos actualmente, por el médico Samuel Kirk en 1963, quien también propuso la primera Asociación de Niños con Dificultades de Aprendizaje (Santiuste & González-Pérez, 2014).

A partir de este momento, se han propuesto varias formas de definir a estas dificultades, y hasta el momento no existe un consenso general sobre su conceptualización y, por ende, con respecto a la explicación de esta dificultad. A continuación, se plasman aquellas definiciones que son percibidas como más detalladas:

- Las dificultades de aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes, que se manifiestan en dificultades significativas en la adquisición y uso de las capacidades de comprensión y expresión oral, lectura, escritura, razonamiento y habilidades matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción en el sistema nervioso central, y puede ocurrir a lo largo de la vida. (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988)
- Las DEA son aquellas dificultades que están constituidas por un conjunto heterogéneo de problemas cuyo origen es, probablemente, una disfunción del sistema nervioso central. Se manifiestan primeramente con problemas en el ámbito lingüístico y con defectos de procesamiento en los primeros factores cognitivos (atención, percepción, memoria), derivadamente, en el ámbito de las disciplinas instrumentales básicas (lectura, escritura, matemáticas) y, secundariamente, en las diversas áreas curriculares (ciencias naturales, sociales, segundo idioma). Cursan, además con problemas de personalidad, autoconcepto y sociabilidad, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital del sujeto. (Santiuste & González-Pérez, 2014, pág. 129)
- Los problemas de aprendizaje, llamados también dificultades de aprendizaje, comprenden la existencia de obstáculos para adquirir algunas habilidades académicas, pero no otras [...]. En los sistemas escolares modernos, se considera que los niños que poseen una inteligencia normal y ningún defecto sensorial o motor sufren un problema de aprendizaje cuando requieren atención especial en el aula, es decir, cuando les cuesta mucho aprender a leer, escribir, deletrear o realizar operaciones aritméticas. (Craig, 2001, pág. 303)
- Se reconoce a las dificultades de aprendizaje como una alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o en el uso del lenguaje

hablado o escrito, alteración que puede manifestarse en una imperfecta habilidad para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, representar ortográficamente, o efectuar cálculos matemáticos. (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004 citado en Bermeosolo, 2007, pág. 72)

2.4.1.2 Tipos de dificultades de aprendizaje

Aunque son varios los tipos que se pueden identificar como parte de las dificultades de aprendizaje, en este apartado solo se abordará a los reconocidos como dificultades específicas del aprendizaje, o de acuerdo al DSM 5, trastornos específicos del aprendizaje. Es decir, que serán tomados en cuenta a las dificultades en el aprendizaje de la lectura o dislexia, las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas o discalculia y las dificultades en el aprendizaje de la escritura o disgrafía.

Los mencionados tipos de dificultades comparten características similares, como que los estudiantes que las poseen tienen un rango de coeficiente intelectual dentro de los parámetros regulares, tampoco deberán tener dificultades sensoriales asociadas, los problemas relacionados con el aprendizaje se deberán manifestar desde edades tempranas, según los estudios realizados tienen un componente hereditario, existe un déficit en ciertas áreas cerebrales específicas implicadas en estos procesamientos (De la Peña & Bernabéu, 2018) y con la intervención necesaria aprenderán a manejar la gran mayoría de las dificultades asociadas, pero no desaparecerán por completo.

En los párrafos consecutivos se pretende realizar un acercamiento a las características principales de cada una de estas dificultades de aprendizaje:

a) Dificultades en el aprendizaje de la lectura o dislexia

Se reconoce a la dislexia, conforme el significado de su etimología, como una “dificultad en las palabras”. Dicha dificultad, no solo puede manifestarse en la lectura, aunque es su principal característica, sino que también afecta a la ortografía, escritura y en general a los aspectos lingüísticos (Gento & Strnadová, 2010).

Se suele especificar la existencia del tipo de “dislexia del desarrollo”, para abordar a la dificultad que se genera desde el nacimiento y que no se produce por alguna enfermedad o accidente, por lo que no puede curarse, pero las personas que lo poseen si pueden aprender estrategias para su intervención (Hudson, 2017). Se ha determinado que esta afectación neurobiológica bloquea en los individuos las funciones necesarias para el aprendizaje de la lectura, como la memoria, la percepción, la atención y la automatización de funciones

(Baddeley, 2000). Una de las explicaciones etiológicas que da a esta DEA es que existe un inadecuado funcionamiento del procesamiento fonológico y también dificultades en la descodificación de las palabras (Dyslexia Association International (IDA), 2002).

b) Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas o discalculia

La característica principal de la discalculia es que la capacidad aritmética está significativamente afectada en comparación con la edad cronológica de los estudiantes. Al igual que la dislexia es un trastorno complejo que tiene asociado otras dificultades como habilidades lingüísticas, perceptivas, de atención e incluso memoria (Santiuste & González-Pérez, 2014). Además de las dificultades en el procesamiento matemático, se ha podido observar que estos estudiantes tienen problemas en la velocidad del procesamiento, las funciones ejecutivas y también existen casos que se asocian con errores en su habilidad lingüística (Benedicto-López & Rodríguez-Cuadrado, 2019). Estas últimas características se han podido observar también en los casos de dislexia, por lo que es muy común que exista comorbilidad entre los diferentes tipos de dificultades de aprendizaje, sobre todo porque una de las funciones ejecutivas más afectadas en ellos va a ser la memoria de trabajo (Sánchez-Doménech, 2022).

Los casos de discalculia no detectados a tiempo o tratados de una manera inadecuada, pueden desarrollar resistencia o actitudes negativas hacia todo lo que implique el área matemática, e inclusive se ha visto que estudiantes con cuadros diagnósticos de fobia (Torresi, 2018).

c) Dificultades en el aprendizaje de la escritura o disgrafía

Sobre la disgrafía se conoce que es la dificultad que afecta la escritura realizada a mano, pero también en la transformación de los pensamientos en palabras escritas. Se pueden identificar porque serán estudiantes que escribirán con una letra ilegible, aunque se esfuerzen por hacerla de la mejor manera y sobre todo que no existe coherencia entre su capacidad verbal, con las ideas que expresa de forma escrita (Hudson, 2017).

Algunas de las características que se pueden identificar en los estudiantes con este trastorno son las perseveraciones o repeticiones de sílabas, trasposiciones, alteración de fonemas, falta de dominio en el esquema corporal, deficiencia en la orientación espacial, trazos ilegibles, pérdida del renglón (Delgado-González et al., 2016). Sobre la disgrafía existen una menor

cantidad de investigaciones al respecto, esto hace que los docentes y profesionales afines no tengan la suficiente información para atender adecuadamente a los niños.

2.4.1.3 Consecuencias en la vida de los estudiantes con dificultades de aprendizaje

Las consecuencias que se pueden presentar en los estudiantes que tienen un diagnóstico de dificultades de aprendizaje, abarcan a varias esferas de su vida. Para esta investigación es importante profundizar en aquellas que se enfocan en la vida emocional y social de los niños, niñas y adolescentes.

Los estudiantes con dificultades de aprendizaje empiezan a tener consecuencias desde el momento de su detección y diagnóstico porque en muchas de las ocasiones se las identifica tarde, e incluso pueden nunca ser identificadas de manera profesional (Mendoza-Mendoza, 2018). Partiendo de estas circunstancias, es muy común que se encuentre que una de las áreas más afectadas en estos estudiantes, es su autoestima. Ellos constantemente tienen que enfrentarse a desafíos para intentar comprender y retener la información, y gran parte del tiempo no lo logran adecuadamente por lo que atraviesan por sentimientos de frustración e inadecuación que afectan su autoestima. Se ha podido identificar que su autoestima se ve afectada en varias áreas como en la experiencia corporal, la percepción de competencia y control sobre el entorno y sobre su éxito escolar e inclusive familiar (Zuppardo et al., 2020). Esta poca autoconfianza les puede poner en riesgo de caer en una victimización discriminatoria y que por esto, más adelante sufran de acoso escolar por parte de sus compañeros (Rodríguez-Hidalgo et al., 2021).

Otro de los desafíos a los que deben enfrentarse los estudiantes con DEA y en general con cualquier otra necesidad educativa específica, es el aislamiento social que pueden llegar a tener por el estigma al que se enfrentan, ya sea porque no se sienten parte del grupo, pues constantemente se ven comparados con sus compañeros y perciben que deben esforzarse más que el resto, o porque son incomprendidos por su entorno al no existir una adecuada cultura inclusiva (Barahona-Cruz et al., 2023). Esta conciencia de ser estigmatizados puede generar problemas adicionales a los que ya de por si representa su condición por la preocupación que implica atender y luchar contra tal estigma social (Daley & Rappolt-Schlichtmann, 2018).

Todas estas posibles consecuencias a nivel emocional y social pueden desencadenar en problemas aún más serios, sobre todo en los adolescentes. Cuando los jóvenes con dificultades de aprendizaje no han sido intervenidos profesionalmente, es usual que posean inestabilidad emocional, sentimientos de

inferioridad, rechazo escolar, actitudes muy pasivas o agresivas que dificultan su adaptación social. A su vez, estas manifestaciones emocionales y conductuales llegan a producir trastornos de ansiedad y/o depresión en los estudiantes (Zuppardo, et al., 2017). Lastimosamente, se ha podido observar que, aunque la mayoría de los padres tienen conciencia de las dificultades de aprendizaje de sus hijos, por lo general, gran parte de ellos no reciben intervención individual para atender sus problemas, viéndose afectada su capacidad resiliente que es tan necesaria para afrontar su condición (Anuja & Anujothi, 2016).

2.4.2 Influencia de las competencias socioemocionales en las dificultades de aprendizaje

Como se ha abordado en apartados anteriores, son innumerables los aportes positivos que la práctica de las competencias socioemocionales proporciona a los estudiantes. De tal manera, resulta indiscutible la influencia que las mencionadas competencias tiene en los niños, niñas y adolescentes con dificultades en su aprendizaje.

Se ha podido comprobar que cuando los estudiantes con DEA tienen la oportunidad de fortalecer su inteligencia emocional, logran tener herramientas emocionales que les permiten contrarrestar la indefensión aprendida como resultado del locus de control externo que poseen. Esto se debe a que estos chicos con el tiempo aprenden erróneamente que sus éxitos son por causa de la ayuda que los docentes o alguna otra persona les pueda proporcionar para pasar los años escolares (Ismail & Geha, 2022). Y son justamente las relaciones afectuosas dentro de los ámbitos educativos, las que permiten que los estudiantes aprendan a creer en sus capacidades y se perfeccionen sus estrategias para un aprendizaje más significativo, por lo tanto, es indispensable que sean los docentes los primeros en desarrollar las competencias socioemocionales necesarias para este propósito (McLean, 2016).

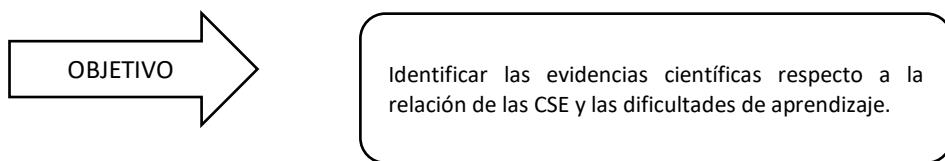
De igual forma, se ha visto que existe una interrelación entre la regulación de las emociones, atención selectiva y la memoria de trabajo (Mikels & Reuter-Lorenz, 2019), y que estas a su vez, permiten que exista una evaluación adecuada de la comprensión lectora que resulta ser un indicador indispensable para la detección de las dificultades del aprendizaje. En otros estudios han encontrado la relación de competencias emocionales específicas, como la expresión y comprensión emocional porque, en especial, los niños con DEA tienen problemas para identificar sus estados emocionales y expresarlos de manera adecuada, así la intervención en estas competencias dará lugar a una regulación emocional y conductual más adecuada (Carballo, 2018). Quizás una de las repercusiones positivas más importantes que el desarrollo de competencias socioemocionales puede ejercer en los estudiantes con DEA, es en el

incremento de su autoestima, porque una vez que pueden comprender lo que sucede en su vida emocional y logran establecer relaciones sociales saludables, tendrán la capacidad de enfrentar sus dificultades académicas con pensamientos de autoeficacia sobre su desempeño escolar que es uno de los pilares importantes para el fortalecimiento de la autoestima en estas personas (Livingston et al., 2018; Stagg et al., 2018).

Es decir que, cada una de las competencias socioemocionales, permitirá que los estudiantes con DEA tengan características individuales que les ayuden a manejar las circunstancias adversas que les implique esta condición. Una de las ventajas que existe es que, tomando como referencia a la inteligencia emocional, se ha visto que los estudiantes con y sin DEA aumentan los niveles de esta capacidad conforme van avanzando en edad (Yossef, 2022). Por lo tanto, en cada una de las investigaciones se remarca la importancia de que existan capacitaciones, programas de intervención o de entrenamiento para que, estudiantes, docentes y padres de familia puedan desarrollar competencias que beneficien, mediante el autoconocimiento, el empoderamiento, la tolerancia a la frustración, las relaciones sociales adecuadas, el enfoque en metas accesibles, a que los niños, niñas adolescentes con DEA tengan mejores oportunidades de equilibrar su aprendizaje en comparación con sus compañeros sin la misma condición.

3. ESTUDIO 1: RELACIÓN ENTRE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

En este primer estudio se elaboró un artículo de revisión sistemática con el propósito de recolectar la información de la teoría y de los estudios realizados con respecto a la relación de las dificultades de aprendizaje y las competencias socioemocionales. La referencia del artículo es: Narváez Olmedo, G., Sala Roca, J., & Urrea Monclús, A. (2021). Relation between Learning Disabilities and Socioemotional Skills in Children and Adolescents: A Systematic Review. Universal Journal of Educational Research, 2021, vol. 9, núm. 4 p. 819-830 y se lo puede encontrar en el siguiente enlace: https://www.hrpublishing.org/journals/jour_archive.php?id=95&id=1856. A continuación, se adjuntan el objetivo y los apartados de esta publicación.



Resumen: Introducción. La relación de las dificultades de aprendizaje con las competencias socioemocionales ha sido un tema de amplio estudio en décadas anteriores. En la actualidad, se han encontrado investigaciones que abordan esta relación, no obstante, han sido escasas y se han identificado ciertos puntos que podrían ser mejorados en futuros estudios. **Objetivo.** En el marco de esta idea, esta revisión sistemática se enfoca en describir investigaciones empíricas que relacionen estas dos variables y, además, en analizar los resultados a los que han llegado dichas investigaciones. **Análisis.** Esta revisión tomó como referencia a las bases de datos Eric, Scopus y PsycInfo, en el período de 2013 a 2018. **Resultados.** Los resultados muestran que, aunque la mayoría de los estudios revisados coinciden en que los niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje tienen menores competencias socioemocionales, es necesario profundizar el tema controlando otras variables que podrían estar incidiendo en esta relación, como el sexo, el tipo de dificultad, la edad, entre otros. **Conclusiones.** Se plantea la posibilidad de continuar con investigaciones similares que permitan modificar las limitaciones encontradas en cuanto a los instrumentos utilizados, la variedad de tipos de competencias socioemocionales y la falta de especificidad de las dificultades de aprendizaje.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje, competencias socioemocionales, revisión sistemática, niños, niñas y adolescentes.

Abstract: Introduction. The relation of learning difficulties with socio-emotional skills has been a subject of extensive study in previous decades. Currently, there are only a limited number of researches that addresses this relation. Within this research, certain points have been identified that could be improved for future studies. **Aims.** This paper provides a systematic review that focuses on describing empirical research that shows a relationship between these two variables and to analyze the results to which these investigations have reached. **Method.** This review took as reference the Eric, Scopus, and PsycInfo databases, in the period from 2013 to 2018. **Results.** It could be concluded that, although most of the studies reviewed agree that children and adolescents with learning difficulties have lower socio-emotional skills, it is necessary to deepen the issue by controlling other variables that could be affecting this relation, such as sex, type of difficulty, age, among others. **Conclusions.** Therefore, it is necessary to carry out research to deepen the instruments used, the variety of types of socio-emotional skills and the lack of specificity of learning difficulties.

Key Words: Learning difficulties, socio-emotional skills, systematic review, children and adolescents.

3.1 Introducción

Las dificultades de aprendizaje (DA) se han constituido en uno de los retos más frecuentes para los docentes, la familia y por supuesto, para los estudiantes que las poseen. Las DA o también conocidas como dificultades específicas del aprendizaje (DEA), son un grupo de trastornos que se presentan principalmente en el habla, escucha, lectura, escritura, matemáticas; además también se manifiestan dificultades en el razonamiento, autoexpresión, percepción social, funciones motoras y adquisición y desempeño de habilidades organizacionales (Yılmaz et al., 2018). Según la APA (2013), en el DSM-5, las personas que tienen DEA comprenden dificultades en uno o más dominios específicos del aprendizaje, como son la lectura, la expresión escrita y las matemáticas; aun cuando no llegan a niveles de deficiencia intelectual. También se definen a las DA como consecuencia de una disfunción del sistema nervioso central que influye en la capacidad del individuo para interpretar y conectar la información, desencadenando una interrupción en el curso normal de la adquisición de las habilidades de aprendizaje (Lorger et al., 2015).

La existencia de varias definiciones e inclusive de varios términos utilizados para nombrar y explicar este tipo de dificultades, ha generado discrepancias en la comprensión y, por lo tanto, en el abordaje profesional (Frederickson & Reason, 1995). No obstante, aun teniendo esta diversidad teórica, la visualización de los problemas que se desencadenan a partir de esta dificultad son evidentes a todo nivel. Los estudiantes con DA pueden ser vulnerables a experiencias de estigmatización, que a su vez se asocian con efectos académicos y emocionales negativos (Daley & Rappolt-Schlichtmann, 2018). Se ha encontrado también, que una de las características de los niños con DA es el comportamiento impulsivo, siendo su mayor problema la falta de premeditación, la falta de perseverancia y la urgencia (Al-Dababneh & Al-Zboon, 2018). Inclusive se han realizado investigaciones en adultos con historial de DA en su niñez, en donde se pudo comprobar que en comparación con sus pares sin DA, los sujetos con esta dificultad tenían mayor tendencia a contraer problemas de salud mental, a no obtener un título luego de la educación obligatoria y además habían estado desempleados por un período de tiempo más prolongado (Aro et al., 2019).

Sin duda una de las mayores dificultades encontradas en los estudiantes con DA es la vulnerabilidad que tienen de ser excluidos socialmente. Esto puede suceder porque sus compañeros y docentes emiten evaluaciones menos positivas sobre ellos, como consecuencia de un desconocimiento generalizado sobre estas dificultades (Nowicki et al., 2018). Otra razón de esta exclusión ha sido explicada por el inadecuado manejo de las competencias socioemocionales (CSE) de los estudiantes con DA (Milligan et al., 2016), convirtiéndose así en un tema de relevancia investigativa. Para determinar una definición más acertada de lo que son las CSE es importante tomar en cuenta que esta idea evoluciona de la condición que conocemos como “inteligencia emocional”, explicada por autores como Mayer & Salovey (1997) y Goleman (1995), como una serie de componentes cognitivos junto con la habilidad para reflexionar sobre las emociones. Y, por otro lado, el término “competencia” se conoce como la experticia del dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas para el ejercicio específico de una función (Repetto & Pérez, 2003). De esta manera, las CSE son el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas para comprender, expresar y regular apropiadamente las emociones propias y de los demás (Bisquerra, 2003).

El desenvolvimiento de las CSE en los estudiantes con DA es un tema que ha sido abordado desde diferentes aristas y desde tiempo atrás (Hazel & Schumaker, 1988; Swanson & Malone, 1992; Zysberg & Kasler, 2017). Los resultados de estos trabajos han llegado a diversas conclusiones, que de forma global

ponen en evidencia que los niños, niñas y adolescentes que tienen DA, tienen a su vez menores CSE (Balboni et al., 2017; Lörger et al., 2015; Parhiala et al., 2015).

El foco de este artículo son los aspectos metodológicos y los principales hallazgos de estudios relacionados, es decir que su pregunta directriz puede establecerse cómo: ¿Qué características metodológicas y resultados presentan los recientes estudios e investigaciones empíricas acerca de la relación subyacente entre competencias socioemocionales y dificultades de aprendizaje? Consecuentemente, para responder a este interrogante, este estudio tiene como objetivos principales: 1) Describir investigaciones empíricas que relacionen las competencias socioemocionales y las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes; y 2) Analizar los resultados a los que han llegado dichas investigaciones.

En términos más específicos, con este trabajo, se pretende aportar a la comprensión de la relación de las DA con las CSE mediante el análisis de estudios que se han hecho acerca del tema en los últimos seis años, con la finalidad de proveer al lector de una perspectiva general de estos estudios. En un futuro, esto permitirá que puedan plantearse más investigaciones empíricas en el área, con enfoques y metodologías diferentes que podrían otorgar posibles soluciones a las dificultades que presente la población estudiada.

3.2 Metodología

La presente revisión sistemática se realizó siguiendo el procedimiento y pautas planteadas por Linares-Espinós et al. (2018) y Perestelo-Pérez (2013).

3.2.1 Búsqueda y selección de artículos

La búsqueda y selección de trabajos se realizó a partir de 5 fases: Fase de identificación, de selección, de elegibilidad, de inclusión y exclusión y de evaluación de sesgo (Figura 1).

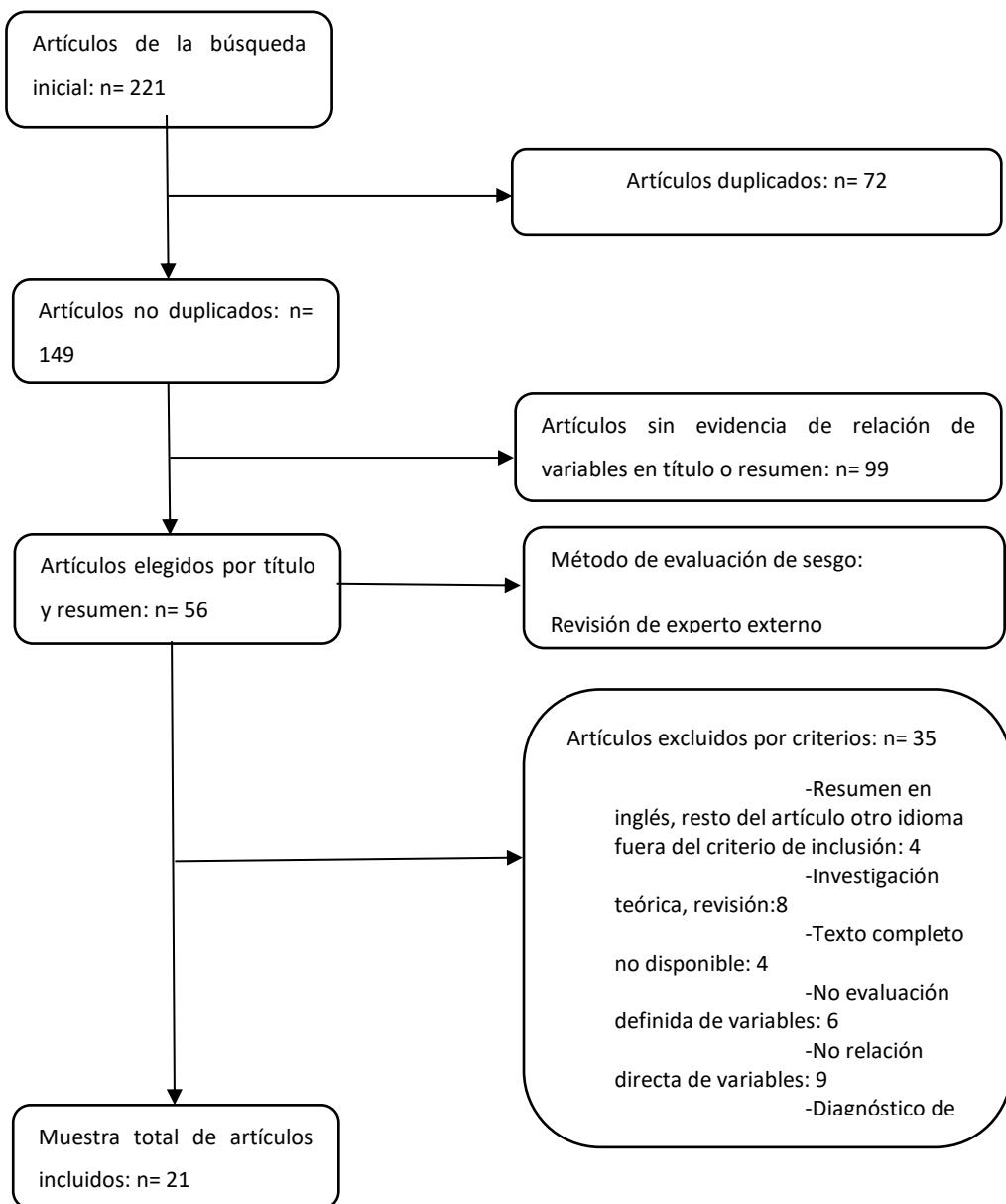
- 1) *Fase de identificación:* Se realizó una búsqueda en las bases de datos bibliográficas Eric, Scopus y PsycInfo, usando las siguientes palabras claves: ((“socioemotional competen*” OR “social skill*” OR “social competen*” OR “emotional competen*” OR “emotional skill*” OR “emotional intelligenc*”) AND (“learning disabilit*” OR “learning difficult*” OR “learning disorder*”)). Los trabajos debían haberse publicado entre los años 2013 y 2018, en idioma inglés o español, sin embargo, no se encontraron resultados en español.

- 2) *Fase de selección:* La búsqueda detectó un total de 221 artículos que incluían las palabras clave entre las tres bases de datos. Mediante el gestor bibliográfico Mendeley se eliminaron los artículos duplicados, quedando 149 artículos.
- 3) *Fase de elegibilidad:* La lectura del título y el resumen permitió eliminar los artículos que no abordaban la relación entre las dos variables de estudio. Después de este proceso quedaron 56 artículos.
- 4) *Fase de evaluación de sesgo:* Con la finalidad de reducir el sesgo de esta revisión sistemática, se solicitó a un experto externo que realizara a la par el mismo proceso para confirmar los datos obtenidos de las 3 primeras fases.
- 5) *Fase de inclusión y exclusión:* Se procedió a la lectura detallada de los trabajos para corroborar si cumplían con los criterios de inclusión. Sólo se incluyeron los estudios empíricos que relacionaban la variable “competencias socioemocionales” con la variable “dificultades de aprendizaje”. En esta revisión la muestra de interés, eran niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, se incluyó también un estudio con estudiantes de 25 años por cumplir el resto de los criterios. Otra característica que debía cumplir la muestra es que hubieran sido diagnosticados o detectados con algún tipo de DA; aun así, no debía tener comorbilidad con otros diagnósticos. Se excluyeron 3 artículos que hablaban sobre la “dificultad de aprendizaje no verbal” (DANV) debido a que esta dificultad tenía características adicionales a las de un diagnóstico de DA. Otro criterio de inclusión es que debía existir evidencia de la evaluación de las CSE en la muestra. Además, se excluyeron los artículos a los que no se tuvo acceso al texto completo y los que correspondían a revisiones sistemáticas o metaanálisis.

Luego de este proceso se confirmaron los 21 artículos que fueron utilizados en esta revisión.

Figura 5

Flujograma de búsqueda y selección de artículos



3.2.2 Sistematización de la información y procedimiento de análisis

Una vez que se elaboró la base de datos de los 21 artículos a analizar, se continuó con la sistematización de la información. Se desarrolló una matriz con la información más relevante, como es: el objetivo, el enfoque y diseño metodológico, el tipo de muestra, el tipo de DA, los instrumentos utilizados

para detectar las DA, los tipos de CSE, los instrumentos utilizados para detectar las CSE y los resultados obtenidos.

Con el propósito de sintetizar la información obtenida, se procedió a categorizar el apartado de DA en dos aspectos importantes. Por un lado, se analizó el criterio diagnóstico (dificultad general de aprendizaje o dificultades específicas en la escritura, lectura o matemáticas), y por otro, se analizó si este diagnóstico se había realizado previamente al estudio, o durante el estudio.

3.3 Resultados

3.3.1 Descripción general de los estudios

En la tabla 1 se describen de forma sintética los objetivos, la metodología, el tipo de muestra, el medio para la obtención del diagnóstico de DA y los instrumentos que han sido empleados de manera preferente para la evaluación de las CSE. Sin embargo, de forma general, se puede decir que los instrumentos utilizados en muestras de niños y niñas preguntan por la percepción de padres y madres o docentes, mientras que en las muestras de adolescentes se prefiere instrumentos de autopercepción de CSE y que sólo los tres estudios longitudinales especifican los instrumentos que les permitió diagnosticar las DA durante las investigaciones.

Así mismo, se encontró que la mayoría de los estudios [2, 5, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20] abordan su investigación desde una población con un diagnóstico general de DA, esto quiere decir que no se detalla específicamente en qué área o áreas del aprendizaje tienen dificultades los niños, niñas y/o adolescentes, a excepción de seis estudios que si lo hacen [3, 4, 8, 12, 19, 21] y un par que combinan población tanto con diagnósticos generales como con específicos [1, 9]. No obstante, la mayoría de estos diagnósticos específicos se ven reflejados en la descripción de la muestra mas no en los resultados.

Tabla 5*Resumen descriptivo general de estudios*

Apartado	Categorías	Cantidad
Analizado		
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el nivel de competencia socioemocional en niños, niñas y/o adolescentes con DA en comparación con sus pares sin DA [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] 	<ul style="list-style-type: none"> 7
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el nivel de competencia socioemocional en niños, niñas y/o adolescentes con DA en comparación con sus pares con otras NEE [8] 	<ul style="list-style-type: none"> 1
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el nivel de competencias socioemocionales en niños, niñas y/o adolescentes con DA [9, 10] 	<ul style="list-style-type: none"> 2
	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar una variable asociada a una competencia socioemocional específica en niños, niñas y/o adolescentes con DA [11, 12, 13, 14, 15] 	<ul style="list-style-type: none"> 5
	<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar si la intervención propuesta influye en el nivel de una competencia socioemocional específica en niños, niñas y/o adolescentes con DA [16, 17, 18, 19, 20, 21] 	<ul style="list-style-type: none"> 6
	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque cuantitativo - diseño transversal [1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20] 	<ul style="list-style-type: none"> 14

Tipo de enfoque y diseño	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque cuantitativo - diseño longitudinal [3, 8, 12] 	3
	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque cualitativo – diseño transversal [10, 16, 21] 	3
	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque mixto – diseño transversal [19] 	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Niños y niñas (4 a 11 años) [3, 6, 8, 10, 11, 16, 20] 	7
Tipo de muestra	<ul style="list-style-type: none"> - Adolescentes (12 a 17 años) [2, 4, 5, 9, 18, 19, 21] 	7
	<ul style="list-style-type: none"> - Niños, niñas y adolescentes (4 a 17 años) [1, 7, 13, 15, 17] 	5
	<ul style="list-style-type: none"> - Adultos - jóvenes (18 a 25 años) [14] 	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Adultos - jóvenes y adolescentes [12] 	1
Medio para el diagnóstico DA	<ul style="list-style-type: none"> - Criterio previo de un experto [1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21] - Informes educativos individuales [2, 11, 16] - Instrumentos específicos durante la investigación [3, 8, 12] 	15 3 3
Instrumentos preferentes para evaluar CSE	<ul style="list-style-type: none"> - The Social Skills Rating System [7, 13, 18] - Social Self-Efficacy Scale [2, 5] 	3 2

Nota: Las referencias completas se encuentran en la tabla 2 y 3

3.3.2 Análisis de resultados sobre la relación entre DA y CSE

Los estudiantes con DA tienen bajos niveles en la comunicación receptiva y escrita y en el comportamiento adaptativo general [1], en edad preescolar también poseen dificultades en los niveles de adaptación y en las habilidades sociales [3]. Aparte de tener menores habilidades sociales también tienen menores logros académicos y mayores sentimientos de soledad [7]. Son percibidos como menos independientes y con dificultades para esperar turnos, para aprender en grupos y para tomar decisiones en actividades planteadas en clase [10]. No obstante, un estudio determinó que los niños con DA no tienen afectaciones significativas en los comportamientos sociales ni en los antisociales [6], y otro, que su muestra con DA tiene mejores CSE que el resto de los niños y niñas con diferentes necesidades educativas especiales (NEE) [8].

Tanto los adolescentes como los niños y niñas con DA obtienen resultados que demuestran niveles bajos de CSE. Se perciben como menos eficientes sociales y sus compañeros sin DA los ven como estudiantes rechazados [2], con mayores dificultades interpersonales al hablar en público, en relaciones familiares y de amigos y con menor autoconcepto en el área académica y social [4] e inclusive con índices de ansiedad social [5]. Finalmente, un estudio encontró que el autoconcepto de comprensión emocional disminuye en proporción de la severidad percibida en la lectura, a pesar de que en los datos del test emocional hayan obtenido puntuaciones en el rango de la normalidad [9].

Existen solo dos estudios en los que es posible relacionar una dificultad específica de aprendizaje con el nivel de cierta CSE. El estudio longitudinal que habla de casos de dislexia que van mejorando sus niveles de CSE conforme avanza la edad [3] y el estudio que observa que la severidad percibida en la lectura puede relacionarse con la disminución del autoconcepto en comprensión emocional [9].

La comparación de resultados entre el sexo femenino y masculino no es uno de los temas de mayor interés entre las investigaciones de esta revisión. En aquellas que si lo analizan, se puede observar que el porcentaje de la muestra de niños y adolescentes es mayor que el de las mujeres [2, 4, 5, 6, 9]. Así mismo, se reconoce que las niñas y las adolescentes obtienen mejores puntuaciones en competencias y

habilidades sociales, mientras que los hombres tienen mayores problemas de comportamientos antisociales [6, 7, 9].

Tabla 6*Análisis de resultados sobre la relación entre DA y CSE*

Nº []	Referencia	Muestra	Dificultad		Competencia	Resultados
			de aprendizaje	Socioemocional		
1	Balboni et al. (2017).	170 niños: 24 con TDAH (5 - 14 años), 61 niños con general y específicos dificultades de aprendizaje (6-11 años) y 85 con muestra, pero no en desarrollo típico (5 - 14 años).	Diagnóstico de dificultades de aprendizaje	Comportamiento social: descripción de la socialización y diario vivir (habilidades adaptativas)	Autoeficacia: hacer amigos, expresar opiniones, disculparse, resolver conflictos sin violencia, sí mismos como menos eficientes	Los niños con DEA obtuvieron puntajes significativamente más bajos en los subdominios de comunicación (t=5.26; p<.01): Receptiva (t=3.15; p<=.01) y escrita (t=6.12; p<.001), más no expresiva. Además, también tuvieron puntajes bajos en el comportamiento adaptativo compuesto (t=3.56; p<.01)
2	Lorger et al. (2015).	417 estudiantes adolescentes con DA y 332 sin DA (de 15 a 18 años)	Diagnóstico general de dificultades de aprendizaje	social: hacer amigos, expresar opiniones, disculparse, resolver conflictos sin violencia, sí mismos como menos eficientes	Autoeficacia: hacer amigos, expresar opiniones, disculparse, resolver conflictos sin violencia, sí mismos como menos eficientes	Los estudiantes con DA son vistos por sus compañeros, con más frecuencia, como estudiantes rechazados. Además, se consideran a sí mismos como menos eficientes socialmente (t=-3.97, p<.001).

3	Parhiala et al. (2015).	170 niños, reporte de las edades de 4, 6 y 9. 39 diagnosticados con dyslexia y 131 son grupo control sin dificultades	Diagnóstico específico en un área del aprendizaje: Dislexia	Habilidades adaptativas y sociales, atención a los problemas, externalización e internalización de problemas	Los niños con dislexia tienen significativamente más problemas de adaptabilidad y habilidades sociales que los niños sin dislexia antes del ingreso a la escuela (4 a 6 años). Sin embargo, existen menores problemas a la edad de 6 a 9 años ($t=2.06$, $p<.05$).
4	Schmidt et al. (2014).	180 adolescentes (12 – 14 años). 90 estudiantes con DA y 90 sin DA	Diagnóstico específico en un área del aprendizaje en la descripción de la muestra, pero no en los resultados	Percepción de dificultades interpersonales, aprehensión y temor a la evaluación negativa, Tensión e Inhibición en Contacto Social, aceptación de uno mismo	Los estudiantes con DA perciben mayores dificultades interpersonales en el área de hablar en público ($t=2.10$, $p<.05$), en las relaciones con familiares ($t=2.60$, $p<.001$) y con amigos (3.57, $p<.001$). También existen diferencias significativas que demuestran que los estudiantes con DA tienen menor autoconcepto en el área académica ($t=-3.85$, $p<.001$), social ($t=-2.31$, $p<.05$) y autoconcepto general ($t=-2.65$, $p<.01$)

5 Vukman et al. (2018).

417 Diagnóstico
estudiantes. (15 a 18 general de Autoeficacia
años). 105 con DA y dificultades de social, ansiedad social
312 sin DA aprendizaje.

Los estudiantes con DA obtienen puntuaciones inferiores en autoeficacia social tanto a inicio de curso ($t=-3.13$, $p=.002$), como al final de este ($t=-3.97$, $p<.001$). También disminuyeron la percepción de autoeficacia social a lo largo del curso ($t= 2.01$, $p<.05$). Asimismo, tenían niveles superiores de ansiedad social tanto a inicio de curso ($t=2.00$, $p<.05$), como al final ($t=2.70$, $p<0.1$). Esta ansiedad se incrementó a lo largo del curso, pero no de forma significativa.

6 Yukay (2013).

166 Diagnóstico Competencias
estudiantes (7 a 9 general de sociales: habilidades
años), 83 sin DA, 83 dificultades de interpersonales, de
diagnosticados con aprendizaje. autogestión y
DA competencias académicas.

La variable DA no afecta a la variable de comportamientos sociales, ni de comportamientos antisociales

7 Zach et al. (2016).

733 Diagnóstico Habilidades Los estudiantes con DA tienen
estudiantes (6 a 13 general de sociales: (cooperación, menos habilidades sociales ($t=7.58$,

años), 642 sin DA y 91 con DA. dificultades de aprendizaje. de afirmación, autocontrol, responsabilidad y empatía). Sentimientos de soledad (t=5.25, p<.001), y más de soledad e problemas conductuales (t=5.92, insatisfacción social p<.001).

- | | | | | |
|---|----------------------------------|--|---|---|
| 8 | Dempsey & Valentine
(2017). | 1835 a 1857 | Subescalas: | <p>(dependiendo de las medidas de salida). Período 2004-2012, cohorte de niños que tenían 8 o 9 años en el 2012. DA = 148, NEE = 109</p> <p>Diagnóstico específico en un área del aprendizaje en la descripción de la muestra, pero no en los resultados</p> <p>Diagnóstico en las relaciones con los pares, y dificultades emocionales, comportamiento apropiado o prosocial (habilidades prosociales)</p> <p>Los niños con DA tuvieron puntajes más altos en la medida de comportamiento prosocial en comparación con el resto de NEE ($t=4.31, p<.001$).</p> |
| 9 | D'Amico & Guastaferro
(2017). | 34 adolescentes con dificultades específicas de aprendizaje (14 a 19 años) | Inteligencia emocional y meta emocional: Creencias emocionales, Autoconcepto de habilidades emocionales | <p>En el test emocional y meta emocional, los adolescentes con DEA presentan rangos dentro de la normalidad, ninguno obtiene un puntaje menor de 85. El autoconcepto de habilidades emocionales aumenta en proporción de mayores dificultades</p> |

			y emocionales	Habilidades percibidas en lectura ($r=-.465, p<.01$).	
				Las creencias y el autoconcepto de comprensión emocional disminuyen en proporción de mayor severidad percibida en dificultades de la lectura ($r=.322, p<.01$).	
10	Lilian et al. (2015).	5 directores, 35 profesores, 20 padres de familia y 20 niños con DA en edades de 4 - 6 años.	Diagnóstico general de dificultades de aprendizaje.	Autoconcepto, respeto, competencias sociales	Según la percepción de los docentes, el 46.71% de niños con DA no participa en decisiones para realizar actividades; el 71.43% no son independientes, el 62.86% no espera su turno ni escucha las respuestas y el 48.57% parece que no aprende mejor en grupos

Consecuencias asociadas en la relación de las DA y las CSE (Tabla 7)

En la búsqueda de artículos se logró identificar que varios estudios parten de la certeza de que los niños, niñas y/o adolescentes con DA tienen bajos niveles de CSE; por lo tanto, pretenden identificar qué consecuencias adicionales se podrían desencadenar a partir de estos déficits.

En los artículos analizados se encontraron tres consecuencias puntuales: Los jóvenes con diagnóstico de DA y con problemas socioemocionales tienen retrasos en la graduación de secundaria, dificultades en encontrar empleo y poco compromiso en la educación [12]; los niños con DA, con problemas de comportamiento, bajas habilidades sociales y sentimientos de soledad, tienen propensión a sufrir abusos sexuales [13]; los estudiantes con DA y una menor puntuación en la prueba de inteligencia emocional tienen mayor tendencia a la procrastinación académica [14].

Intervenciones propuestas para el incremento de las CSE en niños, niñas y/o adolescentes con DA (Tabla 7)

Se pudo observar que algunos estudios plantean propuestas de intervención con diversas metodologías en las que, todos a excepción de uno, tienen éxito en el incremento de las CSE de niños, niñas y/o adolescentes con DA. Se determinó que los niños con DA que son expuestos a actividades extracurriculares no estructuradas (juegos libres) tienen mejores CSE [11], no obstante, también se pudo visualizar que los deportes desempeñan un papel positivo para el incremento de habilidades sociales y la disminución de sentimientos de soledad [15].

Además, se proponen programas de intervención en las CSE de autorregulación emocional y de identificación de emociones del otro que les permita empatizar y socializar de mejor manera [17, 19, 20, 21]. También se comprobó que un programa sistematizado de danza mejora el desempeño en matemáticas y competencias como la motivación, el compromiso, la autoestima y la autorregulación de emociones para responsabilizarse de su comportamiento y tener conciencia del espacio personal del otro [16]. Por otro lado, el estudio que no tuvo éxito en la aplicación de la intervención en el mejoramiento de habilidades sociales sí pudo obtener resultados positivos en el incremento del reconocimiento de expresiones faciales y del lenguaje corporal [18].

Tabla 7*Variables asociadas a la relación de las DA y las CSE e intervenciones propuestas*

Nº []	Referencia	Muestra	Dificultad	Competencia	Resultados
			de aprendizaje	Socioemocional	
11	Brooks et al. (2015).	117 niños (8 a 11 años). 40 niños con discapacidad intelectual, 53 con dificultades de aprendizaje y 24 de desarrollo típico	Diagnóstico general de dificultades de aprendizaje.	Comportamiento en 7 tareas sociales: Unirse a grupos, responder a otros, gestionar desacuerdos, ayudar a los demás, jugar juegos, tener conversaciones y hacer frente a las burlas. Comportamiento adaptativo: Lenguaje, actividades vocacionales y domésticas y comportamiento social.	Los estudiantes con DA no obtuvieron diferencias significativas en las competencias sociales en comparación con los niños de desarrollo típico. Una alta participación en actividades extracurriculares estructuradas predice mejores competencias sociales ($\beta=0.23$, $p<.05$).
12	Hakkarainen et al. (2016).	597 adolescentes, 304 mujeres y 293 hombres (M edad área 15.9 en 2004). 21 años	Diagnóstico específico en un área del aprendizaje	Competencia social (habilidades de cooperación, empatía, impulsividad, comportamientos disruptivos): Dimensión prosocial - comportamiento antisocial	No existe correlación significativa entre dif. en matemáticas y lectura con las bajas habilidades prosociales. El compromiso con la continuación de los procesos de formación o el

empleo a los 21 años se relaciona con las dif. en la lectura ($\rho=0.14$, $p<.05$) y problemas socioemocionales ($\rho=0.20$, $p<.01$) en la secundaria. El retraso en la graduación de los estudios obligatorios se relacionó con las dif. en las matemáticas ($\rho=0.13$, $p<.05$)

13 Helton et al. (2017).

2.033 casos.

4 a 17,5 años. De 83 condados de EEUU. Niños, niñas y adolescentes con Diagnóstico general de aprendizaje. DA y sin DA

Habilidades sociales, insatisfacción social y sentimiento de soledad

Las DA están asociadas con mayores riesgos de abusos sexuales y más casos de abuso sexual. Hay un porcentaje mayor de niños con DA que han sido víctimas de abusos sexuales (21% vs. 10%; chi cuadrado=7.74; $p<.01$). Los niños con DA tienen mayores condiciones comórbidas: problemas de conducta internalizantes ($t=1.35$, $p<.01$) y externalizantes ($t=2.00$, $p<.01$);

menor funcionalidad en el diario vivir ($t=2.42$, $p<.01$); pobres habilidades sociales ($t=2.83$, $p<.01$) y crecientes sentimientos de soledad ($t=2.94$, $p<.01$).

14	Hen & Goroshit (2014).	287 estudiantes graduados de segundo año (25 años), 99 con DA y 188 sin DA	no general dificultades de aprendizaje.	Diagnóstico de	Inteligencia emocional: evaluación y expresión de emociones, regulación de emociones, utilización de emociones	Se encontraron diferencias entre los estudiantes con DA y sus pares sin DA= 7.83 , $p<.001$; $\eta^2 = .077$. Los estudiantes con DA tienen puntuaciones inferiores en inteligencia y autoeficacia emocionales y mayores porcentajes de procrastinación académica
15	Yilmaz et al. (2018).	56 niños, niñas y adolescentes (7 y 14 años) diagnosticados con DA. 30 niños y 26 niñas	general dificultades de aprendizaje.	Diagnóstico de	Sentimiento de soledad, Habilidades Sociales (Agresividad/Comportamiento antisocial, Habilidades sociales/asertividad)	Los deportes desempeñan un papel positivo en las habilidades sociales. En niños con DA existe correlación negativa significativa en asertividad y agresividad ($r=-.61$, $p<0.001$), y

una correlación positiva y significativa entre agresividad y escala de soledad ($r=.39$, $p<.01$)

16	Anderson (2015, July).	14 estudiantes de séptimo grado de una escuela pública urbana.	Diagnóstico general de dificultades de aprendizaje.	Autocontrol de comportamiento, autorregulación de habilidades, responsabilizarse de su comportamiento, expresar las emociones apropiadamente, conciencia del espacio personal de otros	Los estudiantes que participaron en el programa de intervención establecido durante 1 mes demostraron mejorar su desempeño en matemáticas, danza, y en las dimensiones socioemocionales tales como: motivación, compromiso, autoestima y autorregulación
17	Bhan & Farooqui (2013).	30 estudiantes con dificultades de aprendizaje (9-12 años), 15 del grupo experimental y 15 del grupo control	Diagnóstico general de dificultades de aprendizaje.	Reconocimiento de 6 emociones básicas, propias y de los demás	El programa de intervención con estudiantes con DA del grupo experimental mejoró la identificación de emociones en situaciones pictóricas ($t=-18.09$, $p<.001$) y verbales ($t=-16.72$, $p<.001$) y también la expresión de

emociones de forma socialmente apropiada ($t=-8.940$, $p<.001$).

18	Greenbank & Sharon (2013).	77 estudiantes con DA. En grados de séptimo a décimo (12 – 17 años), general grupo experimental 43 y grupo control 34. 39 con IQ límitrofe y 38 IQ normal	Diagnóstico de dificultades de aprendizaje.	Reconocimiento de mensajes emocionales verbales, habilidades sociales (empatía, cooperación y autocontrol) de lenguaje corporal (t=6.01, $p<.001$). Sin embargo, no se encontraron efectos significativos en las habilidades sociales.	La intervención mejora el reconocimiento de expresiones faciales ($t=11.25$, $p<.001$) y de lenguaje corporal ($t=6.01$, $p<.001$). Sin embargo, no se encontraron efectos significativos en las habilidades sociales.
19	Louis & Emerson (2014).	Adolescente de 13 años con DA	Diagnóstico específico en un área de aprendizaje	Habilidades sociales: Autoayuda general, locomoción, la edad social en un año ocupación, comunicación y socialización.	La intervención tuvo un impacto positivo incrementando (Coeficiente Social pre-intervención =84, Coeficiente Social post intervención =88)

20	Noushabadi et al. (2015).	40 estudiantes hombres con diagnóstico de DA (20 grupo control - 20 experimental). 3er a 5to grado	Diagnóstico general de dificultades de aprendizaje.	Habilidades de comportamiento, de competencia emocional, conjunto de motivaciones y expectativas cognitivas,	La intervención tuvo un impacto positivo en las habilidades conductuales, cognitivas, emocionales motivacionales y sociales ($p<.01$) de los niños con DA con problemas previos en estas áreas.
21	White et al. (2018).	Adolescente de 13 años con DA	Diagnóstico específico en un área del aprendizaje	Diagnóstico previo: Deficiencia en comunicación, comportamiento y habilidades sociales Diagnóstico durante la investigación: relaciones inapropiadas con sus pares	Durante la primera intervención tuvo 5,4 conductas inapropiadas con sus pares, al comenzar la sesión 8 disminuyó el número de conductas inapropiadas a 1. Al finalizar la intervención el número disminuyó a 0. El programa de intervención fue satisfactorio

3.4 Discusión y Conclusiones

La relación de las DA y las CSE ha sido estudiada en décadas anteriores (Rourke, 1988; Vaughn & Haager, 1994), en donde se pudieron encontrar hallazgos que aseguran que los niños, niñas y adolescentes con DA tienen problemas con la manifestación asertiva de sus CSE, no obstante, existe un escaso número de publicaciones que aborden este tema desde contextos actuales y con explicaciones más específicas del porqué de esta relación.

Los estudios de esta revisión también coinciden en que los estudiantes con DA tienen menores CSE que los estudiantes sin DA, pero también se encontraron dos estudios que discrepan de esta conclusión, asegurando que tienen iguales niveles de CSE. En este sentido, se pudo observar que existen algunas limitaciones en los estudios, como por ejemplo la diversidad de instrumentos utilizados, la variedad de tipos de CSE y la falta de especificidad de las DA, que dificultan poder sacar conclusiones definitivas sobre la influencia que una de estas variables ejerce sobre la otra o la dificultad de encontrar perfiles diferenciales en el nivel de CSE dependiendo del subtipo de DA. Tampoco se encuentran aportes sobre las causas de este menor nivel de CSE en niños, niñas y adolescentes con DA por lo que surgen las interrogantes de cuál de las dos dificultades surge primero, o si las dos aparecen a la par; o si existe una tercera variable interviniente para que se dé esta relación, como son las menores habilidades metacognitivas, de autorregulación, índices bajos de autoestima, el tipo de DA, entre otros.

Otro de los aspectos que no queda claro es como incide el sexo de los sujetos investigados en la relación de las variables. Se requieren estudios que analicen si las condiciones biológicas de cada sexo, o las imposiciones culturales de género, desarrollan o limitan determinados tipos de CSE o de DA, y cómo afectan a la relación de estas dos. Los resultados encontrados en esta revisión muestran una mayor prevalencia de las DA en los niños y los adolescentes hombres, pero no permiten identificar las áreas más afectadas en cada sexo, como sí lo hacen otros estudios en los que se asegura que los niños tienen más déficit en lectura y deletreo y las mujeres tienen más deterioro en las habilidades matemáticas (Moll et al., 2014). Las CSE también necesitan ser estudiadas de manera más específica en cada sexo, pues los estudios de esta revisión afirman que las mujeres tienen mejores habilidades sociales, mientras que los hombres muestran dificultades en sus conductas sociales externalizantes, sin embargo, existen otros estudios que aseguran no haber encontrado diferencias entre las CSE de niños y niñas (Chen, Chang, Liu & He, 2008).

Las investigaciones longitudinales podrían permitir descubrir si existe algún tipo de relación causal y cómo evoluciona la coexistencia de las DA y las CSE, no obstante, en los estudios longitudinales de esta

revisión existen limitaciones metodológicas que afectan la profundización de este análisis. Sólo uno de los estudios longitudinales señala que los problemas de CSE de los niños disminuyen con la edad, por lo tanto, serían necesarios más estudios de este tipo que abordaran esta evolución, y las razones subyacentes a ella.

Los estudios que han analizado el impacto del bajo nivel en las CSE de los niños, niñas y adolescentes con DA, apuntan que éstos pueden desencadenar diferentes dificultades, como son en el logro académico, la inserción laboral, menores habilidades sociales, problemas de comportamiento, y más probabilidades de sufrir abusos sexuales (Hakkarainen et al., 2016; Helton et al., 2018; Louis & Emerson, 2014). Sin embargo, no queda claro que parte de estas dificultades derivarían de los DA y cuales, de las CSE, o si bien al presentarse conjuntamente las DA y CSE son más graves. También se pudo observar que el interés por disminuir estas dificultades ha incitado a que se propongan algunos programas de intervención con la finalidad de incrementar y equilibrar las CSE de esta población (Anderson, 2015; Bhan & Farooqui, 2013; Greenbank & Sharon, 2013; Louis & Emerson, 2014; Noushabadi et al., 2015; White et al., 2018).

Finalmente, la importancia de tener un buen manejo de CSE radica en que el buen desarrollo de estas competencias podría permitir la disminución de los problemas cotidianos que se les pueda presentar a las personas que tienen DA. Por esta razón es importante continuar con estudios más específicos en esta área con el propósito de encontrar medios para que este grupo poblacional tenga mejores oportunidades para su inserción escolar, social y laboral.

4. ESTUDIO 2: RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

En este segundo estudio se realizó una investigación con enfoque mixto dispuesto en tres fases. La primera fase fue denominada como “La relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje desde diferentes características descriptivas”. En esta fase se utilizó netamente metodología cuantitativa y en los resultados se podrán encontrar datos descriptivos de la muestra (sexo, tipo de estudio al que pertenece y condición de repetidor), análisis comparativos de cada inventario, haciendo referencia a las diferencias encontradas dependiendo de cada característica descriptiva. Y, finalmente, correlaciones entre las dos variables de estudio, así como también las regresiones lineales y logísticas que buscan identificar las relaciones significativas entre las diferentes escalas.

A la segunda fase se la llamó: “Análisis de los factores que inciden en el desarrollo y la relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje”. Aquí se encontrará una descripción de los datos más relevantes de cada categoría, y más adelante se desarrollará los análisis que responden a los objetivos planteados para este estudio.

La tercera, y última fase, es “Caracterización de las competencias socioemocionales, la autorregulación del aprendizaje y su relación, desde diferentes enfoques de estudio”. En este apartado se ubican a los análisis mixtos que son resultado de la triangulación de la información obtenida en las anteriores fases.

4.1 Preguntas de Investigación y Objetivos

4.1.1 *Preguntas de Investigación:*

- ¿Cuáles son las competencias socioemocionales que facilitan una mejor autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios?
- ¿Hay diferencias en las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje en función del sexo, el tipo de carrera que se estudia o ser repetidor de alguna asignatura?
- ¿Qué personas y circunstancias de vida repercuten significativamente en el desarrollo de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje?

- ¿Cómo aportan las competencias socioemocionales en la práctica de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios?
- ¿La incidencia de las competencias socioemocionales en la autorregulación del aprendizaje percibida por los estudiantes, coincide en las diferentes fases del estudio?

4.1.2 *Objetivo General:*

Analizar la relación de las competencias socioemocionales con la autorregulación del aprendizaje y cómo estas se desarrollan en los estudiantes de la Universidad Técnica del Norte, Ibarra – Ecuador.

4.1.3 *Objetivos Específicos:*

4.1.3.1 Primera Fase: La relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje desde diferentes características descriptivas

- Identificar las competencias socioemocionales que facilitan una mejor autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.
- Determinar las diferencias en las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje en función del sexo, el tipo de carrera que se estudia y la condición de ser o no repetidor de asignaturas.

4.1.3.2 Segunda Fase: Análisis de los factores que inciden en el desarrollo y la relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje

- Conocer qué personas y circunstancias de vida repercuten significativamente en el desarrollo de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje.
- Comprender cómo aportan las competencias socioemocionales en la práctica de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

4.1.3.3 Tercera Fase: Caracterización de las competencias socioemocionales, la autorregulación del aprendizaje y su relación, desde diferentes enfoques de estudio

- Establecer las coincidencias y discrepancias sobre la caracterización de las competencias socioemocionales, la autorregulación del aprendizaje y su relación.

4.2 Metodología de la Investigación

4.2.1 *Enfoque y Paradigma de Investigación*

Las Ciencias Humanas y Sociales necesitan tener una visión más amplia que la puramente positivista, pues los fenómenos que abordan tienen la característica de englobar la complejidad de los seres humanos. Esta investigación fue realizada tomando en cuenta el enfoque mixto, con análisis tanto cuantitativos como cualitativos, con el propósito de lograr una comprensión más completa y profunda de las situaciones comportamentales de los individuos en el área educativa (Amado, 2010; Hernández-Sampieri, 2014).

El proceso de esta investigación se llevó a cabo en cuatro momentos, en el inicial se realizó una revisión sistemática de los conceptos y estudios elaborados sobre los temas centrales, más adelante se continuó con el estudio desde el enfoque cuantitativo con la finalidad de identificar la relación entre las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje y el nivel de influencia que pueden ejercer ciertas características de los participantes a esta relación. El siguiente momento fue abordado desde el enfoque cualitativo en donde los objetivos fueron conocer los aspectos que se involucran en el desarrollo del tema de estudio y, además, profundizar sobre la percepción que los estudiantes universitarios tenían con respecto al aporte que las competencias socioemocionales pueden proporcionar a la autorregulación del aprendizaje. Para finalizar, se utilizó el enfoque mixto que permitió obtener un conocimiento más amplio del fenómeno estudiado, convergiendo tanto el paradigma positivista como el interpretativo, en la comprensión de los datos cuantitativos de las pruebas aplicadas y en la interpretación de la realidad investigada desde la perspectiva de los participantes (Bisquerra, 2016; Contreras, 2011).

4.2.2 *Diseño metodológico*

4.2.2.1 *Diseño de la primera fase*

El alcance de la investigación de esta fase es exploratorio, de tipo transversal. Es decir que las variables de investigación no fueron manipuladas deliberadamente, sino que se recolectó en un solo momento la información sobre el conocimiento que los estudiantes ya tenían sobre sí mismos y los fenómenos estudiados. Con esto, se pretendió conocer sobre la relación que existe entre las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje y las variables asociadas dentro de este objetivo.

4.2.2.2 *Diseño de la segunda fase*

Este diseño fue fenomenológico, con el propósito de conocer cómo los estudiantes universitarios perciben la influencia de las competencias socioemocionales en sus habilidades de autorregulación del aprendizaje, basándose en sus experiencias personales.

4.2.2.3 Diseño de la tercera fase

En esta fase se refleja el diseño mixto secuencial de este estudio. Se realiza la triangulación de los datos más relevantes de las primeras fases con la finalidad de identificar los aspectos similares y discordantes que permitan un análisis más detallado de la situación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Los datos de la investigación cuantitativa fueron recolectados en primera instancia y aunque la investigación cualitativa tiene objetivos diferenciados, se tomó como referencia ciertos resultados de las pruebas cuantitativas para la construcción del guion del conversatorio con los grupos focales y del sistema de categorías para el análisis de los datos de este segundo sub-estudio.

4.2.3 Población y muestra

La investigación fue realizada en la Universidad Técnica del Norte (UTN) en la ciudad de Ibarra – Ecuador. Es una de las principales universidades públicas del norte del país porque congrega a alrededor de 9.000 estudiantes de varias ciudades cercanas a la localización principal.

La UTN actualmente oferta 36 carreras distribuidas en cinco facultades académicas: Facultad de Ingeniería en Ciencias Aplicadas (FICA), Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE), Facultad de Educación Ciencia y Tecnología (FECYT), Facultad de Ciencias Agropecuarias y Ambientales (FICAYA), y Facultad de Ciencias de la Salud (FCCSS); y también cuenta con la Facultad de Posgrados en el que se desarrollan varios programas de maestría.

De las cinco facultades se hizo un muestreo no probabilístico por conveniencia, de esta manera se tuvo acceso a estudiantes de la Facultad de Educación (FECYT) y de la Facultad de Ingeniería (FICA), pues la intencionalidad de la investigación era contrastar las respuestas entre carreras de ciencias sociales, afines a la pedagogía y ciencias formales. El enlace de los instrumentos cuantitativos fue enviado a los correos institucionales de los estudiantes y finalmente se obtuvieron 647 respuestas, de los cuales 463 pertenecen a mujeres, 181 a hombres y 3 a otra autodefinición de sexo. Los 647 estudiantes provinieron de las siguientes carreras:

Tabla 8

Distribución de participantes por tipo de Carrera

Carrera	Nro. de participantes
Psicopedagogía	157
Pedagogía de los Idiomas	28
Pedagogía de las Ciencias Experimentales	37
Pedagogía de las Artes	99
Pedagogía de la Actividad Física	19
Entrenamiento Deportivo	12
Educación Inicial	37
Educación Básica	64
Artes Plásticas	17
Diseño Gráfico	37
Publicidad	24
Comunicación	25
Psicología	63
Ingeniería Industrial	28
TOTAL	647

A estas carreras se las organizó dependiendo del tipo de estudio al que pertenecen, la distribución se realizó de la siguiente manera:

Tabla 9

Distribución de Carreras por tipo de estudio

Carrera	Tipo de estudio	Nro. de participantes
Psicopedagogía		
Pedagogía de los Idiomas	Ciencias	
Pedagogía de las Ciencias Experimentales	vinculadas a la Pedagogía	441
Pedagogía de las Artes		
Pedagogía de la Actividad Física		
Educación Inicial		
Educación Básica		
Artes Plásticas		
Entrenamiento Deportivo	Otras Ciencias Sociales	141
Publicidad		
Comunicación		
Psicología		

Diseño Gráfico	Ciencias	65
	Formales	
Ingeniería Industrial		
TOTAL		647

Las edades de los participantes oscilan de los 17 a los 23 años, pertenecen a diferentes niveles de estudio, la mayoría de las carreras cuenta con 8 niveles o semestres y ciertas carreras tienen 9 niveles. En los grupos focales participaron voluntariamente quienes, en los cuestionarios iniciales, se inscribieron para formar parte de este segundo momento de la investigación, finalmente ingresaron a las reuniones programadas 39 estudiantes distribuidos en 9 diferentes grupos focales.

4.2.4 Instrumentos y Técnicas de investigación

En la primera fase de este segundo estudio se utilizaron los siguientes instrumentos:

- “Inventario de CSE para adultos” (ICSE) de Mikulic, Crespi & Radusky (2015). El proceso para la construcción de este inventario lo basaron tomando las directrices de Thomas Hogan expuestas en su artículo “Pruebas Psicológicas, una introducción práctica” publicado en el 2004. Los autores realizaron una investigación sobre las diferentes competencias descritas por los principales exponentes en el tema, tomando finalmente nueve por ser las incluidas en la mayoría de los modelos de este tema, estas son:

Tabla 10

Escalas e ítems del ICSE

Escalas	Número de ítems
Conciencia emocional	8
Regulación emocional	7

Empatía	6
Expresión emocional	8
Autoeficacia	15
Autonomía	5
Comportamiento Prosocial	6
Asertividad	11
Optimismo	6
<hr/> TOTAL	72
<hr/>	

La elaboración del inventario pasó por el análisis de juicio de expertos y una prueba piloto para decidir la última versión del cuestionario con 72 preguntas, las que fueron puestas de manera intercalada entre todas las competencias y tienen la opción de respuesta de *1 completamente en desacuerdo, 2 ni acuerdo, ni desacuerdo y 3 completamente de acuerdo*. Finalmente, el inventario cuenta con el análisis descriptivo (índice de asimetría y curtosis valores entre ± 1.00 y ± 2.00), análisis factorial exploratorio (pesos factoriales $\geq .30$), análisis de confiabilidad, consistencia interna (Alpha de Cronbach valores entre .60, .87 y .89), análisis de validez externa relacionadas con diferencias de género (mujeres valores más elevados en expresión emocional, conciencia emocional, empatía y prosocialidad con efecto *d* de Cohen de .15, .33, .15, .56) y validez concurrente (correlación significativas y positivas con el inventario de Cociente Emocional (EQ-i) de Bar-On en las escalas de optimismo, asertividad, conciencia emocional empatía, regulación emocional, autonomía y prosocialidad) (Mikulic et al., 2015).

- “Escala de medición de las fases de Autorregulación del Aprendizaje” de (Sáez-Delgado, Mellá-Norambuena, López- Angulo y León-Ron (2021). Este instrumento se construyó en base al modelo

de Zimmerman (2000), tomando en consideración las 3 fases de disposición, desempeño y evaluación del estudio y organizando sus escalas independientes de la siguiente manera:

Tabla 11

Escalas e ítems de la Escala de medición de las fases del ARA

Fase	Escalas	Número de ítems
	Estrategias de disposición al estudio	7
Disposición al estudio	Autoeficacia para la disposición al estudio	7
Desempeño del estudio	Estrategias cognitivas y metacognitivas del estudio	17
	Autoevaluación del estudio	14
Evaluación del estudio	Atribuciones causales al esfuerzo	3
	Atribuciones causales externas	5
TOTAL:		53

La escala cuenta con el proceso de validación realizado en primera instancia por la revisión de 5 expertos y la entrevista cognitiva a estudiantes de secundaria que permitió la depuración de las preguntas. En el análisis factorial exploratorio se realizó la prueba de esfericidad de Bartlett que tuvo resultados significativos ($\chi^2(55)=984.607$, $p<.001$, y el KMO fue de .85), esto les permitió

realizar un análisis factorial confirmatorio en el que obtuvieron criterios adecuados ($\text{RMSEA} \leq .07$; $\text{CFI} y \text{TLI} > 0.92$ y $\text{SRMR} < 0.08$) (Sáez-Delgado et al., 2021).

El inventario fue validado con estudiantes de secundaria de la ciudad de Ibarra, Ecuador que es la misma ciudad en donde se realiza la investigación explicada en este documento; sin embargo, el instrumento también puede ser aplicado a estudiantes universitarios y de secundaria de otras ciudades y países sin ningún problema, según aseguran los autores.

En la segunda fase de este estudio se realizaron grupos focales:

Caracterizada por ser una técnica de recolección de información cualitativa que usualmente permite la mejor comprensión de problemas sociales por medio del intercambio de comunicación de un grupo de participantes dirigido por el investigador para que expongan sus sentimientos, pensamientos y vivencias sobre el tema estudiado (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013; Nyumba et al., 2018).

En esta ocasión se realizaron 9 grupos focales con los estudiantes que voluntariamente quisieron participar en esta etapa de la investigación, luego de contestar los cuestionarios para el área cuantitativa. Los grupos focales fueron realizados de manera virtual y el objetivo principal con el que se trabajó fue el poder comprender como aportan las competencias socioemocionales en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje a lo largo de la vida estudiantil.

4.2.5 Consideraciones éticas y control de calidad del proceso de investigación

La rigurosidad del proceso investigativo de este estudio se basó en los cuatro criterios propuestos por Lincoln & Guba (1985) para identificar la calidad de las investigaciones cualitativas, explicadas a continuación:

- Credibilidad: Para mantener este criterio es necesario comprobar que la investigación es verdadera, para esto, en los anexos se adjuntan todas las evidencias que comprueban la existencia de los participantes, además de los respaldos que justifican los resultados obtenidos. Asimismo, los análisis y discusiones de resultados fueron realizados tomando como referencia los criterios teóricos recolectados.
- Transferibilidad: El detalle del apartado correspondiente a la metodología, explica con minuciosidad el proceso que se realizó para obtener los resultados, esto permite que se pueda ampliar la investigación en otros contextos.
- Dependencia: Este criterio mide la estabilidad de los datos, en el estudio cuantitativo se pudo comprobar estadísticamente la fiabilidad de los datos; mientras que, en el estudio cualitativo se

necesita la descripción de todos los pasos de la investigación, la descripción de los participantes y en este caso también se realizó la validación del sistema de categorías. También existió métodos solapados al indagar durante los conversatorios de los grupos focales sobre ciertas respuestas que se obtuvieron en las pruebas.

- Confirmabilidad: En este criterio es indispensable la neutralidad del investigador para mostrar la realidad estudiada sin prejuicios ni creencias personales, para esto, se solicitó autorización de los participantes para la grabación de los grupos focales con la finalidad de mantener los discursos sin afectar la realidad de estos.

Además de la rigurosidad de la investigación, se procuró mantener los criterios éticos que requieren las investigaciones con sujetos humanos. Se aseguró que todos los participantes de la investigación fueran mayores de edad y que dieran su consentimiento al momento de completar los cuestionarios y de igual manera que expresen su consentimiento verbal al comenzar las grabaciones de los grupos de discusión. También se garantizó la privacidad y confidencialidad de la identidad de los sujetos mediante el anonimato de sus datos personales y el proceso investigativo no implicó ningún riesgo físico, mental o alguna situación de incomodidad para ellos.

Adicionalmente, se respetaron los procesos administrativos que la Universidad Técnica del Norte requiere para poder realizar estos tipos de investigación. Se anexa la autorización de la autoridad de la Facultad para continuar con la recolección de los datos.

4.2.6 Proceso de recolección de datos

4.2.6.1 Primera Fase: La relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje desde diferentes características descriptivas

La recolección de datos de este estudio se llevó a cabo por medio de la aplicación de dos cuestionarios: El Inventory de CSE para adultos (ICSE) y la Escala de medición de las fases de Autorregulación del Aprendizaje, cuya explicación más detallada se encuentra en apartados superiores.

En este proceso se pueden distinguir dos etapas: la etapa de preparación y la etapa de aplicación.

a) Etapa de preparación

Luego de analizar si los instrumentos tienen la idoneidad necesaria para ser utilizados en esta investigación, se procedió a ingresar los cuestionarios en la plataforma del PAE del grupo de investigación IARS (Grupo de investigación en infancia y adolescencia en riesgo social) perteneciente a la Universidad Autónoma de Barcelona. Durante esta etapa se tomó la precaución de que conste el consentimiento

informado con la explicación requerida para que los estudiantes conozcan sobre la investigación en la que accedían a participar, también se tomó el cuidado necesario para guardar su anonimato y, finalmente, se pidió la autorización de contactar con aquellos que deseaban participar en el estudio cualitativo.

Antes de la recolección de datos con la muestra establecida, se realizaron varias pruebas de aplicación a personas en condiciones similares a la población de estudio con la finalidad de comprobar el tiempo de resolución de las escalas y la comprensión semántica de cada enunciado.

b) Etapa de aplicación

Para poder continuar con la etapa de aplicación, primero fue necesario realizar el procedimiento legal que la UTN solicita para este tipo de actividades. Se realizó un oficio dirigido al decano de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología para solicitar la autorización de enviar a los correos institucionales de los estudiantes el enlace para el acceso a los cuestionarios. Una vez que se contó con el permiso, la autoridad de la facultad transmitió la solicitud al Departamento de Informática para que se procediera al envío de la información a los estudiantes.

Cuando los estudiantes recibieron los correos electrónicos con la solicitud para la participación en la investigación, tuvieron una semana para acceder a los cuestionarios y contestarlos. Al finalizar los cuestionarios la plataforma les arrojaba inmediatamente los resultados de su test con la explicación de lo que significaba cada escala. Luego de este paso los resultados fueron exportados en formato Excel para su consecutivo análisis.

4.2.6.2 Segunda Fase: Análisis de los factores que inciden en el desarrollo y la relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje

La información que se analizó en la fase cualitativa se obtuvo gracias al conversatorio realizado en nueve grupos focales, que de igual manera se explicó más a detalle en el apartado de los instrumentos y técnicas.

En este proceso también se realizaron las dos etapas de preparación y de aplicación.

a) Etapa de preparación

En esta etapa se elaboró previamente un guion de preguntas basado en los objetivos de la fase cualitativa de esta investigación, adicionalmente, las preguntas también permitían profundizar y reflexionar sobre las respuestas que se obtuvieron mediante los cuestionarios aplicados en la fase cuantitativa. El detalle de este guion se encuentra en la tabla 12, en la que se muestra el objetivo de cada momento de la entrevista, cómo se liga con las hipótesis de investigación, la preguntas centrales utilizadas

para el grupo focal y ciertas preguntas secundarias o evocadoras que fueron utilizadas en los casos que los estudiantes no pudieron responder fácilmente a las preguntas centrales.

Antes de las reuniones con los estudiantes de la muestra, se realizó un grupo focal de prueba con estudiantes de la misma Universidad y Facultad que no iban a poder ser parte del estudio por estar cercanos a culminar su carrera. En esta prueba se pudo verificar si las preguntas eran comprendidas adecuadamente y si en realidad permitían recolectar información focalizada en los objetivos planteados; además, fue importante para comprobar el aspecto logístico debido a que las reuniones tenían que ser realizadas de manera virtual por ser un requerimiento de bioseguridad.

Luego de comprobar la idoneidad de las preguntas, se procedió a contactar mediante correo electrónico con los estudiantes que se habían mostrado interesados en colaborar en esta parte de la investigación. En el mensaje del correo se explicaba nuevamente la finalidad del estudio y se anexó un enlace de una encuesta en Google Forms para que aquellos estudiantes que aún deseaban participar en los grupos focales pudieran inscribirse en el horario y el día que mejor les convenía. Para la planificación de los conversatorios se tomó en cuenta los diferentes horarios de clases de los estudiantes, existiendo hasta tres diferentes horarios cada día y se propuso los encuentros durante una semana y media.

Tabla 12

Guion de preguntas para grupos focales

PREGUNTAS INFORMATIVAS INICIALES

Objetivos específicos	Preguntas de investigación/		Preguntas de grupo focal	Preguntas secundarias/evocadoras
	Hipótesis			
Obtener datos informativos para el posterior análisis de respuestas.	-		Datos informativos de cada estudiante: Nombre, semestre, carrera	-

EXPLICACIÓN INICIAL

Objetivos específicos	Preguntas de investigación/		Preguntas de grupo focal	Preguntas secundarias/evocadoras
	Hipótesis			
Indagar qué conocen sobre las variables estudiadas	-		¿Qué son para ustedes las Competencias Socioemocionales? ¿Qué significa para ustedes la Autorregulación del Aprendizaje?	

Aclarar si existe alguna confusión significativa

PREGUNTAS CENTRALES

Objetivos específicos	Preguntas de investigación/ Hipótesis	Preguntas de grupo focal	Preguntas
			secundarias/evocadoras
Conocer la percepción de los participantes sobre el tipo de personalidad que tienen los estudiantes con mejor ARA	En las características que nombren los participantes se encontrarán ciertas CSE como parte de su configuración personal	1. ¿Qué características personales consideran que necesita un estudiante para tener una mejor autorregulación del aprendizaje?	¿Cómo es su personalidad? ¿Podrían darme ejemplos? ¿Qué hace que unos se autorregulen en el aprendizaje más que otros?
Indagar sobre el proceso de desarrollo de la ARA	Las vivencias universitarias pueden desencadenar mejores competencias de ARA	2. ¿En dónde o gracias a qué personas creen que se aprende a tener ARA?	¿Creen que ahora que están en la universidad tienen mejor ARA? ¿Cómo han aprendido estas competencias? ¿Podrían darme ejemplos?
Indagar sobre el proceso de desarrollo de las CSE	Las vivencias universitarias pueden desencadenar mayor madurez en las CSE	3. ¿En dónde o gracias a qué personas creen que se aprende a tener CSE?	¿Creen que ahora que están en la universidad conocen y regulan más sus emociones? ¿Cómo han aprendido estas competencias?

		¿Podrían darme ejemplos?
Indagar la percepción de los participantes sobre la relación que podría existir entre las CSE y la ARA	Las CSE si influyen en la práctica de la ARA	¿Siempre tienen que ir de la mano estas dos? ¿Existe una relación entre CSE y ARA? ¿Podrían darme ejemplos?
Conocer la percepción de los participantes con respecto a la práctica de CSE en hombres y mujeres	Tanto hombres como mujeres tienen la misma capacidad para desarrollar CSE, todo depende del contexto en el que se desenvuelvan	5. ¿Tiene que ver el hecho de ser hombre o mujer para tener mejores CSE? ¿Quién tiene mejores CSE los hombres o las mujeres? ¿Qué hace que hombres o mujeres tengan mejores CSE?
Conocer la percepción de los participantes con respecto a los resultados obtenidos en la prueba de CSE, en la que los hombres obtienen mejores puntuaciones en todas las escalas.	No existió completa veracidad en las respuestas	Pueden complementar con ejemplos sus respuestas ¿Qué creen que influyó en sus contestaciones?, ¿quizás no leyeron bien las preguntas, quizás tienen una muy buena imagen de sí mismos o por el

contrario las mujeres se desvalorizan?

En todos los resultados de la prueba de CSE los hombres puntúan más, ¿creen que esos resultados se acercan a la realidad que ustedes viven?

Conocer la percepción de los participantes con respecto a la práctica de la ARA en hombres y mujeres Tanto hombres como mujeres tienen la misma capacidad para desarrollar la ARA, todo depende del contexto en el que se desenvuelvan

6. ¿Tiene que ver el hecho de ser hombre o mujer para tener una mejor ARA?

¿Quién tiene una mejor ARA los hombres o las mujeres?

¿Qué hace que hombres o mujeres tengan una mejor ARA?

Conocer la percepción de los participantes sobre las posibles diferencias que existan en el desarrollo Las razones que expliquen las respuestas serán variadas lo que indicará la complejidad del

7. ¿Consideran que hay diferencia en las CSE y en la ARA dependiendo de la carrera que estudien, sobre todo entre

¿Podrían darme ejemplos? Y explicar el porqué de sus respuestas

de CSE y de ARA según la carrera universitaria en la que se encuentren contexto en el que se desarrollan las dos variables estudiadas. las carreras del área humanista y las del área más técnica?

PREGUNTAS FINALES

Terminar la sesión del grupo focal evocando las características positivas de la experiencia

La mayoría de los participantes tienen experiencias o aprendizajes positivos luego de participar en este proceso de investigación

¿Para qué les ha servido hablar sobre este tema?

¿Han podido conocer más sobre este tema o sobre ustedes mismos/as?

¿Qué aprendizaje se llevan de esta conversación?

b) Etapa de aplicación

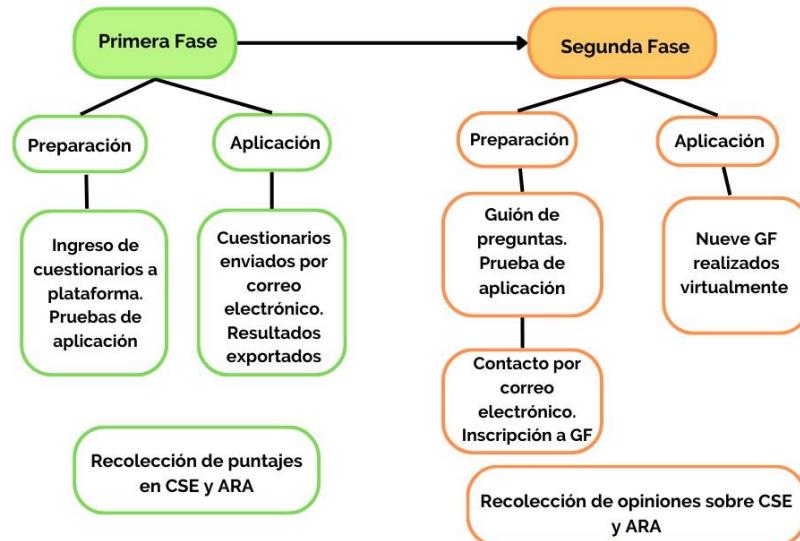
Los nueve grupos focales se planificaron tomando en cuenta el esquema de horarios en que se inscribieron los estudiantes. Cada conversatorio tuvo la duración de aproximadamente una hora, fueron realizados mediante la plataforma Microsoft Teams y los participantes dieron su autorización para grabar las reuniones.

Los conversatorios se realizaron en su mayoría sin dificultad a excepción de pocos casos que tenían dificultades con su conectividad y por momentos sus aportes eran incomprensibles. Además de esta situación, también se tuvo que superar la timidez e inseguridad que muchos tenían para dar sus opiniones sobre el tema propuesto.

Figura 6

Proceso de recolección de datos

PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS



4.2.7 Proceso de análisis de datos

4.2.7.1 Primera Fase: La relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje desde diferentes características descriptivas

El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante el software estadístico IBM SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences).

Primero se recolectaron los datos descriptivos de la muestra, con esto se pudo obtener información referente al sexo, la condición de repetición de asignaturas y el tipo de estudio al que pertenecen. Más adelante, se empezó a analizar cada una de las variables por separado, es decir, las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje. En este análisis se realizaron las diferencias que podían existir tomando en cuenta las tres condiciones descriptivas de la muestra señaladas anteriormente. Y luego de estos análisis diferenciados, se procedió a realizar correlaciones entre las dos variables de estudio.

Continuando con el análisis de la estadística inferencial, se efectuaron regresiones lineales y regresiones logísticas con la finalidad de intentar identificar valores significativos entre las escalas de los instrumentos aplicados.

4.2.7.1 Segunda Fase: Análisis de los factores que inciden en el desarrollo y la relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje

Para dar inicio al análisis de la información del estudio cualitativo se realizaron las transcripciones de las conversaciones de los grupos focales que luego fueron ingresados al software para análisis de datos cualitativos y mixtos MAXQDA. Es importante indicar que el proceso de transcripción fue realizado de manera literal a lo escuchado en las grabaciones, no obstante, con la finalidad de evitar confusiones en la interpretación de los discursos, luego se realizó una revisión exhaustiva de los documentos para editar y eliminar las muletillas, las repeticiones o las palabras que no tenían conexión con los argumentos y que podían complicar el posterior análisis.

El análisis de esta fase se la realizó mediante un sistema de categoría amplio, por lo que se optó explicarlo en dos partes para su mejor comprensión. La primera parte del sistema de categorías (Tabla 13) fue realizado tomando en cuenta la base teórica, las escalas y ciertos resultados de la fase cuantitativa. Cuando se finalizaba el análisis se añadieron dos categorías emergentes que surgieron en ese momento de acuerdo con el proceso bottom-up (Gibbs, 2013). El objetivo de este primer sistema fue obtener un análisis descriptivo de las opiniones de los estudiantes referentes a las competencias socioemocionales,

la autorregulación del aprendizaje y la relación entre estas dos. A partir de esta primera información, se amplió el sistema de categorías para una segunda parte del análisis.

Tabla 13*Sistema de Categorías*

DIMENSIÓN	Código	CATEGORÍAS	Código Cat.	DEFINICIÓN
ES	Dim.			
Competencias Socioemocionales	CSE	Conceptualización	CON_CSE	Explicación dada por los estudiantes desde su concepción personal sobre el término indagado (Competencias Socioemocionales).
		Indicadores presentes en el desarrollo		Descripción y comprensión de las personas y las circunstancias que pudieron influir en el desarrollo de las CSE a través de los años.
		Diferencias entre hombres y mujeres	DIF_H_M_CSE	Existencia o no de características diferentes en la expresión de las competencias socioemocionales entre hombres y mujeres.
		Influencia del tipo de estudios	INFL_EST_CSE	Existencia o no de características diferentes en la expresión de las competencias socioemocionales de los estudiantes dependiendo del tipo de estudio al que pertenecen (estudios vinculados a la pedagogía, otras ciencias sociales, ciencias formales).

Autorregulación del Aprendizaje	ARA	Conceptualización	CON_ARA	Explicación dada por los estudiantes desde su concepción personal sobre el término indagado (Autorregulación del Aprendizaje).
		Características personales de estudiantes con mejor ARA	CARAC_+ARA	Particularidades o rasgos personales que poseen los estudiantes que mantienen mejores niveles en su autorregulación del aprendizaje, según los estudiantes entrevistados.
		Indicadores presentes en el desarrollo	INDI_ARA	Descripción y comprensión de las personas y las circunstancias que pudieron influir en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje a través de los años.
		Diferencias entre hombres y mujeres	DIF_H_M_ARA	Existencia o no de características diferentes en el desenvolvimiento de la autorregulación del aprendizaje entre hombres y mujeres.
		Influencia del tipo de estudios	INFL_EST_ARA	Existencia o no de características diferentes en el desenvolvimiento de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes dependiendo del tipo de estudio al que pertenecen (estudios vinculados a la pedagogía, otras ciencias sociales, ciencias formales).

Relación de las CSE con la ARA	DIM_REL AC-CSE-ARA ARA	Relación	RELAC-CSE-ARA	Manera en la que las CSE pueden repercutir en la aplicación de mejores estrategias de autorregulación del aprendizaje
Aprendizajes reflexivos sobre la relación de las CSE con la ARA	APR-REFLEX			Reflexión sobre la importancia y aplicación de las variables de estudio en su vida personal y académica
Confusiones y discrepancias en el discurso	CONFU_ DISCR_DI SC			Percepción de las investigadoras sobre las discrepancias entre los discursos y actitudes que los estudiantes tenían al responder sobre temas de género o de estudios específicos

Nota: Las categorías en tonalidades azul son categorías emergentes

En esta segunda parte del análisis se pretendió profundizar en los objetivos planteados para esta fase de la investigación. En la tabla 14 se encuentra la explicación de cómo se amplió el sistema de categorías tomando como base los primeros análisis obtenidos. Por ejemplo, de la primera categoría, “indicadores presentes en el desarrollo de las CSE”, se logró identificar la existencia de dos subcategorías, “personas relevantes” y “situaciones relevantes”, por lo que se amplió el análisis para poder identificar con más detalle qué tipo de personas influyen en el desarrollo de las CSE y qué situaciones son las más favorables para este mismo fin. Mientras que el sistema de subcategorías propiamente dicho se encuentra detallado en la tabla 15 con el objetivo de investigación: *“Conocer qué personas y circunstancias de vida repercuten significativamente en el desarrollo de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje”*. Y en la tabla 16 se encuentran las subcategorías que parten del objetivo: *“Comprender como aportan las competencias socioemocionales en la práctica de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios”*.

Para validar la fiabilidad de los sistemas de categorías dos investigadoras analizaron un 10% de las entrevistas, teniendo como resultado un nivel de similitud que osciló entre el 80 y 90%. Las diferencias encontradas en la categorización de los discursos tuvieron que ver con la cantidad de palabras escogidas, mas no con el contenido en si.

Mientras se realizaba el análisis, se pudo identificar categorías emergentes que se consideraron importantes para profundizar y ampliar los resultados encontrados, de tal manera, han sido resaltados en la tabla del primer sistema de categorías para que puedan ser diferenciados con las categorías originales. Por lo tanto, se realizó un proceso de categorización mixto, deductivo-inductivo porque las categorías emergieron en un primer momento de las aportaciones de la teoría, y en un segundo, emergieron del contenido de las discusiones.

Tabla 14*Explicación de la construcción de la segunda parte del sistema de categorías y subcategorías*

Objetivo 1 Fase Cualitativa: Conocer qué personas y circunstancias de vida repercuten significativamente en el desarrollo de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje.

CATEGORÍA PRINCIPAL	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍAS	EXPLICACIÓN
Indicadores presentes en el desarrollo de las CSE	Descripción y comprensión de las personas y las circunstancias que pudieron influir en el desarrollo de las CSE	<p>Personas relevantes (Padre/Madre, Docentes, Compañeros/as)</p> <p>Situaciones relevantes (Convivencia en Institución Educativa, Convivencia social, Madurez emocional, Cambio a vida universitaria, Respeto a la convivencia con personalidades diferentes, Necesidad por influencia en el aprendizaje)</p>	Estas subcategorías fueron obtenidas a partir del análisis descriptivo del primer sistema de categorías, en donde se pudo obtener una visión general de los discursos de los participantes. Una vez organizados los discursos de la categoría “indicadores presentes en el desarrollo” se encontró la existencia de dos subcategorías principales “personas relevantes” y “situaciones relevantes”, que a su vez fueron analizadas para finalmente obtener los indicadores que permitieron la explicación más amplia del primer objetivo específico propuesto.
Indicadores presentes en el desarrollo de la ARA	Descripción y comprensión de las personas y las circunstancias que pudieron influir en el desarrollo de la ARA	<p>Personas relevantes (Padre/Madre, Docentes, Compañeros/as, Él/ella mismo/a)</p>	

Situaciones relevantes

(Ingreso a Primaria, Ingreso a Secundaria, Ingreso a Universidad, Motivación para el estudio, Cumplimiento de objetivos *, Conocimiento de sí mismo/a)

Objetivo 2 Fase Cualitativa: Comprender como aportan las competencias socioemocionales en la práctica de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

CATEGORÍA PRINCIPAL	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍAS	EXPLICACIÓN
Relación de las CSE con la ARA	Manera en la que las CSE pueden repercutir en la aplicación de mejores estrategias de	<i>CSE practicadas de manera inconsciente</i> (Consciencia emocional, Regulación emocional, Empatía, Expresión emocional, Autoeficacia) <i>Competencias de ARA influenciadas por las CSE de manera inconsciente</i> (Disposición al estudio, Ejecución y desempeño del estudio, Autoeficacia para la disposición al estudio, Autoevaluación del estudio y el aprendizaje)	Estas subcategorías también fueron obtenidas a partir del análisis descriptivo del primer sistema de categorías. Desde los discursos de la categoría “Relación de las CSE con la ARA”, se pudo reconocer que los estudiantes tenían competencias tanto socioemocionales como de autorregulación del aprendizaje, no obstante, al no conocer sobre el tema a profundidad, solo por intuición, estas prácticas son realizadas sin plena conciencia de lo que están haciendo. Por lo tanto, estas subcategorías tuvieron de base el marco teórico para ser analizadas.

autorregulación aprendizaje	del <i>Percepción de los estudiantes comprendido como CSE</i> (Estabilidad en el estado de ánimo, Establecer relaciones sociales referentes para el aprendizaje, Conocimiento de sí mismo, Comprensión del estado de ánimo de los demás) <i>Percepción de los estudiantes comprendido como ARA</i> (Motivación para el estudio, Cumplimiento de objetivos, Aprendizaje responsable, Organización)	A partir de la misma categoría “Relación de las CSE con la ARA”, se quiso validar los discursos de los estudiantes tomando en cuenta los indicadores que para ellos significaban, tanto como competencias socioemocionales, como autorregulación del aprendizaje, con el propósito de comprender la relación de estas dos variables desde su percepción.
--------------------------------	--	--

Tabla 15

Sistema de Subcategorías. Objetivo 1

DIMENSIONES	Código Dim.	CATEGORÍAS	Código Cat.	SUBCATEGORÍAS	Código Subcat.	SUBCATEGORÍA S 2	Código Subcat. 2	DEFINICIÓN
		<p>Indicadores presentes en el desarrollo <i>(Descripción y comprensión de las personas y las circunstancias que</i></p>	INDI_CSE	<p>Personas relevantes <i>(Personas que han influido en el desarrollo de las CSE)</i></p>	PERSONAS_R	Padre/Madre	P/M	Cuando los participantes aseguran que sus padres influyeron para el desarrollo de las diferentes CSE
						Docentes	DOCEN	Cuando los participantes aseguran que sus docentes influyeron para el desarrollo de las diferentes CSE
						Compañeros/as	COMPAÑ	Cuando los participantes aseguran que sus compañeros influyeron para el desarrollo de las diferentes CSE
						Convivencia en Institución Educativa	CONV_I_E	Cuando los participantes aseguran que el ser parte de una institución educativa influye

Competencias Socioemocionales	CSE	<p><i>pudieron influir en el desarrollo de las CSE)</i></p> <p><i>(Situaciones que han influido en el desarrollo de las CSE)</i></p>	<p>Situaciones relevantes</p> <p><i>(Situaciones que han influido en el desarrollo de las CSE)</i></p>	<p>SITUACION</p> <p>ES_R</p>			para el desarrollo de las diferentes CSE
					Convivencia social	CONV_SOC	Cuando los participantes aseguran que la relación con personas de diversos entornos sociales influye para el desarrollo de las diferentes CSE
					Madurez emocional	MAD_EMO	Cuando los participantes aseguran que al ingresar a la universidad su madurez emocional ha influido para el desarrollo de las diferentes CSE
					Cambio a vida universitaria	CAM_VIDA_U	Cuando los participantes aseguran que el cambio de vida que implica ingresar a la universidad ha influido para el desarrollo de las diferentes CSE
					Respeto a la convivencia con V_PER_DIF	RESP_CON	Cuando los participantes aseguran que al ingresar a la universidad han aprendido a

Autorregulación del Aprendizaje	ARA	<p>Indicadores presentes en el desarrollo <i>(Descripción y comprensión de las personas y las circunstancias que pudieron influir en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje a través de los años.)</i></p>	INDI_AR A	<p>Personas relevantes <i>(Personas que han influido en el desarrollo de la ARA)</i></p>	PERSONAS_R	Compañeros/as	COMPAÑ	Cuando los participantes aseguran que sus compañeros/as influyeron y/o influyen para el desarrollo de su ARA
						Él/ella mismo/a	ÉL/ELLA	Cuando los participantes aseguran que ellos mismos han impulsado el desarrollo de su ARA
			Situaciones relevantes <i>(Situaciones que han influido en el desarrollo de la ARA)</i>	SITUACIONES_R	Ingreso a Primaria	PRIMA	Cuando los participantes aseguran que el ingreso a la Primaria influyó en el desarrollo de su ARA	
					Ingreso a Secundaria	SECUN	Cuando los participantes aseguran que el ingreso a la Secundaria influyó en el desarrollo de su ARA	
					Ingreso a Universidad	UNI	Cuando los participantes aseguran que el ingreso a la	

								Universidad influyó en el desarrollo de su ARA
						Motivación para el estudio	MOT_EST	Cuando los participantes aseguran que su motivación por estudiar influyó en el desarrollo de su ARA
						Cumplimiento de objetivos	CUMP_OBJ	Cuando los participantes aseguran el interés por cumplir sus objetivos de vida influyó en el desarrollo de su ARA
						Conocimiento de sí mismo/a	CONOC_SI MISMO	Cuando los participantes aseguran que el aprender a conocer sus pensamientos, emociones y sus destrezas influyó en el desarrollo de su ARA

Tabla 16*Sistema de Subcategorías. Objetivo 2*

DIMENSIONES	Código Dim.	CATEGORÍAS	Código Cat.	SUBCATEGORÍA S	Código Subcat.	SUBCATEGORÍA S 2	Código Subcat. 2	DEFINICIÓN
				CSE practicadas de manera inconsciente	CSE_INCS C	Consciencia emocional	CONSC_EM O	Conocimiento emocional, por medio del cual comprendemos, sustantivamos y etiquetamos las emociones. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz (Salovey & Mayer, 1990).
						Regulación emocional	REGUL_EM O	Puede definirse como toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso (Gross, 1999). Dentro de la regulación emocional se incluyen las actividades de autocontrol junto con conductas de autorregulación en la que se en contrarían el auto reconfortarse o

Relación de las CSE con la ARA	DIM_REL AC-CSE-ARA	Relación <i>(Manera en la que las CSE pueden repercutir en la aplicación de mejores estrategias de autorregulación del aprendizaje)</i>	RELAC-CSE-ARA				tranquilizarse a uno mismo, el control emocional y la relajación (Skinner, Edge, Altman & Sherwood 2003).
				Empatía	EMPAT		Reacción emocional producida por y congruentemente con el estado emocional del otro, que implica la toma de perspectiva como dimensión cognitiva y la simpatía o preocupación empática como dimensión afectiva (Eisenberg, 1991).
				Expresión emocional	EXPRE_EM O		Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos (Graczyk et.al., 2000).

					Autoeficacia	AUTOEF	Implica que el individuo cree que tiene la capacidad y las habilidades para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados (Saarni, 2000).	
				Competencias de ARA influenciadas por las CSE de manera inconsciente	ARA_CSE _INCSC	Disposición al estudio	DISPO_EST U	Competencia de la ARA que se desarrolla previo al momento del estudio, en la que se reporta capacidades de organización y planificación.
						Ejecución y desempeño del estudio	EJEC_DESE M_ESTU	Competencia de la ARA que se desarrolla durante el momento del estudio, en la que se demuestran estrategias cognitivas, monitoreo constante del desempeño y la habilidad de buscar ayuda para un mejor aprendizaje.

					Autoeficacia para la disposición al estudio	AUTOEF_DI SPO_ESTU	Competencia de la ARA que se desarrolla antes y durante el momento del estudio, en la que se demuestra la creencia que tiene sobre sí mismo para realizar eficazmente actividades que permitan una mejor preparación para el aprendizaje
					Autoevaluación del estudio y el aprendizaje	AUTOEV_E STU_APRE N	Competencia de la ARA que se desarrolla luego del momento del aprendizaje, en la que se demuestran capacidades para analizar y evaluar su propio proceso de aprendizaje y establecer estrategias para su mejora.
Percepción de los estudiantes					Estabilidad en el estado de ánimo	ESTAB_ÁNIMO	Cuando los estudiantes hablan de desarrollar un equilibrio en las emociones.
					Establecer relaciones	RELAC_SO CIAL	Cuando los estudiantes hablan de tener la capacidad de establecer

				comprendido como CSE	PERCEPC _CSE	sociales referentes para el aprendizaje		interacciones con personas que pueden ayudarles a mejorar su aprendizaje.
					Conocimiento de sí mismo	CONOC_SI _MISMO	Cuando los estudiantes hablan de tener la capacidad introspectiva para identificar la dinámica de su personalidad.	
					Comprensión del estado de ánimo de los demás	COMPREN _ÁNIMO_D EMÁS	Cuando los estudiantes hablan de tener la capacidad de identificar y empatizar con las emociones de las demás personas.	
					Motivación para el estudio	MOTIV_ES TU	Cuando los estudiantes hablan de tener la voluntad e iniciativa para el aprendizaje.	
					Cumplimiento de objetivos	CUMPL_OB JE	Cuando los estudiantes hablan de tener la motivación para alcanzar los objetivos que se han planteado en el contexto de su vida universitaria.	

					Aprendizaje responsable	APREND_R ESP	Cuando los estudiantes hablan de tener la capacidad de comprometerse con conciencia con todas las actividades implicadas es su proceso de aprendizaje.
				Percepción de los estudiantes comprendido como competencias de ARA influenciado por las CSE	PERCEPC _ARA- CSE	Organización	ORGANIZ Cuando los estudiantes hablan de tener la capacidad de planificar y organizar su espacio y su tiempo para el aprendizaje.
					Mejor rendimiento académico	RENDIM_A CA	Cuando los estudiantes manifiestan que tienen mejor desempeño en sus estudios y, por lo tanto, mejores calificaciones

4.2.7.3 Tercera Fase: Caracterización de las competencias socioemocionales, la autorregulación del aprendizaje y su relación, desde diferentes enfoques de estudio

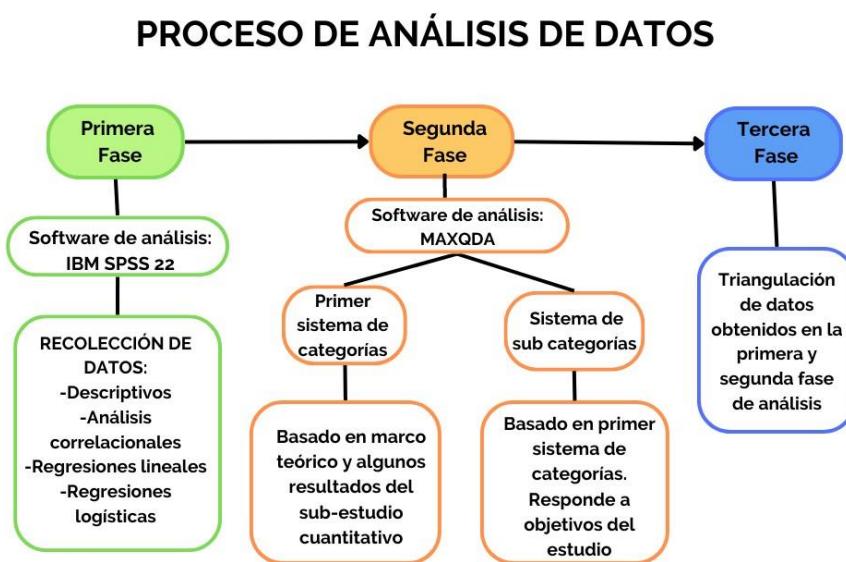
El análisis de esta fase se realizó tomando los resultados significativos de la primera y segunda fase y verificando la posibilidad de concordancias y discrepancias que puedan explicar la realidad y la complejidad de las variables investigadas. La triangulación de datos permitirá una comprensión más profunda desde el enfoque particular cuantitativo y cualitativo, porque no se pretende evaluar los resultados de ninguna de las fases, sino más bien complementar y ampliar el conocimiento que se puedan obtener de estos resultados.

Los temas que se analizaron fueron: competencias socioemocionales en hombres y mujeres, autorregulación del aprendizaje en hombres y mujeres, competencias socioemocionales en los diferentes tipos de estudios, autorregulación del aprendizaje en los diferentes tipos de estudios, competencias socioemocionales implicadas en la autorregulación del aprendizaje y configuración de la autorregulación del aprendizaje.

En la figura 7 se encuentra graficado el proceso de análisis de datos de las tres fases de la investigación.

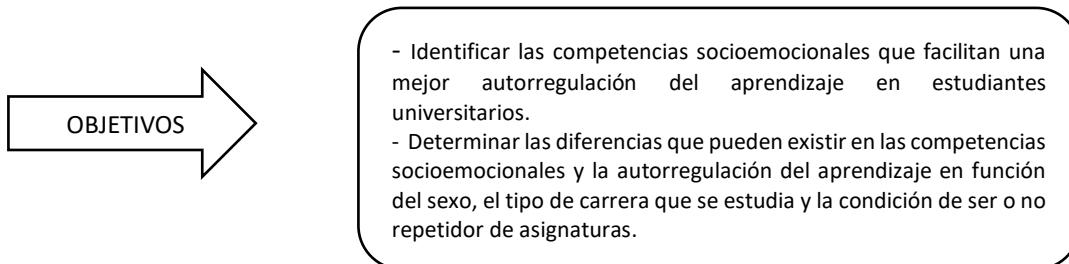
Figura 7

Proceso de análisis de datos



4.3 Resultados

4.3.1 Primera Fase: La relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje desde diferentes características descriptivas



4.3.1.1 Descripción de la muestra

Distribución de la muestra con respecto al sexo, condición de repetición de asignaturas y tipo de estudio al que pertenecen

Del total de 647 participantes 463 fueron mujeres, 181 hombres y 3 tenían otra autodefinición de sexo. La distribución del sexo en los diferentes tipos de estudios fue desigual. Las estudiantes femeninas predominaron en los estudios de Pedagogía (78%) y Ciencias Sociales (69.1%), mientras que los estudiantes masculinos predominaron en las Ciencias Formales (63.1%) ($\chi^2 (2,644) = 47.8; p < .001$). También se observaron diferencias en la proporción de chicos y chicas en los alumnos repetidores. Un 20.7% de los alumnos hombres tenían la condición de repetidores, y solo un 7.7% de las alumnas eran repetidoras ($\chi^2 (1,635) = 21.6; p < .001$).

También se analizó el porcentaje de repetidores desde la perspectiva del tipo de estudios; así se pudo comprobar que es en las carreras vinculadas con la pedagogía donde predominaron estudiantes repetidores (57.5%) ($\chi^2 (2,638) = 33.6; p < .001$). No obstante, puesto que había diferencias en la distribución del sexo dentro de los diferentes tipos de estudio, se hizo un análisis de la distribución de repetidores en función de los estudios, pero dentro de cada subgrupo de sexo. El análisis más detallado de los estudiantes hombres permitió observar que había más chicos repetidores en los estudios de ciencias formales (41.5%) que en los estudios vinculados a la pedagogía (16.7%) y ciencias sociales (9.5%) ($\chi^2 (2,179) = 14.9; p = .001$). Y cuando se analizó las diferencias dentro del grupo de chicas, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas.

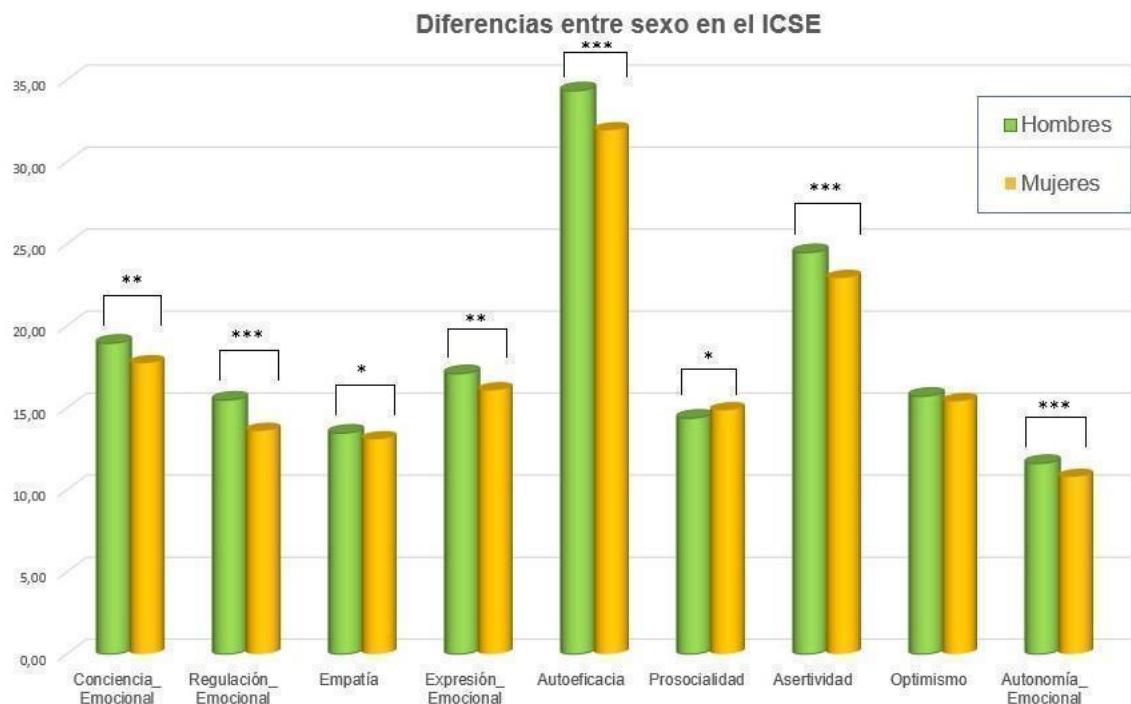
4.3.1.2 Inventario de Competencias Socioemocionales

Diferencias en relación con el sexo

Como puede observarse en la figura 8 el análisis de la variancia indicó que los hombres obtuvieron mayores puntuaciones que las mujeres en la mayoría de escalas: Conciencia Emocional ($M = 18.9$ vs. $M = 17.7$; $F(1,643) = 11.7$; $p = .001$), Regulación Emocional ($M = 15.4$ vs. $M = 13.6$; $F(1,643) = 45.3$; $p < .001$), Empatía ($M = 13.4$ vs. $M = 13.1$; $F(1,643) = 3.6$; $p = .05$), Expresión Emocional ($M = 17.1$ vs. $M = 16.1$; $F(1,643) = 8.7$; $p = .003$), Autoeficacia ($M = 34.3$ vs. $M = 31.9$; $F(1,643) = 15.5$; $p < .001$), Asertividad ($M = 24.4$ vs. $M = 22.9$; $F(1,643) = 13.6$; $p < .001$) y Autonomía ($M = 11.6$ vs. $M = 10.7$; $F(1,643) = 18.5$; $p < .001$). Mientras que la Prosocialidad fue en la única competencia en la que las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones que los hombres ($M = 14.8$ vs. $M = 14.3$; $F(1,643) = 6.7$; $p = .010$). No se observaron diferencias significativas en Optimismo.

Figura 8

Correlaciones de CSE en hombres y mujeres



Nota: Las diferencias significativas obtenidas entre las medias de hombres y mujeres indican: * $p < .05$, ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Diferencias en relación con el tipo de estudios

El análisis de la varianza señaló que había diferencias significativas en diversas escalas de competencias socioemocionales en función del grupo. Se observó diferencias en la conciencia emocional ($F(2,646) = 9.3; p < .001$); la empatía ($F(2,646) = 10.2; p < .001$); y la escala de expresión emocional ($F(2,646) = 3.0; p = .050$). Así mismo se observó diferencias cuasi significativas en la escala de prosocialidad ($F(2,646) = 2.7; p = .06$) y de optimismo ($F(2,646) = 2.7; p = .06$).

En la tabla 17 pueden observarse los resultados de las pruebas de contraste. Los alumnos de otras ciencias sociales obtuvieron puntuaciones superiores a los de pedagogía en todas las escalas a excepción de la assertividad y autonomía emocional, en las que no se encontró diferencias significativas.

También los estudiantes de otras ciencias sociales reflejaron mejores puntuaciones que los alumnos de Ciencias formales en conciencia emocional, empatía, prosocialidad, y de forma cuasi significativa en optimismo.

Tabla 17

Correlaciones de CSE en diferentes estudios

	Tipos de Estudios			Contrastes entre grupos				
	Vinculados a Pedagogía (P)	Otras Ciencias Sociales (CS)	Ciencias Formales (F)			P - CS	P - F	CS - F
				M (SD)	M (SD)			
Conciencia_Emocional	17.6 (4.1)	19.3 (3.9)	18.2 (3.6)	9.3	.000	.000	.22	.05
Regulación_Emocional	13.8 (3.2)	14.8 (3.5)	14.5 (2.9)	5.6	.004	.004	.05	.63
Empatía	13.0 (2.2)	13.9 (1.9)	12.9 (2.0)	10.2	.000	.000	.73	.001

Expresión_Emocional	16.1 (3.9)	17.0 (3.9)	16.4 (3.6)	3,0	.05	.016	.52	.26
Autoeficacia	32.2 (7.1)	33.6 (7.2)	32.5 (6.2)	2.2	.11	.04	.69	.26
Prosocialidad	14.6 (2.1)	15.0 (1.8)	14.4 (2.4)	2.7	.06	.02	.45	.05
Asertividad	23.1 (4.9)	23.6 (4.9)	23.9 (4.0)	1.2	.28	.24	.14	.69
Optimismo	15.3 (2.7)	15.9 (2.7)	15.2 (2.6)	2.7	.06	.03	.66	.07
Autonomía_Emocional	10.9 (2.2)	11.2 (2.1)	11.1 (2.0)	1,0	.33	.16	.43	.78

Nota: Se reflejan las M y SD de cada tipo de estudio de manera individual, además de las diferencias significativas entre estos grupos con respecto a las escalas de las Competencias Socioemocionales

Diferencias en relación con la repetición de asignaturas

En el inventario ICSE, el análisis de la varianza (ANOVA) indicó que en la única competencia que existe diferencia significativa es en la Prosocialidad, siendo los estudiantes que no repiten asignaturas, los que puntuaron mejor en este aspecto ($M = 14.8$ vs. $M = 14.16$; $F(1,637) = 5.8$; $p = .016$).

Diferencias en relación con la edad

Para analizar la relación entre la edad y las escalas del inventario de Competencias Socioemocionales, se realizó una prueba de correlación de Spearman. Se seleccionó una prueba no paramétrica porque las edades de la muestra tenían un rango de 17 a 23 años y su distribución no seguía una distribución normal. Las relaciones observadas o no fueron estadísticamente significativas o fueron menoscupables (inferiores a .11).

4.3.1.3 Escala de medición de la Autorregulación del Aprendizaje

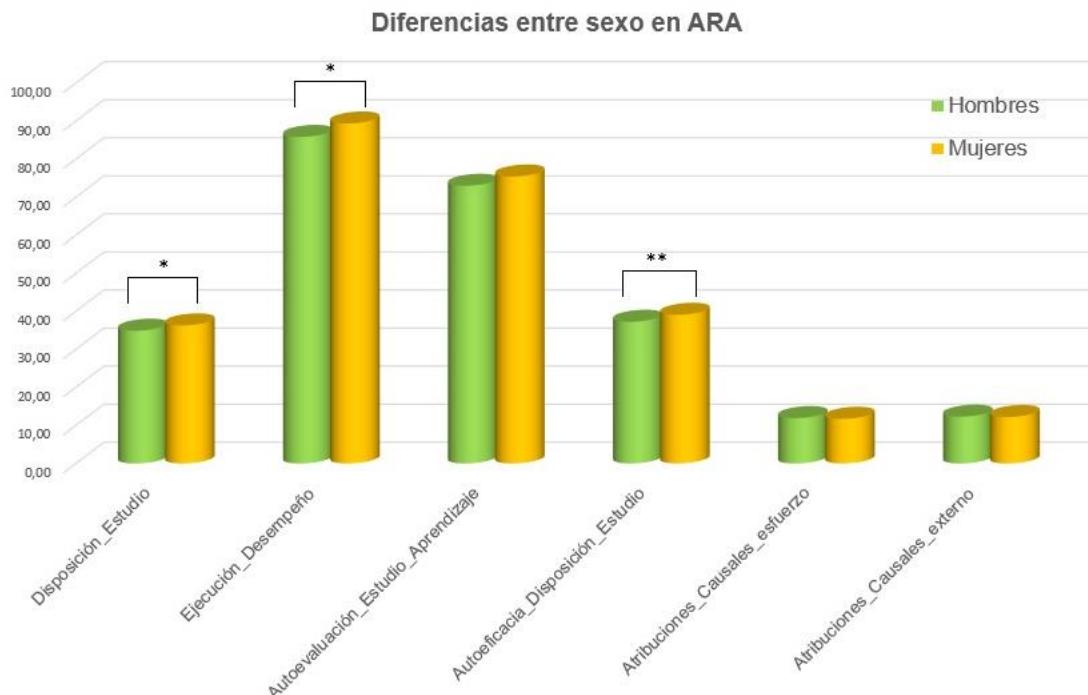
Diferencias en relación con el sexo

En el caso de las puntuaciones obtenidas en el test de Autorregulación del Aprendizaje, se observó que las mujeres obtenían mejores puntuaciones que los hombres en Autoeficacia para la Disposición al Estudio ($M = 39.1$ vs. $M = 37.2$; $F(1,643) = 6.8$; $p = .009$) y en Ejecución y Desempeño del Estudio ($M = 89.3$

vs. $M = 85.8$; $F(1,643) = 5.2$; $p = .022$). Además, se observó que las mujeres también obtienen puntuaciones quasi significativas en la escala de Disposición del Estudio ($M = 36.2$ vs. $M = 34.8$; $F(1,643) = 3.4$; $p = .063$), en tanto que, en el resto de escalas no existen diferencias significativas.

Figura 9

Correlaciones de ARA en hombres y mujeres



Nota: Las diferencias significativas obtenidas entre las medias de hombres y mujeres indican: * $p < .05$, ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Diferencias en relación con el tipo de estudios

En el análisis de la variancia se encontró diferencias significativas en cuatro de las escalas de Autorregulación del Aprendizaje en función de los estudios. Específicamente se observó diferencias en la escala de Disposición al Estudio ($F(2,646) = 3.2$; $p = .04$), Ejecución y Desempeño del Estudio ($F(2,646) = 5.5$; $p = .004$), Autoevaluación del Estudio y el Aprendizaje ($F(2,646) = 5.5$; $p = .004$) y la Autoeficacia para la Disposición del Estudio ($F(2,646) = 5.8$; $p = .003$).

En la tabla 18 se encuentran los resultados de las pruebas de contraste. Los estudiantes de Pedagogía y otras Ciencias Sociales obtuvieron puntuaciones superiores a los estudiantes de las Ciencias

Formales en las cuatro escalas nombradas con anterioridad. En las escalas de atribuciones causales al esfuerzo y atribuciones causales externas, no existieron diferencias significativas entre los grupos de estudio.

Tabla 18

Correlaciones de CSE en diferentes estudios

	Tipos de Estudios			Contrastes entre grupos				
	Vinculados a Pedagogía (P)	Otras Ciencias Sociales (CS)	Ciencias Formales (F)			P - CS	P - F	CS - F
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
Disposición_Estudio	36.2 (8.4)	35.9 (8.9)	33.3 (8.4)	3.2	.04	.76	.01	.04
Ejecución_Desempeño	88.9 (17.5)	89.5 (17.1)	81.5 (17.7)	5.5	.004	.70	.002	.003
Autoevaluación_Estadio_Aprendizaje	74.7 (15.4)	76.9 (14.1)	69.3 (16.1)	5.5	.004	.11	.01	.001
Autoeficacia_Disposición_Estudio	38.7 (7.8)	39.1 (8.2)	35.3 (8.6)	5.8	.003	.64	.003	.003
Atribuciones_Causales_esfuerzo	11.6 (5.8)	12.3 (6.1)	11.8 (4.5)	0.7	.46	.24	.79	.49
Atribuciones_Causales_externo	12.4 (6.9)	11.4 (6.3)	12.3 (5.7)	1.3	.26	.09	.87	.28

Nota: Se reflejan las M y SD de cada tipo de estudio de manera individual, además de las diferencias significativas entre estos grupos con respecto a las escalas de la Autorregulación del Aprendizaje

Diferencias en relación con la repitencia de asignaturas

En la Autorregulación del Aprendizaje se observó que hay más escalas en las que los no repetidores tienen mejores puntuaciones en comparación con los que si repiten asignaturas. Las diferencias se encuentran en la Disposición al Estudio ($M = 36.2$ vs. $M = 33.3$; $F(1,637) = 7.2$; $p = .007$), Ejecución y Desempeño del Estudio ($M = 89.04$ vs. $M = 82.6$; $F(1,637) = 8.7$; $p = .003$), Autoevaluación del Estudio ($M = 75.3$ vs. $M = 70.04$; $F(1,637) = 7.8$; $p = .005$) y Autoeficacia para la Disposición del Estudio ($M = 38.8$ vs. $M = 36.2$; $F(1,637) = 6.9$; $p = .009$).

Diferencias en relación con la edad

Para analizar la relación entre la edad y escala de medición de la Autorregulación del Aprendizaje se realizó una prueba de correlación de Spearman. Se seleccionó una prueba no paramétrica porque las edades de la muestra tenían un rango de 17 a 23 años y su distribución no seguía una distribución normal. Las relaciones observadas o no fueron estadísticamente significativas o eran menoscupables (inferiores a .11) por lo que no se han tenido en consideración.

4.3.1.4 Relación entre las puntuaciones de competencias socioemocionales y de autorregulación del aprendizaje

Correlaciones

En la tabla 19 se pueden ver las correlaciones halladas entre las dos variables. Se observó que las escalas del ARA que presentan más correlaciones positivas con las puntuaciones del ICSE son: Disposición al Estudio, Ejecución del Desempeño, Autoevaluación del Estudio y el Aprendizaje y Autoeficacia para la Disposición al Estudio; y las puntuaciones en estas cuatro escalas son más intensas en el caso de la escala de Autoeficacia (CSE), moderadas con las de Optimismo y Expresión Emocional, y débiles con Asertividad, Regulación Emocional y Conciencia Emocional.

Además, se encontró una correlación débil negativa entre las puntuaciones de la Atribución Causal al Esfuerzo con la Autoeficacia Emocional, y de las Atribuciones Causales Externas con la Autoeficacia Emocional, la Prosocialidad y la Conciencia Emocional; lo que indicó que a mayores CSE menores atribuciones de fracaso académico a situaciones externas y e internas negativas.

Tabla 19*Correlaciones entre CSE y ARA*

		Correlaciones de Pearson								
ICSE	Conciencia_Emocional	Regulación_Emocional	Empatía	Expresión_Emocional	Autoeficacia	Prosocialidad	Asertividad	Optimismo	Autonomía_Emocional	
ARA										
Disposición_Estudio	.217**	.242**	.184**	.284**	.366**	.148**	.252**	.348**	.154**	
Ejecución_Desempeño	.240**	.275**	.236**	.356**	.403**	.174**	.268**	.375**	.155**	
Autoevaluación_Estudio_Aprendizaje	.204**	.243**	.219**	.345**	.364**	.192**	.272**	.327**	.143**	
Autoeficacia_Disposición_Estudio	.273**	.260**	.197**	.315**	.412**	.171**	.258**	.388**	.168**	
Atribuciones_Causales_esfuerzo	-.074	-.156**	-.065	-.158**	-.202**	-.091*	-.162**	-.095*	-.056	
Atribuciones_Causales_extremo	-.204**	-.181**	-.096*	-.081*	-.213**	-.208**	-.090*	-.212**	-.008	

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas).

*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas).

Regresiones lineales

Con el objetivo de establecer en qué medida las Competencias Socioemocionales se relacionan significativamente con los diferentes componentes de la Autorregulación del Aprendizaje se realizó un análisis de regresión lineal múltiple con cada una de las seis escalas. En todos los análisis se utilizó el

método directo (forward) de selección de variables. En la tabla 20 se establecen los coeficientes de regresión de los últimos modelos de las seis escalas del ARA.

El análisis de regresión encontró que un 16.3% de la variabilidad observada en la escala de Disposición al Estudio se relacionaría significativamente con las puntuaciones obtenidas en Autoeficacia, Optimismo y Empatía ($F(3,646) = 41.7; p < .001$). En la escala de Ejecución del Desempeño se observa que las puntuaciones obtenidas en Autoeficacia, Optimismo, Expresión Emocional, Empatía y Conciencia Emocional se relacionarán con un 22.5% de la variabilidad de esta escala ($F(1,646) = 37.2; p < .001$). En lo que respecta a la Autoevaluación del Estudio y el Aprendizaje, el 19.3% de la variabilidad se relacionaría con las puntuaciones obtenidas en la Autoeficacia, la Expresión Emocional, el Optimismo, la Empatía y la Conciencia Emocional ($F(1,646) = 30.6; p < .001$). En la escala de Autoeficacia para la Disposición al Estudio un 20.3% de la variabilidad ($F(1,646) = 54.6; p < .001$) se relacionó con las puntuaciones en la Autoeficacia Emocional, el Optimismo y la Empatía. Mientras que, la varianza de la escala de Atribuciones Causales al Esfuerzo solo se vería relacionada con la autoeficacia en un 4.1% ($F(1,646) = 27.3; p < .001$). Por último, se encuentra la escala de Atribuciones Causales Externas en las que la autoeficacia, la prosocialidad, la autonomía emocional y el optimismo se relacionó con un 8.5% de la variabilidad ($F(1,646) = 14.9; p < .001$).

Se recalca que la Autoeficacia Emocional es la primera escala que pronosticó las puntuaciones obtenidas en los factores de la Autorregulación del Aprendizaje, siendo también importantes el Optimismo y la Empatía.

Tabla 20. *Coeficientes de regresión de las CSE en las escalas de Autorregulación del Aprendizaje*

Variable Dependiente	Variables Predictoras		Modelo	
	B	β	ES	
Disposición al estudio				
	Autoeficacia	.27	.22	.04
	Optimismo	.59	.18	.04

Empatía	.32	.08	.03
---------	-----	-----	-----

$R^2 = .16$

Variable Dependiente	Variables Predictoras		Modelo
	B	β	
Ejecución del desempeño			
Autoeficacia	.58	.23	.05
Optimismo	1.24	.19	.04
Expresión			
Emocional	.74	.16	.04
Empatía	1.04	.13	.03
Conciencia			
Emocional	-.58	-.13	.04

$R^2 = .22$

Variable Dependiente	Variables Predictoras		Modelo
	B	β	
Autoevaluación del estudio y el aprendizaje			
Autoeficacia	.47	.22	.05

Expresión

Emocional	.75	.19	.04
-----------	-----	-----	-----

Optimismo	.85	.15	.04
-----------	-----	-----	-----

Empatía	.86	.12	.03
---------	-----	-----	-----

Conciencia

Emocional	-.57	-.15	.04
-----------	------	------	-----

$R^2 = .19$

Variable Dependiente	Variables Predictoras	Modelo		
		<i>B</i>	β	<i>ES</i>
Autoeficacia para la disposición al estudio				
	Autoeficacia	.29	.25	.04
	Optimismo	.60	.20	.04
	Empatía	.31	.08	.03

$R^2 = .20$

Variable Dependiente	Variables Predictoras	Modelo		
		<i>B</i>	β	<i>ES</i>

Atribuciones causales al
esfuerzo

Autoeficacia -.16 -.20 .03

$R^2 = .04$

Variable Dependiente	Variables Predictoras	Modelo 4		
		B	β	ES
Atribuciones causales externas				
	Autoeficacia	-.13	-.14	.05
	Prosocialidad	-.49	-.15	.03
	Autonomía			
	Emocional	.29	.09	.04
	Optimismo	-.27	-.11	.04
$R^2 = .08$				

Nota: Se detallan las variables que han ingresado en las diferentes regresiones siguiendo el método forward, las B, β y ES, así como las R^2 . Las variables que entran en la ecuación se han colocado siguiendo el orden en que entraron en el modelo.

Regresiones logísticas

Para analizar que variables podrían relacionarse significativamente con el hecho de ser repetidor se hizo varios análisis de regresión logística. En el primer análisis se tomaron en cuenta todas las escalas del Inventory de Competencias Socioemocionales, las escalas del Cuestionario de Autorregulación del

Aprendizaje, además de la variable sexo y la variable de los diferentes estudios. El análisis señaló que tres de las variables se relacionaban de forma estadísticamente significativa con el hecho de ser repetidor: el sexo ($p < .001$), los estudios ($p = .010$) y la Autoevaluación del Estudio y el Aprendizaje ($p = .026$). Estas tres variables en conjunto incidirían en un 9.5% de la variabilidad observada.

En un segundo análisis solo se incluyó las escalas de las pruebas, suprimiendo la variable sexo y estudios. En este caso la regresión logística indicó que solo la Ejecución del Desempeño ($p = .004$) se relacionaría con el hecho de ser repetidor, explicando el 2.6% de la variabilidad. Para comprobar si esta relación se producía tanto en las alumnas como con los alumnos se segmentó la matriz en función del sexo, y se realizó el análisis por separado en cada sexo. En el caso de los hombres, curiosamente la única variable que se relacionaba al hecho de ser repetidor fueron las puntuaciones obtenidas en la escala de prosocialidad ($p = .040$), y solo explicó el 3.7% de la varianza. En el caso de las mujeres la variable que se relacionó con un 3% fue la Autoevaluación del Estudio y del Aprendizaje ($p = .013$).

También se quiso comprobar cómo se mostraba esta relación en las variables con el hecho de ser repetidor desde el ámbito de cada estudio. En el caso del subgrupo de los estudios vinculados a Pedagogía la Empatía ($p = .009$), la Prosocialidad ($p = .006$) y la Autoevaluación del Aprendizaje ($p = .025$) se relacionarían con un 7.9% de la variabilidad observada en ser repetidor. En los estudiantes de otras Ciencias Sociales se destaca que el 26.8% de la variabilidad en ser repetidor se relacionaría a las puntuaciones en la Empatía ($p = .031$), la Autonomía Emocional ($p = .041$) y la Ejecución del Desempeño ($p = .009$). Y por último en los estudios de Ciencia Formales se observó que las puntuaciones en la Empatía ($p = .002$) y a la Autoevaluación del Estudio y del Aprendizaje ($p = .047$) se relacionan con un 26.9% de la varianza de la variable repetidor.

Tabla 21

Variables relacionadas con la condición de “repetidor”

		Hombres	
		B	p
			R²
			.03
Prosocialidad		-.166	9
			7

Mujeres

Autoevaluación del Estudio y del Aprendizaje*	.01	.03
	-.026	3 0

Estudios vinculados a Pedagogía

Empatía*	.00	
	.215	9
Prosocialidad	.00	.07
	-.226	6 9
Autoevaluación del Estudio y del Aprendizaje*	.02	
	-.023	5

Estudios de otras Ciencias Sociales

Empatía*	.03	
	.455	1
Autonomía Emocional	.04	.26
	.458	1 8
Ejecución del Desempeño	.00	
	-.056	9

Estudios de Ciencias Formales

Empatía*	.00	
	-.642	2 .26
Autoevaluación del Estudio y del Aprendizaje*	.04	
	.043	7 9

*Nota: *Variables que muestran mayor relación en la variabilidad de ser repetidor desde el enfoque de sexo y estudios*

En la siguiente figura (10) se encontrará un resumen de los resultados más relevantes obtenidos en la primera fase de este estudio, denominado: “La relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje desde diferentes características descriptivas”.

Figura 10

Resumen de los resultados de la Primera Fase

Descripción de la muestra (sexo, condición de repetición y tipo de estudio)	
<ul style="list-style-type: none"> - SEXO: 463 mujeres, 181 hombres y 3 con otra autodefinición de sexo - SEXO Y TIPO DE ESTUDIO: Pedagogía (78%) y C. Sociales (69.1%) más mujeres y C. Formales más hombres (63.1%) - REPETIDORES: 20.7% hombres, 7.7% mujeres 	<ul style="list-style-type: none"> - TIPO DE ESTUDIO Y REPETIDORES: Pedagogía más repetidores (57.5%) - SEXO, TIPO DE ESTUDIO Y REPETIDORES: Hombres más repetidores en C. Formales (41.5%)

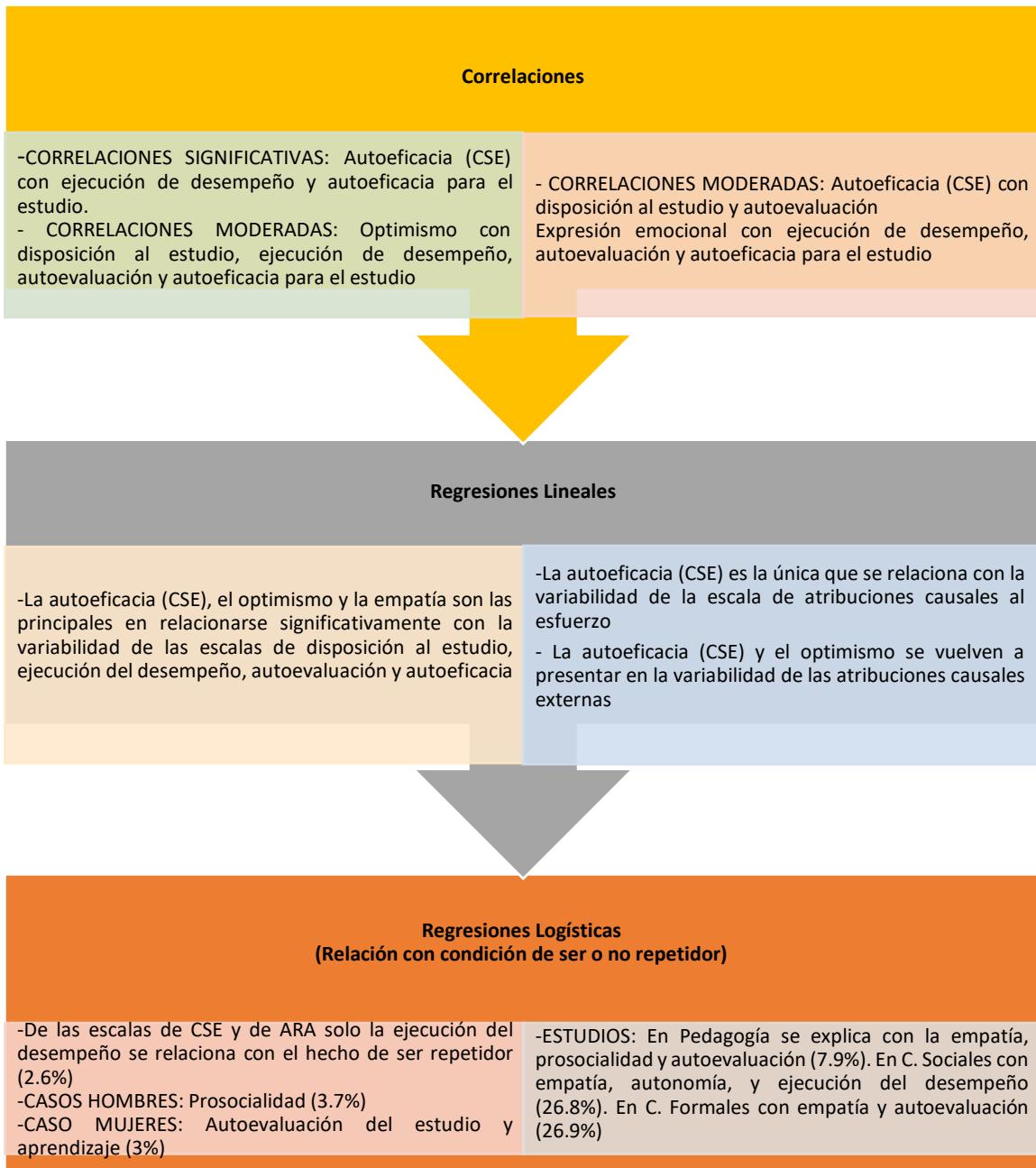


Inventario de Competencias Socioemocionales	
<ul style="list-style-type: none"> -DIFERENCIAS EN EL SEXO: Hombres mejores puntuaciones en la mayoría de las escalas (conciencia emocional, regulación emocional, empatía, expresión emocional, autoeficacia, asertividad y autonomía). Mujeres mejores puntuaciones en prosocialidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -DIFERENCIAS EN EL TIPO DE ESTUDIOS: C. Sociales mejores puntuaciones que Pedagogía en todas las CSE menos asertividad y autonomía emocional. C. Sociales mejores puntuaciones que C. Formales en conciencia emocional, empatía, prosocialidad y optimismo.



Escala de Autorregulación del Aprendizaje	
<ul style="list-style-type: none"> - DIFERENCIAS EN EL SEXO: Mujeres mejores puntuaciones en autoeficacia para estudio, ejecución del estudio y disposición del estudio. - NO REPETIDORES: Mejores puntuaciones en disposición al estudio, ejecución del estudio, autoevaluación y autoeficacia. 	<ul style="list-style-type: none"> -DIFERENCIAS EN EL TIPO DE ESTUDIOS: Pedagogía y C. Sociales mejores puntuaciones que C. Formales en disposición al estudio, ejecución del estudio, autoevaluación y autoeficacia para estudio.





4.3.2 Segunda Fase: Análisis de los factores que inciden en el desarrollo y la relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje



- Conocer qué personas y circunstancias de vida repercuten significativamente en el desarrollo de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje.
- Comprender cómo aportan las competencias socioemocionales en la práctica de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

4.3.2.1 Dimensión Competencias Socioemocionales

Conceptualización de las Competencias Socioemocionales

Para este apartado se les pidió que explicaran lo que para ellos significa las competencias socioemocionales. Las participaciones tuvieron dificultades para explicitar qué eran las competencias socioemocionales. Se observaba que en algunos casos no entendían bien el concepto, o que les era difícil explicarlo.

“¿Competencias socioemocionales? Mmm... no, no le tengo muy en claro sobre ese tema, no...”

Grupo Focal 8_FICA

“eh... no sé... ¿las habilidades que tenga una persona?... para... no sé pues... para realizar cualquier... cualquier, cualquier meta que quiera lograr... ¿así?”

Grupo Focal 1_FECYT

Indicadores presentes en el desarrollo de las Competencias Socioemocionales

En esta categoría se procuró conocer sobre aquellas personas o circunstancias que influyeron en el desarrollo de sus competencias socioemocionales. De manera general, existieron tres aspectos que sobresalieron como indicadores primordiales en este apartado. La familia y específicamente los padres son los primeros que se nombra como referencia para el aprendizaje de las competencias socioemocionales, luego está el contexto educativo en la infancia y las primeras relaciones de amigos, y finalmente, se enfatiza en el cambio que estas competencias han tenido al momento de ingresar a la universidad, la mayoría asegura que se han vuelto más competentes en sus relaciones interpersonales e intrapersonales.

“yo creo que es bastante importante tener una buena relación o que los padres estén presentes en la relación, en la crianza de los niños, porque los niños van a aprender de los padres y posteriormente eso lo pueden aplicar, o si no están los padres, alguna persona mayor a ellos para que ellos puedan aprender este tipo de situaciones”.

Grupo Focal 1_FECYT

“bueno, en general en la institución educativa porque uno no solo llega a centrarse en el contexto de aprender y ya, sino también en cómo formar relaciones y pienso que ahí también si se fortalece éste en el contexto de la ... se me fue...en el contexto socioemocional”.

Grupo Focal 1_FECYT

“Realmente sí ha cambiado bastante porque era así en el colegio muy tímido mmm... no socializaba mucho, pero en cambio en la universidad hasta cierto punto ya maduras y te das cuenta de que, si no trabajas en equipo, si no logras llevarte bien con todo el grupo, pues no sales adelante”.

Grupo Focal 9_FICA

Diferencias en las Competencias Socioemocionales entre hombres y mujeres

Se solicitó a los participantes que dijeran su punto de vista sobre si las competencias socioemocionales se manifiestan de manera diferente en hombres y mujeres. En este tema hay dos tendencias muy bien marcadas, la una asegura que sí existe una diferencia en cómo se muestran las competencias en hombres y mujeres porque ellas tienen mayores dificultades para equilibrar y regular sus emociones, mientras que a los hombres se los describe como “descomplicados” en esta área. Por otro lado, algunos estudiantes aseguraron que las diferencias se pueden dar por el contexto y vivencias de cada persona y que no tienen nada que ver con el sexo al cuál pertenezca.

Alineado a este tema, se preguntó sobre su opinión con respecto a los resultados del test de competencias socioemocionales, en el que los hombres obtuvieron mejores resultados que las mujeres en todas las escalas. La mayoría estuvo de acuerdo con los resultados, asegurando que las mujeres son más cuidadosas y minuciosas al momento de realizar alguna actividad, y que inclusive son más autocríticas consigo mismas, mientras que la mayoría de los hombres usualmente toman a la ligera este tipo de actividades. Esto refiriéndose a que es probable que los resultados hayan sido de esa manera porque las mujeres realizaron con mayor cuidado y reflexión los test que se les solicitó llenar, y que los hombres seguramente no leyeron bien las preguntas antes de contestarlas.

“yo he visto en los hombres, porque tengo también hermanos en mi familia, que yo los veo muy relajados y si cumplen sus objetivos, pero es como que se lo toman más tranquilos, más suave y no sé de qué depende, pero pues yo he visto esto porque tengo también una hermana y es como que nosotras nos lo tomamos más o sea... lo vemos más complejo y como que los hombres lo ven en cambio como que más simple, como más tranquilo”

Grupo Focal 1_FECYT

“Mmm... bueno pues, yo la verdad creo que no tienen mucha diferencia ¿no? ya que las emociones dependen de cada persona, no importa el género si sea hombre o sea mujer, cada persona tiene una personalidad diferente, puede sentir cosas distintas y puede manejarlas de distinta forma, puede solucionar problemas de un modo o nada más como decían también, evitarlos o pues dialogar con una persona para sentirse mejor...mmm... eso creo yo, creo que no existe ninguna diferencia, solo el cómo la persona lo siente y cómo reacciona hacia esos sentimientos”.

Grupo Focal 7_FICA

“Mmm... yo creería que es más porque las mujeres tendemos a ser muy serias con lo que hacemos, entonces empieza esta lucha emocional de que todo, todo, todo lo que tenemos que hacer, lo tenemos que hacer bien, e incluso un poquito mejor a lo que es normalmente bien y también somos bastante perfeccionistas”

Grupo Focal 1_FECYT

Influencia del tipo de estudios en el desarrollo de las Competencias Socioemocionales

Al ser estudiantes de carreras que pertenecían a diferentes tipos de estudios, se quiso conocer su percepción sobre la influencia o no de éstas en el desarrollo de las competencias socioemocionales. La mayoría de los participantes consideró que las carreras que son afines a estudios relacionados con la Pedagogía u otras Ciencias Sociales van a tener mayores facilidades en el desarrollo, el aprendizaje y la manifestación de sus competencias socioemocionales, a diferencia de los estudiantes que siguen carreras más técnicas; debido a que las mismas asignaturas y la necesidad de poner en práctica sus conocimientos mediante el contacto con otras personas, hacía que vayan volviéndose más expertos en esta área.

“bueno, esto de las carreras o sea si puede ser lo que menciona Steven, pero también o sea bueno, siempre lleva bastante la madurez emocional y obviamente nosotros como carreras que estudiamos más humanistas, psicopedagogía y psicología, pienso que igual tenemos ciertas ventajas en lo que es la competencia socioemocional o el aprendizaje, porque conocemos un poco

“de eso y podemos ir haciendo como una especie de introspección respecto a nuestras capacidades y pueda que muchas otras carreras no posean esto porque no es su área”

Grupo Focal 3_FECYT

“creo que es distinto, porque es más contacto humano a eso me refiero, entonces es esa sociabilidad, es eso de la ciencia humana que nos hace como más empoderados de eso, abarcar cosas diferentes que una persona que va a estar detrás de una oficina con contabilidad, con números y que de vez en cuando va a socializar fuera de su oficina, pero es con compañeros de trabajo, no como nosotros con distintas personas, distintos niños y la interacción es distinta, entonces yo creo que eso sí influye”.

Grupo Focal 4_FECYT

4.3.2.2 Dimensión Autorregulación del Aprendizaje

Conceptualización de la Autorregulación del Aprendizaje

Al igual que con la primera variable, se preguntó sobre lo que entienden por autorregulación del aprendizaje. Aunque existen varios estudiantes que tienen confusiones con la autorregulación emocional, o que la definen solo como la organización y planificación de horarios de estudios, la mayoría de los entrevistados respondieron de manera coherente lo que implica tener establecida una autorregulación del aprendizaje.

“Bueno en cuanto a lo que es la autorregulación del aprendizaje tengo entendido que son estrategias que uno puede usar para poder mejorar el aprendizaje”

Grupo Focal 4_FECYT

“Yo pienso que autorregulación del aprendizaje se refiere a cómo cada estudiante tiene su método de estudio, su forma para recibir clases, para hacer tareas y cómo se maneja eso día a día”.

Grupo Focal 4_FECYT

“Eh, para mi es más como conocer nuestras fortalezas y debilidades en el ámbito académico, nuestro estilo de aprendizaje, eh... esas cosas”

Grupo Focal 3_FECYT

Características personales de los estudiantes con mejor Autorregulación del Aprendizaje

Se les pidió que describieran la personalidad de los estudiantes que ellos consideran con una mejor autorregulación del aprendizaje. Las opiniones en este tema fueron variadas, no obstante, intentando realizar una recopilación de las ideas más sobresalientes se pudo observar que la mayoría resaltan varias virtudes y habilidades en las personas que ellos consideran que tienen mejor autorregulación del aprendizaje, aunque en varias ocasiones solo se rigen a pensar que son aquellos con mejores calificaciones. Se resaltan características en la capacidad de organización del tiempo, en el control de emociones, en la resolución de conflictos, en el liderazgo, curiosidad y con un alto nivel de motivación. Además, existe un grupo pequeño de opiniones que asegura que estas personas pueden tener altas capacidades en el aprendizaje, pero bajos niveles de habilidades sociales al mostrarse como estudiantes sumamente introvertidos.

“O sea ya serían como que más íntegros ¿no?, así como que... a la vez también serían algo cerrados, así más serios, responsables mmm... esas características que definen a una persona que sabe lo que quiere hacer y cómo lo va a hacer”.

Grupo Focal 8_FICA

Yo creo que la personalidad debe ser buena... o sea abierta, deben adaptarse fácilmente, tienen resiliencia, también deben poseer de una buena inteligencia emocional o en todo caso, pues tratan de manejar sus emociones bien para que la presión, tensión, estrés, ansiedad no les llegue afectar”

Grupo Focal 4_FECYT

“desde mi punto de vista, creo que la actitud de estas personas que sobresalen es que son un poco duras y difícil de llevar o entablar una conversación, ya que no siempre todas las personas pensamos igual ¿no?, entonces yo diría que son personas poco sociales, que solo se sienten conforme con gente que tiene sus mismos ideales, mismos pensamientos de que solo hay que estudiar, o solo un tema en particular”

Grupo Focal 7_FICA

“bueno, por mi parte yo sí he conocido a personas así y son muchas veces como introvertidos, como que prefieren estar más solos y se rigen a sus horarios. Tenía un compañero que él siempre planificaba sus cosas, tenía anotado en una agenda qué iba a hacer para el siguiente día y pues él casi no salía pasaba solo estudiaba y estudiaba, como que no compartía con otras personas”.

Grupo Focal 8_FICA

Indicadores presentes en el desarrollo de la Autorregulación del Aprendizaje

Se buscó conocer sobre las personas y circunstancias que contribuyeron en el desarrollo de esta capacidad. Se observa que existen comentarios que explican la evolución que se va dando en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, y al igual que en las competencias socioemocionales se habla de la influencia de los padres al dirigir las tareas escolares en el hogar y motivar al aprendizaje, también se expresa sobre la importancia del contexto escolar en la infancia. Y existe especial relevancia cuando comentan sobre la autonomía que han adquirido en la universidad y que les ha permitido evaluar sus motivaciones de estudio para desarrollar mejores estrategias de autorregulación para su aprendizaje.

“Creo que ese hábito ha venido desde la niñez, por lo que nuestros padres siempre nos dijeron que debemos hacer nuestros deberes o nos ¿cómo es?... nos aplicaban un poco y creo que tuvimos la costumbre de adaptarnos a ese sistema, y creo que desde ahí va si eres organizado, si cumples o no cualquier cosa. Siempre fue primero desde la casa, después en el colegio es la dedicación y el cumplimiento que pones, el empeño y la parte tuya, y después va evolucionando este ámbito, tienes más responsabilidades y también luchas por lo que quieras, por cumplir las metas y esa ya es la personalidad de cada uno”.

Grupo Focal 7_FICA

“en la universidad creo que ya depende de cada uno ¿no?, ya depende la responsabilidad también que nos hayan impartido nuestros padres de niños, en mi caso pues yo ya tengo una tarea y reviso el tiempo y me pongo a hacer para cumplir con el tiempo”

Grupo Focal 7_FICA

“en la universidad o sea es muy diferente porque cada quien está por su lado, aunque haya la amistad, y eso es muy diferente porque todos están tratando de ser mejor y existe esa competencia. Entonces el aprendizaje autónomo influye mucho porque cada quien debe aprender por su propia cuenta y también es como que en el colegio los docentes nos ayudaban siempre y mientras acá el docente solo nos da las herramientas necesarias, pero ya nosotros tenemos que ser autónomos de nuestro propio aprendizaje”

Grupo Focal 4_FECYT

Diferencias en la Autorregulación del Aprendizaje entre hombres y mujeres

También se quiso indagar sobre su opinión con respecto a la existencia o no de diferencias entre hombres y mujeres con respecto al tema de la autorregulación. Aquí existieron dos ideas principales que

inclusive se pueden ver diferenciadas por el tipo de estudios. La mayoría de los estudiantes de las carreras afines con la Pedagogía y otras Ciencias Sociales afirman que son las mujeres las que poseen mejores capacidades para autorregular su aprendizaje, mientras que los estudiantes de las Ciencias Formales tienen el criterio de que esta capacidad no depende del sexo sino de cada persona, su disciplina y su motivación por aprender.

"yo creo que se desarrolla bastante en mujeres, por lo menos en mi curso sí, hay muchas más mujeres que son un poquito más serias con lo que tienen que hacer, tienen la meta más trazada y la mayoría de los hombres en mi curso son los que tomaron el cupo porque tenían que hacerlo y no tenían otra opción...son muy pocos los que tienen trazada la meta de que quieren hacer"

Grupo Focal 1_FECYT

"También comarto la idea que la aplicación en los estudios no depende del sexo, hay muchas chicas que son muy inteligentes y otros chicos que igual lo son, y por ahí van compitiendo. Más tiene que ver con cuánto esfuerzo ellos quieran agregar a eso, qué quieren llegar a ser, porque al final todos vamos a tener el mismo título, los mismos certificados, pero el grado de aprendizaje y lo que tú quieras llegar a ser es lo que marca la diferencia".

Grupo Focal 9_FICA

Influencia del tipo de estudios en el desarrollo de la Autorregulación del Aprendizaje

En este apartado se analizan los criterios sobre la existencia o no de diferencias en la autorregulación del aprendizaje dependiendo de la carrera a la que pertenecen. En este tema también existieron tres criterios, por un lado, están quienes defienden la idea de que las carreras afines a la Pedagogía tendrán más ventajas al momento de desarrollar la capacidad de autorregular su aprendizaje gracias a que sus docentes tienen más competencias para la enseñanza. Por otro lado, ciertos estudiantes de los estudios formales tienen la percepción de que sus carreras demandan más exigencia y atención por lo que ellos necesitan tener una mejor autorregulación del aprendizaje. Y, finalmente, está el criterio de que esta capacidad no depende del tipo de estudios sino más bien de la motivación y vocación que tenga la persona con la carrera que escogió.

"hay carreras como Diseño en donde, por ejemplo, yo tengo amigos que dicen que estas cosas no se ven, entonces ven asignaturas de Psicología, pero enfocado a lo que es el marketing entonces, por ejemplo, personalmente desde que entre a la carrera de Psicología es como que fui más consciente de lo que hay, de los factores que influyen en el aprendizaje, qué cosas pueden ser beneficiosas, qué cosas son perjudiciales, por eso creo que influye bastante la carrera".

Grupo Focal 1_FECYT

“pienso que cada carrera tiene su dificultad, pero en lo que he visto dentro de la facultad de Ingenierías y lo que se puede percibir dentro de otras facultades es que hay un ambiente muy distinto. Creo que en la Facultad de Ingenierías hay un poco más de exigencia en las materias, en cambio tengo amigos dentro de la facultad de la FECYT y de la Facultad de Ciencias de la Salud y puedo ver que por ejemplo ellos ya están en quinto, sexto semestre, pero la exigencia no es muy fuerte como lo es dentro de la Facultad de Ingenierías”

Grupo Focal 8_FICA

“no depende de eso, no depende de las facultades sino de cada persona creo yo, de cómo ella organice su tiempo libre y cómo aprovecha el tiempo que ella tenga”.

Grupo Focal 9_FICA

4.3.2.3 Percepción de la relación entre Competencias Socioemocionales y Autorregulación del Aprendizaje

Cuando se pide a los participantes hablar sobre la presencia o no de una relación entre las dos variables principales de la investigación, se puede evidenciar la confusión que existe en comprender con claridad a qué se refiere cada una de ellas. Sobre todo, existe confusión al creer que las competencias socioemocionales son cualquier tipo de manifestación emocional, como la tristeza o la alegría. A pesar de esta situación, todos expresaron que existe una estrecha relación entre estas dos capacidades, pues aseguran que no puede existir una adecuada autorregulación del aprendizaje sin que antes se tengan habilidades socioemocionales bien establecidas y sobre todo con una adecuada autorregulación emocional.

“De la misma manera, cuando llego a un punto en que estoy triste o me pasa algo, ya no me enfoco tanto en estudiar, pero luego me pongo a pensar y digo, ¿qué es más?, mi futuro o este problema que me está pasando, entonces por mi parte siempre elijo el estudiar y tener buenas notas antes que estar pensando en otras cosas”

Grupo Focal 9_FICA

“si estoy triste o enojado no puedo concentrarme al cien por ciento, trato de estudiar, pero es como en vano y lo que intento es dejar un rato lo que estoy haciendo para poder tranquilizarme y después ya poder continuar con lo que estaba pendiente, porque en mi mente ya viene la preocupación y

“eso es más que el enojo o la tristeza porque siempre va a ser mi prioridad hacer los deberes antes que estar enojado o estar triste”

Grupo Focal 7_FICA

“Yo considero que cuando nuestro estado de ánimo es negativo, la autorregulación cambia, porque cuando tú estás negativo todo se bajonea, sin embargo, creo que la autorregulación también nos lleva a que tengamos ese cambio en el estado de ánimo negativo a uno positivo para poder alcanzar el objetivo que tenemos planteado y creo que en eso consiste nuestra autorregulación del aprendizaje”

Grupo Focal 4_FECYT

“Creo que las dos van de la mano, van aliadas no, porque si nosotros tenemos un buen estado de ánimo o nos sentimos bien, vamos a ir dispuestos a aprender, a llevarnos con los demás, a buscar maneras para obtener más información. Entonces creo que la autorregulación y las emociones van muy ligadas porque mientras mejor estén nuestros sentimientos vamos a aprender con mayor facilidad, pero también esto va de la mano con la responsabilidad que cada uno debe tener”.

Grupo Focal 3_FECYT

“creo que de eso depende que podamos autorregularnos correctamente, que se implique no solo pensamientos o acciones para concretar una meta, sino también, la parte de sentimientos y emociones para poder estar conscientes de qué meta vamos a conseguir”

Grupo Focal 1_FECYT

4.3.2.4 Discrepancias, confusiones y dudas en el discurso

Esta dimensión emergente cobró importancia para poder comprender las confusiones que los estudiantes tenían sobre los temas investigados, debido a que para la mayoría de ellos eran conceptos que no habían escuchado con anterioridad. De esta manera, se encontró discursos sobre los conceptos de las competencias socioemocionales o la autorregulación del aprendizaje en los que dudaban mucho antes de responder o daban respuestas alejadas de la realidad. También se pudo observar que se preguntaba sobre un tema y ellos respondían sobre otro aspecto diferente. Aunque estos comentarios no son significativos en cantidad son importantes para tener una idea general sobre el conocimiento que los participantes tenían sobre el tema de discusión.

“no, no... no tengo idea” (sonríe) (Refiriéndose al concepto de competencias socioemocionales)

Grupo Focal 8_FICA

“la verdad es que no había escuchado” (Refiriéndose al concepto de autorregulación del aprendizaje)

Grupo Focal 8_FICA

P: “Si te pido que me describas un par de cositas de la personalidad de ese estudiante, ¿cómo lo describirías?” (refiriéndose a los estudiantes con mejor autorregulación del aprendizaje)

E3: “Mmm... (silencio) como como (pensativo e indeciso) como... no se me ocurre ahorita ninguna” (sonriente)

Grupo Focal 1_FECYT

“En mi opinión sería más o menos la autorregulación... (pensativo) por ejemplo... ¿ponernos horarios para realizar cualquier actividad?”

Grupo Focal 3_FECYT

4.3.2.5 Aprendizajes Reflexivos luego de la discusión

Esta dimensión también surgió como emergente al tomar en cuenta que al finalizar los grupos de discusión los participantes se mostraban con mayor predisposición a hablar de sus historias personales e inclusive se notaban cambios en sus expresiones faciales. Es así, como culminaban los encuentros agradeciendo principalmente por el espacio brindado para expresar sus sentimientos y pensamientos sobre su situación de aprendizaje. En estos comentarios también se reflejó el aprendizaje que los estudiantes tuvieron sobre un tema que no habían tratado anteriormente, reconocieron además su propia capacidad de autorregular su aprendizaje, y aunque de manera inconsciente, manifestaron las competencias socioemocionales que tienen, sobre todo al comprender la empatía que deben sentir con la forma de aprender y de proceder de los demás.

“sí, ha sido de gran provecho, porque a veces no nos damos cuenta de cosas que parecen tan simples, pero ahora ya me doy cuenta de que cada persona es diferente y que igualmente se aprende el uno del otro y que, por eso, nos debemos aceptar tal como somos, cada quien aprende a su ritmo”

Grupo Focal 1_FECYT

“pienso que este espacio fue muy enriquecedor para todos porque personalmente, me ayudó a ser consciente de la forma en la que aprendí a autorregular mi propio aprendizaje, desde qué edad y cómo influye de forma directa o indirecta la parte emocional de cómo nos encontramos”

Grupo Focal 1_FECYT

“se debería como que hablar más de esto ¿no?... no solamente como parte de un proceso investigativo, sino más bien en un espacio de formación para todos los estudiantes, porque como hablábamos, no en todas las carreras y no todas las personas son conscientes de que existen estos factores que de cualquier manera influyen en nuestro rendimiento académico y puede que sea ese uno de los motivos por los que no salen adelante o no pueden sobrellevar algún problema, entonces, personalmente creo que este fue un espacio que nos ha permitido reflexionar y también ser conscientes de las cosas que influyen en nuestro proceso de aprendizaje”.

Grupo Focal 1_FECYT

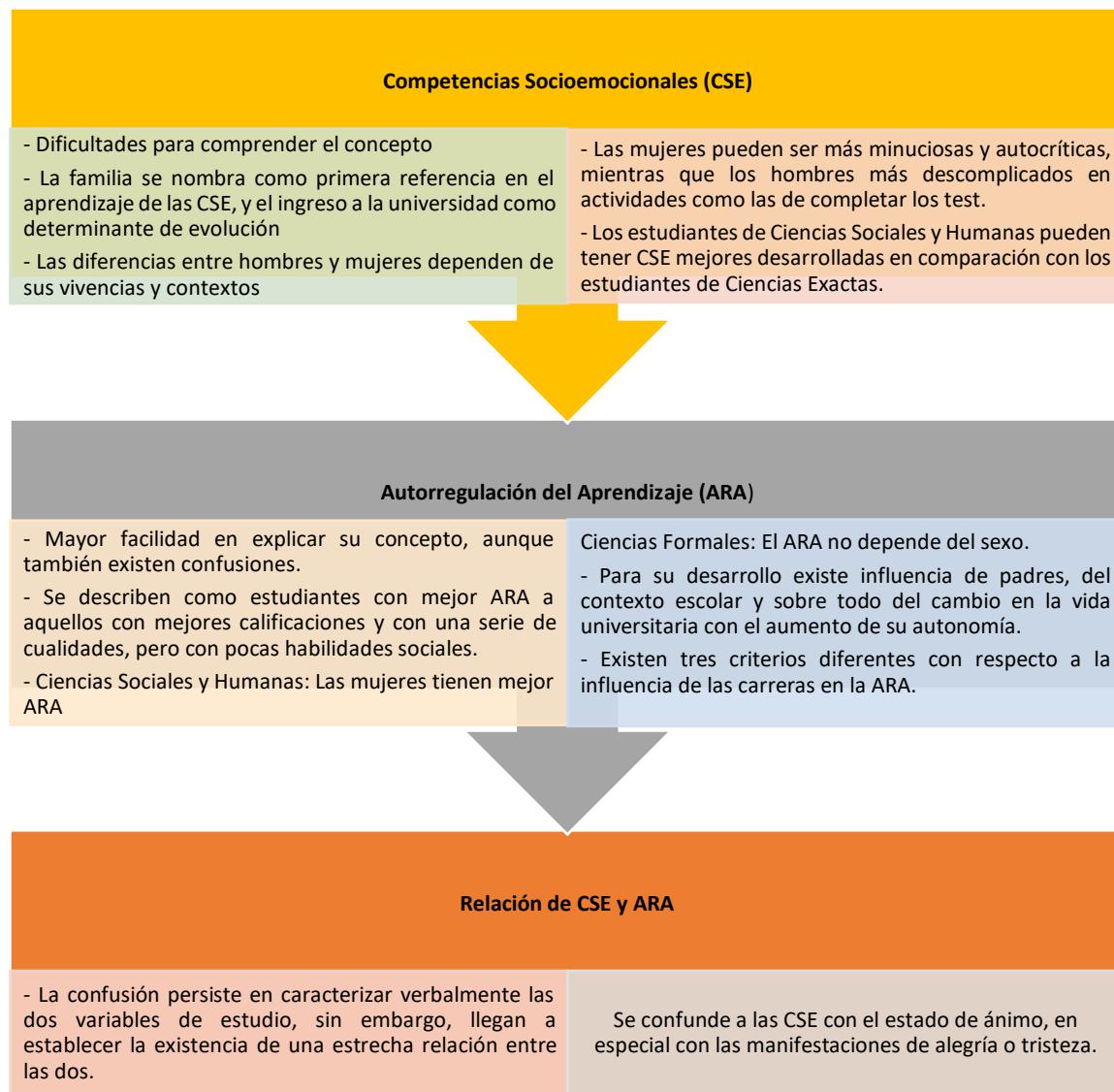
“A mí me ha servido para pensar en lo que es mi autorregulación del aprendizaje, que la he dejado de lado en estos momentos. También me ha hecho sentir bien la verdad, porque como dijo Cinthya, no todos los investigadores, no todos los encuestadores, buscan detalles de las preguntas que hacen, entonces es algo bonito porque uno sabe que se están preocupando, que hay alguien detrás que está buscando respuestas a las problemáticas que tenemos nosotros como estudiantes y eso es chévere”.

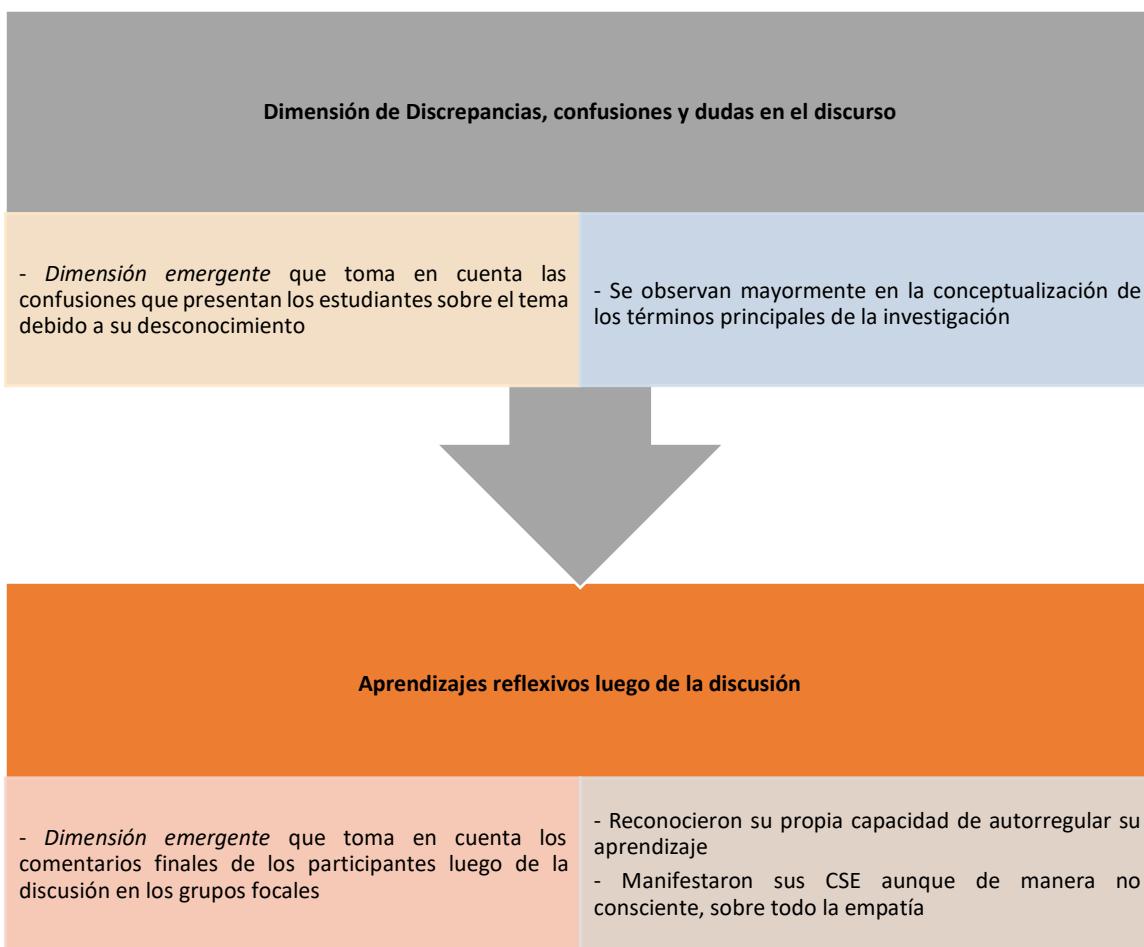
Grupo Focal 6_FECYT

En la siguiente figura (11) se encontrará un resumen de los resultados más relevantes obtenidos en la primera parte de la segunda fase de este estudio, denominado: “Análisis de los factores que inciden en el desarrollo y la relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje”.

Figura 11

Resumen de aspectos relevantes del análisis descriptivo de los grupos focales





4.3.2.6 Interpretación de resultados: Personas, circunstancias relevantes y aporte de las CSE en la Autorregulación del Aprendizaje

Una vez que se conoció los aspectos más sobresalientes de cada categoría mediante el análisis descriptivo, se continuó con el proceso de identificación de aquellos discursos que dieron respuesta a los objetivos planteados para el estudio cualitativo. Es así como en este apartado se presentan los resultados por cada uno de los objetivos, tomando en cuenta que, para la obtención de estos resultados fue necesario ampliar el sistema de categorías para obtener las subcategorías que se relacionaban directamente con las interrogantes del estudio.

Objetivo 1:

Conocer qué personas y circunstancias de vida repercuten significativamente en el desarrollo de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje.

Resultados Objetivo 1:

- *Personas relevantes que han influido en el desarrollo de las competencias socioemocionales:*

En este apartado se pudo identificar que las personas significativas son el padre o la madre, los docentes de los diferentes niveles de educación y sus compañeros de estudios. Analizando con detalle los discursos de los estudiantes entorno a este tema, se observó que los padres y en general el entorno familiar, son quienes ejercen mayor influencia en el desarrollo de las competencias socioemocionales durante el período de la infancia. Mientras que, cuando se encuentran atravesando su vida universitaria, sus compañeros de estudio se convierten en referencia para el perfeccionamiento de estas competencias. Con respecto a los docentes no existen muchos estudiantes que los coloquen en este rol, no obstante, cuando hablan de su entorno social se puede asumir que los profesores son parte de este contexto. En la figura 12 se ve que los padres de familia son nombrados preferentemente cuando los participantes hablan de su ingreso a la convivencia en entornos educativos y sociales en general. Esto podría significar que son los progenitores quienes influyen en el desarrollo de las competencias emocionales en edades tempranas porque, aunque los estudiantes comentaron que comenzaban a experimentar relaciones en entornos diferentes a su familia, seguían necesitando de los aprendizajes y experiencias transmitidas por sus padres para desenvolverse adecuadamente en el resto de los entornos sociales. Por otro lado, ahora que se encuentran en el entorno universitario sus competencias se ven enriquecidas mayormente por las interacciones positivas o negativas que atraviesan con sus compañeros y amigos. En este nueva realidad necesitan convivir con personas de diferentes contextos culturales por lo que deben recurrir a sus recursos emocionales y sociales que inevitablemente se irán incrementando y perfeccionando con las diversas experiencias.

“yo creo es bastante importante que los padres estén presentes en la crianza de los niños, porque los niños van a aprender de los padres y posteriormente esos aprendizajes los van a poder aplicar, o si no bien los padres, alguna persona más grande o mayor a ellos que les puedan enseñar este tipo de situaciones”.

Grupo Focal 1_FECYT

“Yo diría que hay varios entornos en los que se puede aprender estas habilidades, porque como seres humanos podemos aprender con visualizar a las demás personas, en la observación, entonces, desde muy pequeñitos podemos ver a nuestro papá, a nuestra mamá saludando a la

vecina o saludándole a la amiga, o haciendo amigas en algún lugar o conversando con alguien, y ese tipo de situaciones son las que repercuten luego en nosotros y nosotros las ponemos en práctica después en el área de educación”

Grupo Focal 1_FECYT

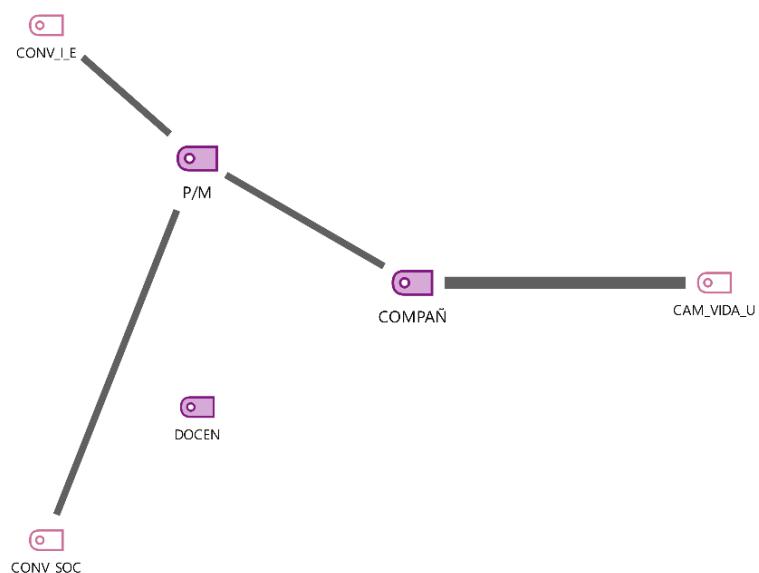
“Ehh... yo creo que en la universidad se aprende de las experiencias, tengo unos compañeros que me hacen sentir bien y también aprendo de ellos y yo creo que una persona aprende de otra y eso es muy importante”

Grupo Focal 5_FECYT

Figura 12

Personas relevantes que han influido en el desarrollo de las CSE de acuerdo con la situación

Modelo de Co-ocurrencia de Código (intersección personas - situaciones)



Nota: CONV_I_E = Convivencia en instituciones educativas; CONV_SOC = Convivencia Social; CAM_VIDA_U = Cambio a vida universitaria; DOCEN = Docentes; COMPÁÑ = Compañeros/as y P/M = Padre y/o Madre

Estos resultados tienen coherencia con las referencias conceptuales de las diferentes teorías del desarrollo socioemocional (Teoría Psicosocial de Erikson, Teoría histórica – cultural de Vygotsky, Teoría Bio – Ecológica de Bronfenbrenner) donde se establece que existe una influencia directa de los cuidadores primarios por medio de vínculos seguros que permiten que los niños pasen por diferentes etapas en las que paulatinamente aprenden sobre identificación y regulación emocional, y más adelante, con este manejo emocional trascienden a relaciones interpersonales más complejas fuera de su vínculo familiar.

- *Situaciones relevantes que han influido en el desarrollo de las competencias socioemocionales:*

Para el análisis de este apartado se identificó en el discurso de los estudiantes la existencia de las siguientes situaciones relevantes, codificadas como subcategorías y explicadas con mayor detalle en el apartado de metodología: “convivencia en Instituciones Educativas”, “convivencia en otros entornos sociales”, “madurez emocional”, “cambio a vida universitaria”, “respeto a la convivencia con personalidades diferentes” y “necesidad por influencia en el aprendizaje”. Luego del entorno familiar, el entorno escolar se convierte en el segundo espacio más importante para el aprendizaje de comportamientos sociales además de la regulación de las propias emociones; en tal efecto, para los participantes el hecho de ingresar a instituciones educativas cuando eran pequeños influyó para el perfeccionamiento de las competencias socioemocionales. No obstante, el ingreso a la universidad junto con todos los cambios que esto implica, como por ejemplo: cambio de domicilio, diferentes modalidades de enseñanza, responsabilidad autónoma en los estudios, relación con personas de diferentes ciudades, entre otros, fue una de las situaciones más nombradas por los participantes como evento que ha marcado en el desarrollo de sus competencias socioemocionales junto con la maduración emocional que han sentido que van atravesado gracias a este cambio de vida. De la mano de estas situaciones, también nombran que el relacionarse con personas provenientes de contextos diferentes a los suyos les ha permitido desarrollar competencias que no habían tenido anteriormente, y que, inclusive por interés de que su rendimiento académico no se vea afectado, han tenido que aprender a manejarse en circunstancias complejas con sus compañeros y docentes.

“cuando crecemos nos damos cuenta que ser igual es pertenecer al montón y hacer lo mismo o aspirar a lo mismo que todos quieren, no es tan bueno, como personas somos diferentes y podemos hacer mejores cosas que los demás, entonces, creo que ese es el plus o el cambio que se da en nosotros al darnos cuenta de los cambios que se da de un ambiente en que todo era escolarizado y que el uniforme importaba y las normas institucionales y tantas otras cosas y que al llegar a la

universidad puedes vestirte como quieras y tengas la responsabilidad del auto aprendizaje y esas cosas empiezan como quien dice, a madurarte y a darnos cuenta de lo que nosotros somos capaces”

Grupo Focal 4_FECYT

“Creo que las emociones cambian, ya maduramos, somos un poco más responsables, inclusive muchos de mis compañeros y mi persona, pues salimos de una familia, a vivir solos, entonces eso nos involucra a ser más responsables a tomar decisiones correctas que nos ayuden a nosotros para salir adelante en la universidad y no fallarles a nuestros padres, además, creo que nuestras emociones cambian porque tenemos que madurar un poco, también tenemos que tomar en cuenta lo que está bien y lo que está mal, o sea poner un límite”.

Grupo Focal 3_FECYT

“en el colegio no era muy sociable, llegando a la universidad ya empezamos a hacer grupos de trabajo y poco a poco fui adquiriendo un poco de conocimientos de mis compañeros, aprendí a expresarme un poco mejor y sí tal vez también aprendí a regular un poco mis sentimientos y mis emociones porque a veces desde la casa vas como que un poco triste y decaído pero llegas a la universidad y no tienes que estar así, tienes que aportar a tu grupo de trabajo o a tus compañeros o a tus amigos tienes que darles un poco de tu buena esencia y no deprimirles más de lo que ya están”.

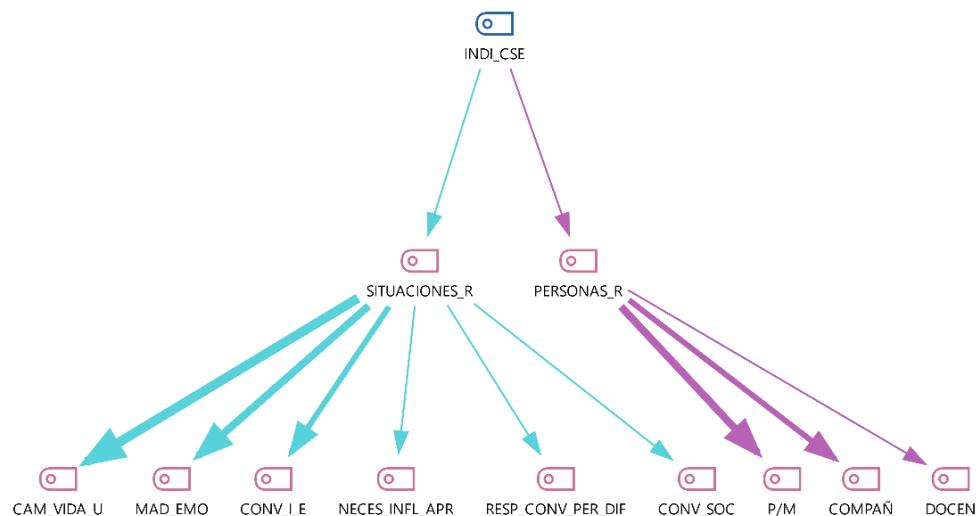
Grupo Focal 9_FICA

Desde la teoría Bio – Ecológica, el desarrollo socioemocional de los individuos va siendo influenciada por los procesos culturales, políticos y sociales que se viven en su contexto. Los estudiantes universitarios han podido evidenciar en sus relatos como las vivencias y aprendizajes de sus microsistemas y mesosistemas, es decir de sus hogares e instituciones educativas, han sido influenciadas no solo por sus propios macrosistemas, sino por el de sus compañeros y docentes; formándose de esta manera, su complejo sistema de valores y motivaciones que serán impulsados y manifestados por medio de las competencias socioemocionales que estas interrelaciones les hayan permitido desarrollar.

Figura 13

Personas y situaciones relevantes en el desarrollo de las CSE

Personas y situaciones relevantes en el desarrollo de CSE



Nota: INDI_CSE = Indicadores presentes en el desarrollo de las competencias socioemocionales; SITUACIONES_R = Situaciones relevantes, CAM_VIDA_U = Cambio a la vida universitaria; MAD_EMO = Madurez emocional; CONV_I_E = Convivencia en instituciones educativas; NECES_INF_AP = Necesidad por influencia en el aprendizaje; RESP_CONV_PER_DIF = Respeto a la convivencia de personalidades diferentes; CON_SOC = Convivencia social; PERSONAS_R = Personas relevantes; P/M = Padre y/o madre; COMPAÑ = Compañeros; DOCEN = Docentes.

- Personas relevantes que han influido en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje:

También se encontró que las personas de mayor influencia en el área de la autorregulación del aprendizaje son los padres, los docentes, los compañeros y, adicionalmente, ellos mismos. Como era de esperarse, los padres fueron nombrados constantemente como las primeras personas que les enseñaron hábitos de estudio y responsabilidad frente a sus tareas, estos aprendizajes se convertirían más adelante en la base para su autorregulación del aprendizaje. Aunque ciertos estudiantes ven a sus docentes como parte fundamental en el desarrollo de la autorregulación, principalmente los toman como las figuras responsables de la motivación por el estudio mas no, como portadores de estrategias concretas para tener un aprendizaje más significativo. Aquellos que nombran a sus compañeros como personas que han influido de manera relevante, acotan que, el rodearse de pares que tienen una autorregulación del aprendizaje establecida, les ha permitido direccionar sus estudios de la misma forma. Y finalmente, hay

quienes valoran sus propias experiencias y su propia capacidad para desarrollar competencias que les ha permitido formar su perfil de autorregulación.

“Creo que ese hábito ha venido desde la niñez, por lo que nuestros padres siempre nos dijeron que debemos hacer los deberes de la escuela y creo que tuvimos la costumbre de adaptarnos a ese sistema. Creo que desde ahí va si eres organizado o si cumples cualquier cosa, siempre fue primero desde la casa, después en el colegio es la dedicación y el cumplimiento que pones, el empeño y la parte tuya y después va evolucionando ese ámbito y cuando hay más responsabilidades también luchas por lo que quieras, por cumplir las metas, así ya se forma la personalidad de cada uno”.

Grupo Focal 7_FICA

“aquí también influye mucho en los grupos sociales en los que estamos nosotros, como por ejemplo, puede ser en que estemos en un grupo social de que sean súper estudiosas, entonces, uno también va a estar enfocado, pero si hay otro grupo que sean los ¿cómo se podría decir?...las personas que les gusta estar...los rebeldes!, entonces eso también influye de manera negativa en tus estudios”.

Grupo Focal 2_FECYT

“creo que también depende bastante de los profesores, esa motivación que tienen como dijo Judith de las profesiones frustradas, si depende bastante de esa motivación que tengan que nos contagien de las ganas de impartir la clase un profesor”.

Grupo Focal 5_FECYT

“Yo creo que esto se aprende ya de la necesidad de uno mismo ¿no?, de cultivarse a sí mismo, o sea como que sentirse más enfocado en los estudios depende de uno mismo, también creo que los factores que nos rodean, los compañeros, los amigos también influyen bastante, eso creo yo”.

Grupo Focal 9_FICA

Al igual que con las competencias socioemocionales, el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje va evolucionado con la edad y las diferentes situaciones que tienen que enfrentar los estudiantes. Los padres aparecen en su mayoría como referentes en la etapa de la primaria siendo agentes externos que les ayudaban a regular sus actividades diarias, desarrollando paulatinamente en ellos la responsabilidad hacia sus actividades académicas. Ahora que se encuentran en la universidad, sienten que se han vuelto más autónomos y que depende de ellos la evolución de su autorregulación del aprendizaje. Gran parte de los estudiantes tienen como referencia lo que han aprendido en sus familias y

sus anteriores instituciones educativas, no obstante, hay quienes han tenido que atravesar por un proceso de adaptación difícil cuando ingresaron a la universidad y se han apoyado de sus propias destrezas personales, además de emular comportamientos observados en sus compañeros. En la figura 14 se muestra como los padres se conectan principalmente con los relatos de las situaciones vividas en la primaria, mientras que, cuando hablan de que la universidad les ha permitido impulsar su autorregulación del aprendizaje, se ven a ellos mismos como los promotores de este aprendizaje.

“tiene que ver con los padres ¿no?, porque yo me acuerdo que cuando quería salir a jugar, mis padres me decían: primero acaba tus tareas y de ahí si puedes hacer cualquier cosa, mientras no acabes pues te quedas ahí, entonces es algo que hasta ahora creo que se ha quedado en mí ¿no? Porque ahora me digo: si acabo mis tareas ahorita pues podré tener más tiempo para hacer otras actividades”

Grupo Focal 7_FICA

“rodearte de personas que te hagan crecer te puede ayudar a avanzar un poco en lo que es tu aprendizaje, porque puedes encontrar personas que se autorregulan de mejor manera y tú puedes aprender de ellas, también es importante el mismo hecho de conocerte, de saber cómo es tu forma de aprender y de auto educarte”

Grupo Focal 5_FECYT

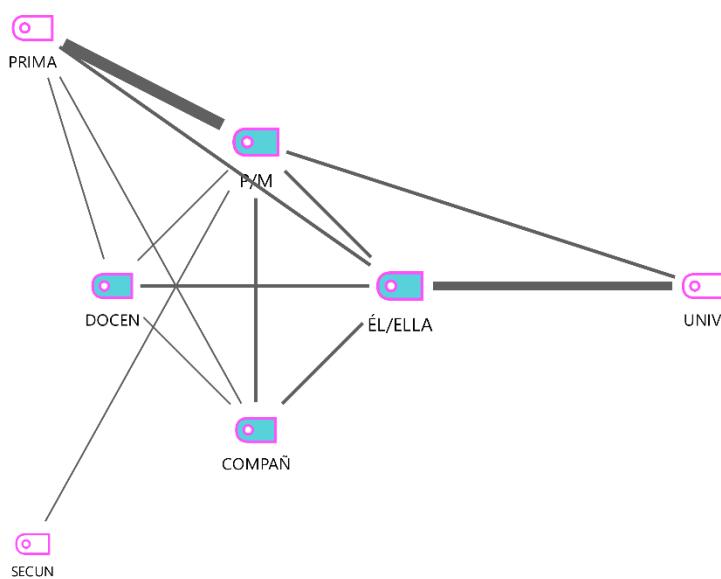
“Por mi parte, a mí no me enseñaron a ser así, yo lo aprendí más en la universidad, pero por la fuerza, porque a veces tocaba hacer una cosa y yo no era muy organizado y me tocó aprender a serlo, yo busqué más o menos métodos de cómo gestionar y organizarme bien y me costó al principio, pero poco a poco ya lo fui más o menos (sonríe) dominando, y todavía sigo intentando más cosas”.

Grupo Focal 9_FICA

Figura 14

Personas relevantes que han influido en el desarrollo de las CSE de acuerdo con la situación

Modelo de Co-ocurrencia de Código (intersección personas - situaciones)



Nota: PRIMA = Primaria; SECUN = Secundaria; UNIV = Universidad; P/M = Padre y/o Madre; ÉL/ELLA = Él/ella mismo/a; COMPÁÑ = Compañeros; DOCEN = Docentes.

- *Situaciones relevantes que han influido en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje:*

Las situaciones relevantes que se pudieron inferir en los discursos de los participantes fueron; el ingreso a la educación primaria, es decir, los primeros años de educación formal, el ingreso a la secundaria o bachillerato, el ingreso a la universidad, el tener motivación para el estudio, el cumplimiento de objetivos personales y académicos y el hecho de conocerse a sí mismos tanto en potencialidades como en debilidades. Indudablemente el ingresar a la educación formal es la primera conexión consciente con el hecho de tener una predisposición al estudio y un cumplimiento de responsabilidades en esta área. Muchos de los participantes aseguran que en los primeros años de primaria son los padres y los docentes los que van a influir en este aprendizaje y que es apenas en la secundaria y mayormente en la universidad, en donde ellos se sienten capaces de hablar realmente de una autorregulación del aprendizaje por el grado de autonomía que deben tener. Este aspecto irá de la mano con la motivación que ellos sientan para estudiar y para el cumplimiento de sus objetivos que, como los estudiantes manifestaron, tiene que

ver con la carrera que hayan escogido y con la visualización que tengan de sí mismos como profesionales. A su vez, existieron estudiantes que creían que el conocimiento de sus emociones, pensamientos, destrezas, actitudes y limitaciones; es de mucha relevancia para saber cómo desarrollar una adecuada autorregulación del aprendizaje.

“bueno, como persona autónoma que decide sobre sobre sí misma, yo creo que desde el cuarto año más o menos, ahí ya estaríamos en esta etapa de aprender a tener esta responsabilidad por nosotros mismos, porque antes de eso es algo meramente que nos enseñan los padres porque son ellos los que generalmente están atrás, atrás de los hijos para para generarles estos hábitos”.

Grupo Focal 1_FECYT

“en la universidad es muy diferente porque cada quien debe ver por lo suyo, aunque haya la amistad, y eso hace las cosas muy diferentes porque todos estamos tratando de ser mejor y eso hace que exista competencia. Entonces el aprendizaje autónomo influye mucho para que cada quien aprenda por su propia cuenta, porque ya no es como en el colegio en donde los docentes nos ayudaban siempre, acá en la universidad el docente solo nos da las herramientas necesarias, pero nosotros somos los que tenemos que ser autónomos de nuestro propio aprendizaje”

Grupo Focal 4_FECYT

“una vez que me gradué del colegio, necesitaba darles significado a los estudios, entonces, ya no era solo por una nota sino era ya algo que yo quería, entonces cuando entré a la universidad mi autorregulación en el aprendizaje fue en base a eso, a una motivación, a algo que a mí me importaba, ya no para pasar una materia o tener una nota sino para aprender, investigar por aprender, y así yo siempre me he manejado trazándome una meta”

Grupo Focal 1_FECYT

“cuando entré a la universidad ya no elegía una simple materia, ya no era solo por pasar una materia, sino que ya escogía mi carrera profesional, entonces, fue ahí donde también uno va adquiriendo unos hábitos y deja a un lado otros, entonces, comienza una situación de saber qué es lo que me va a ayudar a conseguir mi objetivo”.

Grupo Focal 1_FECYT

“en la realidad se aprende la autorregulación en la práctica ¿no?... cuando ya estamos en las instituciones educativas, entonces, es ahí cuando uno desarrolla estas habilidades y dice –no esta estrategia no me funciona, me voy a ir por esta otra-; por ejemplo, planificas de esta manera y si no te funciona haces de otra forma, pero a lo largo de los años que llevo estudiando yo he ido aprendiendo con la práctica, qué me funciona y qué no me funciona y lo he ido aprendiendo en la institución educativa”.

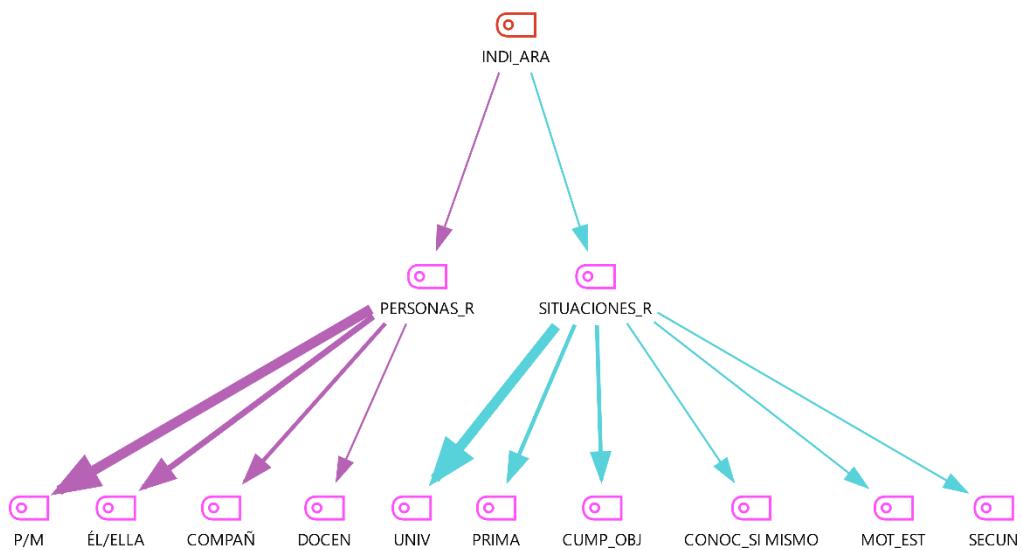
Grupo Focal 1_FECYT

Para Zimmerman (1989), la Autorregulación del Aprendizaje es un proceso complejo que requiere la interrelación tanto de factores personales como ambientales y que a su vez estos desarrollarán un tipo de conducta particular que se refleja en la aplicación de competencias de autorregulación, por lo tanto, es necesario comprender que no existirán estudiantes que tengan integrado esta capacidad, sin antes haber transcurrido por la etapa en la que las enseñanzas de los adultos referentes en su vida les permitió ir incorporando diferentes formas de asimilación del aprendizaje, y que más adelante, podrán combinar estas prácticas con sus propias motivaciones, estilos de personalidad e influencia del medio externo en el que se sigan generando finalmente, su sistema particular de autorregulación del aprendizaje. En los discursos analizados se pudo evidenciar el tránsito de este proceso, aunque para algunos de ellos fue confuso comprender de manera consciente la existencia de estas capacidades.

Figura 15

Personas y situaciones relevantes en el desarrollo de la ARA

Personas y situaciones relevantes en el desarrollo de la ARA



Nota: INDI_ARA = Indicadores del desarrollo de la autorregulación del aprendizaje; PERSONAS_R = Personas Relevantes; P/M = Padre y/o Madre; Él/ELLA = Él/ella mismo/a; COMPAÑ = Compañeros; DOCEN = Docentes; SITUACIONES_R = Situaciones relevantes; UNIV = Ingreso a Universidad; PRIMA = Ingreso a Primaria; CUMP_OBJ = Cumplimiento de objetivos; CONOC_SI_MISMO = Conocimiento de sí mismo/a; MOT_EST = Motivación para el estudio; SECUN = Ingreso a la secundaria.

Objetivo 2:

Comprender cómo aportan las competencias socioemocionales en la práctica de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

Para este objetivo fue necesario desarrollar cuatro categorías emergentes porque en los discursos de los estudiantes se pudo verificar que teóricamente no conocían sobre los temas indagados, no obstante, cuando contaban sus historias de vida, sí existían experiencias de competencias socioemocionales y de autorregulación del aprendizaje; por lo tanto, se analizaron los discursos primero tomando en cuenta la base teórica y comprendiendo que los sujetos no son completamente conscientes del tipo de competencias socioemocionales y de autorregulación del aprendizaje que practican en su día a día. Mientras que, en las dos últimas categorías se validó las respuestas de los estudiantes tomando en cuenta lo que para ellos significaba poseer estas características.

Resultados Objetivo 2:

- Competencias Socioemocionales practicadas de manera inconsciente:

En esta categoría se identificó los tipos de competencias que los estudiantes practicaban de forma inconsciente mientras comentaban sobre la relación que ellos creen que existe entre las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje. Se utiliza el término inconsciente debido a que los estudiantes no nombran específicamente los tipos de competencias socioemocionales, sino que con los ejemplos de sus experiencias se puede inferir la práctica de estas. Las competencias socioemocionales que se pudo encontrar son, conciencia emocional, regulación emocional, empatía, expresión emocional y autoeficacia.

- Competencias de Autorregulación del Aprendizaje influenciadas por las CSE de manera inconsciente:

Al igual que con las competencias socioemocionales, se pudo analizar en el discurso de los estudiantes universitarios que cuando hablaban de esta relación comentaban que sí existía una influencia directa en el desenvolvimiento de sus estudios, y, aunque ellos no podían determinar con los nombres textuales, se identificó la existencia de ciertas competencias de autorregulación del aprendizaje. Para Zimmerman (2013) existen 3 fases en las que se desarrolla esta autorregulación, la primera en la que es importante la previsión y planificación de objetivos, desde esta fase se observó que los estudiantes hablan de disposición al estudio; la segunda fase se centra en la realización de las tareas, aquí se encontró la capacidad de ejecución y desempeño del estudio y, por último, desde la tercera fase de autorreflexión y aprendizaje, se colocó a la capacidad de autoevaluación del estudio. También existieron algunos reportes de la competencia que se conoce como autoeficacia para la disposición al estudio, siendo éste un factor transversal que se presenta en los estudiantes con alta capacidad de autorregulación del aprendizaje.

En la figura 16 se puede observar la interacción de las competencias socioemocionales y de autorregulación descritas anteriormente. Se identifica a la regulación emocional como la principal competencia socioemocional que influye principalmente, en la ejecución del desempeño, pero también en la disposición al estudio, esto significa que los estudiantes hablan de que es necesaria la regulación de sus emociones para poder tener la predisposición en ese primer momento previo al aprendizaje, en el que es preciso organizar y planificar sus objetivos y actividades; así como también, en la segunda fase de ejecución en la que se refleja la realización en sí de alguna tarea o la asistencia a alguna clase.

“creo que influye de una manera alta ¿no? porque algunas veces cuando uno está triste o bajoneado, es como que no quiere hacer nada ¿no?, no quiere estudiar, no quiere hacer deberes, bueno a mí me pasa así, cuando estoy triste digo no, no hago deberes, por eso prefiero primero sentirme bien para realizar cualquier deber o tarea, porque si estoy triste voy a hacer los deberes mal”

Grupo Focal 8_FICA

“si nos encontramos bien, si estamos felices, vamos a aprender de mejor manera, lo vamos a relacionar mejor, es como que, si no tenemos problemas, es una tranquilidad para nosotros y vamos a centrarnos realmente en lo que tenemos que estudiar, pero si estamos con miedo de algo o tenemos problemas, pues esto va a dificultar para que nosotros tengamos más responsabilidad en los estudios o prestemos atención”.

Grupo Focal 3_FECYT

Adicionalmente a la regulación emocional, la fase de ejecución se ve influenciada por la empatía y la autoeficacia, esto se explica porque para ellos es indispensable tener estabilidad emocional antes de realizar cualquier actividad académica, buscar relacionarse desde su posición más comprensible con sus compañeros para desarrollar redes de apoyo y también sentirse capaces de cumplir sus objetivos personales y académicos.

“si no logramos autorregular las emociones que sentimos y no podemos comprender a los demás, porque no sabemos cómo estén pasando, cómo se estén sintiendo, puede ser que estén pasando peores cosas que nosotros y nosotros no les estemos comprendiendo, entonces, si no nos autorregulamos no entenderemos a las demás personas, y con eso no vamos a lograr llegar al objetivo que queríamos, en este caso puede ser terminar un trabajo”.

Grupo Focal 2_FECYT

“la salud emocional es bastante necesaria, entonces yo creo que para que una persona tenga una autorregulación buena a nivel de educación, debe ser primero una persona decidida y que tenga una convicción muy alta sobre qué es lo que está haciendo y por qué lo está haciendo y a dónde va y las metas muy fijadas”

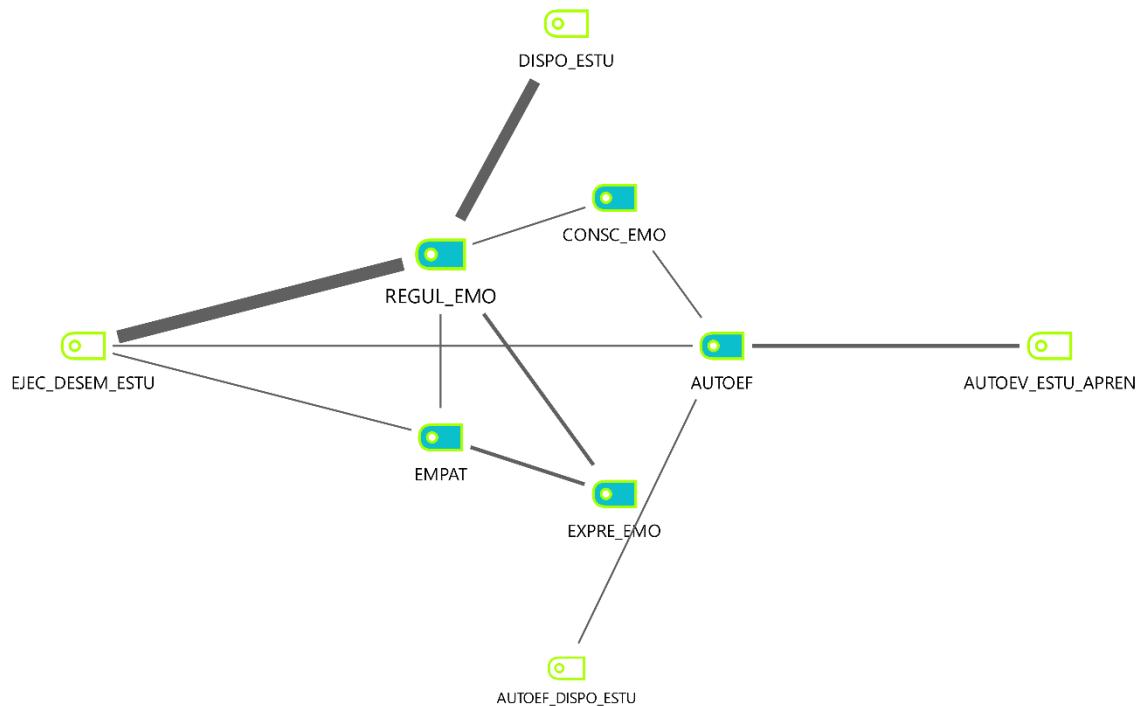
Grupo Focal 1_FECYT

Además, se distingue como información relevante que para la tercera fase de la autoevaluación casi no existen interacciones con el resto de las categorías, a excepción de aquellos estudiantes en los que se identifica que tienen la competencia socioemocional de autoeficacia. Es decir que, la mayoría de los estudiantes solo identifican a las dos primeras fases de la autorregulación del aprendizaje como relevantes para su desenvolvimiento académico y muy difícilmente visualizan a la fase de la autoevaluación y autorreflexión como un aspecto importante en su formación profesional.

Figura 16

Modelo de intersección de competencias de ARA influenciadas por las CSE de manera inconsciente

Modelo de Co-ocurrencia de Código (Intersección CSE y ARA)



Nota: DISPO_ESTU = Disposición al estudio; AUTOEV_ESTU_APREN = Autoevaluación al estudio y al aprendizaje; AUTOEF_DISPO_ESTU = Autoeficacia para la disposición al estudio; EJEC_DESEM_ESTU = Ejecución y desempeño del estudio; CONSC_EMO = Consciencia emocional; AUTOEF = Autoeficacia; EXPRE_EMO = Expresión emocional; EMPAT = Empatía; REGUL_EMO = Regulación emocional.

- *Percepción de los estudiantes comprendido como CSE:*

Se creyó importante tomar en cuenta la forma en cómo los estudiantes explicaban lo que para ellos significaba las competencias socioemocionales, de esta manera se obtuvieron las categorías emergentes de, estabilidad en el estado de ánimo, establecer relaciones sociales referentes para el aprendizaje, conocimiento de sí mismo y comprensión del estado de ánimo de los demás.

- *Percepción de los estudiantes comprendido como competencias de ARA influenciadas por las CSE:*

También se identificó los aspectos que los estudiantes manifestaban como parte de tener una autorregulación del aprendizaje establecida. Entre estos están, motivación para el estudio, cumplimiento de objetivos, aprendizaje responsable, organización y mejor rendimiento académico.

En términos generales, para la mayoría de los participantes cuando realizaban sus comentarios sobre la importancia de las competencias socioemocionales y su relación con la autorregulación del aprendizaje, hablaban constantemente de una estabilidad en el estado de ánimo, sobre todo acotando lo necesario que es estabilizar las emociones de la ira y la tristeza, qué, según ellos, son las emociones que más les pueden perjudicar al momento de aprender. Y, cuando explicaban la autorregulación del aprendizaje, suya o de sus compañeros, gran parte de ellos la comprendían como la capacidad de ser responsables y comprometerse con conciencia con todas las actividades implicadas en su proceso de aprendizaje. De esta manera, cobra sentido lo observado en la figura 17, en donde se puede visualizar que la competencia socioemocional percibida por ellos como “estabilidad en el estado de ánimo”, es la categoría qué más interacciones tiene, y con mayor relevancia con el “aprendizaje responsable”, el “cumplimiento de objetivos” y el “mejor rendimiento académico”. Considerando esto, para los estudiantes investigados, la principal repercusión que las competencias socioemocionales tiene en la autorregulación del aprendizaje es que al tener la capacidad de regular su estado de ánimo pueden priorizar sus estudios antes que cualquier distracción o problema y de que de esta manera podrán cumplir con los objetivos de vida que se han impuesto, además de obtener mejores calificaciones.

“el hecho de tener un nivel alto de estrés baja la capacidad de comprender y la atención que pongamos a los estudios, entonces, es preferible tener una autorregulación estable para que el niño, el adolescente o el adulto puedan recibir la educación de forma correcta y mejorar su rendimiento académico”.

“Creo que las dos van de la mano, van aliadas no, porque si nosotros tenemos un buen estado de ánimo o nos sentimos bien, vamos a ir dispuestos a aprender, a llevarnos con los demás, a buscar maneras para obtener más información. Entonces creo que la autorregulación y las emociones van muy ligadas porque mientras mejor estén nuestros sentimientos vamos a aprender con mayor facilidad, pero también esto va de la mano con la responsabilidad que cada uno debe tener”.

Grupo Focal 3_FECYT

Yo considero que cuando nuestro estado de ánimo es negativo la autorregulación en mi cambia, porque cuando tú estás negativo todo se bajonea, sin embargo, creo que la autorregulación también nos lleva a que tengamos esa capacidad de cambiar de ese estado de ánimo negativo a uno positivo para poder alcanzar el objetivo que tenemos planteado y creo que en eso consiste nuestra autorregulación

Grupo Focal 4_FECYT

Por otra parte, aunque la frecuencia de la categoría “conocimiento a sí mismo” no tiene el mismo nivel de ocurrencia que la “estabilidad en el estado de ánimo”, es relevante tomar en cuenta que tiene relación con tres de las cinco características de la autorregulación del aprendizaje percibida por los estudiantes universitarios, estas son la “motivación para el estudio”, el “cumplimiento de objetivos” y el “aprendizaje responsable”. Para ellos, el poder tener conciencia sobre el transcurso de sus emociones y sobre sus capacidades y limitaciones en el área educativa, se convierte en una competencia significativa que les permite tener un mejor desempeño en su aprendizaje autónomo. De igual forma, el tener conocimiento de sí mismos se relacionará con la capacidad de equilibrar sus emociones, y, por lo tanto, también se desarrollará una conexión entre el resto de los aspectos de su autorregulación del aprendizaje percibida.

“logran superpasar todos los obstáculos en las materias, o sea, si tienen algún problema o algún obstáculo que les esté truncando el sueño que tienen, logran superarlo y siempre están motivándose. Ese tipo de personas son las que tiene una autorregulación muy buena porque reconocen sus metas, reconocen lo que ellos quieren hacer, reconocen sus debilidades y reconocen las habilidades que tienen para superarlas y las ponen en práctica”.

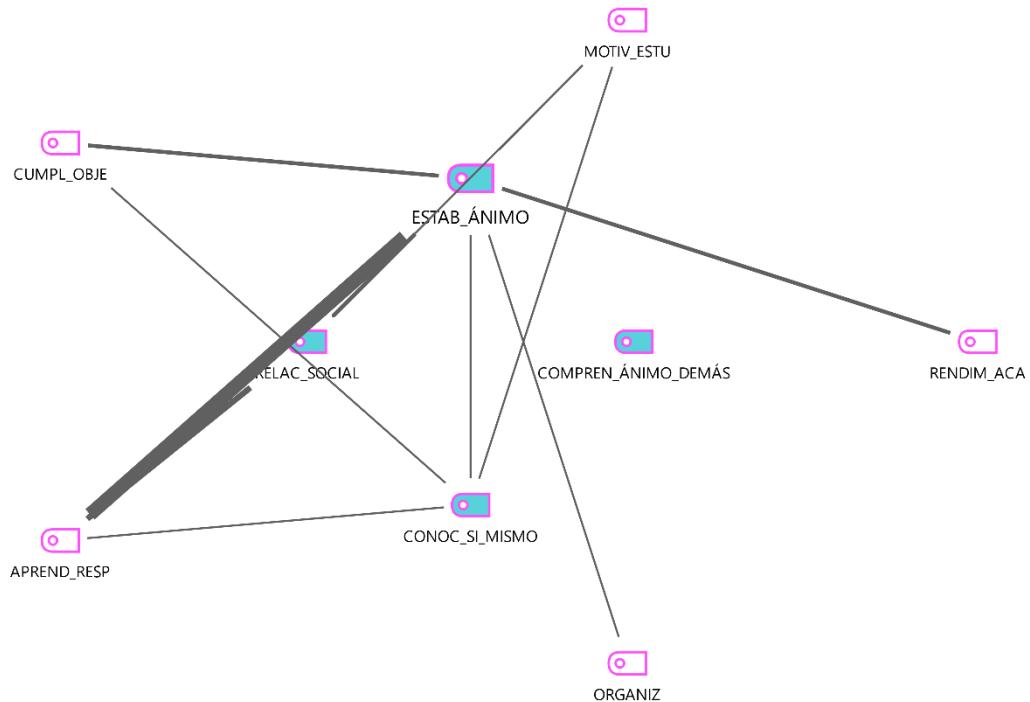
Grupo Focal 1_FECYT

“saber identificar mis emociones para poder autorregularme en cuanto a lo que concierne el aprendizaje, porque por ejemplo si estoy totalmente desmotivada, estoy triste, desganada obviamente mi aprendizaje se va a ver afectado”

Figura 17

Modelo de intersección de percepción de los estudiantes comprendido como competencias de ARA influenciado por las CSE

Modelo de Co-ocurrencia de Código (intersección CSE y ARA)



Nota: MOTIV_ESTU = Motivación para el estudio; RENDIM_ACA = Mejor rendimiento académico; ORGANIZ = Organización; APREND_RESP = Aprendizaje responsable; CUMPL_OBJE = Cumplimiento de objetivos; ESTAB_ANIMO = Estabilidad en el estado de ánimo; COMPREN_ANIMO_DEMAS = Comprensión del estado de ánimo de los demás; CONOC_SI_MISMO = Conocimiento de sí mismo; RELAC_SOCIAL = Establecer relaciones sociales referentes para el aprendizaje.

- *Comparación entre las CSE y la ARA practicadas de manera inconsciente y las competencias percibidas por los estudiantes:*

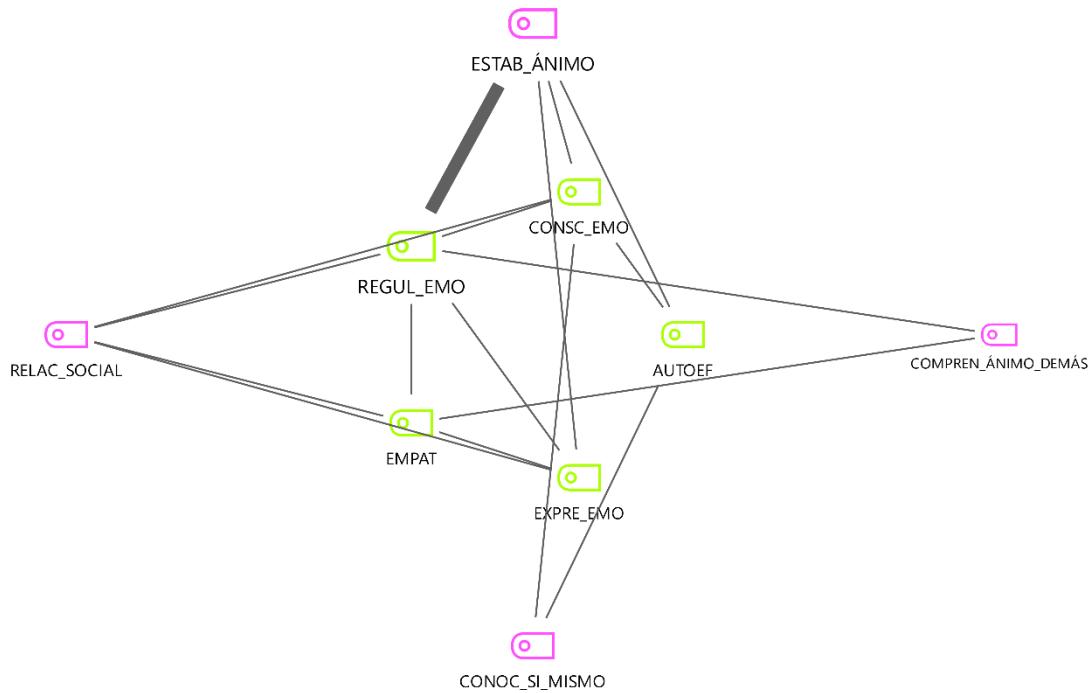
Con el propósito de verificar la relación que existe entre las competencias identificadas, pero no asimiladas conscientemente por los estudiantes y las capacidades percibidas por ellos, se realizó un gráfico para poder visualizar las coincidencias que se encuentren.

En el caso de las competencias socioemocionales se identifica principalmente la coherencia que existe entre la competencia de “regulación emocional” con la “estabilidad del estado de ánimo”, su mayor co-ocurrencia se debe a que es un tema expuesto constantemente por los estudiantes, pues para la mayoría de ellos el ser competente en el área socioemocional significa tener la capacidad para estabilizar sus emociones cuando están tristes, enojados o con temor y pasar a estados emocionales de mayor bienestar. No obstante, la significatividad entre estos dos parámetros no descarta la existencia de relaciones entre el resto de las competencias; por ejemplo, se advierte que la “empatía” tiene conexión con “establecer relaciones sociales referentes para el aprendizaje” y con “comprensión del estado de ánimo de los demás”. De igual forma, la “consciencia emocional” y la “autoeficacia” comparten vínculo con el “conocimiento de sí mismo” y, por último, la “expresión emocional” es coherente con lo que ellos manifiestan en “estabilidad del estado de ánimo” y en “establecer relaciones sociales referentes para el aprendizaje”.

Figura 18

Modelo de intersección de la comparación entre las CSE identificadas y las practicadas de manera inconsciente por los estudiantes

Modelo de Co-ocurrencia de Código (intersección CSE)



Nota: ESTAB_ÁNIMO = Estabilidad en el estado de ánimo; COMPREN_ÁNIMO_DEMÁS = Comprensión del estado de ánimo de los demás; CONOC_SI_MISMO = Conocimiento de sí mismo; RELAC_SOCIAL = Establecer relaciones sociales referentes para el aprendizaje; CONSC_EMO = Consciencia emocional; AUTOEF = Autoeficacia; EXPRE_EMO = Expresión emocional; EMPAT = Empatía; REGUL_EMO = Regulación emocional.

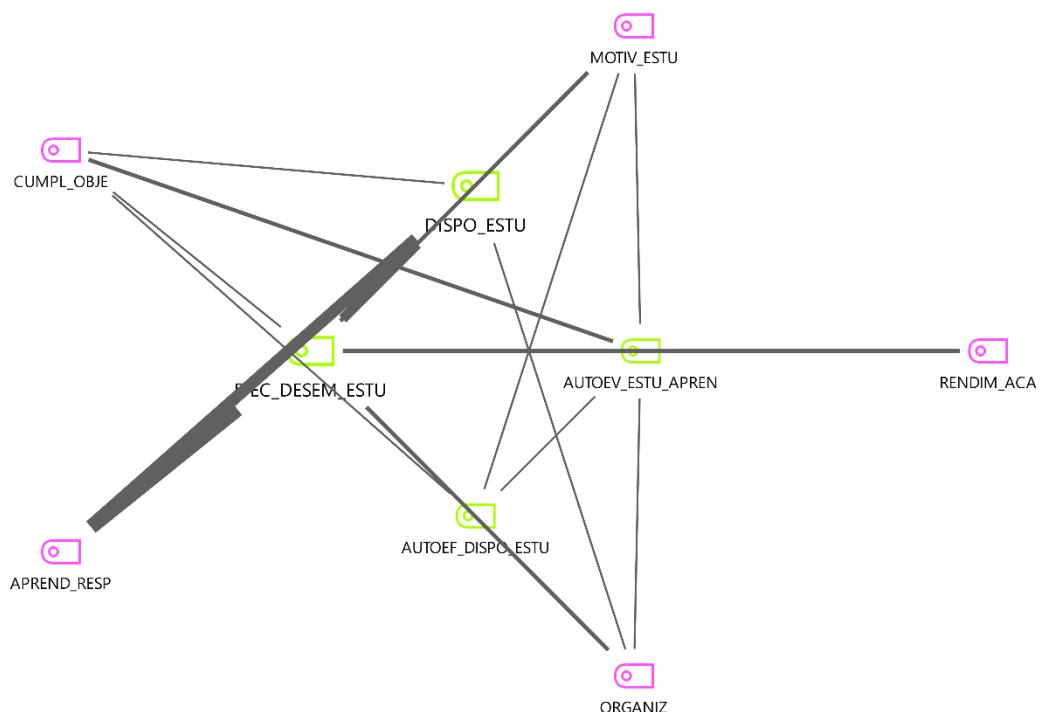
Refiriéndose a las competencias de autorregulación del aprendizaje también se observan conexiones que manifiestan una coherencia de contenidos. La “disposición al estudio” tiene una relación significativa sobre todo con las acotaciones que hacen los estudiantes cuando hablan de “aprendizaje responsable”, además, se nota una conexión con la “organización” de estudios y el “cumplimiento de objetivos”. En cuanto a la “ejecución y desempeño del estudio”, existe relación con todos los parámetros que los estudiantes consideran como autorregulación del aprendizaje, es decir con el “aprendizaje responsable”, la “organización”, el “cumplimiento de objetivos” y el “mejor rendimiento académico”, esto tiene sentido por cuanto que para la ejecución y desempeño del estudio se necesitan de requisitos implícitos en las características nombradas por los sujetos investigados. Aunque la “autoevaluación del estudio y del aprendizaje” se relacionan con varias características percibidas por los estudiantes, es mucho más notable con el “cumplimiento de objetivos”. En lo que corresponde a la “autoeficacia para la disposición al estudio”, que fue la que en menor proporción se identificó en los discursos, solo tiene conexión con el “cumplimiento de objetivos”, debido a la complejidad que tienen los estudiantes en

sentirse, de manera consciente, capaces de organizar sus actividades previas al estudio, además de creer que tienen el potencial de hacer todas las acciones que se impliquen en el desarrollo del estudio.

Figura 19

Modelo de intersección de la comparación entre las competencias de ARA identificadas y las competencias percibidas por los estudiantes

Modelo de Co-ocurrencia de Código (intersección ARA)



Nota: MOTIV_ESTU = Motivación para el estudio; RENDIM_ACA = Mejor rendimiento académico; ORGANIZ = Organización; APREND_RESP = Aprendizaje responsable; CUMPL_OBJE = Cumplimiento de objetivos; DISPO_ESTU = Disposición al estudio; AUTOEV_ESTU_APREN = Autoevaluación al estudio y al aprendizaje; AUTOEF_DISPO_ESTU = Autoeficacia para la disposición al estudio; EJEC_DESEM_ESTU = Ejecución y desempeño del estudio.

En la siguiente figura (20) se encontrará un resumen de los resultados más relevantes obtenidos en la parte final de la segunda fase de este estudio, denominado: “Análisis de los factores que inciden en el desarrollo y la relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje”.

Figura 20

Resumen de los resultados más relevantes del sistema de subcategorías



Resultados Objetivo 2

Percepción de los estudiantes comprendido como CSE y percepción de los estudiantes comprendido como competencias de ARA influenciadas por las CSE

- Los estudiantes explican como CSE a la estabilidad en el estado de ánimo, el establecer relaciones sociales referentes para el aprendizaje, el conocimiento de sí mismo y la comprensión del estado de ánimo de los demás. Y explican como ARA a la motivación para el estudio, cumplimiento de objetivos, aprendizaje responsable, organización y mejor rendimiento académico.

- La estabilidad en el estado de ánimo es la “CSE” que más se relaciona con el aprendizaje responsable, el cumplimiento de objetivos y el mejor rendimiento académico

- El conocimiento de sí mismo es la segunda “CSE” que se relaciona con la motivación para el estudio, el cumplimiento de objetivos y el aprendizaje responsable

Resultados Objetivo 2

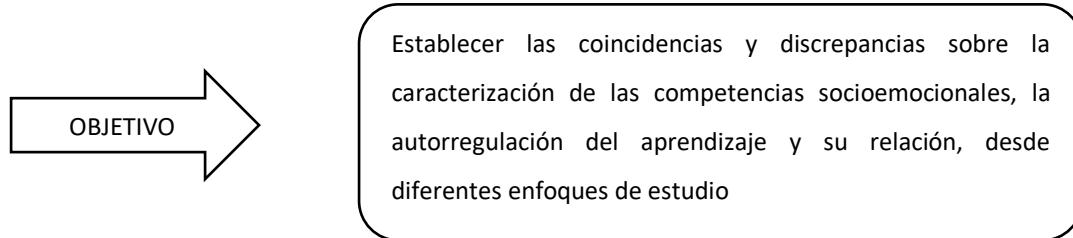
Comparación entre las CSE y la ARA practicadas de manera inconsciente y las competencias percibidas por los estudiantes

- Coherencia principal entre regulación emocional y estabilidad del estado de ánimo
- La empatía tiene conexión con la categoría de establecer relaciones sociales referentes al aprendizaje y con comprensión del estado de ánimo con los demás
- La conciencia emocional y la autoeficacia tienen conexión con el conocimiento a sí mismo

- La disposición al estudio se relaciona con el aprendizaje responsable, con la organización y el cumplimiento de los objetivos

- La ejecución y desempeño del estudio se relaciona con el aprendizaje responsable, la organización, el cumplimiento de objetivos y mejor rendimiento académico

4.3.1 Tercera Fase: Caracterización de las competencias socioemocionales, la autorregulación del aprendizaje y su relación, desde diferentes enfoques de estudio



Competencias Socioemocionales en hombres y mujeres	
<i>Primera fase: Estudio cuantitativo</i>	<i>Segunda fase: Estudio cualitativo</i>
Los hombres tienen mejores puntuaciones en la mayoría de las escalas del inventario de competencias socioemocionales (conciencia emocional, regulación emocional, empatía, expresión emocional, autoeficacia, assertividad y autonomía).	En este apartado las opiniones de los participantes aseguran que los hombres tienen mejores competencias socioemocionales porque les resulta más fácil equilibrar sus emociones y ser descomplicados en el momento de tomar decisiones.
Análisis: Al realizar los grupos focales con los estudiantes se pudo comprender que, para ellos, el tener unas adecuadas competencias socioemocionales significa en su mayoría, saber equilibrar o regular el estado de ánimo. Es probable que porque se tiene la creencia de que los hombres son menos volubles en el control de sus emociones se considere que son ellos los que poseen mejores competencias, a la vez, esto coincide con los resultados de la fase cuantitativa, en donde los hombres obtuvieron mejores puntuaciones en la mayoría de las escalas. No obstante, aunque parecería existir una concordancia entre los estudios, no deja de ser un dato que llama la atención, por lo que se optó por preguntar la razón de estos resultados a los mismos estudiantes, y se toma en consideración la justificación de sus respuestas al acotar que las mujeres son más cuidadosas para responder y también son más responsables con sus actividades, al contrario que los hombres que seguramente no tomaron la actividad de responder los test con la seriedad y el tiempo que se requiere.	

Es posible esta última explicación en este contexto particular, tomando en cuenta que según varios estudios las mujeres por lo general superan a los hombres en competencias como la empatía, la expresión emocional y la prosocialidad.

Autorregulación del Aprendizaje en hombres y mujeres	
<i>Primera fase: Estudio cuantitativo</i>	<i>Segunda fase: Estudio cualitativo</i>
Las mujeres obtienen mejores puntuaciones en autoeficacia para el estudio, ejecución del estudio y disposición del estudio.	Para los estudiantes de Pedagogía y de otras Ciencias Sociales, las mujeres son las que tienen mejores habilidades para autorregular su aprendizaje; mientras que, para los estudiantes de Ciencias Formales esta capacidad no depende del sexo sino de otras características personales como la disciplina y la motivación por aprender.
<p>Análisis: Existe concordancia en los resultados al mencionar que son las mujeres las que tienen mejor desenvolvimiento en la capacidad de autorregular su aprendizaje. Este resultado tiene relación con los comentarios emitidos en la fase cualitativa sobre las características que tienen las mujeres, en los que manifiestan que ellas son más detallistas y preocupadas por realizar las cosas de la mejor manera. No obstante, según los resultados cuantitativos, aunque las mujeres tienen mejores puntuaciones en las fases de preparación y ejecución del estudio, no existen referencias de la última etapa de evaluación de su proceso de aprendizaje. Por esta razón, es complejo identificar por completo quien se desenvuelve mejor en la capacidad de autorregulación del aprendizaje, lo que permite tomar como relevante los comentarios emitidos por el grupo de estudiantes de Ciencias Formales, los que consideran que más que tratarse de un asunto de género, es un asunto de características individuales que dependen de la personalidad y el contexto de los estudiantes.</p>	

Competencias socioemocionales en los diferentes tipos de estudios	
<i>Primera fase: Estudio cuantitativo</i>	<i>Segunda fase: Estudio cualitativo</i>
Los estudiantes de las carreras de ciencias sociales tienen mejores puntuaciones en la mayoría de las escalas de las competencias socioemocionales en comparación con los estudiantes de Pedagogía y de Ciencias Formales (asertividad, autonomía emocional, conciencia emocional, empatía, prosocialidad y optimismo).	Los entrevistados manifestaron que los estudiantes de carreras relacionadas con la Pedagogía y otras Ciencias Sociales tienen un mejor desarrollo de las competencias socioemocionales porque tienen asignaturas que hablan de este tema y su práctica profesional se enfoca a la experticia de estas habilidades.
<p>Análisis: Existen coincidencias en los resultados del estudio cuantitativo y cualitativo, colocando a los estudiantes de las carreras de Ciencias Sociales como personas con un mejor desarrollo de sus competencias socioemocionales. La mayoría de los estudiantes provenientes de los estudios de Ciencias Sociales forman parte de la carrera de Psicología, y, aunque no todos los estudiantes de esta carrera necesitan cumplir características óptimas en el área de competencias socioemocionales, no se puede dejar de lado que reciben asignaturas en las que constantemente se habla de la importancia de la inteligencia interpersonal e intrapersonal y esto permite que se pongan en práctica ciertas competencias.</p>	

Autorregulación del Aprendizaje en los diferentes tipos de estudios	
<i>Primera fase: Estudio cuantitativo</i>	<i>Segunda fase: Estudio cualitativo</i>
Los estudiantes de Pedagogía y Ciencias Sociales obtienen mejores puntuaciones que los estudiantes de Ciencias Formales en las escalas de disposición al estudio, ejecución del estudio, autoevaluación y autoeficacia para el estudio.	Existen tres criterios divididos, algunos creen que los estudiantes de las carreras de Pedagogía tendrán más ventajas para aprender a autorregular su aprendizaje, para otros participantes, los estudiantes de Ciencias

	Formales necesitan tener mejor autorregulación y para el último grupo, el tipo de estudio no es el determinante porque es más importante la motivación y la vocación que tenga por la carrera que escogió.
<p>Análisis: En este comparativo también existe semejanza en poner a los estudiantes de las carreras de Pedagogía como más expertos en el tema de autorregulación del aprendizaje. No obstante, la complejidad del comportamiento humano demuestra que es difícil encontrar determinantes exactos que expliquen la conformación de un determinado comportamiento; de esta manera, la autorregulación es una cualidad que se llega a instaurar, como lo comentan algunos participantes, gracias a varias circunstancias que influyen en su desarrollo. Por ejemplo, la influencia de su contexto, la motivación que tengan para sus estudios o la vocación de su carrera. Por esta razón, en el grupo focal también se les coloca a los estudiantes de las carreras Formales como mejores en esta área por el nivel de exigencia que ciertas asignaturas les demanda, mientras que a los estudiantes de Pedagogía reciben asignaturas que contienen estrategias para desarrollar mejor capacidad para el aprendizaje por lo que también se puede convertir en un aspecto de influencia significativa.</p>	

Competencias Socioemocionales implicadas en la Autorregulación del Aprendizaje	
<i>Primera fase: Estudio cuantitativo</i>	<i>Segunda fase: Estudio cualitativo</i>
Las competencias socioemocionales que mostraron mayores correlaciones con las escalas de la autorregulación del aprendizaje son, la autoeficacia, el optimismo, la empatía y la expresión emocional.	La regulación emocional es la principal competencia socioemocional que se nombra como influencia en la autorregulación del aprendizaje, pero también se nombra a la empatía y a la autoeficacia.
<p>Análisis: Al entablar la entrevista en los grupos focales con los estudiantes universitarios, fue importante reconocer que desconocían las características específicas de los fenómenos estudiados, y,</p>	

que ellos hablaban desde su percepción de acuerdo a la familiaridad que tenían con los términos. De tal manera, se limitaban en sus respuestas acotando que las competencias socioemocionales eran solo regular el estado de ánimo y es probable que por esta razón en el estudio cualitativo es la principal competencia involucrada en la autorregulación del aprendizaje. Mientras que, en el estudio cuantitativo se localizan diferentes competencias, que desde la teoría cobran sentido en esta relación, como es la autoeficacia que implica tener la convicción de ser capaz de realizar determinadas actividades.

Configuración de la Autorregulación del Aprendizaje	
<i>Primera fase: Estudio cuantitativo</i>	<i>Segunda fase: Estudio cualitativo</i>
En el estudio cuantitativo se relaciona la autorregulación del aprendizaje con el hecho de ser o no repetidor de asignaturas. De esta manera las escalas que se relacionan con este hecho son: la ejecución del desempeño, la autoevaluación del estudio, la empatía y la prosocialidad.	Desde el discurso de los estudiantes, tener una autorregulación del aprendizaje significa tener motivación para el estudio, esforzarse por cumplir los objetivos académicos y de vida, ser responsables con su aprendizaje, ser organizados en sus espacios de estudio o con sus horarios dedicados a la actividad académica y tener un mejor rendimiento reflejado en sus calificaciones.
<p>Análisis: Al igual que sucedió con el tema de las competencias socioemocionales, existió desconocimiento de las características específicas que conlleva tener una autorregulación establecida, de tal manera, en los resultados del estudio cuantitativo las escalas que más se relacionan con un mejor rendimiento académico evidencian que se requiere tanto de características propias de la teoría de la autorregulación del aprendizaje, como ciertas competencias socioemocionales. Mientras que el estudio cualitativo permitió conocer la percepción de los estudiantes frente a esta característica, demostrando que para desarrollar la autorregulación del aprendizaje se requieren factores, inicialmente externos, como condiciones e influencia familiar y escolar; para luego convertirse en condiciones propias del</p>	

individuo. A su vez, se puede identificar que se requieren condiciones desde las diferentes esferas emocionales, cognitivas y prácticas del ser humano.

4.4 Discusión de Resultados

En este apartado se realizarán reflexiones y comentarios en referencia a los resultados más significativos de esta investigación. Al ser un estudio con diversos objetivos, los resultados también son amplios, por lo tanto, para una mejor compresión se los ha dispuesto en secciones diferentes. Se encuentran organizados de tal manera que se vayan discutiendo los resultados obtenidos de los objetivos planteados en cada fase del estudio.

Objetivo Primera Fase	Identificar las competencias socioemocionales que facilitan una mejor autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.
Objetivo Segunda Fase	Comprender cómo aportan las competencias socioemocionales en la práctica de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios.

4.4.1 En relación al conocimiento y familiarización de los estudiantes con los temas estudiados

Se toma como primer apartado de la discusión al conocimiento y familiarización que los participantes tuvieron con respecto al tema de investigación porque será determinante para comprender el resto de las respuestas y resultados que se obtuvieron en el estudio. Cuando se realizaron los grupos focales para la recolección de la información cualitativa, una de las primeras informaciones que saltaron a la vista es que los estudiantes tenían poco o nulo conocimiento sobre los términos de “competencias socioemocionales” y “autorregulación del aprendizaje”, por lo que su discurso se enfocaría en las interpretaciones que ellos tenían de estas variables. De esta manera, los resultados fueron analizados con base en la percepción que tenían los estudiantes y la relación que sus respuestas tenía con los aspectos teóricos.

Es probable que la poca familiarización con los temas analizados sea un factor que evite el mejor desarrollo de estas competencias porque la falta de conciencia reflexiva frente a su comportamiento impide que puedan tener una realimentación de sus acciones y, por ende, dificulta la internalización de nuevas y mejores actitudes en el área educativa y socioemocional. Se ha podido verificar en otros estudios que los estudiantes que fueron capacitados sobre el tema de estrategias de autorregulación pudieron completar las pruebas de autoinformes de mejor manera luego de tener un conocimiento claro del tema. Sobre todo se observó que la conciencia aumentó en el uso de las estrategias menos identificables a

simple vista, como son las de metacognición, las motivaciones y las de gestión de recursos en relación con el tiempo y el esfuerzo (Núñez et al., 2006).

La confusión más evidente en el tema de competencias socioemocionales fue el que los estudiantes las entendían solo como la habilidad de regular el estado de ánimo; en especial se manifestaba la importancia de regular emociones como la tristeza y la ira para que no perjudiquen su desenvolvimiento al momento de realizar actividades académicas. La regulación emocional es considerada como una de las principales competencias socioemocionales desde la perspectiva de la mayoría de las teorías que abordan este tema, se resalta su utilidad en el campo educativo en vista de que gracias a la equilibrada y asertiva organización de las emociones, los estudiantes pueden enfocar su interés en los aprendizajes que más les motive (Anzelin & Marín-Gutiérrez, 2020). Por otra parte, es necesario recalcar que las diferentes competencias socioemocionales se complementan entre ellas, es decir que, al existir regulación emocional previamente se habrá desarrollado la competencia de conciencia emocional y al tener un manejo personal de emociones es mucho más fácil empatizar y ayudar a la gestión de las emociones de las demás personas. Por esta razón, aunque los estudiantes de esta investigación en su mayoría solo estén conscientes de su regulación emocional es muy probable que también tengan desarrolladas varias competencias socioemocionales más.

Por otro lado, si bien es cierto que la falta de conciencia repercute en el accionar de ciertas conductas, en el tema de las competencias socioemocionales se puede ver un efecto menos negativo que en la autorregulación del aprendizaje porque las primeras son más socialmente practicadas, es decir que se van construyendo y comprendiendo mediante la interacción de los individuos (Kaplan, 2019). Esto significa que se puede adquirir mayor experticia en las competencias socioemocionales porque son inherentes a todas las vivencias sociales, a diferencia de las competencias de autorregulación del aprendizaje que solo se limitan a contextos educativos.

Abordando el tema de la autorregulación del aprendizaje, la confusión más significativa fue que gran parte de los estudiantes solo la comprendían como la capacidad de organización y de regulación de tiempo para fines educativos, es decir, que toman en cuenta solo una parte de sus componentes, mas no el todo de su complejo proceso. Las estrategias para el aprendizaje, también son parte del proceso de autorregulación, y se las identifica como las acciones específicas que realiza el estudiante para facilitar la adquisición de la información, comprenderla de mejor manera, utilizar esos aprendizajes en circunstancias que lo requiera e inclusive, transmitir sus conocimientos a otras personas; para estos fines existen varios tipos de estrategias como son las cognitivas, las metacognitivas y las de manejo de recursos o socio-

afectivas (Herczeg & Lapegna, 2010; Nocito, 2013). Dentro de las estrategias de regulación de recursos se pueden encontrar las de organización del tiempo y el ambiente de estudio, así como también la búsqueda de ayuda con los pares o los docentes; es a estas estrategias a las que se refieren los participantes de este estudio. No siendo conscientes de otras importantes estrategias como las cognitivas que se pueden utilizar para una mejor manipulación de la información, o para establecer un proceso de autoevaluación frente a sus actividades de aprendizaje, además del establecimiento de pensamientos de autoeficacia o de motivación y, aunque esto no significa que no las practiquen, si se corre el riesgo de que la falta de conciencia de ellas disminuya su desarrollo y experticia.

Otro punto que también se quiso conocer dentro de la investigación, es la percepción que tenían los participantes sobre las características personales de los estudiantes que, de acuerdo con su concepción, tienen una mejor capacidad de autorregular su aprendizaje. Se pudo identificar que un grupo de la muestra manifestó comentarios con un tinte de prejuicio al acotar que son personas que solo se enfocan la mayor parte de su tiempo en los estudios y que poseen pocas habilidades sociales. Con respecto a este tema se podría acotar que la teoría contradice a la percepción de estos participantes. Desde el enfoque sociocognitivo se defiende la idea de que para desarrollar la autorregulación del aprendizaje es necesario saber involucrarse socialmente, porque aparte de requerir ciertas capacidades autónomas, se clarifica sobre la necesidad de que los estudiantes se encuentren involucrados socialmente con sus pares y con sus maestros para que puedan tener toda una red que influya en el aprendizaje de las conductas autorreguladoras (Chaves-Barboza et al., 2017; Zimmerman, 2013). Por lo tanto, es probable que la idea de que los estudiantes con mejor desarrollo de la autorregulación del aprendizaje no tienen buenas habilidades sociales establecidas, se convierta en un limitante para aquellos que piensan de esta manera, debido a que pueden tener cierto rechazo para adquirir mejores estrategias de aprendizaje y sus motivaciones se encuentren sesgadas.

El tema de los rasgos de personalidad de los estudiantes que autorregulan su aprendizaje de mejor manera también ha sido de interés de otros investigadores. Ahora se sabe que la relación que existe entre estos dos aspectos es bidireccional, es decir, que tanto ciertos rasgos de personalidad pueden influir en la conducta autorreguladora, como la capacidad de autorregulación puede repercutir en la modulación de la personalidad de los estudiantes (Cepeda & Mahecha, 2022). Es indudable que el rasgo de personalidad “responsable” es uno de los que más correlaciona con la capacidad de autorregulación, así como también la “autonomía” y la “seguridad en sí mismos” que se ven reflejados en su desempeño frente

al grupo y en la capacidad de establecer objetivos que son alcanzados con satisfacción (Bruso et al., 2020; Cepeda & Mahecha, 2022).

Finalmente, a pesar de la existencia de estas confusiones, también se pudo identificar resultados congruentes con la base teórica, es decir que, aunque los estudiantes no tenían familiarización con los términos formales, cuando se les pidió mayores explicaciones de sus relatos se pudo encontrar la existencia de varias prácticas de competencias socioemocionales y de autorregulación del aprendizaje y con eso se pudo analizar los resultados y llegar al establecimiento de conclusiones propias del contexto investigado.

4.4.2 *Con respecto a la relación entre CSE y ARA*

Uno de los objetivos principales de esta investigación fue indagar cómo se relacionan las competencias socioemocionales con la autorregulación del aprendizaje, es decir, intentar dilucidar cómo los aspectos constitutivos de cada uno se vinculan entre sí. En la primera fase del estudio los resultados reflejaron que una de las competencias socioemocionales que más se relaciona con la autorregulación del aprendizaje es la autoeficacia, que es conocida como una de las capacidades metacognitivas que más influye en las actitudes y las acciones que los individuos tienen frente a una tarea específica (Code, 2020). Para Bandura (1997), los estudiantes con una autoeficacia establecida son capaces de tener una autoconciencia reflexiva sobre sus actividades y esto les permite realizar los reajustes necesarios para llegar al éxito de sus objetivos.

El que un sujeto pueda tener la seguridad de poseer ciertas habilidades para ponerlas en práctica cuando así lo requiera, es un proceso que implica que varias circunstancias se interrelacionen para que se transformen en pensamientos de autoeficacia. Uno de esos factores es la experiencia previa que los individuos tengan con esa actividad, también es necesaria la realimentación positiva de las personas influyentes de su entorno familiar y social frente a su desenvolvimiento. Con estos dos aspectos empezarán a construir la confianza en su propia capacidad y por lo tanto, fortalecer su autoestima y motivación (Caligiore & Ison, 2018). Adicionalmente, se ha identificado que la autoeficacia incluso puede llegar a tener una relación directa con otras áreas como son el desenvolvimiento en actividades físicas y deportivas (Herrera et al., 2013), o en áreas de prosocialidad (Alessandri et al., 2015) al proveer a los individuos de la convicción de ser capaces para realizar cualquier tipo de actividad en las que se haya tenido un espacio de práctica y de enseñanza positiva. De esta manera, cobra sentido la relación estrecha que la autoeficacia tiene con el proceso de autorregulación del aprendizaje, por tratarse de una

competencia socioemocional que llega a convertirse en uno de los primeros condicionantes para el desarrollo de la conducta autorreguladora.

Desde los principales modelos explicativos de la autorregulación del aprendizaje también se incluye a la autoeficacia como un aspecto necesario para el desempeño de esta capacidad. Para Pintrich & De Groot (1990), parte del componente motivacional de la autorregulación son las expectativas de los estudiantes sobre el éxito que puedan tener en su desenvolvimiento académico. Desde el modelo de Zimmerman (1990) basado en la teoría sociocognitiva, igualmente se parte de la autoeficacia para la generación de la motivación, que luego da como resultado el uso de estrategias y la evaluación de las tareas realizadas. Varios estudios empíricos han recabado información que valida la explicación de estos modelos, en ellos se ha encontrado una correlación cíclica entre estos dos factores. Los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia tienden a buscar más estrategias para el cumplimiento de sus objetivos académicos por lo que tienen más probabilidades de éxito, y esto a su vez, realimenta la percepción que tienen de sí mismos sobre sus capacidades, es decir, su autoeficacia (Bradley et al., 2017; Ghonsooly & Ghanizadeh, 2013; Yu et al., 2022).

También se observó, tanto en la fase cuantitativa como en la cualitativa, la existencia de una relación significativa entre las competencias socioemocionales de conciencia emocional, regulación emocional, expresión emocional y asertividad con la autorregulación del aprendizaje. Según el modelo de Mayer & Salovey (1997), existe una conexión gradual entre las competencias de conciencia, regulación y expresión emocional, que, a su vez, se complementan con la comunicación asertiva para la manifestación de pensamientos, deseos y necesidades, porque existe una jerarquía en su evolución, desde las competencias más simples a las más complejas. Es decir que, será indispensable que primero exista una autoconciencia de las emociones para que paulatinamente se vayan desarrollando el resto de competencias (Bortolotto & Piorno, 2019). A partir de la formación de la conciencia emocional se constituye la regulación emocional que será indispensable para la generación de emociones positivas, tolerancia a la frustración, flexibilidad en pensamientos, acciones y predisposición al aprendizaje (Santander Trigo et al., 2020). Una vez que estén establecidas estas dos competencias socioemocionales, será mucho más fácil que, por su carácter jerárquico, una persona aprenda a desarrollar el resto de las competencias, y es probable que esta situación haya repercutido en los resultados de este estudio.

Adicionalmente, estas competencias se relacionan con la autorregulación del aprendizaje porque cuando los estudiantes tienen la capacidad de reconocer sus emociones y las de sus compañeros, además de poseer la aptitud de regular esas emociones, generan un ambiente grupal con solidaridad y cohesión

con todos los miembros del equipo, por lo que su trabajo se ve potenciado mediante una participación oportuna y una adecuada gestión del conocimiento que se refleja en un equilibrado nivel de autorregulación del aprendizaje (Arguedas et al., 2016).

La asertividad por su parte, brinda a los estudiantes la posibilidad de buscar apoyo en su proceso de aprendizaje porque se sentirán con más confianza de hacer preguntas y compartir ideas con sus compañeros y docentes, promoviendo un intercambio de información que mejore la comprensión de los contenidos y que promueva una actividad de aprendizaje más participativa (Bernal-Álava et al., 2020). De esta manera, los universitarios pueden desenvolverse con más autonomía en la construcción del conocimiento dentro del aula influyendo de forma directa en el perfeccionamiento de su autorregulación del aprendizaje.

Se colocó a la variable “repetidores” para identificar a aquellos estudiantes que manifestaron haber repetido alguna vez en su vida universitaria una o más asignaturas. Aunque el hecho de ser repetidor, no necesariamente indica que un estudiante no posee los conocimientos y las competencias que su carrera universitaria requiera, si se lo puede tomar como referencia directa del rendimiento académico, entendiendo a este último como “la obtención de un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período, que se sintetizan en un calificativo final que evalúa el nivel alcanzado” (Chadwick 1979, citado en Albán & Calero, 2017, p. 214), es decir, en sus calificaciones. En este estudio se encontró que la ejecución del desempeño, la autoevaluación del aprendizaje en el caso de las mujeres y la prosocialidad en el caso de los hombres, son las escalas que más se relacionan con la condición de ser o no repetidor de asignaturas, sin embargo, el porcentaje de explicación de la variabilidad fue muy bajo. Al contrario de lo que ha sucedido en otros estudios en dónde se ha podido explicar con más claridad la relación del rendimiento académico con la autorregulación del aprendizaje y las competencias socioemocionales. Para Alegre (2014), un estudiante que tiene una conducta autorreguladora podrá utilizar recursos y estrategias que sean de beneficio para fortalecer su motivación y alcanzar las metas de aprendizaje que se reflejen con un adecuado rendimiento académico. Asimismo, Barreto-Trujillo & Álvarez-Bermúdez (2020), mencionan que quienes tienen mayores puntuaciones en sus calificaciones, son aquellos estudiantes que tienen la capacidad de utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas, además de tener altos niveles de organización y planificación de horarios y metas académicas.

En cuanto a las competencias socioemocionales también existe una estrecha relación con el rendimiento académico, sobre todo porque brindan a los estudiantes la posibilidad de desarrollar estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés o conflicto que se puedan presentar en el ámbito

educativo, permitiendo de esta manera, que se puedan enfocar en sus metas y motivaciones académicas (Russo, 2019). Se ha encontrado relación significativa con competencias específicas como la autoeficacia (Suárez Cretton & Castro Méndez, 2022), prosocialidad y conciencia emocional (Piovano et al., 2020), teniendo concordancia con los resultados reflejados en este análisis. Por lo tanto, se puede comprender que los estudiantes con mejores competencias reflejan mayor motivación intrínseca y actitud positiva frente a sus estudios, lo que se ve reflejado en su determinación y en la obtención de un rendimiento académico más sólido.

Una de las escalas que menos aparece en los resultados de las dos fases de este estudio, es la escala de autoevaluación del aprendizaje, que forma parte de las competencias de autorregulación. Se reconoce a la autoevaluación como la acción que tiene el estudiante al valorar cualitativamente su proceso de aprendizaje y los resultados finales de las tareas, tomando en cuenta sus propios criterios de perfección, por lo tanto, su influencia en la autorregulación del aprendizaje es imprescindible porque permite que los estudiantes sean conscientes de sus errores y mejoren su desenvolvimiento autónomo en el área académica, aumentando su autoconfianza y autoeficacia (Panadero & Alonso-Tapia, 2011; Zimmerman, 1990). De manera general, la visión que existe sobre la autoevaluación aún es limitada porque existen muchas secuelas de visiones antiguas en las que se daba importancia solo a los aspectos cuantitativos (Kambourova et al., 2021). Por lo tanto, no se logra visualizar que el proceso de autoevaluación debe estar involucrado como un eje transversal en cada una de las actividades que impliquen la continuidad del aprendizaje de los estudiantes, cumpliendo de esta forma, un objetivo de realimentación de actitudes y acciones, más no solo de una mera evaluación numérica (Kambourova, 2020).

Al no existir una puntuación significativa en esta área se puede pensar que los estudiantes universitarios de esta investigación tienen dificultades al momento de desarrollar una actitud autorreguladora de manera más consciente, y que más bien, las acciones que ellos realizan para regular su proceso de aprendizaje son las aprendidas desde su infancia y no han sido actualizadas con las necesidades que ahora requiere la vida universitaria y por lo tanto, también tendrán dificultades en desarrollar adecuadamente esta capacidad.

Es importante indicar, que pese a la relación significativa que se ha encontrado entre el rendimiento académico, la autorregulación del aprendizaje y las competencias socioemocionales es necesario tomar conciencia de que los temas que se investigan en el área emocional, social o del aprendizaje siempre serán complejos porque no existen variables que predigan al cien por ciento la

influencia que puedan tener en estos factores; pues, siempre existirán otras situaciones o variables que influyan en su desarrollo.

Objetivo Primera Fase	Determinar las diferencias en las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje en función del sexo, el tipo de carrera que se estudia y la condición de ser o no repetidor de asignaturas.
-----------------------	--

4.4.3 En relación a las diferencias entre sexo en competencias socioemocionales y en autorregulación del aprendizaje

Las competencias socioemocionales se caracterizan por ser capacidades adaptativas que permiten a los individuos organizar y manejar su vida emocional en favor de su propio bienestar y del resto de personas que le rodean. Aunque son competencias que se pueden desarrollar independientemente del sexo de una persona, las condiciones personales, familiares y sociales en las que se desenvuelven, sí consiguen influenciar y predisponer a que un hombre o una mujer tengan un mejor desempeño en ciertas competencias más que en otras. Existe una variedad de investigaciones en este tema con poblaciones cercanas a la edad de los sujetos estudiados en el presente estudio y los resultados son variados. Sanmartín et al., (2018) se pudo determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en los componentes de la inteligencia emocional evaluado desde el modelo mixto de Bar-On. Mientras que en el estudio de Valadez et al. (2010), que fue analizado con el mismo instrumento nombrado anteriormente, las mujeres tienen mejores puntuaciones que los hombres, aunque las diferencias no sean significativas.

Específicamente en estudios de competencias socioemocionales, las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres en gran parte de los factores como son en el autoconocimiento, conciencia social, prosocialidad, interrelación y auto realización (López Hernández & Sabater Fernández, 2019; Varó Millán, 2021). Por otro lado, también existen desacuerdos en cómo este recurso personal aporta a cada sexo, por ejemplo se ha encontrado que la inteligencia emocional de las mujeres tiene la capacidad de protegerlas de mejor forma frente al estrés académico, mientras que a los hombres les permite potenciar su sentimiento de satisfacción con la vida (Berrios et al., 2020).

En este estudio, los resultados cuantitativos evidenciaron que los hombres tienen mejores puntuaciones que las mujeres en muchas de las competencias socioemocionales analizadas. Este es un dato que difiere de la mayoría de las investigaciones similares, no obstante, es importante tomar en

cuenta que las diferencias que se pueden presentar entre sexos siempre tendrán la influencia del entorno en el que una persona determinada se desarrolla. Entonces, es esencial tomar en cuenta que la construcción histórico cultural jugará un papel fundamental en el desarrollo de las competencias socioemocionales de cada hombre o mujer porque las características de género son instauradas durante el crecimiento (Monzón, 2004). En este sentido, es importante también tomar en cuenta los resultados que se obtuvieron en la segunda fase del estudio en donde, de acuerdo con la percepción de los estudiantes de la Universidad Técnica del Norte, los hombres pudieron haber tomado a la ligera su participación en la investigación por lo que sus respuestas no fueron lo suficientemente reflexionadas o también manifiestan que podría explicarse porque los hombres tienen la tendencia a percibirse a sí mismos de forma más positiva que las mujeres porque ellas usualmente son más autocríticas. Esto último coincide con los estudios de Bayas, (2022) y Caldera et al., (2018) en los que se manifiesta que los hombres poseen un mejor autoconcepto que las mujeres, especialmente en el área física y social, y, que posiblemente son explicadas, sobre todo en países latinoamericanos, porque aún existen muchas limitaciones entorno al hecho de ser mujer.

En el tema de la autorregulación del aprendizaje los resultados no distan de lo comentado con respecto a las competencias socioemocionales, pues también es una capacidad que se desarrolla mayormente en base a la influencia que el medio ejerce en los individuos. Como lo expresa la teoría socio cognitiva de la autorregulación del aprendizaje (Bandura, 1977; Zimmerman, 1989) en la que se explica que para que esta capacidad se desarrolle es necesario que confluyan procesos personales, ambientales y conductuales de forma recíproca porque los individuos por sí solos no lograrán establecer las conductas que se requieren para reflejar una capacidad autorreguladora en el ámbito educativo, sino que es indispensable los aprendizajes sociales, culturales, emocionales y comportamentales que tenga de su contexto en referencia a este tema. Por lo tanto, las diferencias que puedan existir entre el nivel de autorregulación del aprendizaje de hombres y mujeres dependerán en gran medida de aspectos externos a ellos.

En este estudio se utilizó un instrumento que identifica seis escalas que componen a la autorregulación, los resultados cuantitativos demostraron que las mujeres tienen mejores puntuaciones en la percepción que tienen de ellas mismas frente a sus capacidades de preparación, disposición y ejecución del estudio. Cuando se han realizado investigaciones referentes a este tema se han encontrado datos similares en los que las mujeres demuestran mejores capacidades en la organización de sus estudios, en el establecimiento de metas y planificación, mientras que los hombres tienen más habilidades

en utilizar sus recursos personales para buscar apoyo de terceros cuando así lo requieran (Abdi et al., 2020; Karimpour et al., 2019).

Sin embargo, cuando se realizaron los grupos focales, gran parte de los estudiantes manifestaron que la capacidad de autorregular el aprendizaje es independiente de la influencia del sexo, porque existen hombres y mujeres que demuestran de manera similar los altos niveles de autorregulación que puedan tener, debido a que esta es una facultad que se debe evaluar en torno a características específicas de los individuos y su entorno, mas no solo por el sexo al que pertenecen. Bagheri et al. (2016) y Basol & Balgalmis (2016), avalan esta información al encontrar en sus estudios que el género no juega ningún papel en cómo los estudiantes infieren o deducen la información y autorregulan su aprendizaje. Sino que más bien, existen otras variables que pueden determinar de mejor manera quien posee mayor capacidad de autorregulación en el aprendizaje, como la capacidad verbal o el control de la ansiedad frente a los estudios.

4.4.4 En relación a las diferencias encontradas en los tipos de estudios con respecto a las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje.

Aunque tanto las teorías de las competencias socioemocionales como las de la autorregulación del aprendizaje enfatizan en que no existe un solo factor que pueda influenciar en el desarrollo de estas capacidades, existen estudios que pretenden identificar el menor o mayor nivel de influencia de las distintas variables que se han considerado como posibles intervenientes en el desarrollo de estos procesos.

Esta investigación es una de ellas, y uno de sus objetivos es analizar si por el hecho de pertenecer a carreras relacionadas con la Pedagogía, con las Ciencias Sociales o con las Ciencias Formales sus competencias socioemocionales y su autorregulación del aprendizaje se ven afectadas positiva o negativamente. Lo que se pudo identificar en los estudiantes de la Universidad Técnica del Norte es que, quienes cursaban las carreras de Ciencias Sociales y de Pedagogía se mostraban mejores en ambas competencias. Sin embargo, en la segunda fase del estudio los estudiantes tenían criterios variados con respecto a la influencia de las carreras.

Existe la posibilidad de que los estudiantes afines a las carreras de Pedagogía y Ciencias Sociales desarrollen mejores estrategias para su desenvolvimiento en el área emocional, social y de aprendizaje mientras van adquiriendo experticia en el campo de su formación porque se encuentran enfocados precisamente en la atención de estas áreas. Resultados similares han descubierto Stover et al. (2015), en donde pudieron identificar que los alumnos de orientación Humanística hacen el uso de estrategias de

aprendizaje y de su motivación intrínseca mejor que los alumnos de Ciencias Exactas; también se pudo verificar que en comparación con los estudiantes de Ciencias de la Salud, los estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades tienen una mejor respuesta al estrés académico (González Galeano, 2016). De igual forma, en lo que se refiere a la deserción académica también existen referencias en los que los estudiantes de Educación y Humanidades tienen mejores augurios de continuar con sus estudios en comparación con los estudiantes de Ciencias Exactas (Larrouau de Magalhaes-Calvet, 2016). Del mismo modo, se encuentran estudios que se han enfocado en observar las diferencias en las características de la personalidad de los estudiantes de distintas carreras universitarias, los resultados más relevantes muestran que quienes pertenecen a las carreras de Artes/Humanidades y Psicología tienen mayores puntajes en simpatía, franqueza y neuroticismo, mientras que los estudiantes de Ciencias tienen puntajes significativamente menores en extraversion (Vedel et al., 2015).

Aunque estos estudios no abordan de manera directa los temas de competencias socioemocionales y de autorregulación del aprendizaje, se los puede tomar como referencia en cuanto que, sus temas centrales de investigación no distan significativamente de estas ideas. Por ejemplo, las estrategias de aprendizaje y la motivación intrínseca son consideradas como aspectos fundamentales de la autorregulación del aprendizaje (Cho & Heron, 2015; Hendrie Kupczyszyn & Bastacini, 2019), así como también, quienes tienen constituido esta capacidad de autorregulación tendrán mejores estrategias de afrontamiento ante las situaciones de estrés académico (De la Fuente et al., 2020) y, por ende, serán quienes tengan menor deserción en sus estudios superiores. Mientras que, las características de la personalidad también están estrechamente ligadas a las competencias socioemocionales. Por lo que, podría tener lógica que los estudiantes de Ciencias Pedagógicas y Sociales tengan mejor desenvolvimiento en las dos variables principales de este estudio, aunque es importante también, tomar en cuenta los discursos de los estudiantes que opinan que la autorregulación del aprendizaje y las competencias socioemocionales son características muy personales y complejas como para que se las encasille por determinada circunstancia como sería la de una carrera universitaria.

Objetivo Segunda Fase	Conocer qué personas y circunstancias de vida repercuten significativamente en el desarrollo de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje.
-----------------------	---

4.4.5 *En relación a las personas y circunstancias necesarias para el desarrollo de las CSE y ARA*

Otra área de interés en este estudio fue el poder investigar sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales y de autorregulación del aprendizaje. La importancia de este objetivo radica en poder identificar cuáles son las situaciones óptimas y las personas involucradas para que los

estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar e internalizar los aprendizajes de estas capacidades para ponerlas en práctica en su vida diaria.

En lo que se refiere a competencias socioemocionales se pudo identificar en los discursos de los estudiantes que existe una evolución gradual en su desarrollo. Empieza desde edades tempranas con la ayuda de los adultos más cercanos e influyentes, que en este caso son los padres, para luego tomar los aprendizajes que les brindan las primeras relaciones con el resto de los contextos sociales. En estos contextos se pueden encontrar a la familia extendida, a amigos cercanos y sobre todo a las personas involucradas en los contextos educativos. Aunque las emociones son innatas e individuales en los seres humanos, es necesario la influencia del medio para que puedan ser perfeccionadas al nivel de convertirse en competencias reales para el desenvolvimiento en la vida. Este proceso ha sido explicado desde varias teorías que abordan el desarrollo social y emocional de las personas, particularmente se encuentra la teoría bio – social de Wallon (1968), en la que refiere la importancia del “otro” y del “medio” para la constitución y el equilibrio de estas capacidades. Así como también, habla de la necesidad de la simbiosis afectiva que le dará en primera instancia una relación afectiva con apego seguro que le permitirá más adelante tener la capacidad de alternar funcionalmente entre sus necesidades personales y las relaciones con los demás.

Para los participantes de este estudio, uno de los entornos que más ha influenciado en el manejo de sus emociones y de las relaciones sociales como verdaderas competencias, ha sido el contexto universitario por las nuevas vivencias a las que han tenido que adaptarse. La vida universitaria es reconocida como una de las etapas más trascendentales en los jóvenes, porque no solo se forman en una carrera profesional específica, sino que también las experiencias que tienen que atravesar les permitirá madurar sus respuestas emocionales y fortalecerá sus habilidades sociales (Morales & Chávez, 2017; Pérez-Pulido, 2016). Para los estudiantes investigados uno de estos hechos significativos es el poder compartir con compañeros que difieren a ellos en pensamientos, cultura, formas de actuar, entre otros aspectos. Esto es explicado porque esta convivencia les ayuda a fomentar la tolerancia y el respeto a la diversidad, aún más, cuando tienen que realizar trabajos en grupo y tienen que aplicar estrategias de liderazgo y habilidades de comunicación asertiva (López-Mondéjar & Tómas, 2017).

Otro de los aspectos que se vive en la universidad y que contribuye en la formación y perfeccionamiento de las competencias socioemocionales, es el grado de independencia y autonomía que los jóvenes deben adquirir en esta etapa. Las decisiones a las que deben enfrentarse les permitirá resolver

mediante su autogestión las dificultades del estrés académico, generando una actitud positiva, perseverante y con resiliencia evitando la deserción de su proceso formativo (Duche et al., 2020).

En lo que respecta a la autorregulación del aprendizaje, su desarrollo necesariamente se puede ver evidenciado cuando los individuos ya se encuentran inmiscuidos en un proceso escolar. En los resultados de los estudiantes de esta investigación se observa que en sus primeros años de estudios son sus padres los que ejercen mayor influencia en el desarrollo de competencias de aprendizaje autorregulado. Al hablar de sus vivencias en la niñez y en la adolescencia empiezan a tomar como personas de referencia a los docentes y a sus compañeros. Y es mayormente, en la universidad en donde ellos se perciben con más autonomía y responsabilidad en estas competencias de aprendizaje.

Palacios et al. (2022), han podido verificar en su investigación que la parentalidad positiva ejerce un apoyo fundamental para el desarrollo de la autonomía de sus hijos y que esta circunstancia establece una relación significativa con la formulación de su autorregulación del aprendizaje. Situación que determina la importancia de la intervención de los padres para la construcción de las competencias autorreguladoras. Con respecto a la intervención de los docentes, también existen estudios que abalan su importancia, al identificar que los estudiantes los verán como referentes y aprenderán del modelado que sus maestros ejerzan al demostrar actitudes y acciones que ejemplifiquen el significado de la autorregulación del aprendizaje, por lo que es preocupante que no exista un adecuado nivel de desarrollo de estas competencias en los propios docentes (Merchan & Hernández, 2018).

En cuanto a las circunstancias que promueven un mejor desarrollo de conductas autorreguladoras, los participantes comentaron que la motivación por sus estudios y el deseo de cumplir los objetivos de vida que se han planteado, son circunstancias que les permiten poner mayor énfasis en la autorregulación de su aprendizaje. Y que, a su vez, estas condiciones deben ir acompañadas de un amplio conocimiento de sí mismos para reconocer cuáles son las estrategias, los momentos y los estados de ánimo más apropiados para que puedan tender un aprendizaje significativo.

En la revisión que realiza Salas & Gallardo (2022), la motivación se presenta como uno de los principales factores de estudio con respecto a las variables asociadas al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, pues son múltiples las investigaciones que se centran en este tema con la finalidad de comprender la influencia que este factor desempeña. El planteamiento de objetivos también es otra de las estrategias metacognitivas indispensables en la autorregulación del aprendizaje, se ha podido comprobar que los estudiantes que tienen mayor claridad de las metas que desean cumplir demuestran

mayores esfuerzos por cumplirnos y por lo tanto, generan actividades con mayor autorregulación (Kizilcec et al., 2017).

Como se ha abordado anteriormente, el contexto universitario provee a los estudiantes de varios cambios en sus vidas. Y es precisamente en este ambiente en donde se ha podido observar un mayor nivel de desarrollo de las competencias de autorregulación del aprendizaje, existiendo una variedad de estudios que investigan la influencia de estas competencias en la vida de los universitarios (Hj et al., 2018; Jakešová et al., 2015; Merino-Tejedor et al., 2016; Ng, 2018). En este proceso también se ha podido identificar la importancia que el autoconocimiento tiene para este fin, en el estudio de Sáiz-Manzanares & Pérez (2016), se ha comprobado que los estudiantes que se sometieron a un entrenamiento en estrategias de autorregulación incrementaron sus estrategias metacognitivas de autoconocimiento y planificación. De igual forma, se ha visto como estos factores se realimentan entre sí, porque es necesario que los estudiantes tengan mayor conocimiento y conciencia de su propio proceso de aprendizaje para que puedan reflexionar sobre sus actuaciones, pensamientos y emociones que más adelante les permitirá encaminar sus esfuerzos y motivaciones hacia el área del aprendizaje (Córdova et al., 2019; Mora Yate et al., 2020).

Recapitulando lo analizado anteriormente, se destaca que los resultados de este estudio con respecto a las personas y las circunstancias que son necesarias para el desarrollo de las competencias socioemocionales y de autorregulación del aprendizaje, no distan de lo encontrado en la teoría y en investigaciones similares. Así, aunque exista un bajo nivel de conocimiento en esta área, los estudiantes son capaces de analizar sus circunstancias de vida y concatenar sus ideas para una mejor comprensión de sus acciones.

4.5 Conclusiones y Recomendaciones

4.5.1 Conclusiones

En este apartado se podrán encontrar las conclusiones a las que se ha llegado luego de realizar la investigación en las distintas fases de este estudio. Estarán ordenadas de manera que respondan a los objetivos planteados en cada fase.

4.5.1.1 Conclusiones sobre la relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje desde diferentes características descriptivas

- Es indiscutible la relación significativa que existe entre las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje, pues se ha podido determinar que son varias las competencias que pueden estar involucradas en el desarrollo de acciones autorreguladoras. Aunque los resultados no arrojaron valores predictivos en ninguno de los casos, se reconoce que para que un estudiante pueda intervenir en su aprendizaje de forma autónoma y organizada va a requerir de ciertas condiciones para este fin. Es en este aspecto en dónde las competencias socioemocionales cobran protagonismo porque brindan al estudiante la capacidad de reconocer cuál es su estado emocional frente a diferentes momentos en el transcurso de su aprendizaje, así como también generar herramientas para resolver conflictos con sus compañeros o docentes, equilibrar su estado de ánimo en beneficio de su predisposición a las tareas académicas, pedir ayuda cuando sea necesario, confiar en sus propias capacidades y motivarse a sí mismo para el aprendizaje. Estas son solo algunas de las áreas en las que las competencias socioemocionales influyen en favor de la concepción de la autorregulación del aprendizaje, por lo tanto, la continuación de su estudio resulta indispensable.

- La autoeficacia se presenta como la competencia emocional que más participación llega a tener dentro de la conformación de la autorregulación del aprendizaje. Los resultados del estudio corroboran lo descrito en la fundamentación teórica, en la que se plantea a la autoeficacia como una de las condiciones necesarias de los estudiantes que regulan de mejor forma su aprendizaje. Esta competencia proveerá la convicción de ser capaces de obtener éxito en los objetivos que se hayan planteado en cualquier situación específica.

- Por su parte, de la implicación que se encontró de la conciencia emocional, la regulación emocional, la expresión emocional y la asertividad en la autorregulación del aprendizaje, se puede concluir que el vínculo que existe entre estas competencias socioemocionales permite el refuerzo y la

realimentación entre ellas para generar una toma de conciencia en los estudiantes, frente a sus acciones y las acciones de los demás. Comprendiendo de esta manera que el trabajo en el tema de competencias socioemocionales es como un bucle con bidireccionalidad, en el que las competencias interpersonales dependerán de las intrapersonales y viceversa.

- Aunque esta investigación no pretendió identificar la relación directa de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico, si se pudo observar cuáles de las competencias de ambas áreas, se relacionan con el hecho de ser o no repetidor de asignaturas en la formación universitaria. De esta manera, se puede inferir que aquellos estudiantes que tengan más experticia en las actividades de ejecución del desempeño de sus estudios, como realizar estrategias cognitivas para comprender mejor los aprendizajes o buscar refuerzos cuando lo requieran, así como también autoevaluar su aprendizaje constantemente y en tener más implicación en actividades que demanden ayudar y preocuparse por el bienestar de otros, posiblemente influenciará en que tengan mejores calificaciones y por lo tanto, menor riesgo de repetir asignaturas.

- En el argumento teórico se ha podido identificar la importancia del desarrollo de la autoevaluación, entendida como una actividad sistemática, continua y de carácter cualitativo. Porque la competencia de autoevaluación en la autorregulación del aprendizaje implica observar y reflexionar sobre las acciones, pensamientos y sentimientos que un estudiante va teniendo de su propio proceso de asimilación del conocimiento. En los resultados de este estudio no se encontraron puntajes significativos en esta área, lo que implica que existe una debilidad en los participantes para autoevaluar su aprendizaje y, por consiguiente, para autorregularlo.

- En la fundamentación teórica y en los argumentos de los participantes se han podido verificar que, aunque existan ciertas diferencias en las puntuaciones de competencias socioemocionales o de autorregulación del aprendizaje por el hecho de ser mujer, hombre o de pertenecer a alguna carrera en específico, estas dos variables de estudio están influenciadas por muchos otros aspectos, internos y externos, que van variando en el transcurso de la vida de las personas. En consecuencia, las diferencias encontradas solo describen la caracterización en particular de esta población investigada, más no pueden ser tomadas como verdad para todos los estudiantes universitarios del contexto ecuatoriano. De esta manera, los hombres de este estudio obtienen mejores puntuaciones en competencias socioemocionales que las mujeres, mientras que las mujeres se desenvuelven mejor en el área de autorregulación del aprendizaje y los estudiantes de las carreras de educación y ciencias sociales tienen mejor desempeño que sus compañeros de las carreras formales en las dos áreas.

4.5.1.2 Conclusiones sobre el análisis de los factores que inciden en el desarrollo y la relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje

- Cuando se realizaron los grupos focales, uno de los principales hallazgos fue el hecho de comprender que los estudiantes tenían muy poco conocimiento sobre las variables de estudio. Fue necesario tomar en cuenta esta circunstancia para la interpretación de sus discursos. En su mayoría, se refieren como competencias socioemocionales a la capacidad de equilibrar el estado de ánimo de alegría, tristeza y enojo; y como autorregulación del aprendizaje a la organización del tiempo y el espacio de estudio. No obstante, se pudo analizar que ponen en práctica el resto de las competencias de forma no consciente.

- Se pudo identificar que para que los estudiantes universitarios lleguen a tener un funcionamiento óptimo en el tema de competencias socioemocionales y de autorregulación del aprendizaje se requiere de una evolución paulatina de estas capacidades. Y que durante esta evolución estarán implicadas distintas personas y circunstancias que promueven la asimilación de estos procesos. Para la población estudiada, los padres y en general el entorno familiar son las primeras personas que influyen en el desarrollo de estas capacidades. Más adelante, se observa que las personas del ámbito educativo son quienes van promoviendo el perfeccionamiento de las diferentes competencias. Y tienen el acuerdo de que es el contexto universitario donde van adquiriendo mayor experticia, tanto en las competencias socioemocionales, como en las de autorregulación del aprendizaje porque deben atravesar por diversas circunstancias como la convivencia con personas fuera del entorno familiar, el planteamiento de objetivos personales y motivaciones intrínsecas, así como la madurez emocional que los lleva a un mejor autoconocimiento.

4.5.1.3 Conclusiones sobre la caracterización de las competencias socioemocionales, la autorregulación del aprendizaje y su relación, desde diferentes enfoques de estudio

- El análisis comparativo de los resultados fue indispensable para comprender de mejor manera la situación de los estudiantes participantes. Los resultados del primer estudio identificaron los niveles de competencias socioemocionales y de autorregulación del aprendizaje desde las características descriptivas de la población, mientras que con los análisis cualitativos se pudo comprender el porqué de esos resultados.

- También fue valioso escuchar cómo los estudiantes explican su proceso de aprendizaje y los requerimientos que son significativos para ellos con el propósito de sentirse más desenvueltos en el área de autorregulación. De igual forma, se pudo comprender la coherencia de las competencias

socioemocionales que se relacionan con la autorregulación del aprendizaje. No obstante, es importante tomar en cuenta que las limitaciones que se encontraron en el discurso de los estudiantes impidieron que se pueda comparar todos los resultados de manera más objetiva, sino que más bien se pueda dar más valía a la percepción de los participantes frente al desarrollo de estos procesos.

4.5.2 Recomendaciones

A continuación, se plantearán recomendaciones que parten de las conclusiones con el propósito de generar una consecución y un propósito más significativo para este estudio, procurando abarcar a las personas y a las entidades que más beneficiadas se vean con estas sugerencias.

A las autoridades institucionales

- Es importante que las autoridades de las entidades universitarias tomen conciencia de lo fundamental que resulta para la formación de los estudiantes universitarios, la comprensión y la práctica de competencias que van más allá de los temas teóricos abordados en cada carrera. En vista que, la formación integral de los futuros profesionales debe incluir la experticia en temas que permitan prepararlos para los desafíos del día a día en el que deberán poner a prueba su inteligencia emocional y su autonomía. De esta manera, sería de gran beneficio que se incluya en su preparación, el desarrollo de programas de intervención en estos temas. En estos programas se requeriría de profesionales que tengan la capacidad y la experticia de abordar tópicos personales con la finalidad de ayudar al desarrollo de las competencias socioemocionales y de acompañar en la preparación para la autorregulación del aprendizaje que es un tema no familiar dentro del contexto investigado.

A los docentes

- En la investigación teórica, se pudo fundamentar el rol importante que pueden llegar a cumplir los docentes dentro del desarrollo de las competencias, tanto socioemocionales como de autorregulación del aprendizaje. No obstante, en los resultados del estudio empírico, son escasos los comentarios sobre la influencia docente. Por lo tanto, es indispensable que como docentes se tome conciencia del papel fundamental que tienen en la enseñanza de estas competencias, permitiendo que los estudiantes se reflejen y aprendan de sus acciones. Los docentes, por ejemplo, necesitan actuar dentro del aula con equidad, preocupación por los problemas de sus estudiantes, alta capacidad para resolver conflictos, flexibilidad de pensamiento y comunicación

asertiva. También sería valioso que enseñen técnicas de estudio más efectivas y que realicen actividades que impulsen a los estudiantes a observar y evaluar constantemente su desenvolvimiento en el área académica.

A los estudiantes universitarios

- Finalmente, pero no menos importante, se encuentra la responsabilidad que, como estudiantes en edad adulta, se debe asumir con respecto a su formación personal y profesional. En consecuencia, se recomienda que los universitarios se interesen por comprender cómo la práctica de sus competencias socioemocionales puede repercutir favorablemente en su proceso de aprendizaje. Entonces, se verán en el compromiso de realizar un trabajo personal para impulsar o equilibrar sus competencias. De igual forma, es imprescindible que reconozcan el apoyo que se puede adquirir por medio del apoyo y el aprendizaje entre compañeros.

5 LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

5.1 Limitaciones

Como parte de todos los procesos de investigación, existen ciertos aspectos que puedan llegar a limitar el alcance de los estudios. Este caso, no fue la excepción, por lo que también es importante que se dé a conocer cuáles fueron las dificultades que se encontraron en el camino, y que de cierta manera perjudicó el proceso de la investigación en menor o mayor medida.

En primera instancia está la pandemia por Covid-19, que fue una circunstancia que afectó de manera general a prácticamente todo el mundo. En este estudio, específicamente, perjudicó en el planteamiento de los objetivos, la elección de la población de estudio y por lo tanto en la direccionalidad de la investigación. Aunque como se explica al inicio del documento, se pudo aprovechar la información teórica que se recolectó y se transformó en el primer estudio de esta investigación.

Como consecuencia de este primer evento limitante, fue necesario hacer la recolección de los datos por medio de la virtualidad. A esta circunstancia también se la considera una dificultad, porque el acercamiento más personal con los participantes podría haber beneficiado para que se expliquen más adecuadamente los instrumentos y se pueda contestar las posibles interrogantes de los estudiantes durante la elaboración de las pruebas.

Los instrumentos utilizados en la primera fase del segundo estudio fueron de carácter auto perceptivo, por lo tanto, es posible que las respuestas no hayan sido respondidas con total sinceridad, como inclusive lo platearon algunos de los participantes en el conversatorio de los grupos focales.

La investigación se habría enriquecido al contar con un mayor número de participantes, sobre todo de las carreras de ciencias formales, para así tener más criterios desde la percepción de estos estudiantes.

Para finalizar, en el segundo estudio no se puede hablar propiamente de relaciones de causalidad, porque el diseño establecido no es experimental, por lo tanto, siempre se deberá tener en cuenta que pueden existir una serie de variables diferentes influyendo en la relación de los temas centrales de esta investigación.

5.2 Futuras Líneas de Investigación

En el transcurso de la investigación fue inevitable reconocer que este es un tema que aún requiere ser profundizado con mayor detalle en varios aspectos, sobre todo desde el contexto ecuatoriano.

El tema que será importante completar es sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales en niños y adolescentes ecuatorianos y analizar de qué forma repercute en aquellos casos de estudiantes que deben enfrentar sus dificultades de aprendizaje en el día a día.

Con el análisis de esta investigación se pudo observar la relevancia del resto de actores de los contextos educativos para el incremento de estas competencias, por eso será necesario estudiar este tema desde otras perspectivas. Se buscará investigar sobre el conocimiento y la práctica de los docentes de sus propias competencias socioemocionales y de su capacidad de autorregulación del aprendizaje con el propósito de que sirvan como base para el desarrollo de planes de intervención más contextualizados con la realidad de las instituciones educativas ecuatorianas.

Al reconocer que las autoridades institucionales también juegan un papel fundamental sobre todo en el planteamiento de planes de intervención en los temas investigados, será significativo realizar un estudio con la finalidad de indagar la percepción y la predisposición que los gestores de las políticas institucionales tienen con respecto a este tipo de propuestas.

Además, en los jóvenes universitarios aún queda mucho por conocer. Así, será de mucho beneficio realizar estudios a profundidad de aquellos estudiantes con mayor y menor rendimiento académico y observar cómo a lo largo de su vida se han ido generando las diferentes competencias en el ámbito socioemocional y de autorregulación del aprendizaje, y así conocer con mayor detalle los aspectos que repercuten de manera positiva y negativa en este tema.

Por otro lado, también se puede plantear un tipo de investigación longitudinal en el que se pueda evaluar el nivel de práctica de estas competencias de los estudiantes universitarios, luego de que hayan recibido una formación teórico – práctica en el tema.

Estas son solo algunas de las ideas que se podrán continuar investigando a partir del tema planteado en esta tesis, por lo tanto, también cabe reconocer la valía y conveniencia de los resultados encontrados en este trabajo.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdi, S., Gracia, E., & Paixão, M. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34–43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>
- Al-Dababneh, K., & Al-Zboon, E. K. (2018). Understanding Impulsivity Among Children With Specific Learning Disabilities in Inclusion Schools. *Learning Disability Quarterly*, 41(2), 100–112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0731948717726497>
- Alarcón, D. (2016). Relación entre autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de primer grado del nivel de educación básica. In *Maestría en Educación y Desarrollo Humano*. Universidad de Manizales.
- Albán, J., & Calero, J. L. (2017). El rendimiento académico: Aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(59), 213–220. https://issuu.com/cife/docs/libro_formacion_integral_y_competen
- Alegre, A. (2014a). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79–120. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alegre, A. (2014b). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79–120. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alegre, A. (2015). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79–100. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alemany, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Equidad: Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 11, 91–122. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0004>
- Alessandri, G., Vecchione, M., & Caprara, G. V. (2015). Assessment of Regulatory Emotional Self-Efficacy Beliefs: A Review of the Status of the Art and Some Suggestions to Move the Field Forward. *Journal*

- of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 24–32. <https://doi.org/10.1177/0734282914550382>
- Alonso-Tapia, J., Huertas, J. A., & Ruiz, M. A. (2010). On the nature of motivational orientations: Implications of assessed goals and gender differences for motivational goal theory. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 232–243.
- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 44(1), 119–142.
- Anderson, A. (2015). Dance/Movement Therapy's Influence on Adolescents' Mathematics, Social-Emotional, and Dance Skills. *Educational Forum*, 79(3), 230–247. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2015.1037512>
- Anuja, P., & Anujothi, C. (2016). Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(1), 17–23.
- Anzelin, I., & Marín-Gutiérrez, A. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16(1), 48–64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- APA, A. P. A. (2013). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana.
- Arguedas, M., Daradoumis, T., & Xhafa, F. (2016). Analyzing how emotion awareness influences students' motivation, engagement, self-regulation and learning outcome. *Educational Technology and Society*, 19(2), 87–103.
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A. K., Närhi, V., Korhonen, E., & Ahonen, T. (2019). Associations Between Childhood Learning Disabilities and Adult-Age Mental Health Problems, Lack of Education, and Unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 71–83. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022219418775118>
- Aziz, A., Sulaiman, S., & Razak, N. (2020). Students' emotional intelligence and self-efficacy towards their academic performance: A survey study on public higher learning institution. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 129–135. <https://doi.org/https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082315>
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component in working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Bagheri, F., Bagheri, F., & Ghanizadeh, A. (2016). Critical Thinking and Gender Differences in Academic

- Self-regulation in Higher Education. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(3), 133–145. <http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/304>
- Balboni, G., Incognito, O., Belacchi, C., Bonichini, S., & Cubelli, R. (2017). Vineland-II adaptive behavior profile of children with attention-deficit/hyperactivity disorder or specific learning disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 61, 55–65. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2016.12.003>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy* (W. H. Free).
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supl), 13–25. <https://n9.cl/oue99>
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 4(1).
- Bar-On, R., & Parker, J. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. In *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace* (p. 528).
- Barahona-Cruz, Y., Sánchez-Méndez, J., Ramírez-Andrade, M., & Verdesoto-Suárez, L. (2023). Dificultades del aprendizaje y las discapacidades dentro del aula regular. *Polo Del Conocimiento*, 8(3), 2849–2860. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i3>
- Barreto-Trujillo, F. J., & Álvarez-Bermúdez, J. (2020). Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 7(2), 184–193. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6570>
- Basol, G., & Balgalmis, E. (2016). A multivariate investigation of gender differences in the number of online tests received-checking for perceived self-regulation. *Computers in Human Behavior*, 58, 388–397. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.010>
- Bautista, L., & Liza, C. (2017). Modelo de inteligencia social para la formación integral de los estudiantes de economía en la Universidad Nacional de Trujillo. *Ciencia y Tecnología*, 12(4), 113–127. <https://n9.cl/ekowz>
- Bayas, V. (2022). Análisis del autoconcepto de adolescentes en relación al género. *Ciencia Latina Revista*

Científica Multidisciplinar, 6(1), 1810–1820. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1611

Benedicto-López, P., & Rodríguez-Cuadrado, S. (2019). Discalculia: manifestaciones clínicas, evaluación y diagnóstico. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación EducativaPerspectivas Actuales de Intervención Educativa.*, 25(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.10125>

Bermeosolo, J. (2007). Dificultades específicas del aprendizaje: Una revisión conceptual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 67–84. <https://periodicos.unb.br/index.php/relac>

Bernal-Álava, F., Cañarte-Vélez, R., Macias-Parrales, M., & Ponce-Castillo, Á. (2020). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 7(4), 184–193. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i4.3850>

Berrios, M. P., Martos-Montes, R., & Martos-Luque, R. (2020). Influencia del género en las relaciones entre inteligencia emocional, estrés académico y satisfacción de los estudiantes. *Know and Share Psychology*, 1(4), 229–240. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4341>

Bhan, S., & Farooqui, Z. (2013). Social skills training of children with learning disability. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 24(2), 54–63. <https://doi.org/https://doi.org/10.5463/DCID.v24i2.216>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Revista Padres y Maestros*, 337, 5–8. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/issue/view/23>

Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la Investigación educativa* (L. Muralla (Ed.)).

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning: center for the study of learning and instruction, Leiden University, The Netherlands, and KU Leuven. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 422–439). Routledge.

Boekaerts, M. (2016). El rol crucial de la motivación y las emociones en el aprendizaje en el aula. In *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica* (Vol. 29, Issue 2, pp. 83–103). OCDE. <https://doi.org/10.25054/01247905.1608>

Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-Regulated Learning Finding A Balance Between Learning Goals And Ego-Protective Goals. In *Handbook of Self-Resulation* (pp. 417–450). Prensa Académica.

Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson . *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50–63.

Bortolotto, F., & Piorno, V. (2019). El desarrollo de las competencias socio-emocionales en los docentes. In *La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva a la educación* (Issue 0, pp. 160–170).

Bradley, R. L., Browne, B. L., & Kelley, H. M. (2017). Examining the influence of self-efficacy and self-regulation in online learning. *College Student Journal*, 51(4), 518–530.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (Paidós (Ed.); 1ª). Hardvard University Press, Cambridge, Massachusetts y Londres. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18032>

Brooks, B., Floyd, F., Robins, D. L., & Chan, W. Y. (2015). Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(7), 678–687. [https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jir.12171](https://doi.org/10.1111/jir.12171)

Bruso, J., Stefaniak, J., & Bol, L. (2020). An examination of personality traits as a predictor of the self-regulated learning strategies and considerations for online instruction. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2659–2683. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1269139>

Bueno, A. (2019). La inteligencia emocional: Exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista Seres y Saberes*, 6, 57–62. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816>

Buitrago, R., & Sáenz, N. (2021). Autoimagen, autoconcepto y autoestima, perspectivas emocionales para

el contexto escolar. *Educación y Ciencia*, 24, 1–18.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/12759

Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., & Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Cátedra*, 4(3), 74–92.
<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>

Caballero, A., Cardenas, J., & Gordillo, F. (2016). La intervención en variables afectivas hacia las matemáticas y la resolución de problemas matemáticos. El MIRPM. *Investigación En Educación Matemáticas XX*, 75–91. <http://funes.uniandes.edu.co/8854/1/Cardenas2016Intervencion.pdf>

Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias Covid-19: radical transformation of digitization in university institutions. *Campus Virtuales*, 9(2), 2020. www.revistacampusvirtuales.es

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(2), 114.
<https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17125>

Caldera, J., Reynoso, O., Angulo-Legaspi, M., Cadena, A., & Ortíz, D. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*, 11(3), 144–153. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.3112>

Caligiore, M., & Ison, M. (2018). Parental Involvement in Education: Its Influence on Children Self-Efficacy and Executive Control. a Theoretical Review. *Revista Contextos de Educación*, 25, 138–149. www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos

Carballo, I. (2018). Educación emocional en los trastornos de lectura: Una intervención en la dislexia. *Publicaciones Didácticas*, 101, 517–528.

Castillo, M. (2022). Potenciación de las habilidades sociales, emocionales y comportamentales de niños con dislexia y alteración de las funciones ejecutivas mediante la mejora de las habilidades lectoescritoras. In Dykinson (Ed.), *Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030* (pp. 510–537).

Ceniceros, S., Vázquez, M., & Fernández, J. (2017). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4(8), 1–18.

<https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/147>

Cepeda, D., & Mahecha, J. (2022). Autorregulación del aprendizaje y rasgos de personalidad en estudiantes universitarios. *Revista Innovación Educación*, 4(3), 88–101. <https://doi.org/https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.005>

Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001>

Chaves-Barboza, E., & Rodríguez-Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.3>

Chaves-Barboza, E., Trujillo-Torres, J. M., López-Núñez, J. A., & Sola-Martínez, T. (2017). Actions and achievements of self-regulated learning in personal environments. Research on students participating in the Graduate Program in Preschool Education at the University of Granada. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 135–143. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.236>

Chávez, A., Peinado, J., Ornelas, M., & Blanco, H. (2013). Composición factorial de una escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(35), 77–93. <https://n9.cl/rg0ac>

Chen, X., Chang, L., Liu, H., & He, Y. (2008). Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: A longitudinal study in Chinese children. *Child Development*, 79(2), 235–251. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01123.x>

Cho, M. H., & 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. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019963>

Code, J. (2020). Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *Frontiers in Education*, 5(February), 1–15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00019>

Colunga, S., & García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317–335. <https://n9.cl/7z6qm>

- Contreras, L. M. (2011). Tendencias De Los Paradigmas De Investigación En Educación Trends on the Research Paradigms in Education Summary. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 179–202.
- Córdova, R., Mamani-Benito, O., & Apaza, E. (2019). Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Juliaca. *Revista de Investigaciones de La Escuela de Posgrado*, 8(3), 1224–1233. <http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2019.3.141>
- Cortés Pascual, M. (2004). La herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. *Innovación Educativa*, 14, 51–65.
- Craig, G. (2001). *Desarrollo Psicológico* (8va. Edici). Pearson Educación.
- D'Amico, A., & Guastaferro, T. (2017). Emotional and meta-emotional intelligence as predictors of adjustment problems in students with a specific learning disorders. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 17–30. www.um.edu.mt/ijee
- Daley, S. G., & Rappolt-Schlichtmann, G. (2018). Stigma consciousness among adolescents with learning disabilities: Considering individual experiences of being stereotyped. *Learning Disability Quarterly*, 41(4), 200–212. <https://doi.org/10.1177/0731948718785565>
- De Andrés Martínez, D. (2019). *Facilitando la autorregulación del aprendizaje en el diseño de sistemas digitales*. 602–616. <https://doi.org/10.4995/inred2019.2019.10430>
- De La Fuente, J., & Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*, 82, 161–172. <https://n9.cl/0o4zj>
- De la Fuente, J., Peralta-Sánchez, F. J., Martínez-Vicente, J. M., Sander, P., Garzón-Umerenkova, A., & Zapata, L. (2020). Effects of Self-Regulation vs. External Regulation on the Factors and Symptoms of Academic Stress in Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*, 11(August), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01773>
- De la Peña, C., & Bernabéu, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1–11. <https://doi.org/https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ddrs>
- Delgado-González, O., Díaz-Reyes, E., & Digurnay- Durruthy, I. (2016). Caracterización de disgrafía en niños y niñas. *Revista Información Científica*, 95(6), 883–892.
- Dempsey, I., & Valentine, M. (2017). Special education outcomes and young Australian School Students:

A propensity score analysis replication. *Australasian Journal of Special Education*, 41(1), 68–86. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/jse.2017.1>

Duche Pérez, A., Paredes Quispe, F., Gutiérrez Aguilar, O., & Carcausto Cortez, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(3), 244–258. <https://doi.org/10.2307/j.ctvckq8dj.5>

Dyslexia, Association International (IDA). (2002). Definición de Dislexia. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado* (pp. 28-41. 108-123). Paidós Mexicana, S.A.

Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., & Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability (Switzerland)*, 13(6). <https://doi.org/10.3390/su13063011>

Faas, A. (2018). *Psicología del Desarrollo. Adulvez* (2da ed.). Editorial Brujas. <https://books.google.com/books?id=3BznIWshLEC&pgis=1>

Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 63–93.

Fernandez-Río, J., Cecchini, J. A., Lopes, J., Silva, H., & Leite, Â. (2023). Autoeficacia, autorregulación y aprendizaje cooperativo en estudiantes españoles y portugueses de Educación Secundaria. *Educación XX1*, 26(1), 117–139. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33339>

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110–125. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.16.154>

Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>

Frederickson, N., & Reason, R. (1995). Discrepancy Definitions of Specific Learning Difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 10(4), 195–205.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/0266736950100401>

Gaetha, M., Rodríguez, M. del R., Gaeta, L., Malpica, O., & Camacho, K. (2022). Emociones, afrontamiento y autorregulación del aprendizaje en universitarios: influencia de características sociodemográficas durante la pandemia por COVID-19. *Psicumex*, 13, 1–32.

García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado*, 16(1), 203–221.

García Montero, I., & Bustos Córdova, R. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos Sobre Educación*, 0(22), 1–27. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. In *Basic Books*.

Gento, S., & Strnadová, I. (2010). Tratamiento Educativo de las dificultades de Aprendizaje. In *Learning Disabilities. (English)* (Primera Ed). Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=47327879&lang=es&site=ehost-live>

Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2013). Self-efficacy and self-regulation and their relationship: A study of Iranian EFL teachers. *Language Learning Journal*, 41(1), 68–84. <https://doi.org/10.1080/09571736.2011.625096>

Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Goleman, D. (1998). Inteligencia emocional en la práctica. In *Working with emotional intelligence* (pp. 1–5). Bantam Books. <http://www.resumido.com>

Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. Vergara.

Goleman, D. (2011). *Leadership: the power of emotional intelligence*. More Than Sound LLC Northampton MA.

González Galeano, M. F. (2016). Respuesta al estrés académico de estudiantes universitarios del Paraguay: una comparación entre carreras. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 5(1), 32. <https://doi.org/10.26885/rcei.5.1.32>

- Govindaraju, V. (2021). A Review Of Social Cognitive Theory From The Perspective Of Interpersonal Communication. *Multicultural Education*, 7(2), 488–492. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5802235>
- Gravini-Donado, M., Ortiz-Padilla, M. E., & Campo-Ternera, L. A. (2016). Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación y Humanismo*, 18(31), 326–342. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1382>
- Greenbank, A., & Sharon, A. (2013). Recognizing non-verbal social cues promotes social performance in LD adolescents. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), 266–284. <https://doi.org/https://doi.org/10.11575/ajer.v59i2.55667>
- Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., de la Torre, G. G., & Zayas, A. (2018). Development of Emotional Intelligence in Early Childhood: A Guide for Intervention. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1–12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.diep>
- Guzmán-Torres, C., Narváez-Olmedo, G., Posso-Yépez, M. Á., & León-Ron, V. (2019). Estudiantes de Primer Ciclo Orientación a Metas y Adaptación a la Vida Universitaria. *The Value of Education and Health for a Global, Transcultural World*. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.89>
- Hakkarainen, A., Holopainen, L., & Savolainen, H. (2016). The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioural problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: a five-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 171–186. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2015.1125688>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación En Educación Médica*, 2(5), 55–60.
- Hazel, J., & Schumaker, J. (1988). Social skills and learning disabilities: Current issues and recommendations for future research. In *Learning Disabilities: Proceedings of the National Conference*, 293–344.
- Helton, J. J., Gochez-Kerr, T., & Gruber, E. (2017). Sexual Abuse of Children With Learning Disabilities. *Child Maltreatment*, 23(2), 157–165. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1077559517733814>
- Helton, J. J., Gochez-Kerr, T., & Gruber, E. (2018). Sexual Abuse of Children With Learning Disabilities. *Child Maltreatment*, 23(2), 157–165. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1077559517733814>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy,

- and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116–124. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Hendrie Kupczyszyn, N. K., & Bastacini, M. D. C. (2019). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44, 29. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Herczeg, C., & Lapegna, M. (2010). Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje. *Lenguas Modernas*, 0(35), Pág. 9-19. <https://actascoloquiogiannini.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30669>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. (Ed.); Sexta).
- Hernández, A., & Camargo, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146–160. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Herrera, I. M., Medina, S., Fernández, T., Rueda, S., & Cantero, F. J. (2013). Bases para el desarrollo de la autoeficacia en programas para la promoción de la actividad física. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 109–116.
- Hj Ramli, N., Alavi, M., Abolghasem, S., & Ahmadi, A. (2018). Academic Stress and Self-Regulation among University Students in Malaysia: Mediator Role of Mindfulness. *Behavior Sciences*, 8(1).
- Hudson, D. (2017). *Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos*. Narcea Ediciones.
- Ismail, S., & Geha, M. (2022). The Effect Of Emotional Intelligence , Working Memory , And Selective Attention On Reading Comprehension Of Students With Learning. *Journal of Studies in Language, Culture, and Society (JSLCS)*, 5(2), 74–91.
- Jakešová, J., Kalenda, J., & Gavora, P. (2015). Self-regulation and Academic Self-efficacy of Czech University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1117–1123.
- Kambourova, M. (2020). ¿Qué falta por comprender sobre el concepto autoevaluación (del aprendizaje) en educación superior? Una mirada diferente desde su historia. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 25(3), 640–658. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000300007>

- Kambourova, M., González, E., & Grisales, L. (2021). La Autoevaluación del estudiante universitario. Revisión de la literatura. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 217–264. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/teri.23672>
- Kaplan, C. (2019). *Emociones y educación: una relación necesaria en debate*. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1126/pm.1126.pdf>
- Karimpour, S., Sayad, A., Taheri, M., & Sheibani, K. A. (2019). A Gender Difference in Emotional Intelligence and Self-Regulation Learning Strategies: Is it true? *Novelty in Biomedicine*, 7(2), 38–44.
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers and Education*, 104, 18–33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
- Larroucau de Magalhaes-Calvet, T. (2016). Estudio de los factores determinantes de la deserción en el sistema universitario chileno. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 1(0), 1–23. <https://doi.org/10.5354/0719-6296.2015.38351>
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Lilian, G. K., Oundo, P. A., & Ngaruiya, B. (2015). Effects of Emotional Needs on Participation of Children Aged 4-6 with Learning Disabilities In Early Childhood Centers in Starehe Division, Nairobi County, Kenya. *World Journal of Education*, 5(3), 79–90. <https://doi.org/https://doi.org/10.5430/wje.v5n3p79>
- Linares-Espinós, E., Hernández, V., Domínguez-Escríg, J., Fernández-Pello, S., Hevia, V., Mayor, J., Padilla-Fernández, B., & Ribal, M. (2018). Metodología de una revisión sistemática. *Actas Urológicas Españolas*, 42(8), 499–506. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.acuro.2018.01.010>
- Lincon, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry* (Sage (Ed.)).
- Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107–135. <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>
- López-Mondéjar, L., & Tómas, L. (2017). Development of socio-emotional skills through cooperative learning in a university environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 432–437. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.086>

López, F. (1978). Henri Wallon. *Infancia y Aprendizaje*, 1(3), 73–78.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1978.10821706>

López Hernández, L., & Sabater Fernández, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias sociopersonales según género y etapa educativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.7991>

López, V. (2007). La Inteligencia Social : Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescentes con Altas Capacidades Cognitivas. *Psykhe*, 16(2), 17–28. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200002>

Lorger, T., Schmidt, M., & Bakračević, K. (2015). The social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD). *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 177–194. <https://doi.org/https://doi.org/10.26529/cepsj.148>

Louis, P., & Emerson, I. A. (2014). Evaluating the cognition, behavior, and social profile of an adolescent with learning disabilities and assessing the effectiveness of an individualized educational program. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(2), 22–37.

Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 10(2), 1–11.

Machuca, S., Sampedro, C., Palma, D., & Villalta, B. (2021). Autorregulación del Aprendizaje en línea y procrastinación académica como factores de efectividad del aprendizaje virtual. *Revista Conrado*, 17(S3), 122–130.

Males, Á. D. (2023). *Autorregulación del aprendizaje y personalidad en estudiantes universitarios de la sierra del Ecuador*. Universidad Tecnológica Indoamérica.

Marchant Orrego, T., Milicic, N., & Álamos Valenzuela, P. (2015). Competencias socioemocionales: capacitación de directivos y docentes y su impacto en la autoestima de alumnos de 3º a 7º básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203–218. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5308055.pdf%5Cnhttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extrar?codigo=5308055>

Margarita, L. (2004). En homenaje a las contribuciones de Paul R . Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación Número monográfico en homenaje a Paul R . Pintrich Editado por Margarita

- Limón. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 1–54.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence from multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78, 52–58.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *¿What is emotional intelligence?* Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence [Modelos de la inteligencia emocional]. *Handbook of Intelligence*, 396–420.
- McLean, L. (2016). *An investigation of the relationship between emotional intelligence and Specific Learning Difficulties (SLDs)*. Swinburne University of Technology.
- Mendoza-Mendoza, A. (2018). Algunas consideraciones acerca del trastorno del aprendizaje. *Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, 4(1), 281–289.
- Merchan, N., & Hernández, N. E. (2018). Teacher role and self-regulating strategies for learning in higher education. *Espacios*, 39(52).
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P., & Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 92–102.
- Meza, J., De La Rosa, A., Rivera, J., & González, E. (2018). Evaluación de autorregulación académica en estudiantes de psicología en modalidad en línea. *Voces de La Educación*, 3(6), 126–141. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.3525893>
- Mikels, J., & Reuter-Lorenz, P. (2019). Affective working memory: An integrative psychological construct. *Perspectives on Psychological Science*, 14(4), 543–559. <https://doi.org/doi.org/10.1177/1745691619837597>
- Mikulic, I., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32(2), 307–329.
- Milligan, K., Phillips, M., & Morgan, A. S. (2016). Tailoring Social Competence Interventions for Children with Learning Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 856–869. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10826-015-0278-4>
- Molero, C., Saiz, E., & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación

- a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11–30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J., & Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: prevalence and gender differences. *PLoS One*, 9(7), e103537. <https://doi.org/https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103537>
- Monreal, M. G., & Guitart, M. E. (2012). Some Educational Concerns Grounded in the Bronfenbrenner ' S Ecological Approach. *Universidad de Girona*, 15, 79–92. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3972894>
- Montero, I., & De Dios, M. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 189–196.
- Montesó, J. (2016). La teoría histórico-cultural de Vygotski desde una perspectiva fenomenológica. *Investigaciones Fenomenológicas*, 13, 107–126. <https://doi.org/10.5944/rif.13.2016.29617>
- Monzón, A. S. (2004). *La diversidad es riqueza: las relaciones de género en sociedades pluriculturales* (Fundación).
- Mora, J., & Martín, M. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de La Psicología*, 28(4), 67–92. <https://n9.cl/ueaq2>
- Mora Yate, C. T., Mahecha Escobar, J. C., & Conejo Carrasco, F. (2020). Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. *Cultura Educación Y Sociedad*, 11(2), 191–206. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.12>
- Morales, M., & Chávez, J. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electronica Del Desarrollo Humano Para La Innovacion Social*, 4(8), 1–16.
- Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., & Cattelino, E. (2022). Self-regulated learning self-efficacy, motivation, and intention to drop-out: The moderating role of friendships at University. *Current Psychology*, 42(18), 15589–15599. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02834-4>
- Muquis, K. (2022). Inteligencia emocional (Salovey y Malovey) y aprendizaje social en estudiantes

universitarios. *RES NON VERBA Revista Científica*, 12(2), 16–29.
<https://doi.org/https://doi.org/10.21855/resnonverba.v12i2.654>

Ng, E. (2018). Integrating self-regulation principles with flipped classroom pedagogy for first year university students. *Computers and Education*, 126, 65–74.

Nocito, G. (2013). *Autorregulación del aprendizaje de alumnos de grado: estudio de caso* [Universidad Complutense de Madrid]. <http://eprints.ucm.es/24036/1/T35049.pdf>

Noushabadi, F., Sereshki, N., Sajedi, F., Bakhshi, E., Rostami, M., & Syakhaneh, S. (2015). Social competence of students with learning disability: Advantages of verbal self-instructional package. *Iranian Rehabilitation Journal*, 13(1), 10–15.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3764.6560>

Nowicki, E. A., Brown, J. D., & Dare, L. (2018). Educators' evaluations of children's ideas on the social exclusion of classmates with intellectual and learning disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), 154–163. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jar.12356>

Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353–358.

Nyumba, T., Wilson, K., Derrick, C., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20–32.

Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.-G., & Molina-López, V.-M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45–53.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>

Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chávez, A. (2012). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Formación Universitaria*, 5(2), 17–26.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000200003>

Páez, M., & Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología Desde El Caribe*, 32(2), 268–285.
<https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>

Palacios, M. D., Torío López, S., & Murga-Menoyo, M. Á. (2022). Parentalidad positiva y autorregulación de aprendizaje en los adolescentes. *Alteridad Revista de Educación*, 17(2), 291–303. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.09>

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2011). El papel de las rúbricas en la autoevaluación y autorregulación del aprendizaje. In K. Bujan, I. Rekalde, & P. Aramendi (Eds.), *La Evaluación de Competencias en la Educación Superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación* (Issue January 2011).

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014a). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014b). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>

Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano* (Undécima e). McGraw-Hill.

Parhiala, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Poikkeus, A., Heikkilä, R., & Ahonen, T. (2015). Psychosocial Functioning of Children with and without Dyslexia: A Follow-up Study from Ages Four to Nine. *Dyslexia*, 21(3), 197–211. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1002/dys.1486>

Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49–57. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/s1697-2600\(13\)70007-3](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/s1697-2600(13)70007-3)

Pérez-Pulido, I. (2016). *El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Pérez, L. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo : la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Revista Diálogos*, 7(11), 45–62. <http://hdl.handle.net/11715/461>

Pintrich, P. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning. New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3–12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956304>

10.1002/tl.37219956304

Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and SRL in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44454/10648_2004_Article_NY00000604.pdf;jsessionid=84C5931C2B16127B3BB6CD5DC43C8B0F?sequence=1

Piovano, N., Solodovsky, M., & Pascualí, G. (2020). Socio-emotional competencies and stress . How they relate with academic performance in higher education students. *Ciencias Humanas y Sociales*, 3(6), 69–80. <https://repositorio.unimoron.edu.ar/handle/10.34073/218>

Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: A meta-analysis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-regulated Learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00313830120074206>

Räisänen, M., Postareff, L., Mattsson, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2020). Study-related exhaustion: First-year students' use of self-regulation of learning and peer learning and perceived value of peer support. *Active Learning in Higher Education*, 21(3), 173–188. <https://doi.org/10.1177/1469787418798517>

Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2021). An approach for scaffolding students peer-learning self-regulation strategy in the online component of blended learning. *IEEE Access*, 9, 30721–30738. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3059916>

Repetto, E., & Pérez, J. C. (2003). *Orientación y Desarrollo de los Recursos Humanos en la pequeña y mediana empresa*. UNED.

Reyna Treviño, C. A. (2019). La autorregulación emocional y cognitiva a favor del aprendizaje. *Educando Para Educar*, Año 20(38), 109–120. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/62>

- Robles, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75(1), 29–34. <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2008/sp081g.pdf>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pincay, A. A., Payán, A. M., Herrera-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Los Predictores Psicosociales del Bullying Discriminatorio Debido al Estigma Ligado a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la Discapacidad. *Psicología Educativa*, 27(2), 187–197. <https://doi.org/10.5093/psed2020a22>
- Rodríguez-Pérez, S., Sala-Roca, J., Doval, E., & Urrea-Monclús, A. (2021). Diseño y validación del Test Situacional Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J). *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(2), 1–17. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.22431>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S., & Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: Una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781–798. <https://doi.org/https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>
- Rourke, B. (1988). Trastornos socioemocionales del aprendizaje de niños discapacitados. *Revista de Psicología Clínica y Consultoría*, 56(6), 801.
- Russo, V. (2019). *Las Competencias Socioemocionales: Su Influencia En El Rendimiento Académico Y Las Relaciones En* [CFE Instituto de formación Docente “Juan Pedro Tapié” de San Ramón]. <https://n9.cl/e0a7w>
- Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J., & Fuerte, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 31(88), 77–90. <http://hdl.handle.net/11162/137044>
- Saarni, C. (1999a). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. In *ERIC (the Educational Resources Information Center)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED430678>
- Saarni, C. (1999b). *The Development of Emotional Competence*,. Guilford Press.
- Saarni, C. (2001). The continuity dilemma in emotional competence. *Psychological Inquiry*, 12(2), 94–96. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1047840X.2001.12128916>

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., & León-Ron, V. (2021). Escalas para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Información Tecnológica*, 32(2), 41–50. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642021000200041>

Sáez, F., Bustos, C., Pérez, M., Mella, J., Lobos, K., & Díaz, A. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199–245. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>

Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E., & Bruna, D. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. *Formacion Universitaria*, 11(6), 83–98. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>

Sáiz-Manzanares, M. C., & Pérez Pérez, M. I. (2016). Autoregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología Desde El Caribe*, 33(1), 14–30.

Salas Guadiana, E. A., & Gallardo Córdova, K. E. (2022). Evolución De La Conceptualización De La Autorregulación En Orientación Educativa: Una Revisión Sistemática De Literatura. *Revista de Humanidades (SPAIN)*, 33(2), 23–44.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9(3), 185–211.

Sánchez-Doménech, I. (2022). Revisión sistemática: perfil cognitivo de dislexia y discalculia comórbidas. *Aula Abierta*, 51(2), 201–210. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.201-210>

Sanmartín, R., Carolina, G., & Vicent, M. (2018). Emotional intelligence of vocational training students: Group, gender and age differences. *Educar*, 54(1), 229–245. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.797>

Santamaría Villar, B., & Valdés Muñoz, M. V. (2017). Rendimiento Del Alumnado De Educación Secundaria Obligatoria: Influencia De Las Habilidades Sociales Y La Inteligencia Emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 57. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.918>

Santander Trigo, S., Gaeta González, M., & Martínez-Otero Pérez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 34(2), 225–246.

Santiuste, V., & González-Pérez, J. (2014). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (Tercera ed). Editorial CCS.

Schmidt, M., Prah, A., & Čagran, B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. *Educational Studies*, 40(4), 407–422. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.930339>

Schoor, C., Narciss, S., & Körndle, H. (2015). Regulation During Cooperative and Collaborative Learning: A Theory-Based Review of Terms and Concepts. *Educational Psychologist*, 50(2), 97–119. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1038540>

Schunk, D. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 848–857.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson.

Schwam, D., Greenberg, D., & Li, H. (2020). Individual Differences in Self-regulated Learning of College Students Enrolled in Online College Courses. *American Journal of Distance Education*, 35(2), 133–151. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1829255>

Stagg, S. D., Eaton, E., & Sjöblom, A. M. (2018). Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: a mixed methods investigation. *British Journal of Special Education*, 45(1), 26–42. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12200>

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

Stover, J., Uriel, F., Freiberg, A., & Fernández, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate*, 15(1), 69–92.

Suárez Cretton, X., & Castro Méndez, N. (2022). Socio-emotional competences and resilience of students from vulnerable schools and their relationship with academic performance. *Revista de Psicología (Peru)*, 40(2), 879–904. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>

Swanson, H., & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*.

Thorndike, L. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.

Tigrero Suárez, F., Puya Lino, A., Apolinario Tomalá, C. J., & Apolinario Tomalá, D. F. (2020). La

autorregulación del aprendizaje de los adolescentes y la neurodidáctica. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 8(2), 75–80. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v8i2.394>

Torrano, F., & González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.25115/ejrep.3.120>

Torresi, S. (2018). Discalculia del desarrollo (DD). *Revista Psicopedagogía*, 35(108), 348–356.

Trujillo, M., & Rivas, A. (2005). Origen, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 35(cuadro 1), 234–247.

Tuckman, B., & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. Cengage Learning.

Urquijo, I., & Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(3), 553–573. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43.16064>

Valadez, M. D. L. D., Pérez, L., & Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, 15, 2–17. <https://doi.org/->

Valencia, M., Duarte, J., & Caicedo, A. (2013). Aprendizaje autorregulador metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 53–70. <https://doi.org/10.11144/428>

Varó Millán, J. C. (2021). La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España [Universidad de Córdoba]. In *Universidad de Córdoba Programa de doctorado de Ciencias Sociales y Jurídicas*. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/22096/2021000002355.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vaughn, S., & Haager, D. (1994). Social competence as a multifaceted construct: How do students with learning disabilities fare? *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 253–266. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/1511123>

Vedel, A., Thomsen, D. K., & Larsen, L. (2015). Personality, academic majors and performance: Revealing complex patterns. *Personality and Individual Differences*, 85(October 2016), 69–76. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.030>

Velázquez, K., & Santiesteban, E. (2017). Dicotomía Entre Habilidad Y Competencia. *Opuntia Brava*, 9(1), 40–49.

Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(1316–4910), 30–37. <https://doi.org/1316-4910>

Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica.

Vila, I. (1986). *Introducción a la obra de Henri Wallon* (Editorial).

Vukman, K., Lorger, T., & Schmidt, M. (2018). Perceived self-efficacy and social anxiety changes in high school students with learning disabilities (LD) during first year of secondary vocational education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 584–594. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410320>

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. New York: Wiley.

Wallon, H. (1968). *La evolución psicológica del niño* (CRÍTICA).

Weiss, A. (2019). Infraestructura educativa y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Paraguaya de Educación*, 8(1), 75–87.

White, J., Caniglia, C., McLaughlin, T. F., & Bianco, L. (2018). The Effects of Social Stories and a Token Economy on Decreasing Inappropriate Peer Interactions with a Middle School Student. *Learning Disabilities*, 16(1), 75–86.

Winne, P., & Hadwing, A. (1998). Studying as self-regulated learning. In J. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory* (pp. 277–304). Nahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Winne, P., & Perry, N. (2000). Measuring self-regulated learning. In *Academic Press*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>

Yılmaz, A., Kırımoğlu, H., & Soyer, F. (2018). Comparison of loneliness and social skill levels of children with specific learning disabilities in terms of participation in sports. *Education Sciences*, 8(1), 37. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3390/educsci8010037>

Yossef, M. (2022). Emotional Intelligence of Students with Learning Disabilities and Students with Intellectual Disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(1), 152–160. <https://doi.org/10.9756/int-jecse/v14i1.221020>

Yu, J., Huang, C., He, T., Wang, X., & Zhang, L. (2022). Investigating students' emotional self-efficacy profiles and their relations to self-regulation, motivation, and academic performance in online learning contexts: A person-centered approach. *Education and Information Technologies*, 27(8), 11715–11740.

Yukay Yuksel, M. (2013). An Investigation of Social Behaviors of Primary School Children in terms of Their Grade, Learning Disability and Intelligence Potential. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 781–793.

Zach, S., Yazdi-Ugav, O., & Zeev, A. (2016). Academic achievements, behavioral problems, and loneliness as predictors of social skills among students with and without learning disorders. *School Psychology International*, 37(4), 378–396. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/0143034316649231>

Zalazar-Jaime, M., & Medrano, L. (2021). An Integrative Model of Self-Regulated Learning for University Students: The Contributions of Social Cognitive Theory of Carriers. *Journal of Education*, 201(2), 126–138. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022057420904375>

Zambrano, C., Albaran, F., & Salcedo, P. (2018). Percepción de Estudiantes de Pedagogía respecto de la Autorregulación del Aprendizaje. *Formación Universitaria*, 11(3), 73–86. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000300073>

Zeidner, M., & Stoeger, H. (2019). Self-Regulated Learning (SRL): A guide for the perplexed. *High Ability Studies*, 30(1–2), 9–51. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1589369>

Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zimmerman, B. J. (2000). Chapter 2: Attaining self-regulation A social cognitive perspective. *Handbook of Self-Regulation*, 13–39.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives* (Second Edi). Taylor & Francis.

Zuppardo, L. (2020). Evaluación de los efectos del tratamiento de rehabilitación de la autoestima y del comportamiento en un grupo de pacientes diagnosticados con dislexia y disortografía. *Universidad de La Granada*. <http://hdl.handle.net/10481/63367>

Zuppardo, L., Fuentes, A. R., Pirrone, C., & Serrano, F. (2020). Dyslexia impact on self-esteem, socioemotional behavior, and anxiety during the schooling period. *Psicología Educativa*, 26(2), 175–183. <https://doi.org/10.5093/PSED2020A4>

Zuppardo, L., Rodríguez, A., & Serrano, F. (2017). Pilot Model of the Rehabilitating Treatment for Self-Esteem and Behavior in Adolescents with Dyslexia and Dysorthography by Improving Their Literacy. *Journal of Educational Psychology - Propositos y Representaciones*, 5(2), 381–400.

Zuppardo, L., Serrano, F., & Pirrone, C. (2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *RETOS XXI: Revista Educativa de Trabajos Orientados Al Siglo XXI*, 1(1), 88–104. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/1521>

Zysberg, L., & Kasler, J. (2017). Learning Disabilities and Emotional Intelligence. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 151(5), 464–476. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1314929>

7 ANEXOS

7.1 Autorización para realizar la investigación en la Universidad Técnica del Norte



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CACES-2020
FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ibarra, 20 de abril de 2021

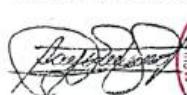
PARA: MSc. Gabriela Narváez Olmedo
DOCENTE FECYT - UTN

ASUNTO: Autorización realización investigación "Relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios"

El motivo de la presente tiene la finalidad de informar que la docente GABRIELA NARVÁEZ OLMEDO, tiene la autorización de realizar su investigación doctoral denominada: "Relación de las competencias socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios" con la población estudiantil de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte. Una vez que se ha procedido a analizar los instrumentos de recolección de datos que utilizará para este fin y se ha visto que no implica ningún riesgo moral, emocional ó físico para los estudiantes.

Con este documento, la mencionada puede acercarse al Departamento Informático para solicitar que los instrumentos sean difundidos a todos los estudiantes de la Facultad.

Atentamente,
CIENCIA Y TÉCNICA AL SERVICIO DEL PUEBLO


MSc. Raimundo López
DECANO FECYT





UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DECANATO

Oficio 202-D
Ibarra, 28 de abril de 2021

Ingeniero
Juan Carlos García
DIRECTOR DEPARTAMENTO DE DESARROLLO TECNOLÓGICO E
INFORMÁTICO

De mi consideración:

Me dirijo a Usted de la manera más comedida, con la finalidad de solicitarle que autorice a quien corresponda, se envíe un correo electrónico a todos los estudiantes de la FECYT, con el texto que se detalla en el documento adjunto, mismo que servirá para que la Magíster Gabriela Narváez, Docente de la FECYT, desarrolle el trabajo de investigación de sus estudios de doctorado en el programa de Psicología de la Comunicación y Cambio de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Por su favorable atención, le agradezco.

Atentamente,
CIENCIA Y TÉCNICA AL SERVICIO DEL PUEBLO

Mgs. Raimundo Alonso López Ayala
DECANO FECYT

7.2 Instrumentos aplicados

7.2.1 *Inventario de Competencias Socioemocionales para adultos (ICSE)*

Tomado de (Mikulic et al., 2015)

Mikulic, Crespi y Radusky

CUADRO 1
ESCALAS DEL ICSE

Escalas	Definición
Conciencia emocional	Conocimiento emocional, por medio del cual comprendemos, sustentamos y etiquetamos las emociones. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz (Salovey & Mayer, 1990).
Regulación emocional	Puede definirse como toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso (Gross, 1999). Dentro de la regulación emocional se incluyen las actividades de autocontrol junto con conductas de autoregulación en la que se encontrarían el auto-reconfortarse o tranquilizarse a uno mismo, el control emocional y la relajación (Skinner, Edge, Altman & Sherwood 2003).
Empatía	Reacción emocional producida por y congruentemente con el estado emocional del otro, que implica la toma de perspectiva como dimensión cognitiva y la simpatía o preocupación empática como dimensión afectiva (Eisenberg, 1991).
Expresión emocional	Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos (Graczyk et.al., 2000).
Autoeficacia	Implica que el individuo cree que tiene la capacidad y las habilidades para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados (Saarni, 2000).
Prosocialidad	Acciones voluntarias realizadas para beneficio de otros, como compartir, donar, cuidar, confortar y ayudar (Caprara & Pastorelli, 1993; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).
Aserividad	Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente oposición, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos (Riso, 1988).
Optimismo	Habilidad para buscar y mirar el lado positivo sobre la vida y para mantener una actitud positiva, incluso en las situaciones adversas (Bar-On, 1997)
Autonomía emocional	Capacidad de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo. La persona que tiene autonomía emocional se constituye en su propia "autoridad de referencia" (Bisquerra & Pérez, 2007). La autonomía emocional se sitúa en un punto de equilibrio equidistante entre la dependencia emocional y la desvinculación afectiva.

TABLA 1
ESTRUCTURA FACTORIAL DEL ICSE

ítems	Autoefi- cacia	Optimis- mo	Asertivi- dad	Expresión	Concien- cia	Empatía	Regula- ción	Prosocia- lidad	Autono- mía
72.- Si hay complicaciones, me cuesta seguir para adelante.									
18.- Dudo de mi capacidad para cumplir los objetivos que me propongo.	.64								
54.- Me cuesta pensar que las cosas saldrán bien.	.63								
50.- Tengo dificultades para cumplir los objetivos que me propongo.	.61								
48.- Me desaliento fácilmente ante las dificultades de la vida.	.60								
68.- Cuando tengo muchas dificultades, me cuesta pensar en positivo.	.58								
36.- Tengo poca confianza en mí misma para lograr lo que me propongo.	.57								
56.- Creo que los demás las cosas les salen más fácil que a mí.	.55								
5.- Me cuesta disfrutar de la vida.	.54								
8.- Cuando tengo un problema me cuesta resolverlo.	.45								
65.- Me cuesta terminar lo que empiezo.	.44								
43.- Me siento seguro/a de mí misma/a en la mayoría de las situaciones.	.44								
34.- Soy buena/o para resolver los problemas que tengo.	.43								
52.- Me siento seguro/a tomando decisiones por mi cuenta.	.40								
	.37								

(Continúa)

TABLA 1
ESTRUCTURA FACTORIAL DEL ICSE (CONTINUACIÓN)

Hemis	Autéfici- cacia	Optimis- mo	Asertivi- dad	Expresión	Concienc- ia	Empatía	Regula- ción	Prosocia- lidad	Autono- mía
62.- Miro al futuro con esperanza. 3.- Me doy cuenta cuando estoy feliz. 27.- Cuando me propongo un objetivo lo cumple. 60.- Soy de ver el lado bueno de las cosas. 32.- Tengo una actitud positiva ante la vida. 23.- Ante situaciones difíciles de la vida confío que todo saldrá bien. 14.- Puedo centrarme en los aspectos positivos de la vida. 17.- Me pone muy incómodo/a decir que algo me molesta. 9.- Me cuesta decir que estoy en desacuerdo con algo.		.62 .61							
61.- Me pongo muy nerviosa/o si tengo que contradecir a alguien. 26.- Digo lo que pienso aunque los demás no estén de acuerdo. 42.- Me cuesta poner límites a las personas. 1.- Soy de decir las cosas que me molestan. 35.- Me resulta fácil poner límites a las personas cuando algo me molesta. 66.- Aunque tenga razón prefiero callarme antes que discutir.			.55 .54 .53						
			.48						
			.37						
						.58			
						.57			
						.57			
						.53			
						.49			
						.48			
						.46			

(Continúa)

TABLA 1
ESTRUCTURA FACTORIAL DEL ICSE (CONTINUACIÓN)

(Continúa)

TABLA 1
ESTRUCTURA FACTORIAL DEL ICSE (CONTINUACIÓN)

Ítems	Autoef- cacia	Optimi- mo	Asenivi- dad	Expresión	Concién- cia	Empatía	Regula- ción	Prosocia- lidad	Autono- mía
46.- Me cuesta darme cuenta qué es lo que estoy sintiendo.						.54			
67.- Cuando me siento triste me cuesta saber por qué.						.44			
12.- Conozco mis sentimientos.						.43			
53.- Me conozco poco con mis sentimientos.						.33			
39.- Sé diferenciar mis sentimientos.						.30			
22.- Cuando estoy discutiendo, fato de ponérme en el lugar del otro antes de decir algo.						.61			
47.- Cuando me enojo con alguien intento ponérme en su lugar.						.59			
15.- Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista del otro.						.51			
4.- Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.						.41			
13.- Los problemas de los demás me afectan poco.						.36			
57.- Cuando estoy enojado/a sale lo peor de mí.						.36			
16.- Me resulta difícil actuar con calma cuando algo me pone muy nervioso/a.						.62			
69.- Cuando alguien me ofende soy capaz de mantenerme tranquilo/a.						.56			
7.- Puedo manejar mis emociones.						.43			
						.41			

(Continúa)

TABLA 1
ESTRUCTURA FACTORIAL DEL ICSE (CONTINUACIÓN)

Ítems	Autoefi- cacia	Optimis- mo	Asertivi- dad	Expresión	Concién- cia	Empatía	Regula- ción	Prosocia- lidad	Autono- mía
33.- Soy de perder el control cuando algo me enoja.							.40		
63.- Ante un problema me cuesta pensar con claridad.							.37		
25.- Me resulta difícil controlar mis emociones.							.30		
31.- Me cuesta ayudar a otras personas.									54
40.- Me cuesta aceptar que otro piense diferente.									.49
6.- Soy de ayudar a otros incluso cuando no me lo pidan.									.43
49.- Cuando se que algo solo beneficia a otros, studio en hacerlo.									.42
24.- Soy de ayudar a las personas que están en problemas.									.41
41.- Me resulta más fácil hacer cosas que me benefician a mí que a otros.									.31
37.- Soy de consultar todo el tiempo a mi familia.									.70
28.- Dicen que soy muy dependiente de mi familia.									.66
10.- Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influenciar por otros.									.36
19.- Tomo decisiones importantes sin consultar a otros.									.33
44.- Dependiendo de los demás para tomar decisiones.									.31
Alpha	.87	.76	.76	.79	.78	.64	.68	.61	.60

7.2.2 Escala de medición de las fases de la Autorregulación del Aprendizaje

Tomado de (Sáez-Delgado et al., 2021)

Tabla 4. Escalas para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria con escala de respuesta de 1 a 7

Escala de disposición al estudio							
ítem	En una escala de 1 a 7 donde 1 es nunca y 7 es siempre, responda: Con qué frecuencia, antes de empezar a estudiar o realizar una tarea académica:						
1	Establezco objetivos académicos a corto plazo (diario, semanal)	1	2	3	4	5	6
2	Establezco objetivos académicos a largo plazo (mensual, semestral)	1	2	3	4	5	6
3	Ordeno los materiales para el estudio	1	2	3	4	5	6
4	Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio	1	2	3	4	5	6
5	Planifico el tiempo que voy a dedicar a cada actividad	1	2	3	4	5	6
6	Tengo una lista con las tareas académicas por hacer	1	2	3	4	5	6
7	Identifico que tareas académicas realizaré primero	1	2	3	4	5	6
Escala de ejecución/desempeño (monitoreo, estrategias cognitivas y búsqueda de ayuda)							
ítem	Cuando estoy estudiando o realizando una tarea académica:						
1	Lo hago de acuerdo a un horario establecido por mí	1	2	3	4	5	6
2	Evaluó si estoy aprendiendo durante el estudio	1	2	3	4	5	6
3	Repasso los apuntes tomados en clases	1	2	3	4	5	6
4	Tengo claro a que compañeros pedirle ayuda si fuera necesario	1	2	3	4	5	6
5	Si no comprendo lo que leo, busco una forma para solucionarlo	1	2	3	4	5	6
6	Sé dónde encontrar a personas que me puedan ayudar	1	2	3	4	5	6
7	Identifico los contenidos que no entiendo bien	1	2	3	4	5	6
8	Memorizo palabras clave para recordarme conceptos importantes	1	2	3	4	5	6
9	Anoto las dudas para preguntar al profesor	1	2	3	4	5	6
10	Cumplí con los objetivos de estudio	1	2	3	4	5	6
11	Reviso el progreso de mi estudio	1	2	3	4	5	6
12	Hago resúmenes de las ideas principales	1	2	3	4	5	6
13	Reviso si mi planificación de estudio requiere modificación	1	2	3	4	5	6
14	Reviso si mi procedimiento/estrategia de estudio es efectiva para aprender	1	2	3	4	5	6
15	Repite las ideas claves para memorizarlas	1	2	3	4	5	6
16	Si no estoy seguro de algún material o contenido pregunto a mis compañeros	1	2	3	4	5	6
17	Cuando estudio reúno información de diferentes fuentes	1	2	3	4	5	6
Escala de autoevaluación de la planificación del estudio y el aprendizaje							
ítem	En una escala donde 1 es "nunca" y 7 es "siempre", responda.						
	Con qué frecuencia cuando termino mi estudio o una tarea académica reviso si:						
1	Cumplí con mis objetivos propuestos	1	2	3	4	5	6
2	Evaluó si completé mis desafíos personales de aprendizaje	1	2	3	4	5	6
3	Realicé las tareas en los horarios establecidos	1	2	3	4	5	6
4	Evaluó si alcancé las exigencias académicas establecidas por el profesor	1	2	3	4	5	6
5	Completé mi lista de tareas académicas por hacer	1	2	3	4	5	6
6	Reviso si logré los aprendizajes esperados por el profesor	1	2	3	4	5	6
7	Mi planificación fue efectiva	1	2	3	4	5	6
8	Reviso si logré mis objetivos personales de aprendizaje	1	2	3	4	5	6
9	Terminé el estudio en el plazo planificado	1	2	3	4	5	6
10	Reviso si comprendí los conceptos claves	1	2	3	4	5	6
11	Identifico la estrategia que no me ayuda a aprender para no utilizarla en el futuro	1	2	3	4	5	6
12	Evaluó si aprendí los contenidos centrales	1	2	3	4	5	6
13	Requiero aumentar mi tiempo de estudio la próxima vez	1	2	3	4	5	6
14	Reviso si avancé en relación con mi conocimiento previo	1	2	3	4	5	6

Tabla 5. Escalas para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria con escala de respuesta de 0 a 10

Escala de Autoeficacia para la disposición al estudio												
ítem	En una escala donde cero es nada seguro y 10 es muy seguro responda.											
Antes de empezar a estudiar, en qué medida creo que es capaz de:												
1	Hacer un horario de estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Tener una lista de tareas académicas por hacer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Establecer objetivos de estudio a corto plazo (diario, semanal)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Establecer objetivos de estudio a largo plazo (mensual, semestral)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Elegir un lugar para estudiar sin distracciones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Tener todos los materiales necesarios para estudiar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Encontrar un lugar cómodo para estudiar (luz, t°, ventilación)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escala de Atribuciones Causales												
ítem	En una escala donde creo es "no creo que sea así" y 10 es "creo con mucha certeza que es así", responda.											
	En qué medida creo que la causa del fracaso en mi desempeño se debe a:											
1	La desmotivación del profesor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Mi falta de esfuerzo en el estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	La falta de apoyo de mi familia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	La falta de apoyo de mis amigos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	La falta dedicación al estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	La despreocupación del profesor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Que el profesor me tiene mala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Mi desorganización del estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tabla 6. Confiabilidad y número de ítems por cada factor de la batería

	Factores	α	ω	Nº items
1	Estrategias de Disposición al Estudio	0.764	0.764	7
2	Autoeficacia para la disposición al estudio	0.792	0.794	7
3	Estrategias cognitivas y metacognitivas en el estudio y aprendizaje	0.886	0.888	14
4	Búsqueda de ayuda	0.635	0.635	3
5	Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y/o habilidad	0.765	0.765	3
6	Atribuciones causales de fracaso a factores externos	0.763	0.769	5
7	Autoevaluación del estudio y aprendizaje	0.924	0.925	14

7.3 Informativo enviado a estudiantes para la realización de los cuestionarios y grupos focales

Encuesta Competencias Socioemocionales y Autorregulación Académica en estudiantes universitarios

Soporte TI UTN <soporte@utn.edu.ec>

Vie 30/4/2021 9:22

Estimados/as estudiantes de la FECYT

Les saluda Gabriela Narváez Olmedo, soy docente de su facultad y me encuentro realizando una investigación sobre "Competencias Socioemocionales y Autorregulación Académica en estudiantes universitarios", el objetivo de este estudio es conocer cuáles son las competencias socioemocionales que más se relacionan con su capacidad de autorregulación académica y comprender cómo interaccionan estas dos variables. Para este fin les pido comedidamente que completen el cuestionario que aparecerá en el siguiente link <https://apps.uab.cat/iars/> luego deben colocar este código **609536** en el recuadro que les aparecerá y responder cada una de las preguntas. Existirá cierta información escrita en idioma catalán, no se preocupen, que los cuestionarios estarán en español. Esto les tomará aproximadamente 20 minutos y pueden hacerlo hasta el siguiente día en el que haya recibido este correo. Es importante que sepan que los resultados de sus cuestionarios serán entregados inmediatamente luego de que los respondan, así tendrán una mejor información sobre cuáles son sus competencias socioemocionales con mayor predominio y cuáles son las fortalezas que les permiten tener una mejor autorregulación en sus estudios.

Además, en gratitud a su colaboración se estará sorteando dos tarjetas MaxiBono por el valor de \$30 entre todos/as aquellos/as que respondan a los cuestionarios y registren su correo electrónico para informar a los ganadores.

En el caso de tener alguna pregunta sobre sus respuestas, pueden comunicarse conmigo al correo galarza@utn.edu.ec

Segura de contar con su colaboración me despido.

Saludos,

Soporte TI UTN | Desarrollo Tecnológico e Informático

Avenida 17 de Julio 5-21 | Ibarra, Ecuador (Equador)

Email: soporte@utn.edu.ec | Web: www.utn.edu.ec

PAE: PLATAFORMA D'avaluació EDUCATIVA IARS

Identificat

espanyol

ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (vs 23/04)

Hola, estás por realizar dos instrumentos que, si los completas con reflexión y sinceridad, te servirán para tener información sobre **cuáles son tus competencias socioemocionales con mayor predominio y cuáles son las fortalezas que te permiten tener una mejor autorregulación en tus estudios**. En total te llevará un tiempo aproximado de **20 minutos** completar los dos cuestionarios.

Los datos obtenidos serán mantenidos en el anonimato y los resultados serán utilizados solo para fines académicos e investigativos realizados por la Universidad Técnica del Norte y la Universidad Autónoma de Barcelona. Al finalizar se generarán automáticamente los resultados y podrás observarlos e inclusive enviarlos a tu correo electrónico.

Una vez que comiences a llenarlos significará que nos brindas tu autorización expresa para hacer uso de los datos recogidos en estos inventarios con la única finalidad expuesta anteriormente.

Te agradecemos tu valiosa colaboración ya que estos datos permitirán conocer de mejor manera la realidad de los estudiantes universitarios.

Y recuerda que si deseas participar en el sorteo de las órdenes de compras, es necesario que coloques tu correo al final de las preguntas.

¡GRACIAS!

SEGUIR

Mostrar escritor

Investigación UTN Competencias Socioemocionales_ Fase 2

GABRIELA NARVAEZ DOCENTE FECYT <sgnarvaez@utn.edu.ec>

Mié 14/7/2021 22:32

Cco:MANTILLA YEPEZ ANDREA CAROLINA <acmantillay@utn.edu.ec>;PONCE REINA KELLY GABRIELA <kgponcer@utn.edu.ec>;PABON VALDEZ MARITZA LIZBETH <mlpabonv@utn.edu.ec>;erikvela44@gmail.com <erikvela44@gmail.com>;PILACUAN PUENAYAN MAYRA ESMERALDA <mepilacuanp@utn.edu.ec>;ARTEAGA FUELTLA JOSSELINNE PAMELA <jparteagaf@utn.edu.ec>;MENESES GUERRERO ANTHONIETA ESTEFANIA <aemenesesg@utn.edu.ec>;CARVAJAL HERRERA ESTEFANY CAROLINA <eccarvajalh@utn.edu.ec>;samirapomasqui@gmail.com <samirapomasqui@gmail.com>;CHANCOSA ESPIN EVELYN MISHEEL <emchancosae@utn.edu.ec>;LEMA CONTRERAS DARIO ANDRES <dalemac@utn.edu.ec>;dayanafatima02@gmail.com <dayanafatima02@gmail.com>;IMBAQUINGO NAVARRO JESSICA ALEXANDRA <jaimbaquingon@utn.edu.ec>;MORALES MAZA MISHELL ESTEFANIA <memoralesm@utn.edu.ec>;byronpatricio943@gmail.com <byronpatricio943@gmail.com>;ERAZO FLORES MIREYA ALEJANDRA <maerazo@utn.edu.ec>;ESTACIO ENRIQUEZ JONATHAN FERNANDO <jfestacione@utn.edu.ec>;romerodayana192@gmail.com <romerodayana192@gmail.com>;gabyas22@hotmail.com <gabyas22@hotmail.com>;GOYES RODRIGUEZ JOSE ESTEBAN <jegoyesr@utn.edu.ec>

Estimados/as estudiantes,

Primero quiero agradecerles por haber contestado los cuestionarios enviados a inicios del mes de mayo con respecto a la investigación “COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS”.

Una vez obtenidos los datos cuantitativos les invito a formar parte de la recolección de datos cualitativos, que consiste en la participación de un grupo focal en el que se conversará sobre los temas centrales de la investigación con la finalidad de conocer su perspectiva frente a esto. Esta reunión se realizará por una sola vez y tendrá la duración de una hora aproximadamente. Al igual que en la primera parte de la investigación, se sorteará una orden de compra por \$30 entre todos quienes se registren en el link de inscripción para la planificación de las reuniones. En el siguiente link podrás encontrar opciones de la hora y el día que sea más accesible para ti (semana del 19 al 23 de julio), en cada grupo no podrán estar más de 6 personas por eso se cerrarán las inscripciones cuando los cupos se hayan llenado.

<https://forms.office.com/r/rqaiSbmbhU>

Les agradezco de antemano por su activa participación en esta investigación.

Gabriela Narváez Olmedo
PSICÓLOGA CLÍNICA
Docente UTN - Coordinadora MAINEE

7.4 Validación de categorías

Matriz de segmentos interactiva (MAXQDA 2020)

	1 Grupo Focal_FECYT (N=1)	1 Grupo Focal_FECYT 2 (N=1)
DIS CREP_DIS	<p>una persona que tiene la capacidad de autorregularse de forma correcta pues va a bajar esos esos límites de estrés y pues... facilitar que a la larga no tenga ansiedad o algún tipo de afección</p> <p>1 Grupo Focal_FECYT: 66 - 66 (0)</p> <p>nunca se me hizo pesado el hecho de aprender, siempre me gustó aprender, no importaba la materia que sea siempre me gustaba aprender</p> <p>1 Grupo Focal_FECYT: 139 - 139 (0)</p> <p>bueno, personalmente creo que las mujeres somos como que más emocionales o más competitivas y como que a veces por ejemplo, hablo personalmente ¿no?, si bien es cierto yo cumple mis objetivos en cuanto a tareas pero tiendo a estresarme bastante y es como que emm el autorregulación emocional en ese caso se viene abajo pero cumple mi objetivo y el aprendizaje se da, aprendo si pero me cuesta bastante</p> <p>1 Grupo Focal_FECYT: 148 - 148 (0)</p> <p>el hecho de que no tengamos tanta regulación emocional también nos afecta, si bien no nos afecta en notas nos afecta de otra manera, nos afecta en el ámbito emocional, no tenemos relaciones sociales, tendemos a quedarnos sin vida si es posible por hacer bien un trabajo</p>	<p>una persona que tiene la capacidad de autorregularse de forma correcta pues va a bajar esos esos límites de estrés y pues... facilitar que a la larga no tenga ansiedad o algún tipo de afección</p> <p>1 Grupo Focal_FECYT 2: 66 - 66 (0)</p> <p>nunca se me hizo pesado el hecho de aprender, siempre me gustó aprender, no importaba la materia que sea siempre me gustaba aprender</p> <p>1 Grupo Focal_FECYT 2: 139 - 139 (0)</p> <p>si bien es cierto yo cumple mis objetivos en cuanto a tareas pero tiendo a estresarme bastante y es como que emm el autorregulación emocional en ese caso se viene abajo pero cumple mi objetivo y el aprendizaje se da, aprendo si pero me cuesta bastante</p> <p>1 Grupo Focal_FECYT 2: 148 - 148 (0)</p> <p>1 Grupo Focal_FECYT 2: 154 - 154 (0)</p>

no tenemos relaciones sociales, tendemos a quedarnos sin vida si es posible por hacer bien un trabajo

1 Grupo Focal_FECYT: 154 - 154 (0)

CO NFU_DUD	Actuar, así como... cómo decirle (indeciso y pensativo) sin pensarlo, sino ser consciente de lo que uno quiere hacer en...no sé tal vez en alguna tarea, en priorizar lo más importante por así decirlo.	Actuar, así como... cómo decirle (indeciso y pensativo) sin pensarlo, sino ser consciente de lo que uno quiere hacer en...no sé tal vez en alguna tarea
	1 Grupo Focal_FECYT: 31 - 31 (0)	1 Grupo Focal_FECYT 2: 31 - 31 (0)
	(Nervioso) Emociones... sí, porque depende de eso si te vas a sentir mejor, no sé... más feliz o triste dependiendo lo que quieras hacer.	(Nervioso) Emociones... sí, porque depende de eso si te vas a sentir mejor, no sé... más feliz o triste dependiendo lo que quieras hacer.
	1 Grupo Focal_FECYT: 37 - 37 (0)	1 Grupo Focal_FECYT 2: 37 - 37 (0)
	¿qué características personales consideran que necesita un estudiante para tener una mejor autorregulación dentro de este proceso de aprendizaje?	Sí, pero... pero nada pues, al final toca, toca uno siempre sentirse mejor (indeciso)
	(Silencio)	1 Grupo Focal_FECYT 2: 39 - 39 (0)
	P: Sonia	dentro de esto está lo que sería... (silencio) el propósito o el objetivo con el que quiero (confundida) lo que quiero lograr y...
	E1: Bueno yo considero que primero se debe organizar, o sea planificar las actividades que uno quiere realizar o cómo las quiere hacer y también dentro de esto está lo que sería... (silencio) el propósito o el objetivo con el que quiero (confundida) lo que quiero lograr y... como lo había mencionado algo también de la motivación yo creo que una persona o sea sin motivación, sin un como diría...(silencio) sin un propósito a lograr no se podría	1 Grupo Focal_FECYT 2: 43 - 43 (0)
		creo que una persona o sea sin motivación, sin un como diría...(silencio) sin un propósito a lograr no se podría, a veces uno se, como que con tanta no sé... se siente un poco más... en ocasiones no siempre se tiene esa misma predisposición para hacer las cosas.
		1 Grupo Focal_FECYT 2: 43 - 43 (0)

1 Grupo Focal_FECYT: 40 - 43 (0)

P: Si te pidiera así como describirme a un par de cositas de la personalidad de ese estudiante, ¿cómo lo describirías?

E3: Mmm (silencio) como como (pensativo e indeciso) como... no se me ocurre ahorita ninguna (sonriente)

1 Grupo Focal_FECYT: 46 - 47 (0)

P: (Asienta con la cabeza) Okey, perfecto. Con esto podrías tener algo algún perfil ¿Byron ahora? ¿Tal vez?

E3: Sí ya, un poco..no sé... que primero debe ser muy curioso ¿no?...creo... para estar ahí investigando, que no se canse, que siempre le debe dar ganas de investigar para aprender más nada pues... ser competitivos también... con el resto.

(Silencio)

P: Okey, ¿algo, algo más que se te ocurra?

(Silencio)

E3: Emmm (aclara la voz) no

1 Grupo Focal_FECYT: 58 - 63 (0)

¿Tú que podrías definir como competencia socioemocional?

Mmm (silencio) como como (pensativo e indeciso) como... no se me ocurre ahorita ninguna (sonriente)

1 Grupo Focal_FECYT 2: 47 - 47 (0)

no porque seamos psicólogos es que somos ante todo y somos los más pros y nadie nos va a ayudar, siempre necesitamos como psicólogos mismo tener algún tipo de ayuda, entonces, la salud emocional sobre todo es bastante necesaria

1 Grupo Focal_FECYT 2: 53 - 53 (0)

Emmm (aclara la voz) no

1 Grupo Focal_FECYT 2: 63 - 63 (0)

el hecho de tener un nivel alto de estrés baja la capacidad de comprender o la atención dentro de los estudios, entonces preferible tener una autorregulación estable para que el niño o el adolescente o el adulto puedan recibir la educación de forma correcta y mejorar su rendimiento académico.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 66 - 66 (0)

regulación emocional es básicamente tener todas la capacidad de conocer estas habilidades, las destrezas y todo lo que nosotros tenemos para no sobrecargarnos o llegar a un punto en el que no tengamos retorno

1 Grupo Focal_FECYT 2: 89 - 89 (0)

si no tenemos una relación cordial o amistosa con el grupo en el que estamos se genera un ambiente hostil y luego ese ambiente hostil repercute en la manera en la que el niño adquiere el conocimiento porque hay veces que no va a

E3: e... no sé... ¿las habilidades que tenga una querer entrar al colegio, ya no va a querer llegar a tener clases o ya no va a querer persona?... para... no sé pues... para realizar cualquier ... , justamente esto pasa cuando hay el bullying por ejemplo cualquier, cualquier meta que quiera lograr... así...

1 Grupo Focal_FECYT 2: 89 - 89 (0)

1 Grupo Focal_FECYT: 78 - 79 (0)

¿Podría ser la habilidad para entablar relaciones sociales o hacer nuevos amigos o conocer a nuevas personas? todo este este ataque emocional que existe ante, ante el niño hace que después se le haga difícil entrar a clases o querer ir a la escuela y esto ya repercute en la educación porque obviamente el niño no va a querer a querer aprender más y...se...se va generar un trauma al ambiente escolar.

1 Grupo Focal_FECYT: 81 - 81 (0)

1 Grupo Focal_FECYT 2: 89 - 89 (0)

la regulación emocional es básicamente tener todas la capacidad de conocer estas habilidades, las destrezas y todo lo que nosotros tenemos para no sobrecargarnos o llegar a un punto en el que no tengamos retorno

1 Grupo Focal_FECYT: 89 - 89 (0)

Yo creo que es el factor emocional, o sea por ejemplo la motivación en nuestra carrera profesional por ejemplo yo continúo porque me motiva, porque es algo que me gusta

1 Grupo Focal_FECYT: 94 - 94 (0)

Pienso que igual el factor emocional influye bastante en...por ejemplo el autoestima porque depende de eso yo puedo dejarme influenciar d como mencionaba Yarishell si yo no tengo no estoy d de ánimo, he pasado por un mal momento pero si decido poner, en se puede decir en orden mis, mis ideas, mis emociones

1 Grupo Focal_FECYT: 98 - 98 (0)

APR -REFLEX	con esta información sobre todo el hecho de que nos conocemos en este momento a nosotros mismos nos damos cuenta de la falencias que tenemos, ya sea como estudiantes o como personas en si	el hecho de que nos conocemos en este momento a nosotros mismos nos damos cuenta de la falencias que tenemos, ya sea como estudiantes o como personas en si, entonces, justamente ahorita lo que estábamos hablando de las mujeres yo creo que nos hace falta un poquito soltarnos dejar de ser tan, tan perfeccionistas con las cosas y tener un, un momento d de relajación, de hacer las cosas como deben de ser
	1 Grupo Focal_FECYT: 158 - 158 (0)	1 Grupo Focal_FECYT 2: 158 - 158 (0)
	las mujeres yo creo que nos hace falta un poquito soltarnos dejar de ser tan, tan perfeccionistas con las cosas y tener un, un momento d de relajación, de hacer las cosas como deben de ser y no no pensar sobre hacerlas mejor o hacerlas demás, entonces, tratar d de aprender un poquito de los hombres yo diría igual que los hombres deberían aprender un poquito más de las mujeres también por ejemplo en el hecho de de ser serios con las tareas, de tener más convicción en las cosas que hacen	los hombres deberían aprender un poquito más de las mujeres también por ejemplo en el hecho de de ser serios con las tareas, de tener más convicción en las cosas que hacen, entonces, si tenemos este feedback entre nosotros de lo que podemos aprender y lo que podemos enseñar al otro con esto ya ya sabemos las capacidades, debilidades que tenemos y cómo podemos afrontarlas
	1 Grupo Focal_FECYT: 158 - 158 (0)	1 Grupo Focal_FECYT 2: 158 - 158 (0)
	tenemos este feedback entre nosotros de lo que podemos aprender y lo que podemos enseñar al otro con esto ya ya sabemos las capacidades, debilidades que tenemos y cómo podemos afrontarlas tomando las cosas positivas de otra persona y tomando...dando las cosas positivas que nosotros tenemos para que la otra persona lo los pueda mejorar.	cada persona es diferente y que que igualmente se aprende del uno al otro y pues que nos debemos aceptar tal como somos, cada quien aprende a su ritmo, solo que otros más pero también otros
	1 Grupo Focal_FECYT: 158 - 158 (0)	1 Grupo Focal_FECYT 2: 162 - 162 (0)
	sí ha sido de gran provecho porque a veces no nos damos cuenta de cosas que parecen tan simples pero ya, me doy cuenta ya, que nada pues, que cada persona es diferente y que que igualmente se aprende del uno al otro y pues que	me ayudó a ser consciente de la forma en la que aprendí a autorregular mi propio aprendizaje desde que edad y cómo influyen de forma directa o indirecta la parte emocional de cómo nos encontramos
	1 Grupo Focal_FECYT: 158 - 158 (0)	1 Grupo Focal_FECYT 2: 164 - 164 (0)
		no todas las carreras y todas las personas son conscientes de que existen estos factores que de manera...de cualquier manera influyen en nuestro rendimiento académico y puede que sea ese uno de los motivos por los que no salen adelante o no pueden sobreponerse a algún problema

nos debemos aceptar tal como somos, cada quien aprende a su ritmo

1 Grupo Focal_FECYT 2: 164 - 164 (0)

1 Grupo Focal_FECYT: 162 - 162 (0)

pienso que este espacio fue como muy enriquecedor para todos porque en parte personalmente me ayudó a ser consciente de la forma en la que aprendí a autorregular mi propio aprendizaje desde que edad y cómo influyen de forma directa o indirecta la parte emocional de cómo nos encontramos

1 Grupo Focal_FECYT: 164 - 164 (0)

se debería como que hablar más de esto ¿no? no solamente como parte de un proceso investigativo sino más bien como deformación en todos porque como hablábamos en una parte no todas las carrera y todas las personas son conscientes de que existen estos factores que de manera...de cualquier manera influyen en nuestro rendimiento académico y puede que sea ese uno de los motivos por los que no salen adelante o no pueden sobrellevar algún problema, entonces, personalmente creo que es un espacio que nos ha permitido reflexionar y también ser conscientes de las cosas que influyen en nuestro proceso de aprendizaje.

1 Grupo Focal_FECYT: 164 - 164 (0)

REL
AC-CSE-ARA
creo que de eso depende que podamos autorregularnos correctamente, que se implique no solo pensamientos ni acciones o sea para concretar una meta, sino también la parte de sentimientos, emociones para poder estar conscientes de qué meta vamos a conseguir

creo que de eso depende que podamos autorregularnos correctamente, que se implique no solo pensamientos ni acciones o sea para concretar una meta, sino también la parte de sentimientos, emociones para poder estar conscientes de qué meta vamos a conseguir.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 35 - 35 (0)

1 Grupo Focal_FECYT: 35 - 35 (0)

como lo había mencionado algo también de la motivación yo creo que una persona o sea sin motivación, sin un como diría...(silencio) sin un propósito a lograr no se podría, a veces uno se, como que con tanta no sé... se siente un poco más... en ocasiones no siempre se tiene esa misma predisposición para hacer las cosas.

1 Grupo Focal_FECYT: 43 - 43 (0)

yo creo que para la autorregulación es bastante necesaria una salud emocional bastante, bastante

1 Grupo Focal_FECYT: 53 - 53 (0)

la salud emocional sobre todo es bastante necesaria entonces yo creo que para que una persona tenga una autorregulación tan buena como a nivel de educación debe ser primero una persona decidida y que tenga una convicción muy alta sobre qué es lo que está haciendo y por qué lo está haciendo y a dónde va y las metas muy fijadas

1 Grupo Focal_FECYT: 53 - 53 (0)

el hecho de tener un nivel alto de estrés baja la capacidad de comprender o la atención dentro de los estudios, entonces preferible tener una autorregulación estable para que el niño o el adolescente o el adulto puedan recibir la educación de forma correcta y mejorar su rendimiento académico.

1 Grupo Focal_FECYT: 66 - 66 (0)

depende de eso si te vas a sentir mejor, no sé... más feliz o triste dependiendo lo que quieras hacer.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 37 - 37 (0)

para la autorregulación es bastante necesaria una salud emocional bastante, bastante pro

1 Grupo Focal_FECYT 2: 53 - 53 (0)

el hecho de tener un nivel alto de estrés baja la capacidad de comprender o la atención dentro de los estudios, entonces preferible tener una autorregulación estable para que el niño o el adolescente o el adulto puedan recibir la educación de forma correcta y mejorar su rendimiento académico.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 66 - 66 (0)

desde siempre hemos sabido que el ser humano es un ente social ¿no?, entonces el hecho de tener una habilidad para relacionarte y tener ese tipo de amistades o una... o un grupo de gente que está...que tienen intereses en común te ayuda bastante a sobrellevar el ambiente de educación

1 Grupo Focal_FECYT 2: 83 - 83 (0)

si no tenemos una relación cordial o amistosa con el grupo en el que estamos se genera un ambiente hostil y luego ese ambiente hostil repercute en la manera en la que el niño adquiere el conocimiento porque hay veces que no va a querer entrar al colegio, ya no va a querer llegar a tener clases o ya no va a querer, justamente esto pasa cuando hay el bullying por ejemplo

1 Grupo Focal_FECYT 2: 89 - 89 (0)

el hecho de tener una habilidad para relacionarte y tener ese tipo de amistades o una... o un grupo de gente que está...que tienen intereses en común te ayuda bastante a sobrellevar el ambiente de educación

1 Grupo Focal_FECYT: 83 - 83 (0)

entablar relaciones de afecto con, con amigos por ejemplo, o incluso esta esta relación de admiración con el maestro que te ayuda también a tenerle una, una cierta empatía al maestro o también tenerle una, recepción un poco mejor de lo que él dice, creo que es bastante, bastante importante.

1 Grupo Focal_FECYT: 83 - 83 (0)

la regulación emocional es básicamente tener todas la capacidad de conocer estas habilidades, las destrezas y todo lo que nosotros tenemos para no sobrecargarnos o llegar a un punto en el que no tengamos retorno, por ejemplo, si no tenemos una relación cordial o amistosa con el grupo en el que estamos se genera un ambiente hostil y luego ese ambiente hostil repercute en la manera en la que el niño adquiere el conocimiento

1 Grupo Focal_FECYT: 89 - 89 (0)

la motivación en nuestra carrera profesional por ejemplo yo continúo porque me motiva, porque es algo que me gusta, que me...que cada que aprendo me llama la atención, entonces, eso es como un factor que hace que me impulse a querer investigar más, a querer indagar más, entonces, está implícito mucho esto del factor emocional.

si estoy totalmente desmotivada, estoy triste, desganada obviamente en cuanto al aprendizaje se va a ver afectado, entonces, creo que son competencias que vienen de la mano

1 Grupo Focal_FECYT 2: 96 - 96 (0)

si yo por ejemplo tuve un problema en mi casa y no estoy bien anímicamente, estoy desmotivada, no encuentro como un sentido para ingresar a las clases por ejemplo, el aprendizaje no se va a dar, entonces, pienso que son factores que están relacionados y van de la mano.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 96 - 96 (0)

si yo no tengo no estoy d de ánimo, he pasado por un mal momento pero si decido poner, en se puede decir en orden mis, mis ideas, mis emociones yo creo que la situación igual en, en el aprendizaje si se daría de mejor manera.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 98 - 98 (0)

1 Grupo Focal_FECYT: 94 - 94 (0)

saber identificar mis, mis emociones por ejemplo, para poder autorregularme en cuanto a lo que concierne el aprendizaje, por ejemplo si estoy totalmente desmotivada, estoy triste, desganada obviamente en cuanto al aprendizaje se va a ver afectado,

1 Grupo Focal_FECYT: 96 - 96 (0)

la habilidad social por ejemplo, entonces, si yo por ejemplo tuve un problema en mi casa y no estoy bien anímicamente, estoy desmotivada, no encuentro como un sentido para ingresar a las clases por ejemplo, el aprendizaje no se va a dar, entonces, pienso que son factores que están relacionados y van de la mano.

1 Grupo Focal_FECYT: 96 - 96 (0)

si yo no tengo no estoy d de ánimo, he pasado por un mal momento pero si decido poner, en se puede decir en orden mis, mis ideas, mis emociones yo creo que la situación igual en, en el aprendizaje si se daría de mejor manera.

1 Grupo Focal_FECYT: 98 - 98 (0)

pedir ayuda cuando algo no, no puedo pues le leo, investigo para para estar ahí al mismo nivel de los demás porque esa es la única forma leer, investigar

1 Grupo Focal_FECYT: 100 - 100 (0)

logran superpasar todos los obstáculos en, en las materias, o sea, si tienen algún problema o algún obstáculo que les esté que les esté truncando, por así decirlo, el sueño que tienen y lo logran superar y siempre están motivándose y siempre están recordando de por qué están en la carrera, ese tipo de personas son las que tiene una autorregulación muy muy buena porque reconocen sus metas, reconocen lo que ellos quieren hacer, reconocen sus debilidades y reconocen las habilidades que tienen para superarlas y las ponen en práctica.

1 Grupo Focal_FECYT: 109 - 109 (0)

INF
L_EST_ARA yo creería que es algo un poco complicado definir quiénes son las personas que tienen una, una autorregulación bastante buena porque dentro de cada facultad hay cada carrera y cada carrera tiene un grupo de personas pero yo diría que aquellos que, que logran superpasar todos los obstáculos en, en las materias

1 Grupo Focal_FECYT: 109 - 109 (0)

Yo creo que carreras que son afines a la Psicología y a la educación pero por ejemplo yo sé que en carreras de educación también se recibe par de lo que es psicología, entonces, al estar inmersos en como en este campo uno es consciente de la de esto de estos factores ¿no?, del factor emocional, del aprendizaje y de todo lo que influye

1 Grupo Focal_FECYT: 112 - 112 (0)

hay carreras como Diseño en donde por ejemplo yo tengo amigos que dicen que estas cosas no se ven, entonces, se lo ve por ejemplo la Psicología pero enfocado a lo que es el marketing, entonces, son cosas como que no... si tu no las

es algo un poco complicado definir quiénes son las personas que tienen una, una autorregulación bastante buena porque dentro de cada facultad hay cada carrera y cada carrera tiene un grupo de personas pero yo diría que aquellos que, que logran superpasar todos los obstáculos en, en las materias, o sea, si tienen algún problema o algún obstáculo que les esté que les esté truncando, por así decirlo, el sueño que tienen y lo logran superar y siempre están motivándose y siempre están recordando de por qué están en la carrera

1 Grupo Focal_FECYT 2: 109 - 109 (0)

carreras que son afines a la Psicología y a la educación pero por ejemplo yo sé que en carreras de educación también se recibe par de lo que es psicología, entonces, al estar inmersos en como en este campo uno es consciente de la de esto de estos factores ¿no?, del factor emocional, del aprendizaje y de todo lo que influye pero por ejemplo hay carreras como Diseño en donde por ejemplo yo tengo amigos que dicen que estas cosas no se ven

1 Grupo Focal_FECYT 2: 112 - 112 (0)

desde que entre a la carrera es como que fui más consciente de lo que hay, de los factores que influyen en el aprendizaje, que cosas pueden ser beneficiosas, que cosas son perjudiciales, entonces, creo que eso influye bastante.

ves no eres consciente de que hay, entonces, por ejemplo personalmente desde que entre a la carrera es como que fui más consciente de lo que hay, de los factores que influyen en el aprendizaje, que cosas pueden ser beneficiosas, que cosas son perjudiciales, entonces, creo que eso influye bastante.

1 Grupo Focal_FECYT: 112 - 112 (0)

Yo pienso que sí también las carreras que se relacionan más con el área Psicoeducativa porque por el hecho de uno conocer más sobre éstos temas y en general sobre esto es como que uno también lo ve en uno o lo pone en práctica

1 Grupo Focal_FECYT: 114 - 114 (0)

DIF
_H_M_ARA
Yo diría que en mujeres porque ellas son como que más se...como que se toman enserio las cosas no como los hombres qu que no porque ellas siempre están ahí como que ya viendo como que así decirlo como que viendo ya a futuro, como que planeándose cosas que, que se toman enserio en todo momento, entonces, sí, iría más por las mujeres.

1 Grupo Focal_FECYT: 143 - 143 (0)

yo creo que se desarrolla bastante en mujeres, por lo menos en mi curso sí, hay muchas más mujeres que son un poquito más serias con lo que tienen que hacer, tienen la meta más trazada y la mayoría de los hombres en mi curso al menos algunos son los que agarraron el cupo porque tenían que agarrar eso y no había más o si...son muy pocos los que tienen trazada la meta de que tengo que hacer

1 Grupo Focal_FECYT: 146 - 146 (0)

1 Grupo Focal_FECYT 2: 112 - 112 (0)

las carreras que se relacionan más con el área Psicoeducativa porque por el hecho de uno conocer más sobre éstos temas y en general sobre esto es como que uno también lo ve en uno o lo pone en práctica

1 Grupo Focal_FECYT 2: 114 - 114 (0)

diría que en mujeres porque ellas son como que más se...como que se toman enserio las cosas no como los hombres qu que no porque ellas siempre están ahí como que ya viendo como que así decirlo como que viendo ya a futuro, como que planeándose cosas

1 Grupo Focal_FECYT 2: 143 - 143 (0)

se desarrolla bastante en mujeres, por lo menos en mi curso sí, hay muchas más mujeres que son un poquito más serias con lo que tienen que hacer, tienen la meta más trazada y la mayoría de los hombres en mi curso al menos algunos son los que agarraron el cupo porque tenían que agarrar eso y no había más

1 Grupo Focal_FECYT 2: 146 - 146 (0)

hay más chicas que participan, hay más chicas que que conocen un poquito más y sí se nota el se nota el contraste ¿no? del que siempre en las clases hay más chicas que están hablando que hay hay hombres.

Son muy pocos y hay más chicas que participan, hay más chicas que que conocen un poquito más y sí se nota el se nota el contraste ¿no? del que siempre en las clases hay más chicas que están hablando que hay hombres.

1 Grupo Focal_FECYT: 146 - 146 (0)

los hombres lo ven en cambio como que más simple, como más tranquilo, o sea lo van a hacer sí pero a su modo pero las mujeres nos presionamos mucho más, queremos...inclusive somos como que más perfeccionistas, le vemos más detalle a las cosas, queremos como que todo esté así más vigoroso, entonces, no sé de qué depende pero sí yo he visto que sí se da eso y las habilidades socioemocionales inclusive en los hombres si he visto que es mejor.

1 Grupo Focal_FECYT: 148 - 148 (0)

tengo un compañero que me dijo ¡hay, está fácil yo paso, ya me cansé! dijo ¡de aquí que sea lo que Dios quiera!, entonces, como dice sí los hombres son como que lo toman las cosas de una manera más relajada y y...una ya, ya se adelanta tal vez a lo que puede pasar y hasta quiere controlar todas esas cosas.

1 Grupo Focal_FECYT: 150 - 150 (0)

yo creo las mujeres porque siempre tenemos el don de sacar el mejor producto, entonces, todo ese estrés y generalmente las puntuaciones más altas en las escuelas son de mujeres también, entonces, si bien si somos unas personas que tenemos una capacidad de en el hecho de educación y todo este tipo de cosas, tenemos más capacidad bueno no más

1 Grupo Focal_FECYT 2: 146 - 146 (0)

los hombres lo ven en cambio como que más simple, como más tranquilo, o sea lo van a hacer sí pero a su modo pero las mujeres nos presionamos mucho más, queremos...inclusive somos como que más perfeccionistas, le vemos más detalle a las cosas, queremos como que todo esté así más vigoroso

1 Grupo Focal_FECYT 2: 148 - 148 (0)

las mujeres porque siempre tenemos el don de sacar el mejor producto

1 Grupo Focal_FECYT 2: 154 - 154 (0)

capacidad sino tenemos más un mejor promedio, cosas así, yo creo que el hecho de que no tengamos tanta regulación emocional también nos afecta, si bien no nos afecta en notas nos afecta de otra manera, nos afecta en el ámbito emocional, no tenemos relaciones sociales, tendemos a quedarnos sin vida si es posible por hacer bien un trabajo

1 Grupo Focal_FECYT: 154 - 154 (0)

		<p>nosotros hemos aprendido a lo largo del tiempo, es decir, de las equivocaciones entonces creo que eso define mucho, entonces, si por ejemplo yo recuerdo que a mí me daban algunas estrategias de cómo planificar mi tiempo, pero algunos compañeros con lo que yo me encontraba al cambiarme por ejemplo de escuela, no tenían esa misma habilidad, entonces creo que depende mucho también de eso.</p> <p>1 Grupo Focal_FECYT: 70 - 70 (0)</p> <p>en la realidad se la aprende en la práctica ¿no?, ennn ya cuando estamos en...aprendiendo o sea en las instituciones, entonces, es ahí cuando uno desarrolla estas habilidades y dice –no esta estrategia no me funciona, me voy a ir por esta otra- pero pienso que se debería enseñar desde casa por ejemplo ¿sabes qué? planificas de esta manera y si no te funciona haces de esta otra forma, pero a lo largo d de los años que llevo estudiando personalmente yo he ido aprendiendo con...con la práctica qué me funciona y qué no me funciona y lo he ido aprendiendo en la institución educativa.</p> <p>1 Grupo Focal_FECYT: 122 - 122 (0)</p> <p>como persona autónoma que decide sobre sobre sí misma yo creo que desde el cuarto año más o menos ya</p>	<p>es muy importante el que te den estrategias porque muchas veces desde pequeños no se les enseña a planificar su tiempo por ejemplo, o a establecerse metas o qué materia es como que de mayor nivel para que implique más fuerza o más atención, más concentración</p> <p>1 Grupo Focal_FECYT 2: 70 - 70 (0)</p> <p>nosotros hemos aprendido a lo largo del tiempo, es decir, de las equivocaciones entonces creo que eso define mucho</p> <p>1 Grupo Focal_FECYT 2: 70 - 70 (0)</p> <p>me daban algunas estrategias de cómo planificar mi tiempo, pero algunos compañeros con lo que yo me encontraba al cambiarme por ejemplo de escuela, no tenían esa misma habilidad, entonces creo que depende mucho también de eso.</p> <p>1 Grupo Focal_FECYT 2: 70 - 70 (0)</p> <p>depende también del control de uno mismo porque por ejemplo me daba cuenta ¿no? en mi caso había ocasiones en las que no... aun haciendo lo que debía hacer por ejemplo en tareas, estudiar, prepararme el tiempo se me pasaba volando</p> <p>1 Grupo Focal_FECYT 2: 72 - 72 (0)</p>
--	--	--	---

estaríamos en...en esta etapa de aprender a tener esta responsabilidad por nosotros mismos y des...antes de eso es algo meramente de aprender de los padres que generalmente están atrás de los hijos para para generarles esta estas situaciones.

1 Grupo Focal_FECYT: 127 - 127 (0)

No sé...a partir del...de la escuela cuando ya en verdad ya piensa, se da cuenta que si no lo hace, si no estudia va a tener sus consecuencias ¿no? Emmm, nada pues, ahí ya puedo pensar que si empieza ya como que a sentir ya, por decir así, cierta responsabilidad de si mismo.

1 Grupo Focal_FECYT: 129 - 129 (0)

Ya cuando ya acabé el colegio ya, como que ahí ya recién me llegó el momento de plantearme bien, en qué qué debo enfocarme más, en qué es lo importante, si no, no.

1 Grupo Focal_FECYT: 133 - 133 (0)

hablo personalmente que en el colegio pus si se si sucedía esto de que yo sabía lo que tenía que hacer, las cosas cómo debían ser y si me sentaba a estudiar pues era también por no quedarme a supletorios, por pasar una materia así sea difícil sobre todo en las matemáticas era ya más por pasar ya que, es decir, sería muy pocos los temas que uno le vería como netamente interesantes o importantes de ahí de lo demás pues ya uno se frustraba

1 Grupo Focal_FECYT: 135 - 135 (0)

depende de organizarse pero así mismo controlar lo que uno quiere llevar a cabo y en el tiempo que uno también lo quiere... lo debe hacer.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 72 - 72 (0)

la motivación en nuestra carrera profesional por ejemplo yo continúo porque me motiva, porque es algo que me gusta, que me...que cada que aprendo me llama la atención

1 Grupo Focal_FECYT 2: 94 - 94 (0)

he ido aprendiendo con...con la práctica qué me funciona y qué no me funciona y lo he ido aprendiendo en la institución educativa.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 122 - 122 (0)

Se podría decir que en la educación básica, en los primeros años segundo, tercero y cuarto, pero en realidad esos...esos años son más de las madres o de los padres de que te sientan y te dicen "tienes que hacer la tarea, tienes que estudiar mañana tienes examen" o van diciéndote "yo te ayudo a estudiar", pero ese tipo de acciones son las que después generan esta responsabilidad en nosotros

1 Grupo Focal_FECYT 2: 127 - 127 (0)

como persona, como persona autónoma que decide sobre sobre sí misma yo creo que desde el cuarto año más o menos ya estaríamos en...en esta etapa de aprender a tener esta responsabilidad por nosotros mismos y des...antes de eso es algo meramente de aprender de los padres que generalmente están atrás de los hijos para para generarles esta estas situaciones.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 127 - 127 (0)

pero cuando entré a la universidad pues ya no elegía una simple materia sino ya no, no era por pasar una materia sino que ya escogía mi mi carrera profesional, entonces, fue ahí pues donde también uno fui adquiriendo otros hábitos, dejé otros a un lado, entonces, ahí entra...entré en una como en una situación de de saber qué era lo que me iba a traer...qué era lo que me iba a ayudar a conseguir mi objetivo.

1 Grupo Focal_FECYT: 135 - 135 (0)

desde mi experiencia tuvo mucho que ver la parte de de mis papás ¿no? que me presionaban bastante y me hacían ver por ejemplo qué consecuencias tiene el no estudiar pero nunca tuve dificultad en esto sino más bien era como que yo misma me planteaba una meta, por ejemplo entré a la etapa del colegio que ya es como que existe los supletorios ¿no?, entonces, mi meta era no quedarme y no bajar de notas

1 Grupo Focal_FECYT: 137 - 137 (0)

una vez que me gradué desde la experiencia fue darle significado a algo, entonces, ya no era solo por una nota sino era ya algo que yo quería, entonces, entré a la universidad y miii autorregulación en el aprendizaje fue en base a eso a una motivación a algo que le daba significado ya no para pasar una materia o tener una nota sino para aprender, investigar por aprender, entonces, yo siempre me he manejado así trazándome una meta

1 Grupo Focal_FECYT: 137 - 137 (0)

yo creo que tiene que ver bastante mi, mi familia también porque yo desde bastan...bueno desde muy pequeñita tuve que afrontarme a quedarme sola en mi casa

a partir del...de la escuela cuando ya en verdad ya piensa, se da cuenta que si no lo hace, si no estudia va a tener sus consecuencias ¿no? Emمم, nada pues, ahí ya puedo pensar que si empieza ya como que a sentir ya, por decir así, cierta responsabilidad de si mismo.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 129 - 129 (0)

cuando ya acabé el colegio ya, como que ahí ya recién me llegó el momento de plantearme bien, en qué qué debo enfocarme más, en qué es lo importante

1 Grupo Focal_FECYT 2: 133 - 133 (0)

creo qu uno llega al punto en el qu empieza a ser consciente de de la responsabilidad también, bueno, hablo personalmente que en el colegio pus si se si sucedía esto de que yo sabía lo que tenía que hacer, las cosas cómo debían ser y si me sentaba a estudiar pues era también por no quedarme a supletorios, por pasar una materia

1 Grupo Focal_FECYT 2: 135 - 135 (0)

cuando entré a la universidad pues ya no elegía una simple materia sino ya no, no era por pasar una materia sino que ya escogía mi mi carrera profesional, entonces, fue ahí pues donde también uno fui adquiriendo otros hábitos

1 Grupo Focal_FECYT 2: 135 - 135 (0)

desde mi experiencia tuvo mucho que ver la parte de de mis papás ¿no? que me presionaban bastante y me hacían ver por ejemplo qué consecuencias tiene el no estudiar

con mi hermana, entonces, era técnicamente aprender las responsabilidades desde muy chiquitita

1 Grupo Focal_FECYT: 139 - 139 (0)

me inculcaron el no decepcionar a mis papás, entonces, si yo no decepcionaba a mis papás era porque literalmente tenía que estar dale y dale en el estudio, entonces, desde muy pequeña me me mantenía en unas notas bastante bastante altas, me gustaba siempre estar dentro de...si no estaba dentro de los cuadros de honor por lo menos tener unas notas bastante aceptables

1 Grupo Focal_FECYT: 139 - 139 (0)

desde la escuela tuve este sentimiento de que tengo que ser responsable con mis trabajos, tengo que tener buenas notas, tengo que seguir; y nunca se me hizo pesado, nunca se me hizo pesado el hecho de aprender, siempre me gustó aprender, no importaba la materia que sea siempre me gustaba aprender, entonces, de todo lo que me me mandaban a investigar siempre trataba de sacarle algo que quizás el profesor no me vaya a enseñar en las...en la escuela pero me vaya a servir en años de...en años posteriores, entonces, siempre estuve en el hecho de de investigar y siempre aprender

1 Grupo Focal_FECYT: 139 - 139 (0)

siempre tengo el objetivo trazado de que me gusta lo que estoy haciendo y si me gusta lo que estoy haciendo no es un...obstáculo ni nada todo lo que me está pasando sino es más bien una...un pequeño sacrificio para lo...la gran recompensa que viene después y ese tipo de situaciones creo

1 Grupo Focal_FECYT 2: 137 - 137 (0)

yo misma me planteaba una meta, por ejemplo entré a la etapa del colegio que ya es como que existe los supletorios ¿no?, entonces, mi meta era no quedarme y no bajar de notas, entonces, siempre tenía como una meta trazada

1 Grupo Focal_FECYT 2: 137 - 137 (0)

entré a la universidad y mi autorregulación en el aprendizaje fue en base a eso a una motivación a algo que le daba significado ya no para pasar una materia o tener una nota sino para aprender, investigar por aprender

1 Grupo Focal_FECYT 2: 137 - 137 (0)

tiene que ver bastante mi, mi familia también porque yo desde bastan...bueno desde muy pequeña tuve que afrontarme a quedarme sola en mi casa con mi hermana, entonces, era técnicamente aprender las responsabilidades desde muy chiquitita

1 Grupo Focal_FECYT 2: 139 - 139 (0)

el hecho de que me inculcaron el no decepcionar a mis papás, entonces, si yo no decepcionaba a mis papás era porque literalmente tenía que estar dale y dale en el estudio, entonces, desde muy pequeña me me mantenía en unas notas bastante bastante altas

1 Grupo Focal_FECYT 2: 139 - 139 (0)

desde la escuela tuve este sentimiento de que tengo que ser responsable con mis trabajos, tengo que tener buenas notas, tengo que seguir; y nunca se me hizo pesado, nunca se me hizo pesado el hecho de aprender, siempre me gustó aprender, no importaba la materia que sea siempre me gustaba aprender,

que han venido bastante de mi familia, de...siempre de mi...del ejemplo que me dan mis papás que siempre es de no rendirse y siempre tener la cara...una cara buena al frente de todo lo que...lo que les está pasando y siempre ser una una persona bastante cordial con los demás.

1 Grupo Focal_FECYT: 139 - 139 (0)

entonces, de todo lo que me me mandaban a investigar siempre trataba de sacarle algo que quizá el profesor no me vaya a enseñar en las...en la escuela pero me vaya a servir en años de...en años posteriores,

1 Grupo Focal_FECYT 2: 139 - 139 (0)

siempre tengo el objetivo trazado de que me gusta lo que estoy haciendo y si me gusta lo que estoy haciendo no es un...obstáculo ni nada todo lo que me está pasando sino es más bien una...un pequeño sacrificio para lo...la gran recompensa que viene después y ese tipo de situaciones creo que han venido bastante de mi familia, de...siempre de mi...del ejemplo que me dan mis papás que siempre es de no rendirse y siempre tener la cara...una cara buena al frente de todo lo que...lo que les está pasando y siempre ser una una persona bastante cordial con los demás.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 139 - 139 (0)

CAR
AC_+ARA

yo considero que primero se debe organizar, o sea planificar las actividades que uno quiere realizar o cómo las quiere hacer y también dentro de esto está lo que sería... (silencio) el propósito o el objetivo con el que quiero (confundida) lo que quiero lograr y... como lo había mencionado algo también de la motivación yo creo que una persona o sea sin motivación, sin un como diría...(silencio) sin un propósito a lograr no se podría

1 Grupo Focal_FECYT: 43 - 43 (0)

tener un como un propósito bien firme ahí para que cada vez que se esté desviando por así decirle se acuerde de golpe y no se deprima, así con mayor facilidad.

1 Grupo Focal_FECYT: 45 - 45 (0)

se debe organizar, o sea planificar las actividades que uno quiere realizar o cómo las quiere hacer

1 Grupo Focal_FECYT 2: 43 - 43 (0)

tener un como un propósito bien firme ahí para que cada vez que se esté desviando por así decirle se acuerde de golpe y no se deprima

1 Grupo Focal_FECYT 2: 45 - 45 (0)

generalmente estaría investigando, estar siempre en contacto con personas que saben un poquito más, que te ayuden, que sean profesionales

1 Grupo Focal_FECYT 2: 53 - 53 (0)

yo creo que para la autorregulación es bastante necesaria una salud emocional bastante, bastante pro,

1 Grupo Focal_FECYT: 53 - 53 (0)

generalmente estaría investigando, estar siempre en contacto con personas que saben un poquito más, que te ayuden, que sean profesionales incluso en el área de salud mental, incluso para que te ayuden a superarte

1 Grupo Focal_FECYT: 53 - 53 (0)

la salud emocional sobre todo es bastante necesaria entonces yo creo que para que una persona tenga una autorregulación tan buena como a nivel de educación debe ser primero una persona decidida y que tenga una convicción muy alta sobre qué es lo que está haciendo y por qué lo está haciendo y a dónde va y las metas muy fijadas

1 Grupo Focal_FECYT: 53 - 53 (0)

tiene que ser una persona que pueda mantener sus emociones dentro de lo que es sano, o sea no irse a ningún tipo de extremo y poderlas regular completamente dentro del ámbito educacional

1 Grupo Focal_FECYT: 53 - 53 (0)

creo que una de las características que debe sobresalir en esta persona es que sea una persona capaz de planificar de establecer metas, metas a futuro y también a corto plazo

una persona decidida y que tenga una convicción muy alta sobre qué es lo que está haciendo y por qué lo está haciendo y a dónde va y las metas muy fijadas

1 Grupo Focal_FECYT 2: 53 - 53 (0)

una persona que pueda mantener sus emociones dentro de lo que es sano, o sea no irse a ningún tipo de extremo y poderlas regular completamente dentro del ámbito educacional

1 Grupo Focal_FECYT 2: 53 - 53 (0)

capacidad de resolución de problemas y de afrontamiento de sus problemas

1 Grupo Focal_FECYT 2: 57 - 57 (0)

una persona que sabe planificarse, sabe organizar su tiempo y también sabe enfrentar las dificultades.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 57 - 57 (0)

debe ser muy curioso ¿no?...creo... para estar ahí investigando, que no se canse, que siempre le debe dar ganas de investigar para aprender más nada pues... ser competitivos también

1 Grupo Focal_FECYT 2: 59 - 59 (0)

depende mucho el conocerse a uno mismo, saber cuáles son nuestras fortalezas y debilidades

1 Grupo Focal_FECYT 2: 70 - 70 (0)

1 Grupo Focal_FECYT: 57 - 57 (0)

saber optar por otras opciones o solucionar esos problemas, es decir, una capacidad de resolución de problemas y de afrontamiento de sus problemas, entonces, saber que no siempre se van a cumplir los objetivos pero también estar dispuestos a establecerse otras metas o como otras opciones para conseguir

1 Grupo Focal_FECYT: 57 - 57 (0)

creo que lo primordial es una persona que sabe planificarse, sabe organizar su tiempo y también sabe enfrentar las dificultades.

1 Grupo Focal_FECYT: 57 - 57 (0)

primero debe ser muy curioso ¿no?...creo... para estar ahí investigando, que no se canse, que siempre le debe dar ganas de investigar para aprender más nada pues... ser competitivos también... con el resto.

1 Grupo Focal_FECYT: 59 - 59 (0)

Yo creo que una persona que tiene una autorregulación... mayor... logra sino bien eliminar sino bajar los niveles de estrés dentro del ámbito de educación sobre todo en los alumnos porque ya hace las tareas, los trabajos, los exámenes, te cargan un poco de estrés, entonces una persona que tiene la capacidad de autorregularse de forma correcta pues va a bajar esos esos límites de estrés

1 Grupo Focal_FECYT: 66 - 66 (0)

si tienen algún problema o algún obstáculo que les esté que les esté truncando, por así decirlo, el sueño que tienen y lo logran superar y siempre están motivándose

1 Grupo Focal_FECYT 2: 109 - 109 (0)

reconocen sus metas, reconocen lo que ellos quieren hacer, reconocen sus debilidades y reconocen las habilidades que tienen para superarlas y las ponen en práctica.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 109 - 109 (0)

va incluso a aumentar la calidad como como estudiante porque, porque va a aumentar las calificaciones, no se va a estresar, va a tener una mejor recepción del de la de la materia

1 Grupo Focal_FECYT: 66 - 66 (0)

Yo creo que depende mucho el conocerse a uno mismo, saber cuáles son nuestras fortalezas y debilidades una, y la otra también creo que es muy importante el que te den estrategias porque muchas veces desde pequeños no se les enseña a planificar su tiempo por ejemplo, o a establecerse metas o qué materia es como que de mayor nivel para que implique más fuerza o más atención, más concentración, entonces, creo que depende mucho eso, conocer cuáles son nuestras fortalezas y también el qué estrategias se utiliza para planificar,

1 Grupo Focal_FECYT: 70 - 70 (0)

yo creo que depende también del control de uno mismo porque por ejemplo me daba cuenta ¿no? en mi caso había ocasiones en las que no... aun haciendo lo que debía hacer por ejemplo en tareas, estudiar, prepararme el tiempo se me pasaba volando, pero otras compañeras decían por ejemplo salen, yo que sé salían a darse su vuelta a comer y encima te tenían es espacio para desarrollar toditas las actividades que se llevaban a cabo en lo que comprende estudiar, prepararse y entonces me daba cuenta que es también depende de organizarse pero así mismo controlar lo que uno quiere llevar a cabo y en el tiempo que uno también lo quiere... lo debe hacer.

1 Grupo Focal_FECYT: 72 - 72 (0)

logran superpasar todos los obstáculos en, en las materias, o sea, si tienen algún problema o algún obstáculo que les esté que les esté truncando, por así decirlo, el sueño que tienen y lo logran superar y siempre están motivándose y siempre están recordando de por qué están en la carrera, ese tipo de personas son las que tiene una autorregulación muy muy buena porque reconocen sus metas, reconocen lo que ellos quieren hacer, reconocen sus debilidades y reconocen las habilidades que tienen para superarlas y las ponen en práctica.

1 Grupo Focal_FECYT: 109 - 109 (0)

CO N_ARA	Bueno, lo que yo he escuchado es en la autorregulación en las emociones, pero pienso que la autorregulación en el aprendizaje es casi lo mismo, entonces, es como tener un control de lo que yo decido de lo que yo veo interés o quiero aprender pero dependiendo de mí	tener un control de lo que yo decido de lo que yo veo interés o quiero aprender pero dependiendo de mí
	1 Grupo Focal_FECYT: 23 - 23 (0) cuando yo decido planificar mi tiempo de interés en un determinado tema que yo quiera conocer más e investigar	1 Grupo Focal_FECYT 2: 23 - 23 (0) planificar mi tiempo de interés en un determinado tema que yo quiera conocer más e investigar
	1 Grupo Focal_FECYT: 25 - 25 (0) yo considero que la autorregulación del aprendizaje está enfocada más a lo que es como un proceso en el que uno mismo genera pensamientos, acciones de forma voluntaria	1 Grupo Focal_FECYT 2: 25 - 25 (0) es como un proceso en el que uno mismo genera pensamientos, acciones de forma voluntaria
	1 Grupo Focal_FECYT: 27 - 27 (0)	1 Grupo Focal_FECYT 2: 27 - 27 (0) planificar qué actividades voy a realizar yo para alcanzar una meta en cuanto a lo que refiere al aprendizaje, eso es lo que considero que es, pero lo hago de forma voluntaria y por mi propia cuenta.

planificar qué actividades voy a realizar yo para alcanzar una meta en cuanto a lo que refiere al aprendizaje, eso es lo que considero que es, pero lo hago de forma voluntaria y por mi propia cuenta.

1 Grupo Focal_FECYT: 27 - 27 (0)

Actuar, así como... cómo decirle (indeciso y pensativo) sin pensar, sino ser consciente de lo que uno quiere hacer en...no sé tal vez en alguna tarea, en priorizar lo más importante por así decirlo.

1 Grupo Focal_FECYT: 31 - 31 (0)

INF
L_EST_CSE
Yo creo que carreras que son afines a la Psicología y a la educación pero por ejemplo yo sé que en carreras de educación también se recibe parte de lo que es psicología, entonces, al estar inmersos en como en este campo uno es consciente de la de esto de estos factores ¿no?, del factor emocional, del aprendizaje y de todo lo que influye

1 Grupo Focal_FECYT: 112 - 112 (0)

Yo pienso que sí también las carreras que se relacionan más con el área Psicoeducativa porque por el hecho de uno conocer más sobre éstos temas y en general sobre esto es como que uno también lo ve en uno o lo pone en práctica

1 Grupo Focal_FECYT: 114 - 114 (0)

DIF
_H_M_CSE
personalmente creo que las mujeres somos como que más emocionales o más competitivas y como que a veces

1 Grupo Focal_FECYT 2: 27 - 27 (0)

ser consciente de lo que uno quiere hacer en...no sé tal vez en alguna tarea, en priorizar lo más importante

1 Grupo Focal_FECYT 2: 31 - 31 (0)

necesitamos como psicólogos mismo tener algún tipo de ayuda, entonces, la salud emocional sobre todo es bastante necesaria

1 Grupo Focal_FECYT 2: 53 - 53 (0)

creo que las mujeres somos como que más emocionales o más competitivas y como que a veces por ejemplo, hablo personalmente ¿no?, si bien

por ejemplo, hablo personalmente ¿no?, si bien es cierto yo cumple mis objetivos en cuanto a tareas pero tiendo a estresarme bastante y es como que emm el autorregulación emocional en ese caso se viene abajo pero cumple mi objetivo y el aprendizaje se da, aprendo si pero me cuesta bastante

1 Grupo Focal_FECYT: 148 - 148 (0)

yo he visto en los hombres porque tengo también hermanos en mi familia que yo los veo muy relajados y cumplen sus objetivos si ¿no? pero es como que se lo toman más tranquilos, más suave y no sé de qué depende pero pues yo he visto porque tengo también una hermana y es como que nosotras nos lo tomamos más o sea lo vemos más complejo y como que los hombres lo ven en cambio como que más simple, como más tranquilo

1 Grupo Focal_FECYT: 148 - 148 (0)

las mujeres nos presionamos mucho más, queremos...inclusive somos como que más perfeccionistas, le vemos más detalle a las cosas, queremos como que todo esté así más vigoroso, entonces, no sé de qué depende pero sí yo he visto que sí se da eso y las habilidades socioemocionales inclusive en los hombres si he visto que es mejor.

1 Grupo Focal_FECYT: 148 - 148 (0)

una cumple con sus objetivos, las tareas, pero termina acabada a veces ¿no? y por ejemplo yo en el curso veo como que compañeras igual trabajan o dicen no sabes que no me gusta trabajar con tal compañero o compañera porque ella no trabaja, no, no opina y o sea de ahí surge esta, la intención también de querer o sea trabajar y hacerlo bien y

es cierto yo cumple mis objetivos en cuanto a tareas pero tiendo a estresarme bastante y es como que emm el autorregulación emocional en ese caso se viene abajo

1 Grupo Focal_FECYT 2: 148 - 148 (0)

si bien sí es un ámbito bastante socioemocional el de los varones ese es su su mundo d...el de ellos es básicamente hacer amigos, estar siempre...siempre conectados pero el de las mujeres yo creo que es un poquito más el mundo del estrés (sonríe) porque generalmente siempre nos estamos moviendo ahí.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 154 - 154 (0)

tengo un compañero que me dijo ¡hay, está fácil yo paso, ya me cansé! dijo ¡ de aquí que sea lo que Dios quiera!

1 Grupo Focal_FECYT: 150 - 150 (0)

No sé qué...hay una pequeña falla ahí de los números, no son verdaderos, no mentira (sonriente). Emm que no sé pues, que tal vez ya están tomando enserio ya han cambiado en este tiempo, que, que se empiezan a preocupar más a ser conscientes de lo que lo que van a hacer y tal vez por eso pues de que ya hayan arrojado esos números.

1 Grupo Focal_FECYT: 152 - 152 (0)

Mmm yo creería que es más porque las mujeres tenemos...tendemos a ser muy serias con lo que hacemos, entonces, empieza esta lucha emocional de que todo todo, todo lo que tenemos que hacer lo tenemos que hacer bien e incluso un poquito mejor a lo que es normalmente bien y empezamos...también somos bastante perfeccionistas

1 Grupo Focal_FECYT: 154 - 154 (0)

yo creo las mujeres porque siempre tenemos el don de sacar el mejor producto, entonces, todo ese estrés y generalmente las puntuaciones más altas en las escuelas son de mujeres también, entonces, si bien si somos unas personas que tenemos una capacidad de en el hecho de educación y todo este tipo de cosas, tenemos más capacidad bueno no más capacidad sino tenemos más un mejor promedio, cosas así, yo creo que el hecho de que no tengamos tanta regulación emocional también nos afecta, si bien no nos afecta en notas nos afecta de otra manera, nos afecta en el ámbito emocional,

no tenemos relaciones sociales, tendemos a quedarnos sin vida si es posible por hacer bien un trabajo

1 Grupo Focal_FECYT: 154 - 154 (0)

si bien sí es un ámbito bastante socioemocional el de los varones ese es su mundo d...el de ellos es básicamente hacer amigos, estar siempre...siempre conectados pero el de las mujeres yo creo que es un poquito más el mundo del estrés (sonríe) porque generalmente siempre nos estamos moviendo ahí.

1 Grupo Focal_FECYT: 154 - 154 (0)

DIF-
TEST-HM yo he visto en los hombres porque tengo también hermanos en mi familia que yo los veo muy relajados y cumplen sus objetivos si ¿no? pero es como que se lo toman más tranquilos, más suave y no sé de qué depende pero pues yo he visto porque tengo también una hermana y es como que nosotras nos lo tomamos más o sea lo vemos más complejo y como que los hombres lo ven en cambio como que más simple, como más tranquilo

1 Grupo Focal_FECYT: 148 - 148 (0)

las mujeres nos presionamos mucho más, queremos...inclusive somos como que más perfeccionistas, le vemos más detalle a las cosas, queremos como que todo esté así más vigoroso, entonces, no sé de qué depende pero sí yo he visto que sí se da eso y las habilidades socioemocionales inclusive en los hombres si he visto que es mejor.

1 Grupo Focal_FECYT: 148 - 148 (0)

he visto en los hombres porque tengo también hermanos en mi familia que yo los veo muy relajados y cumplen sus objetivos si ¿no? pero es como que se lo toman más tranquilos, más suave y no sé de qué depende pero pues yo he visto porque tengo también una hermana y es como que nosotras nos lo tomamos más o sea lo vemos más complejo

1 Grupo Focal_FECYT 2: 148 - 148 (0)

los hombres son como que lo toman las cosas de una manera más relajada y y...una ya, ya se adelanta tal vez a lo que puede pasar y hasta quiere controlar todas esas cosas.

1 Grupo Focal_FECYT 2: 150 - 150 (0)

creería que es más porque las mujeres tenemos...tendemos a ser muy serias con lo que hacemos, entonces, empieza esta lucha emocional de que todo todo, todo lo que tenemos que hacer lo tenemos que hacer bien e incluso un poquito mejor a lo que es normalmente bien

1 Grupo Focal_FECYT 2: 154 - 154 (0)

tengo un compañero que me dijo ¡hay, está fácil yo paso, ya me cansé! dijo ¡ de aquí que sea lo que Dios quiera! , entonces, como dice sí los hombres son como que lo toman las cosas de una manera más relajada y y...una ya, ya se adelanta tal vez a lo que puede pasar y hasta quiere controlar todas esas cosas.

1 Grupo Focal_FECYT: 150 - 150 (0)

No sé qué...hay una pequeña falla ahí de los números, no son verdaderos, no mentira (sonriente). Emm que no sé pues, que tal vez ya están tomando enserio ya han cambiado en este tiempo, que, que se empiezan a preocupar más a ser conscientes de lo que lo que van a hacer y tal vez por eso pues de que ya hayan arrojado esos números.

1 Grupo Focal_FECYT: 152 - 152 (0)

Mmm yo creería que es más porque las mujeres tenemos...tendemos a ser muy serias con lo que hacemos, entonces, empieza esta esta lucha emocional de que todo todo, todo lo que tenemos que hacer lo tenemos que hacer bien e incluso un poquito mejor a lo que es normalmente bien y empezamos...también somos bastante perfeccionistas

1 Grupo Focal_FECYT: 154 - 154 (0)

yo creo las mujeres porque siempre tenemos el don de sacar el mejor producto, entonces, todo ese estrés y generalmente las puntuaciones más altas en las escuelas son de mujeres también, entonces, si bien si somos unas personas que tenemos una capacidad d en el hecho de educación y todo este tipo de cosas, tenemos más capacidad bueno no más capacidad sino tenemos más un mejor promedio, cosas así,

el hecho de que no tengamos tanta regulación emocional también nos afecta, si bien no nos afecta en notas nos afecta de otra manera, nos afecta en el ámbito emocional, no tenemos relaciones sociales, tendemos a quedarnos sin vida si es posible por hacer bien un trabajo

1 Grupo Focal_FECYT 2: 154 - 154 (0)

yo creo que el hecho de que no tengamos tanta regulación emocional también nos afecta, si bien no nos afecta en notas nos afecta de otra manera, nos afecta en el ámbito emocional, no tenemos relaciones sociales, tendemos a quedarnos sin vida si es posible por hacer bien un trabajo

1 Grupo Focal_FECYT: 154 - 154 (0)

si bien sí es un ámbito bastante socioemocional el de los varones ese es su su mundo d...el de ellos es básicamente hacer amigos, estar siempre...siempre conectados pero el de las mujeres yo creo que es un poquito más el mundo del estrés (sonríe) porque generalmente siempre nos estamos moviendo ahí.

1 Grupo Focal_FECYT: 154 - 154 (0)

INDI _CSE	bueno en general en la institución educativa porque uno no solo llega a no solo se centra en en el contexto de aprender o de llegar a aprender y ya como también a formar relaciones y pienso que ahí también si se fortalece est en el contexto d la ... se me fue...en el contexto socioemocional.	en general en la institución educativa porque uno no solo llega a no solo se centra en en el contexto de aprender o de llegar a aprender y ya como también a formar relaciones y pienso que ahí también si se fortalece est en el contexto d la ... se me fue...en el contexto socioemocional
	Yo diría qu hay varios entornos en los que se puede aprender el, el estas estas emmm...como se puede decir... estas habilidades porque como seres humanos ve... somos personas qu aprenden con visualizar a las demás personas, en la observación, entonces, desde muy pequeñitos podemos verl yo que sé al a nuestro papá, a nuestra mamá saludando a la vecina o saludándole a la amiga, o haciendo amigas en algún lugar o conversando con alguien, y ese tipo de situaciones son las que repercuten luego en nosotros y nosotros las ponemos en práctica después en el área d de educación	hay varios entornos en los que se puede aprender el, el estas estas emmm...como se puede decir... estas habilidades porque como seres humanos ve... somos personas qu aprenden con visualizar a las demás personas, en la observación, entonces, desde muy pequeñitos podemos verl yo que sé al a nuestro papá, a nuestra mamá saludando a la vecina o saludándole a la amiga, o haciendo amigas en algún lugar o conversando con alguien, y ese tipo de situaciones son las que repercuten luego en nosotros y nosotros las ponemos en práctica después en el área d de educación

1 Grupo Focal_FECYT: 120 - 120 (0)

en los primeros años de educación básica general que es el típico de que hagamos amigos, vayamos a jugar, salgamos al parque, vino un niño nuevo al, al vecindario ve salúdalo, ese tipo de cosas

1 Grupo Focal_FECYT: 120 - 120 (0)

yo creo que bastante es bastante importante tener una buena relación o que los padres estén presentes en, en la relación, en la crianza de los niños porque los niños van a aprender de los padres y posteriormente eso lo va lo pueden aplicar, o si no bien, los padres o alguna persona más grande o mayor a ellos para que ellos puedan recibir este tipo de situaciones.

1 Grupo Focal_FECYT: 120 - 120 (0)

siempre tengo el objetivo trazado de que me gusta lo que estoy haciendo y si me gusta lo que estoy haciendo no es un...obstáculo ni nada todo lo que me está pasando sino es más bien una...un pequeño sacrificio para lo...la gran recompensa que viene después y ese tipo de situaciones creo que han venido bastante de mi familia, de...siempre de mi...del ejemplo que me dan mis papás que siempre es de no rendirse y siempre tener la cara...una cara buena al frente de todo lo que...lo que les está pasando y siempre ser una persona bastante cordial con los demás.

1 Grupo Focal_FECYT: 139 - 139 (0)

en los primeros años de educación básica general que es el típico de que hagamos amigos, vayamos a jugar, salgamos al parque, vino un niño nuevo al, al vecindario ve salúdalo, ese tipo de cosas

1 Grupo Focal_FECYT 2: 120 - 120 (0)

los niños porque los niños van a aprender de los padres y posteriormente eso lo va lo pueden aplicar, o si no bien, los padres o alguna persona más grande o mayor a ellos

1 Grupo Focal_FECYT 2: 120 - 120 (0)

se debería aprender estas competencias socioemocionales en casa pero en la realidad se la aprende en la práctica ¿no?, ennn ya cuando estamos en...aprendiendo o sea en las instituciones

1 Grupo Focal_FECYT 2: 122 - 122 (0)

CO N_CSE	e... no sé... ¿las habilidades que tenga una persona?... para... no sé pues... para realizar cualquier ... cualquier, realizar cualquier ... cualquier, cualquier meta que quiera lograr cualquier meta que quiera lograr... así...	¿las habilidades que tenga una persona?... para... no sé pues... para realizar cualquier ... cualquier, realizar cualquier ... cualquier, cualquier meta que quiera lograr cualquier meta que quiera lograr... así...
	1 Grupo Focal_FECYT: 79 - 79 (0)	1 Grupo Focal_FECYT 2: 79 - 79 (0)
	¿Podría ser la habilidad para entablar relaciones sociales o hacer nuevos amigos o conocer a nuevas personas?	habilidad para entablar relaciones sociales o hacer nuevos amigos o
	1 Grupo Focal_FECYT: 81 - 81 (0)	conocer a nuevas personas
	1 Grupo Focal_FECYT: 81 - 81 (0)	1 Grupo Focal_FECYT 2: 81 - 81 (0)
	es como un factor que hace que me impulse a querer investigar más, a querer indagar más, entonces, está implícito mucho esto del factor emocional.	es como un factor que hace que me impulse a querer investigar más, a querer indagar más, entonces, está implícito mucho esto del factor emocional.
		1 Grupo Focal_FECYT 2: 94 - 94 (0)

7.5 Transcripciones Grupos Focales

Se anexa un ejemplo y en el siguiente enlace se podrán encontrar el resto de las transcripciones

https://drive.google.com/drive/folders/15Ikii0kRgg-VZYmG2Vau9ymrnjCW9e5P?usp=drive_link

GRUPO FOCAL #1

Acrónimos

P: MSc. Karina Pabón

E1: Sonia Chamorro

E2: Yarishell Farinango

E3: Byron Quilca

E4: Nicole Vega

P: Que gusto verlos. Okey, empecemos por... Sonia...buenas tardes (*sonriente*)

E1: (*sonriente*)...Bueno, buenas tardes con todos, mi nombre es Sonia Chamorro y soy de la carrera de Psicopedagogía de séptimo semestre... y estoy de acuerdo en...en participar el día de hoy.

P: ¿Y que la sesión sea grabada?

E1: Sí, totalmente

P: Okey, muchas gracias... ¿Yarishell?

E2: (*sonriente*) Buenas tardes con todos, mi nombre es Yarishell Farinango, soy estudiante de la carrera de Psicopedagogía de octavo semestre y estoy de acuerdo en formar parte de esta investigación y de que la reunión sea grabada.

P: Gracias... ¿Byron?

E3: ¿No sé si me escucha bien? (*preocupado por el audio*)

P: Te escuchamos bajito

E3: (*preocupado*) El volumen... ¿Ahí tal vez?

P: Sí (*sonriente*)

E3: Buenas tardes con todos, yo me llamo Byron Quilca, eh, soy de primer semestre y sí, si le permito que grabe nomás, está bien, no hay problema.

P: Okey, muchas gracias Byron (*sonriente*)... Okey pues chicos, vamos a empezar con este conversatorio, la dinámica sería por este tema de que si hablamos todos habría la confusión, entonces van a levantar la manito a penas ustedes quieran participar, recuerden que la idea es que abramos un conversatorio de estos temas que vamos a trabajar en un ratito en esta tarde y lo hagamos dinámico (*sonriente*), no esperemos tanto que termine de hablar la persona completamente su discurso sino más bien si se les cruza la idea por ahí o quieren aportar a lo que el otro esté diciendo pues levantan la manito y enseguida empezamos este conversatorio ¿okey?, entonces me gustaría empezar con el tema de ¿qué entienden ustedes por autorregulación del aprendizaje? por ejemplo (*sonriente*) qué hay en su experiencia de saber qué es autorregulación en el aprendizaje?

(*Silencio*)

P: Sonia

E1: Bueno, lo que yo he escuchado es en la autorregulación en las emociones, pero pienso que la autorregulación en el aprendizaje es casi lo mismo, entonces, es como tener un control de lo que yo decido de lo que yo veo interés o quiero aprender pero dependiendo de mí, y, eso.

P: (*sonriente*) Mmm ¿un ejemplo tal vez?

E1: Por ejemplo, haber, sería (*silencio*) cuando yo decido planificar mi tiempo de interés en un determinado tema que yo quiera conocer más e investigar, por ejemplo (*nerviosa*).

P: Okey, gracias (*sonriente*)... ¿Yari?

E2: Bueno, yo considero que la autorregulación del aprendizaje está enfocada más a lo que es como un proceso en el que uno mismo genera pensamientos, acciones de forma voluntaria, por ejemplo, como decía Sonia planificar qué actividades voy a realizar yo para alcanzar una meta en cuanto a lo que refiere al aprendizaje, eso es lo que considero que es, pero lo hago de forma voluntaria y por mi propia cuenta.

P: Okey... tú Byron, ¿te suena este término autorregulación del aprendizaje? (*sonriente*)

E3: Un poco... si he escuchado me parece por ahí... (*Tranquilo*)

P: Sí, ¿cómo lo podrías asociar tú con autorregulación por ejemplo?

E3: Actuar, así como... cómo decirle (*indeciso y pensativo*) sin pensarla, sino ser consciente de lo que uno quiere hacer en...no sé tal vez en alguna tarea, en priorizar lo más importante por así decirlo.

P: Oky (*silencio*) ¿creen que se involucran sentimientos, pensamientos, emociones dentro de este proceso de autorregulación? ¿Qué opinan ustedes?

(*Silencio*)

P: Yarishell...

E2: Sí, de hecho, creo que de eso depende que podamos autorregularnos correctamente, que se implique no solo pensamientos ni acciones o sea para concretar una meta, sino también la parte de sentimientos, emociones para poder estar conscientes de qué meta vamos a conseguir.

P: (Asienta con la cabeza) Ajá... okey.... ¿Tú Byron?

E3: (Nervioso) Emociones... sí, porque depende de eso si te vas a sentir mejor, no sé... más feliz o triste dependiendo lo que quieras hacer.

P: ¿Te ha tocado dejar así... de lado estudiar una asignatura que te cause aburrimiento, no te motiva?

E3: Sí, pero... pero nada pues, al final toca, toca uno siempre sentirse mejor (*indeciso*).

P: (Sonriente) Okey, perfecto, dentro de estas competencias socioemocionales como hemos estado pues hablando ahorita tenemos algunas características, dentro de estas como la autoeficiencia, la assertividad, el optimismo, como nosotros enfrentamos a estas tareas que tenemos día a día dentro de nuestros contextos educativos ¿cierto?...y la autorregulación del aprendizaje pues también podríamos rescatar lo que ustedes bien han dicho no, poder identificar en qué momentos yo estoy más motivado, que es lo que me motiva, que es lo que definitivamente me cuesta y por qué me cuesta lo dejo un poco hasta el final porque al final como estudiante pues lo tienes que hacer ¿cierto? desde ahí un poco también identificar cuando a ustedes les va mal por ejemplo en una asignatura, en un examen, dentro de la autorregulación también se puede considerar esos factores, cuáles de todos esos factores son mi responsabilidad, responsabilidad del otro, del profe, de mis compañeros, de mi entorno, no sé... de eso hablaremos un poquito más, entonces entendiendo este panorama de las competencias socioemocionales y la autorregulación vamos a continuar... ¿sí?... Dentro de esto ustedes ¿qué características personales consideran que necesita un estudiante para tener una mejor autorregulación dentro de este proceso de aprendizaje?

(Silencio)

P: Sonia

E1: Bueno yo considero que primero se debe organizar, o sea planificar las actividades que uno quiere realizar o cómo las quiere hacer y también dentro de esto está lo que sería... (*silencio*) el propósito o el objetivo con el que quiero (*confundida*) lo que quiero lograr y... como lo había mencionado algo también de la motivación yo creo que una persona o sea sin motivación, sin un como diría... (*silencio*) sin un propósito a lograr no se podría, a veces uno se, como que con tanta no sé... se siente un poco más... en ocasiones no siempre se tiene esa misma predisposición para hacer las cosas.

P: (Asienta con la cabeza) Okey, gracias... Byron, tú, ¿qué características personales crees que necesita un estudiante para autorregular mejor su aprendizaje?

E3: No sé, creo al tener un como un propósito bien firme ahí para que cada vez que se esté desviando por así decirle se acuerde de golpe y no se deprima, así con mayor facilidad.

P: Si te pidiera así como describirme a un par de cositas de la personalidad de ese estudiante, ¿cómo lo describirías?

E3: Mmm (*silencio*) como como (*pensativo e indeciso*) como... no se me ocurre ahorita ninguna (*sonriente*)

P: (*Sonriente*) Con lo que hemos hablado, recuerda que la autorregulación, hemos dicho... Bienvenida Nicole, necesitamos que para que te incluyas en la, en el conversatorio por favor nos ayudes con tu consentimiento al darnos tu nombre, tu apellido, la carrera a la que perteneces, el semestre que estás cursando y que pues nos autorices a que la sesión sea grabada.

E4: Listo...me llamo Nicole Carolina Vega Sarango, soy de la facultad FECYT, estoy en Psicología General en primer semestre.

P: (*sonriente*) ¿y el consentimiento?

E4: Sí, estoy totalmente, totalmente de acuerdo con que me graben (*sonriente*) importante.

P: Muchas gracias Nicole... decíamos y hablábamos justamente de la autorregulación del aprendizaje donde acabábamos de identificar algunos aspectos que tienen que ver con esta autorregulación no, qué tiene que ver o no, ahora lo discutiremos con las competencias socioemocionales, hablábamos de emociones, sentimientos, concepciones que cada uno de ustedes tiene y se tienen que poner en marcha para autorregularnos dentro del proceso de aprendizaje. Estábamos justamente queriendo identificar el perfil del estudiante de cómo creerían ustedes que tendría que ser la personalidad de un estudiante que tenga una autorregulación... llamémoslo “pro”, ¿cómo se imaginan a la personalidad de este estudiante?

E4: Listo, yo creo que para la autorregulación es bastante necesaria una salud emocional bastante, bastante pro, así como lo dice usted, entonces generalmente estaría investigando, estar siempre en contacto con personas que saben un poquito más, que te ayuden, que sean profesionales incluso en el área de salud mental, incluso para que te ayuden a superarte, no porque seamos psicólogos es que somos ante todo y somos los más pros y nadie nos va a ayudar, siempre necesitamos como psicólogos mismo tener algún tipo de ayuda, entonces, la salud emocional sobre todo es bastante necesaria entonces yo creo que para que una persona tenga una autorregulación tan buena como a nivel de educación debe ser primero una persona decidida y que tenga una convicción muy alta sobre qué es lo que está haciendo y por qué lo está haciendo y a dónde va y las metas muy fijadas también tiene que ser una persona que pueda mantener sus emociones dentro de lo que es sano, o sea no irse a ningún tipo de extremo y poderlas regular completamente dentro del ámbito educacional, entonces, si sé que es lo que puedo hacer, que es lo que, cuáles son mis límites, cuáles son mis posibilidades, todo este tipo de conocimiento debería tener una persona (*denota seguridad*)

P: Auto conocerse entonces ¿no?

E4: Sí (*asienta con la cabeza*)

P: El autoconocimiento debería estar por ahí... Yari ¿tú qué opinas?... podrías describir tal vez un poquito la personalidad de este estudiante que tenga una excelente autorregulación dentro de su proceso de aprendizaje.

E2: Bueno, creo que una de las características que debe sobresalir en esta persona es que sea una persona capaz de planificar de establecer metas, metas a futuro y también a corto plazo ¿no?, y también saber cómo bueno un poco de lo que dice Nicole tener como un, un nivel de autorregulación establecida por ejemplo digamos que nuestras metas no se cumplen, saber optar por otras opciones o solucionar esos problemas, es decir, una capacidad de resolución de problemas y de afrontamiento de sus problemas, entonces, saber que no siempre se van a cumplir los objetivos pero también estar dispuestos a establecerse otras metas o como otras opciones para conseguir, entonces, creo que lo primordial es una persona que sabe planificarse, sabe organizar su tiempo y también sabe enfrentar las dificultades.

P: (Asienta con la cabeza) Okey, perfecto. Con esto podrías tener algo algún perfil ¿Byron ahora? ¿Tal vez?

E3: Sí ya, un poco..no sé... que primero debe ser muy curioso ¿no?...creo... para estar ahí investigando, que no se canse, que siempre le debe dar ganas de investigar para aprender más nada pues... ser competitivos también... con el resto.

(Silencio)

P: Okey, ¿algo, algo más que se te ocurra?

(Silencio)

E3: Emmm *(aclara la voz)* no

P: Okey, ¿qué creen ustedes que hace la diferencia entre un estudiante y otro que regule su autoaprendizaje mejor?

(Silencio)

E4: Yo creo que una persona que tiene una autorregulación... mayor... logra sino bien eliminar sino bajar los niveles de estrés dentro del ámbito de educación sobre todo en los alumnos porque ya hace las tareas, los trabajos, los exámenes, te cargan un poco de estrés, entonces una persona que tiene la capacidad de autorregularse de forma correcta pues va a bajar esos esos límites de estrés y pues... facilitar que a la larga no tenga ansiedad o algún tipo de afección ¿no? y también creo que ayuda bastante en el nivel de cómo es un alumno, o sea las notas que tiene va incluso a aumentar la calidad como como estudiante porque, porque va a aumentar las calificaciones, no se va a estresar, va a tener una mejor recepción del de la de la materia, porque como ya sabíamos el hecho de tener un nivel alto de estrés baja la capacidad de comprender o la atención dentro de los estudios, entonces preferible tener una autorregulación estable para que el niño o el adolescente o el adulto puedan recibir la educación de forma correcta y mejorar su rendimiento académico.

P: Okey Nicole, pero ¿qué podrías identificar tú entonces, ¿dónde está la cajita de pandora para que unos se autorregulen mejores que otros? ¿Qué hace que unos se autorregulen y otros no? ¿Qué dicen ustedes chicos?

(Silencio)

P: Yari

E2: Yo creo que depende mucho el conocerse a uno mismo, saber cuáles son nuestras fortalezas y debilidades una, y la otra también creo que es muy importante el que te den estrategias porque muchas veces desde pequeños no se les enseña a planificar su tiempo por ejemplo, o a establecerse metas o qué materia es como que de mayor nivel para que implique más fuerza o más atención, más concentración, entonces, creo que depende mucho eso, conocer cuáles son nuestras fortalezas y también el qué estrategias se utiliza para planificar, porque uno nunca sabe ... nosotros hemos aprendido a lo largo del tiempo, es decir, de las equivocaciones entonces creo que eso define mucho, entonces, si por ejemplo yo recuerdo que a mí me daban algunas estrategias de cómo planificar mi tiempo, pero algunos compañeros con lo que yo me encontraba al cambiarme por ejemplo de escuela, no tenían esa misma habilidad, entonces creo que depende mucho también de eso.

P: Okey, la formación en estas áreas ¿no?... ¿Sonia?

E1: Bueno yo creo que depende también del control de uno mismo porque por ejemplo me daba cuenta ¿no? en mi caso había ocasiones en las que no... aun haciendo lo que debía hacer por ejemplo en tareas, estudiar, prepararme el tiempo se me pasaba volando, pero otras compañeras decían por ejemplo salen, yo que sé salían a darse su vuelta a comer y encima te tenían es espacio para desarrollar todas las actividades que se llevaban a cabo en lo que comprende estudiar, prepararse y entonces me daba cuenta que es también depende de organizarse pero así mismo controlar lo que uno quiere llevar a cabo y en el tiempo que uno también lo quiere... lo debe hacer.

P: Okey, ¿Qué entienden ustedes por competencias socioemocionales? Por ejemplo. Competencias socioemocionales... ¿Byron, te suena?

(Silencio)

E3: No sé si es sobre ... creo que va a hablar... *(Confundido)*

P: Te escuchamos...

E3: Bueno... pensé que iba a hablar... mmm ¿me repite, por favor?

P: ¿Tú que podrías definir como competencia socioemocional?

E3: e... no sé... ¿las habilidades que tenga una persona?... para... no sé pues... para realizar cualquier ... cualquier, cualquier meta que quiera lograr... así...

P: *(Asienta con la cabeza)* Okey, mmm... ¿Sonia?

E1: ¿Podría ser la habilidad para establecer relaciones sociales o hacer nuevos amigos o conocer a nuevas personas?

P: ¿Influyen dentro de un proceso de aprendizaje estas competencias socio emocionales?... ¿Nicole?

E4: Sí, bastante creo yo, porque desde siempre hemos sabido que el ser humano es un ente social ¿no?, entonces el hecho de tener una habilidad para relacionarte y tener ese tipo de amistades o una... o un grupo de gente que está...que tienen intereses en común te ayuda bastante a sobrellevar el ambiente de educación incluso cuando... dice socioemocional es porque obviamente tienen una repercusión en el nivel emocional no solamente las... establecer relaciones de afecto con, con amigos por ejemplo, o incluso esta esta relación de admiración con el maestro que te ayuda también a tenerle una, una cierta empatía al maestro o también tenerle una, recepción un poco mejor de lo que él dice, creo que es bastante, bastante importante.

P: ¿Deben ir de la mano entonces?

E4: Sí

P: ¿Competencias socioemocionales y autorregulación del aprendizaje?

E4: Sí

P: ¿Un ejemplo?, *(sonriente)* ¿cuándo se desbarataría esto?

E4: Haber *(pensativa)* emmm, por ejemplo, a ver la regulación emocional es básicamente tener todas la capacidad de conocer estas habilidades, las destrezas y todo lo que nosotros tenemos para no sobrecargarnos o llegar a un punto en el que no tengamos retorno, por ejemplo, si no tenemos una relación cordial o amistosa con el grupo en el que estamos se genera un ambiente hostil y luego ese ambiente hostil repercute en la manera en la que el niño adquiere el conocimiento porque hay veces que no va a querer entrar al colegio, ya no va a querer llegar a tener clases o ya no va a querer, justamente esto pasa cuando hay el bullying por ejemplo, entonces todo este este ataque emocional que existe ante, ante el niño hace que después se le haga difícil entrar a clases o querer ir a la escuela y esto ya repercute en la educación porque obviamente el niño no va a querer a querer aprender más y...se...se va generar un trauma al ambiente escolar.

P: Okey, a...recordemos un, un poco también que estamos a intentando indagar estas competencias y este tema de la autorregulación en estudiantes universitarios ¿no?, en ustedes mismo desde su experiencia cómo han notado que, que estas competencias socioemocionales les ha ayudado o no le ha ayudado o realmente lo que hace es trabajar todo este proceso de aprendizaje. Ahora, con esto que hemos hablado no sé si alguien se animaría por ejemplo a decirme cuál de las competencias socioemocionales que se les ocurra le podríamos poner primerita, así jerárquicamente que si o si debería tener un estudiante universitario para que su autorregulación en el aprendizaje funcione.

(Silencio)

P: ¿Qué dicen? Desde su propia experiencia, hablando de este tema de las competencias socioemocionales que hemos dicho que tiene que ver con la regulación emocional, que tiene que ver con la empatía, que tiene que ver con la auto eficiencia, que tiene que ver con la asertividad, con el optimismo ¿sí?, con la autonomía emocional, entonces desde ahí ¿cuál...cuál competencia creen ustedes? o mejor dicho ¿qué creen que hasta ahora les mantiene activos dentro de su proceso de aprendizaje? ¿Qué competencia creen ustedes? ¿Han logrado identificarla? Y si no ahora hagamos el ejercicio.

(Silencio)

E2: Yo creo que es el factor emocional, o sea por ejemplo la motivación en nuestra carrera profesional por ejemplo yo continúo porque me motiva, porque es algo que me gusta, que me...que cada que aprendo me llama la atención, entonces, eso es como un factor que hace que me impulse a querer investigar más, a querer indagar más, entonces, está implícito mucho esto del factor emocional.

P: Okey, y... Yarishell ¿tú estás de acuerdo con que las competencias socioemocionales influyen entonces en esta autorregulación de aprendizaje?

E2: Claro, en saber identificar mis, mis emociones por ejemplo, para poder autorregularme en cuanto a lo que concierne el aprendizaje, por ejemplo si estoy totalmente desmotivada, estoy triste, desganada obviamente en cuanto al aprendizaje se va a ver afectado, entonces, creo que son competencias que vienen de la mano, igual hablaban un poco de la habilidad social por ejemplo, entonces, si yo por ejemplo tuve un problema en mi casa y no estoy bien anímicamente, estoy desmotivada, no encuentro como un sentido para ingresar a las clases por ejemplo, el aprendizaje no se va a dar, entonces, pienso que son factores que están relacionados y van de la mano.

P: *(Asienta con la cabeza)* Okey, Sonia ¿tu podrías identificar tal vez cuál competencia socioemocional es más importante?... y que influya claramente en, en los estudiantes dentro de su autorregulación.

E1: Pienso que igual el factor emocional influye bastante en...por ejemplo el autoestima porque depende de eso yo puedo dejarme influenciar d como mencionaba Yarishell si yo no tengo no estoy d de ánimo, he pasado por un mal momento pero si decido poner, en se puede decir en orden mis, mis ideas, mis emociones yo creo que la situación igual en, en el aprendizaje si se daría de mejor manera.

P: Okey... Byron ¿te ha pasado tal vez m quizá teniendo que hacer un trabajo que, que te haya costado entenderlo, que te haya costado comprenderlo pero que al final pues lo tienes que hacer porque si no pues te quedarías con cero? ¿cómo resuelves eso por ejemplo?

E3: ¿Qué cómo resuelvo? *(sonríe)* Investigando. Primero que con un fin en mente porque debes tener alguna razón para para que no si estudiar algo porque si tienes un fin en mente que va a ser que vas a ir recordando y recordando que por eso vas a estar ahí motivado a investigar, a pedir ayuda cuando algo no, no puedo pues le leo, investigo para para estar ahí al mismo nivel de los demás porque esa es la única forma leer, investigar, eso.

P: ¿No, no te has sentido desmotivado en algún momento de este semestre por ejemplo, ya que estas en primero?

E3: (Nervioso) Sí pero, pero nada, si... si...

P: ¿Cómo lo resuelves? (sonriente) ¿Qué dicen...qué te dices tú mismo por ejemplo?

E3: Nada pues, que (aclara la voz) que debo seguir, que como tengo un fin en mente, entonces, nada pues... que no importa, al final debo seguir nomás, aunque parezca difícil pero no, seguir.

P: Okey, Muchas muchas gracias Patricio ¡Ay! Perdón... sí, eres Patricio, Byron Patricio (sonriente)

E3: Sí, pero Byron.

P: ¿Te gusta Byron? okey. Emmm, avanzando con este tema entonces de comprender un poco las competencias socioemocionales dentro de nuestro proceso de autorregulación y entendiendo que es un, un sinnúmero incluso de factores internos y externos que se ponen en marcha cuando nosotros estamos aprendiendo, me gustaría preguntarles un poquito dentro de la facultad ¿no? ¿ustedes m podrían... ubiquemonos ¿no? todas las carreras que hay en la facultad, no sé si las conocen voy a mencionar ahí algunas pero la facultad tiene Pedagogía en Idiomas, en artes, tiene Psicopedagogía, Psicología General, m se me escapa por ahí emmm me parece que también hay carreras de Diseño y Publicidad, de Gestión también tenemos carreras, entonces, haciendo un poco así como la visión general de la facultad, ustedes podrían identificar qué estudiantes creen que tienen mejor desarrolladas estas competencias socioemocionales, que por ende, les ayuda en su autorregulación del aprendizaje? ¿Qué me dirían?

(Silencio)

E4: La verdad, yo creería que es algo un poco complicado definir quiénes son las personas que tienen una, una autorregulación bastante buena porque dentro de cada facultad hay cada carrera y cada carrera tiene un grupo de personas pero yo diría que aquellos que, que logran sobrepasar todos los obstáculos en, en las materias, o sea, si tienen algún problema o algún obstáculo que les esté que les esté truncando, por así decirlo, el sueño que tienen y lo logran superar y siempre están motivándose y siempre están recordando de por qué están en la carrera, ese tipo de personas son las que tiene una autorregulación muy muy buena porque reconocen sus metas, reconocen lo que ellos quieren hacer, reconocen sus debilidades y reconocen las habilidades que tienen para superarlas y las ponen en práctica.

P: Okey, gracias. Y un poco aterrízándole así... desde perfiles profesionales, ¿qué se atreverían a decir?, yo personalmente, podría decir unas tantas pero pues como la información tiene que salir de ustedes jajaja me limito a escucharlas ¿cuál creen, qué estudiantes, de qué carrera creen ustedes que estarían generando un poquito mejor estas competencias socioemocionales?

(Silencio)

E2: Yo creo que carreras que son afines a la Psicología y a la educación pero por ejemplo yo sé que en carreras de educación también se recibe par de lo que es psicología, entonces, al estar inmersos en como en este campo uno es consciente de la de esto de estos factores ¿no?, del factor emocional, del aprendizaje y de todo lo que influye pero por ejemplo hay carreras como Diseño en donde por ejemplo yo tengo amigos que dicen que estas cosas no se ven, entonces, se lo ve por ejemplo la Psicología pero enfocado a lo que es el marketing, entonces, son cosas como que no... si tu no las ves no eres consciente

de que hay, entonces, por ejemplo personalmente desde que entre a la carrera es como que fui más consciente de lo que hay, de los factores que influyen en el aprendizaje, que cosas pueden ser beneficiosas, que cosas son perjudiciales, entonces, creo que eso influye bastante.

P: Okey, ¿Sonia, tu qué opinas?

E1: Yo pienso que sí también las carreras que se relacionan más con el área Psicoeducativa porque por el hecho de uno conocer más sobre éstos temas y en general sobre esto es como que uno también lo ve en uno o lo pone en práctica o no en práctica pero si trata de como controlar emociones o, o como también mencionaba... no recuerdo bien quien fue que algo dijo sobre las debilidades, entonces, uno dice hoy podré, entonces, uno trata de mejor enfocarse en los puntos como fuertes de cada uno.

P: Okey, si tuviésemos que definir dónde se aprenden mejor estas competencias socioemocionales ¿dónde podríamos decir?

(Silencio)

P: ¿Dónde creen? ¿Creen que en la universidad, en la escuelita, con los amigos, dónde, dónde se imaginan ustedes que uno puede emmm aprender más sobre estas competencias socioemocionales o desarrollarlas?

E1: pienso que sí en la u..., bueno en general en la institución educativa porque uno no solo llega a no solo se centra en en el contexto de aprender o de llegar a aprender y ya como también a formar relaciones y pienso que ahí también si se fortalece est en el contexto d la ... se me fue...en el contexto socioemocional.

P: Okey, ¿alguien más?

E4: Yo diría qu hay varios entornos en los que se puede aprender el, el estas estas emmm...como se puede decir... estas habilidades porque como seres humanos ve... somos personas qu aprenden con visualizar a las demás personas, en la observación, entonces, desde muy pequeñitos podemos verl yo que sé al a nuestro papá, a nuestra mamá saludando a la vecina o saludándole a la amiga, o haciendo amigas en algún lugar o conversando con alguien, y ese tipo de situaciones son las que repercuten luego en nosotros y nosotros las ponemos en práctica después en el área d de educación, por ejemplo en los primeros años de educación básica general que es el típico de que hagamos amigos, vayamos a jugar, salgamos al parque, vino un niño nuevo al, al vecindario ve salúdalo, ese tipo de cosas, entonces yo creo que bastante es bastante importante tener una buena relación o que los padres estén presentes en, en la relación, en la crianza de los niños porque los niños van a aprender de los padres y posteriormente eso lo va lo pueden aplicar, o si no bien, los padres o alguna persona más grande o mayor a ellos para que ellos puedan puedan recibir este tipo de de situaciones.

P: Gracias, ¿Yari?

E2: Yo considero que se debería aprender estas competencias socioemocionales en casa pero en la realidad se la aprende en la práctica ¿no?, ennn ya cuando estamos en...aprendiendo o sea en las instituciones, entonces, es ahí cuando uno desarrolla estas habilidades y dice –no esta estrategia no me

funciona, me voy a ir por esta otra- pero pienso que se debería enseñar desde casa por ejemplo ¿sabes qué? planificas de esta manera y si no te funciona haces de esta otra forma, pero a lo largo d de los años que llevo estudiando personalmente yo he ido aprendiendo con...con la práctica qué me funciona y qué no me funciona y lo he ido aprendiendo en la institución educativa.

P: Okey, ¿y siii... tuviésemos que definir dónde aprendemos emmm este tema de la autorregulación dentro de nuestro aprendizaje, dónde creen que lo aprendemos, autorregular nuestro aprendizaje?

(Silencio)

P: ¿Qué opinan? ¿En...en qué punto de su formación académica ustedes fueron conscientes y dijeron "no, es que hay que sentarse a hacer las tareas, es que hay que presentar, es que hay que estudiar porque mañana tengo un examen" o "chuta, tengo que prepararme antes porque tengo una exposición, voy a leer así sea media hora antes lo que voy a tener que decir", en qué momento creen que ¡pum! aprendieron y fueron conscientes de...de ese momento, por ejemplo?

(Silencio)

E4: Se podría decir que en la educación básica, en los primeros años segundo, tercero y cuarto, pero en realidad esos...esos años son más de las madres o de los padres de que te sientan y te dicen "tienes que hacer la tarea, tienes que estudiar mañana tienes examen" o van diciéndote "yo te ayudo a estudiar", pero ese tipo de acciones son las que después generan esta responsabilidad en nosotros que ya después en cuarto, quinto, sexto, séptimo y así toda nuestra vida académica vamos a decir "bueno me tengo que sentar a hacer los deberes porque en algún punto me enseñaron que tengo que tener que entregarlos" o "tengo que sentarme a estudiar porque si no estudio mañana me...me ponen cero en el examen" ese tipo de situaciones, pero como persona, como persona autónoma que decide sobre sobre sí misma yo creo que desde el cuarto año más o menos ya estaríamos en...en esta etapa de aprender a tener esta responsabilidad por nosotros mismos y des...antes de eso es algo meramente de aprender de los padres que generalmente están atrás de los hijos para para generarles esta estas situaciones.

P: ¿Tú qué opinas Byron?

E3: No sé...a partir del...de la escuela cuando ya en verdad ya piensa, se da cuenta que si no lo hace, si no estudia va a tener sus consecuencias ¿no? Emmm, nada pues, ahí ya puedo pensar que si empieza ya como que a sentir ya, por decir así, cierta responsabilidad de si mismo.

P: Tú, ahora mismo ¿crees que estando en la universidad eres más atento y responsable de tu propio aprendizaje? O podrías decir que ya lo eras desde hace mucho antes ¿podrías identificar ese momento?

E3: Emmm, sí, recién nomás, bueno no hace uno años pero ya como que cuando ya sales del colegio ya, ya entras a la universidad ya...ya no es lo mismo ya.

P: ¿Por qué ya no es lo mismo, dónde sentiste que ya no era lo mismo?

E3: Ya cuando ya acabé el colegio ya, como que ahí ya recién me llegó el momento de plantearme bien, en qué qué debo enfocarme más, en qué es lo importante, si no, no.

P: Okey, ...bueno, un poco complejo también ¿no? dar ese salto donde realmente lo que hemos venido hablando los papitos están pendientes porque incluso tu horario es tan público como un parquecito ¿no? jaja, está pegado en todas partes, tu horario de la escuelita, del cole, todo el mundo sabe ¿no? así que incluso llegando visitas te dicen "y ya hiciste tarea de esto, y ya hiciste tarea de otro" que cuando estas en la universidad sabrá Dios cómo van ¿cierto?, entonces, por ahí también un poco de reflexión de si ustedes creen que ahora estando en la universidad podrían identificar como que ese proceso realmente se, s ha vuelto autónomo y se reconocen en ese momento teniendo competencias socioemocionales y siendo conscientes de esta autorregulación dentro de su propio proceso de enseñanza ¿qué...qué opinas tú Sonia, por ejemplo?

E1: , bueno como experiencia yo creo qu uno llega al punto en el qu empieza a ser consciente de de la responsabilidad también, bueno, hablo personalmente que en el colegio pus si se si sucedía esto de que yo sabía lo que tenía que hacer, las cosas cómo debían ser y si me sentaba a estudiar pues era también por no quedarme a supletorios, por pasar una materia asi sea difícil sobre todo en las matemáticas era ya más por pasar ya que, es decir, sería muy pocos los temas que uno le vería como netamente interesantes o importantes de ahí de lo demás pues ya uno se frustraba pero cuando entré a la universidad pues ya no elegía una simple materia sino ya no, no era por pasar una materia sino que ya escogía mi mi carrera profesional, entonces, fue ahí pues donde también uno fui adquiriendo otros hábitos, dejé otros a un lado, entonces, ahí entra...entré en una como en una situación de de saber qué era lo que me iba a traer...qué era lo que me iba a ayudar a conseguir mi objetivo.

P: Okey, ¿Yari, tu tal vez nos poder compartir algún ejemplo por ahí d de cómo fue que aprendiste cualquiera de... ya sea competencia socioemocional o competencia de tu autoaprendizaje dentro del aprendizaje, como...tal vez?

E2: Mmm, bueno, desde mi experiencia tuvo mucho que ver la parte de de mis papás ¿no? que me presionaban bastante y me hacían ver por ejemplo qué consecuencias tiene el no estudiar pero nunca tuve dificultad en esto sino más bien era como que yo misma me planteaba una meta, por ejemplo entré a la etapa del colegio que ya es como que existe los supletorios ¿no?, entonces, mi meta era no quedarme y no bajar de notas, entonces, siempre tenía como una meta trazada, entonces, era como que no no tenía que bajar porque se rompía como que mi meta y una vez que me gradué desde la experiencia fue darle significado a algo, entonces, ya no era solo por una nota sino era ya algo que yo quería, entonces, entré a la universidad y miii autorregulación en el aprendizaje fue en base a eso a una motivación a algo que le daba significado ya no para pasar una materia o tener una nota sino para aprender, investigar por aprender, entonces, yo siempre me he manejado así trazándome una meta, entonces, no he sido de las personas que me he quedado a supletorios pero sí he tenido como que mmm un objetivo trazado, entonces, este...en esta materia es en la que ma...más...mal me va a ir pero mi objetivo es no bajar por ejemplo decho, de siete, entonces, eso ha sido lo que a mí me ha ayudado como a no a no bajar mis expectativas y sino más bien seguir adelante y tener como algo en que trabajar.

P: Gracias Yari. ¿Tu Nicole, tal vez una experiencia que nos puedas compartir de cómo aprendiste, crees que aprendiste una de estas competencias?

E4: Mmm, yo creo que tiene que ver bastante mi, mi familia también porque yo desde bastan...bueno desde muy pequeñita tuve que afrontarme a quedarme sola en mi casa con mi hermana, entonces, era técnicamente aprender las responsabilidades desde muy chiquitita, entonces, tú sabes que no puedes salirte de la casa porque te puede pasar esto y lo otro, lo otro, entonces, este tipo d de competencias me ayudaron bastante y también el hecho de que eem me inculcaron el no decepcionar a mis papás, entonces, si yo no decepcionaba a mis papás era porque literalmente tenía que estar dale y dale en el estudio, entonces, desde muy pequeñita me me mantenía en unas notas bastante bastante altas, me gustaba siempre estar dentro de...si no estaba dentro de los cuadros de honor por lo menos tener unas notas bastante aceptables y nunca tuve problemas porque justamente terminó creo el jardín, el jardín fue creo lo qu, lo que marcó la espuela porque la...en el jardín era siempre el estar con relaciones sociales más de que amigos y todo ese tipo de cosas y desde la escuela tuve este sentimiento de que tengo que ser responsable con mis trabajos, tengo que tener buenas notas, tengo que seguir; y nunca se me hizo pesado, nunca se me hizo pesado el hecho de aprender, siempre me gustó aprender, no importaba la materia que sea siempre me gustaba aprender, entonces, de todo lo que me me mandaban a investigar siempre trataba de sacarle algo que quizá el profesor no me vaya a enseñar en las...en la escuela pero me vaya a servir en años de...en años posteriores, entonces, siempre estuve en el hecho de de investigar y siempre aprender y siempre aprender más, nunca se me hizo pesada la escuela emm y justamente creo que eso es lo que...lo que marca el inicio de que en la universidad tampoco se me hacía muy pesada, siempre tengo el objetivo trazado de que me gusta lo que estoy haciendo y si me gusta lo que estoy haciendo no es un...obstáculo ni nada todo lo que me está pasando sino es más bien una...un pequeño sacrificio para lo...la gran recompensa que viene después y ese tipo de situaciones creo que han venido bastante de mi familia, de...siempre de mi...del ejemplo que me dan mis papás que siempre es de no rendirse y siempre tener la cara...una cara buena al frente de todo lo que...lo que les está pasando y siempre ser una una persona bastante cordial con los demás.

P: (*Asienta con la cabeza*) Okey, muchas gracias Nicole, hablando de este tema de competencias socioemocionales y de est mmm de esta autorregulación del aprendizaje y con lo que ustedes han visto en en el aula ahora creo yo un poco complejo para ti Byron porque te ha tocado ya desde el primer semestre estar en este campo virtual, pero ustedes emm también han tenido que pasar por, por momentos en los que se ha podido compartir con sus compañeros, la pregunta estaría, entonces, direccionada a ¿consideran que este tema de competencias socioemocionales y de autorregulación del aprendizaje se desarrolla o se da mejor en hombres o en mujeres? ¿Qué creen ustedes?

(Silencio)

P: ¿Byron?

E3: Yo diría que en mujeres porque ellas son como que más se...como que se toman enserio las cosas no como los hombres qu que no porque ellas siempre están ahí como que ya viendo como que así decirlo como que viendo ya a futuro, como que planeándose cosas que, que se toman enserio en todo momento, entonces, sí, iría más por las mujeres.

P: Okey, porque se planifican para el futuro ¿no? ¿Qué opinan ustedes chicas?

(Silencio)

E4: Mmm yo hablando yo también es de primer semestre y, entonces, desde siempre estuve en esta modalidad pero yo creo que se desarrolla bastante en mujeres, por lo menos en mi curso sí, hay muchas más mujeres que son un poquito más serias con lo que tienen que hacer, tienen la meta más trazada y la mayoría de los hombres en mi curso al menos algunos son los que agarraron el cupo porque tenían que agarrar eso y no había más o si...son muy pocos los que tienen trazada la meta de que tengo que hacer esto y esto lo voy a hacer son muy pocos el otro grupo de hombres que en realidad buscan más información de la requerida o en realidad leen del tema o en realidad vienen con conocimientos emm anteriores a las a las clases o tienen algún conocimiento previo d del tema o saben un poco más de lo que de lo que deberían. Son muy pocos y hay más chicas que participan, hay más chicas que que conocen un poquito más y sí se nota el se nota el contraste ¿no? del que siempre en las clases hay más chicas que están hablando que hay hay hombres.

P: Okey, les voy a contar ahí emm en en flash informativo, ustedes saben que para que estemos en este conversatorio pues ya se hicieron los análisis de los cuestionarios que se pasaron inicialmente y ¿qué creen? Jajaja, los resultados emm de competencias socioemocionales los hombres puntúan más... díganme ustedes jajaja ¿qué creen que pasó, qué creen que sucedió, dónde emm el contexto, la realidad, lo que ustedes han podido vivir pues...es diferente a lo que los resultados han arrojado, aquí los chicos son los que puntúan más en competencias socioemocionales, a qué creen que se debe, qué se les ocurre a ustedes?...Yari.

E2: mmm creo que depende mucho, bueno, personalmente creo que las mujeres somos como que más emocionales o más competitivas y como que a veces por ejemplo, hablo personalmente ¿no?, si bien es cierto yo cumple mis objetivos en cuanto a tareas pero tiendo a estresarme bastante y es como que emm el autorregulación emocional en ese caso se viene abajo pero cumple mi objetivo y el aprendizaje se da, aprendo si pero me cuesta bastante, en cambio, yo he visto en los hombres porque tengo también hermanos en mi familia que yo los veo muy relajados y cumplen sus objetivos si ¿no? pero es como que se lo toman más tranquilos, más suave y no sé de qué depende pero pues yo he visto porque tengo también una hermana y es como que nosotras nos lo tomamos más o sea lo vemos más complejo y como que los hombres lo ven en cambio como que más simple, como más tranquilo, o sea lo van a hacer sí pero a su modo pero las mujeres nos presionamos mucho más, queremos...inclusive somos como que más perfeccionistas, le vemos más detalle a las cosas, queremos como que todo esté así más vigoroso, entonces, no sé de qué depende pero sí yo he visto que sí se da eso y las habilidades socioemocionales inclusive en los hombres si he visto que es mejor.

P: Okey, Sonia, te veía ahora reírte cuando *(sonríe)* hablábamos de este tema de que resulta pues de que los chicos tienen puntajes más altos en competencias socioemocionales, ¿por qué? jajaja.

E1: Sí, me sorprendió porque por ejemplo hablo por mi experiencia ¿no? como dice Yarishell, una cumple con sus objetivos, las tareas, pero termina acabada a veces ¿no? y por ejemplo yo en el curso veo como que compañeras igual trabajan o dicen no sabes que no me gusta trabajar con tal compañero o

compañera porque ella no trabaja, no, no opina y o sea de ahí surge esta, la intención también de querer o sea trabajar y hacerlo bien y tengo un compañero que me dijo ¡hay, está fácil yo paso, ya me cansé! dijó i de aquí que sea lo que Dios quiera! , entonces, como dice sí los hombres son como que lo toman las cosas de una manera más relajada y y...una ya, ya se adelanta tal vez a lo que puede pasar y hasta quiere controlar todas esas cosas.

P: Jaja, okey, Byron, ¿tú que podrías compartirnos, tu que eres el único chico en este grupo, qué opinas tú de estos resultados, a qué crees que se debe?

E3: No sé qué...hay una pequeña falla ahí de los números, no son verdaderos, no mentira (*sonriente*). Emm que no sé pues, que tal vez ya están tomando enserio ya han cambiado en este tiempo, que, que se empiezan a preocupar más a ser conscientes de lo que lo que van a hacer y tal vez por eso pues de que ya hayan arrojado esos números.

P: Okey, y que estás incluido en ese grupo ¿eh? jajaja, porque salen de ahí los datos, así que pues bueno ya, ya ya iremos viendo, no sé si Nicole ¿nos quieras eem aportar algo en en este último dato?

E4: Mmm yo creería que es más porque las mujeres tenemos...tendemos a ser muy serias con lo que hacemos, entonces, empieza esta esta lucha emocional de que todo todo, todo lo que tenemos que hacer lo tenemos que hacer bien e incluso un poquito mejor a lo que es normalmente bien y empezamos...también somos bastante perfeccionistas, somos bastante dehacer las cosas más allá de lo que en realidad son, por ejemplo, pensar demás, ese tipo de cosas, también tenemos...bueno yo por lo personal tengo ansiedad, entonces, es... es bastante normal para mí so... pensar demasiado las cosas o pensar demás o hacer cosas demás y plantearme todos estos estos escenarios sobretodo el estrés si bien nos manejamos en el estrés como peces en el agua yo creo las mujeres porque siempre tenemos el don de sacar el mejor producto, entonces, todo ese estrés y generalmente las puntuaciones más altas en las escuelas son de mujeres también, entonces, si bien si somos unas personas que tenemos una capacidad d en el hecho de educación y todo este tipo de cosas, tenemos más capacidad bueno no más capacidad sino tenemos más un mejor promedio, cosas así, yo creo que el hecho de que no tengamos tanta regulación emocional también nos afecta, si bien no nos afecta en notas nos afecta de otra manera, nos afecta en el ámbito emocional, no tenemos relaciones sociales, tendemos a quedarnos sin vida si es posible por hacer bien un trabajo, entonces, si bien sí es un ámbito bastante socioemocional el de los varones ese es su mundo d...el de ellos es básicamente hacer amigos, estar siempre...siempre conectados pero el de las mujeres yo creo que es un poquito más el mundo del estrés (*sonríe*) porque generalmente siempre nos estamos moviendo ahí.

P: Okey, okey chicos. Emm, pues nada, una vez que hemos hablado un poquito d, d dónde creen que se aprende las competencias socioemocionales, dónde creen que se genera este tema de la autorregulación del aprendizaje cómo ustedes mismo lo han podido vivir, no sé, me gustaría ir cerrando este conversatorio con a... alguna de sus ideas o reflexiones de si ha servido hablar en este momentito de este tema específicamente, competencias socioemocionales y autorregulación en el aprendizaje.

(Silencio)

P: ¿Qué podrían decirnos, quizá han podido reflexionar un poco de sus propias competencias, quizá recordar un poquito no sé, se me ocurre, cómo aprendieron a planificar su propio tiempo, o de repente en la universidad mismo ha...se acaban de dar cuenta de que juy! lo que les falta es aprender a organizarse o también chuta tengo que aprender a hacer amigos porque si no aquí voy a morir, voy a naufragar en este en este campo virtual sino empiezo a hablar con gente me quedo por fuera, no sé, tal vez algún tipo de ese...de esa reflexión, o pues ¿nada? solo hemos colaborado y ya está, que está también bien ¿eh?.

E4: Mmm, yo en lo personal creo que fue bastante bastante importante el haber de esto porque nos, nos da esta información que podemos hacer maravillas con eso...con esta información sobre todo el hecho de que nos conocemos en este momento a nosotros mismos nos damos cuenta de las falencias que tenemos, ya sea como estudiantes o como personas en si, entonces, justamente ahorita lo que estábamos hablando de las mujeres yo creo que nos hace falta un poquito soltarnos dejar de ser tan, tan perfeccionistas con las cosas y tener un, un momento d de relajación, de hacer las cosas como deben de ser y no no pensar sobre hacerlas mejor o hacerlas demás, entonces, tratar d de aprender un poquito de los hombres yo diría igual que los hombres deberían aprender un poquito más de las mujeres también por ejemplo en el hecho de de ser serios con las tareas, de tener más convicción en las cosas que hacen, entonces, si tenemos este feedback entre nosotros de lo que podemos aprender y lo que podemos enseñar al otro con esto ya ya sabemos las capacidades, debilidades que tenemos y cómo podemos afrontarlas tomando las cosas positivas de otra persona y tomando...dando las cosas positivas que nosotros tenemos para que la otra persona lo los pueda mejorar.

P: Okey, muchas gracias Nicole. ¿Sonia? tal vez.

E1: como una reflexión que pude obtener es que en las relaciones personales que uno logra cuando está por ejemplo en un sentido educativo yo como experiencia tuve que cuando entré desde primer semestre a la carrera pues en el curso éramos demasiado como distantes, nos acomplejábamos bastante por las cosas, si uno no estaba de acuerdo pues el otro ya se le lanzaba encima, no...no nos poníamos de acuerdo en situaciones que la verdad se requería ¿no? de la colaboración de todos y nos dábamos cuenta qu es como esa indiferencia que el uno tenía con el otro si influenciaba también en en este en el contexto d de uno querer aprender porque esta...cómo lo diría...esa desorganización que se producía por ejemplo al ponernos de acuerdo decir hagamos alguna actividad para eso ya generaba otros problemas, ya se generaban también las enemistades, entonces, uno cuando llegaba a la clase es como que si no le daban ganas siquiera de entrar, decía no no ya empezaron, y sus malas caras, y entonces, uno conforme fue teniendo estas experiencias también de ponerse en el lugar de los demás s se pudo ver qué pues no, no, no, no, teníamos ningún...o sea no sacábamos nada al tener estos conflictos y se fue aprendiendo más no solo de en la carrera de lo que uno buscaba aprender sino también si no me equivoco se llama ser empático también con los demás y desarrollamos también esta esta habilidad.

P: Okey, muchas gracias Sonia. Byron, ¿tu, qué nos podrías decir, si quieres comentar algo finalmente, ha servido, no ha servido hablar un ratito de estas competencias socioemocionales y esta autorregulación del aprendizaje?

E3: Que...que sí, sí ha sido de gran provecho porque a veces no nos damos cuenta de cosas que parecen tan simples pero ya, me doy cuenta ya, que nada pues, que cada persona es diferente y que igualmente se aprende del uno al otro y pues que nos debemos aceptar tal como somos, cada quien aprende a su ritmo, solo que otros más pero también otros, y pues bueno qu, que solo lo que nos queda es adaptarnos y, y jamás se... jamás, jamás decaer, siempre estar en alto, gracias.

P: Okey, a ti, a ti Byron, gracias. Yari.

E2: Bueno, pienso que este espacio fue como muy enriquecedor para todos porque en parte personalmente me ayudó a ser consciente de la forma en la que aprendí a autorregular mi propio aprendizaje desde que edad y cómo influyen de forma directa o indirecta la parte emocional de cómo nos encontramos y aún más en esta forma virtual que desde que estamos tras la pantalla no sabemos qué es lo que le pasa a la otra persona que está del otro lado con qué ánimos está dando la clase, recibiendo la clase, entonces, creo que si nos si nos ha hecho...han sido de gran provecho y creo que es una de las de las razones por las que estamos también aquí y se debería como que hablar más de esto ¿no? no solamente como parte de un proceso investigativo sino más bien como deformación en todos porque como hablábamos en una parte no todas las carrera y todas las personas son conscientes de que existen estos factores que de manera...de cualquier manera influyen en nuestro rendimiento académico y puede que sea ese uno de los motivos por los que no salen adelante o no pueden sobrellevar algún problema, entonces, personalmente creo que es un espacio que nos ha permitido reflexionar y también ser conscientes de las cosas que influyen en nuestro proceso de aprendizaje.

P: Okey, muchas gracias chicos, les agradezco su, su participación y colaboración activa como ustedes saben aquí hay un, un proceso de un sorteo d algo que ya está previsto, entonces, pues ya se pondrán en contacto con ustedes para para que se pueda hacer este proceso, de mi parte agradecerles que sean...que sigan siendo conscientes de su proceso de aprendizaje que también va de la mano con el proceso de enseñanza del profesor, que tengan una linda tarde chicos, muchas gracias.

E4: A usted muchas gracias, hasta luego

E2: Gracias

E1: Gracias

E3: Gracias