

Artículos

Emociones, afrontamiento y autorregulación del aprendizaje en universitarios: influencia de características sociodemográficas durante la pandemia por COVID-19

Emotions, Coping, and Self-Regulated Learning in College Students: Influence of Sociodemographic Variables During COVID-19 pandemic

Martha Leticia Gaeta González¹; María del Socorro Rodríguez Guardado¹; Laura Gaeta González¹; Olga Margarita Malpica Maury² y Karla Grisel Camacho Ponce²

1 Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

2 Universidad Internacional de la Paz

Resumen

Durante la pandemia por COVID-19 las universidades han mostrado preocupación por el estado emocional y el aprendizaje eficaz del estudiantado. El afrontamiento y la autorregulación del aprendizaje constituyen factores protectores para reducir el estrés y para lograr óptimos aprendizajes, siendo afectados por distintas condiciones personales y contextuales. El objetivo de este estudio fue analizar la relación de distintas características sociodemográficas con las emociones, el afrontamiento al estrés y la autorregulación del aprendizaje en universitarios mexicanos durante el confinamiento por COVID-19. Participaron 854 estudiantes de las regiones Centro, Sur-Sureste y Noroeste del país, quienes respondieron un cuestionario de autoinforme en línea. Se observaron diferencias significativas en las emociones en función del sexo, periodo académico, entorno, espacio de estudio y recursos tecnológicos disponibles. El afrontamiento fue mayor en las mujeres, estudiantes de períodos académicos iniciales y aquellos con más dispositivos electrónicos. A su vez, las mujeres y los estudiantes en entornos rurales indicaron mayor autorregulación del aprendizaje. Estos hallazgos muestran que las características sociodemográficas, traducidas en condiciones de vivienda y distintivos académicos y personales, inciden en el afrontamiento al estrés y la autorregulación del aprendizaje; por lo tanto, requieren ser consideradas en las propuestas educativas a fin de promover un mejor aprendizaje en los universitarios.

Palabras clave: pandemia, estrategias de afrontamiento, emociones, autorregulación del aprendizaje, estudiantes universitarios.

Autores

Martha Leticia Gaeta González.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1710-217x>

María del Socorro Rodríguez Guardado.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1575-2403>

Laura Gaeta González

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5493-9636>

Olga Margarita Malpica Maury

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9724-2476>

Karla Grisel Camacho Ponce

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9257-9042>

Autor para correspondencia: Martha Leticia Gaeta González email: marthaleticia.gaeta@upaep.mx

Abstract

During the COVID-19 pandemic, universities have shown concern for their students' emotional state and effective learning. Coping and self-regulation of learning are protective factors to reduce stress and achieve optimal learning, affecting different personal and contextual conditions. The study's objective was to analyze the incidence of different sociodemographic characteristics in emotions, stress coping strategies, and self-regulation of learning in university students during home confinement due to the COVID-19 pandemic. Participants were 854 university students from the Central, South-Southeast, and Northwest regions of México who answered an online self-report questionnaire. There were significant differences in emotions based on gender, academic period, environment, study space, and available technological resources. Women, students from initial academic periods, and those with more electronic devices reported more coping strategies. In turn, women and students in rural settings indicated greater self-regulation of learning. These findings show that sociodemographic characteristics, translated into housing conditions and academic and personal features, affect coping with stress and self-regulation of learning; hence, they need to be considered in educational proposals to promote better learning in college.

Key words: pandemic, coping strategies, emotions, self-regulated learning, university students.

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.492>

Recibido 24 – Septiembre- 2021

Aceptado 02 – Agosto - 2022

Publicado 27 – Diciembre - 2022



Introducción

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente que el brote de SARS-CoV-2, identificado por primera vez el 31 de diciembre del 2019 en Wuhan, China, se había convertido en una pandemia. A partir de este momento, en prácticamente todos los países comenzaron las medidas de confinamiento forzoso, distanciamiento social y suspensión de actividades sociales, comerciales, políticas y educativas, como estrategia para atenuar los efectos del virus y evitar el colapso de los servicios de salud. Ese mismo año, el gobierno mexicano adoptó las políticas propuestas por la OMS y UNESCO para combatir la pandemia: 1) alerta de propagación del virus, el 28 de febrero; 2) prevención por contagio comunitario, del 20 de marzo al 20 de abril y 3) prevención por contagio epidémico, a partir del 21 de abril.

Como resultado de las dos últimas acciones, se declaró el cierre de los centros educativos en todos los niveles y se dio inicio al programa de educación a distancia “aprende en casa” (Amador, 2020), lo que significó un reto debido a las diferentes condiciones contextuales y de vivienda de los estudiantes para cumplir con los requerimientos académicos. Así, además de la preocupación por el estado de salud, los alumnos han estado expuestos a una serie de estresores relacionados con lo académico que han afectado sus respuestas emocionales para dar continuidad a sus aprendizajes de manera eficaz.

Como señala Putwain (2019), los aspectos emocionales pueden facilitar o interferir con los procesos cognitivos, por lo que los estudiantes deben recurrir a variables internas que favorezcan el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante las distintas demandas o amenazas (Sánchez Reyes *et al.*, 2019), sean estas predecibles o inesperadas, y estén o no bajo el propio control. Las estrategias de afrontamiento y la autorregulación del aprendizaje han sido considerados factores protectores que contribuyen a la reducción del estrés (Amate-Romera y De la Fuente, 2021; Luszczynska *et al.*, 2004) y al logro de mejores desempeños académicos en el estudiantado (Berridi Ramírez y Martínez Guerrero, 2017; Zimmerman, 2008).



Según Vidal-Conti *et al.* (2018), previo a la pandemia, las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los universitarios españoles para restaurar el equilibrio afectado por los estresores, consistían en la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas, así como concentrarse en resolver la situación preocupante, ambas orientadas a una conducta activa. Por su parte, Vega Valero *et al.* (2017) encontraron que casi una tercera parte de estudiantes mexicanos que realizaban estudios en línea usaban como principales estrategias de afrontamiento aquellas centradas en la solución del problema, mientras que menos de una tercera parte optaba por las centradas en la emoción. Sin embargo, el estudio de Del Valle *et al.* (2020) mostró que los estudiantes han experimentado dificultades para regular eficazmente sus emociones durante la pandemia.

A pesar de los antecedentes investigativos, aún son escasos los trabajos realizados sobre las estrategias de afrontamiento y autorregulación del estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. Asimismo, es necesario contar con más evidencia de cómo estas variables son afectadas por distintos aspectos sociodemográficos, más allá del sexo y la edad (p. ej., periodo académico y condiciones de vivienda) para entender la experiencia vivida por los estudiantes durante esta insólita situación. De acuerdo con lo expuesto, en esta investigación se considera relevante analizar la relación de distintas características sociodemográficas con las emociones, afrontamiento al estrés y autorregulación del aprendizaje en universitarios mexicanos durante el confinamiento por COVID-19. Con este propósito, presentamos a continuación el marco referencial que sustenta este trabajo.

Respuestas emocionales en los universitarios

Cada experiencia humana tiene sus propias fuentes de estrés y se encuentra asociada a distintos contextos sociales que pueden influir en las estrategias psicológicas de las personas (Smrtnik y Prosen, 2016). Tal como se ha evidenciado (González-Velázquez, 2020), las situaciones amenazantes vinculadas a la incertidumbre por la pandemia de COVID-19 se han reflejado en mayores niveles de estrés, ansiedad, preocupación, miedo y angustia (Johnson *et al.*, 2020), siendo la población universitaria un importante grupo



de riesgo. Al mismo tiempo, una variedad de condicionantes contextuales y de vivienda han ejercido influencia en sus respuestas emocionales.

Según la investigación de AlHadi et al. (2021), en Arabia Saudita los adultos jóvenes son uno de los grupos con mayores niveles de estrés y cuadros asociados a la ansiedad o estado de ánimo, y sugieren diferencias significativas en función de la región. Los lugares en los que hay más concentración de población son los que se experimentan mayores niveles. A pesar de ello, el estudio de Cao et al. (2020), con población universitaria de China, indicó que quienes están en entornos urbanos muestran una respuesta más favorable a la ansiedad.

El trabajo de Cabrera (2020) expone la diversidad de condiciones en los hogares en cuanto a espacios, disponibilidad de dispositivos electrónicos y acceso a internet según las posibilidades económicas y la región geográfica en el contexto español, lo que puede generar diferentes estados emocionales en el alumnado. Establece que el aislamiento social ha afectado la felicidad, satisfacción con la vida e incrementado la ansiedad y el estrés en el alumnado universitario.

Desde otro ángulo, la investigación de Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) informa que los estudiantes latinoamericanos han estado más preocupados por los aspectos económicos, de conectividad, equipamiento y comunicación con sus profesores que por el aislamiento social y la ansiedad provocada por la pandemia. Estos factores, junto con las demandas escolares, han propiciado que muchos jóvenes experimenten dificultades para adaptarse a las expectativas de mantener óptimos desempeños académicos (Rosario-Rodríguez *et al.*, 2020). Por tanto, han requerido realizar sacrificios importantes para mitigar el impacto de esta situación estresante.



Afrontamiento al estrés

El estrés constituye un fenómeno común hoy en día, el cual surge como respuesta psicológica o emocional al intentar adaptarse a las presiones internas o externas. Cuando el estrés se vuelve excesivo, y las posibilidades de afrontamiento se tornan inflexibles, puede generar distintas afectaciones emocionales (González-Tovar y Hernández Rodríguez, 2020) en detrimento de la estabilidad personal, existiendo una relación estrecha entre el estrés y la emoción experimentada (Lazarus y Folkman, 1984).

Como plantean estos autores, ante la percepción de amenaza se activa un proceso cuya finalidad es contribuir a la regulación del conflicto emocional y a la eliminación de dicha amenaza. De tal manera que las estrategias de afrontamiento constituyen el esfuerzo cognitivo y de comportamiento para manejar las demandas internas (estados emocionales) o externas (contextuales) valoradas como estresantes. Es importante recalcar que, si bien las emociones positivas se manifiestan más en situaciones favorables y las negativas en las desfavorables, existe la posibilidad de experimentar una combinación de estas como respuesta a distintos estresores.

En otro estudio, Lazarus (2000) sugiere que un buen ajuste o adaptación se logra cuando se realiza una evaluación del contexto y se elige una estrategia de afrontamiento que maximiza la efectividad de la respuesta. El uso de estrategias enfocadas en lo cognitivo, y que implican aproximación conductual, podría predecir un mejor ajuste en circunstancias controlables; mientras que las estrategias enfocadas en la emoción o en las alteraciones emocionales derivadas de un escenario estresante, sean estas de aproximación o de evitación, podrían funcionar en situaciones incontrolables. De este modo, cabe destacar que la preferencia y uso de las distintas estrategias depende de las características del estresor, las consecuencias que se desencadenan de este, el contexto en el cual se desarrolla y los recursos personales (Reevy y Frydenberg, 2011). Esto tiene importantes implicaciones para el aprendizaje, pues el afrontamiento se encuentra relacionado con los procesos de autorregulación del aprendizaje (De la Fuente *et al.*, 2015).



Autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje es un tópico complejo estudiado y entendido, principalmente, a partir de los procesos involucrados (Boekaerts, 1999). Desde un enfoque sociocognitivo, se considera un proceso cíclico, donde los factores personales, comportamentales y contextuales cambian durante el aprendizaje, por ende, deben ser monitoreados. Esta naturaleza cíclica se recoge en tres fases principales: previa (planeación), durante (monitoreo y control) y posterior (reflexión) a la actividad de aprendizaje (Zimmerman, 1989).

Los procesos que preceden a cualquier esfuerzo de actuación incluyen la planificación; esto en términos del establecimiento de metas de aprendizaje concretas y una variedad de creencias motivacionales, como la autoeficacia, la orientación a metas, la valoración de la tarea y las expectativas de resultado. La ejecución de las actividades involucra procesos de monitoreo y control como la atención, el uso de estrategias y la autoobservación sistemática. Finalmente, la fase de reflexión, que tiene lugar después del aprendizaje, se asocia a la valoración del desempeño.

La literatura sobre el tema (Perry *et al.*, 2004; Pintrich y Schunk, 2006; Zimmerman, 2008) reporta que la autorregulación del aprendizaje posibilita desempeños adecuados para un mejor desarrollo competencial y de autonomía al permitir a los estudiantes dirigir sus pensamientos, sentimientos y comportamiento a través de estrategias específicas para el logro de sus objetivos académicos (Zimmerman, 2000). De ahí que la autorregulación de los aprendizajes se considera clave para la educación en línea, ya que propicia la responsabilidad del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje, en virtud de que en estos ambientes se requiere mayor autonomía por parte del aprendiz (Berridi Ramírez y Martínez Guerrero, 2017).

Es importante recalcar que un aspecto fundamental en el proceso de autorregulación de los aprendizajes es la habilidad para atender de manera selectiva la información originada dentro de uno mismo,



como el estado emocional ante situaciones estresantes (Luszczynska *et al.*, 2004), por lo que contribuye a afrontar el estrés. Los estudiantes que saben autorregular su aprendizaje poseen hábitos de trabajo altamente efectivos, gracias a la motivación, a la conducta y al contexto social, lo que les permite conseguir una mejora significativa en el desempeño cognitivo. Por consiguiente, las condiciones para el aprendizaje resultan fundamentales de cara al desarrollo de estos procesos.

La inesperada transición a la enseñanza en línea ha demandado poner en marcha la competencia de “aprender a aprender”, como tarea imprescindible para el desarrollo de la autonomía y la creatividad (Lozano-Díaz *et al.*, 2020) en los estudiantes universitarios; al igual que para enfrentar la diversidad de retos para un desempeño exitoso que involucra la articulación de distintos procesos cognitivos, motivacionales y afectivos en un contexto determinado. Por ello, es necesario que los estudiantes sean capaces de establecer metas, monitorear y supervisar su aprendizaje de manera precisa y continua para que logren afrontar de manera autónoma las demandas de los nuevos aprendizajes; de apropiarse de contenidos sustantivos, procedimientos, interacciones, entre otros.

Características sociodemográficas en relación con las emociones, el afrontamiento al estrés y la autorregulación del aprendizaje

Las investigaciones que han analizado la influencia de las variables sociodemográficas en los estados emocionales de la población universitaria durante el confinamiento por COVID-19 han reportado que las mujeres presentan más miedo y preocupación en comparación con los varones (Barcelata-Eguiarte *et al.*, 2021). Aquellas personas con mayores niveles educativos, generalmente asociados con la edad, manifiestan menores emociones negativas (Chew *et al.*, 2020). En cuanto a las condiciones de vivienda, algunos autores (Cao *et al.*, 2020) refieren el efecto positivo de vivir en zonas urbanas y de contar con apoyo social, como la familia. Igualmente, han revelado (Cabrera, 2020) que disponer (o no) de espacios para el estudio, de dispositivos electrónicos y de acceso a internet en los hogares puede generar diferentes estados emocionales.



Varios trabajos demuestran que, previo a la pandemia (Rivas Miranda *et al.*, 2017) y durante esta (Babicka-Wirkus *et al.*, 2021), existe una incidencia de factores como el sexo, la edad y lugar de residencia en la elección de estrategias de afrontamiento por parte de los alumnos. Por el contrario, otros autores (Li y Peng, 2020) no han encontrado diferencias significativas por sexo, grado académico u origen geográfico; señalan que los alumnos con mayores niveles de apoyo social, afrontamiento emocional y afrontamiento cognitivo sufren menor ansiedad.

En lo que respecta a la influencia del sexo en la autorregulación del aprendizaje, si bien los resultados de las investigaciones no son concluyentes, varias reflejan diferencias significativas entre hombres y mujeres, en favor de estas últimas (Larruzea-Urkixo y Cardeñoso Ramírez, 2020; Torrano *et al.*, 2017). Lo anterior se atribuye, en parte, al tipo de estrategias usadas, encontrándose una mayor frecuencia de aquellas implicadas en las fases de planificación y ejecución del aprendizaje (Calderón Neyra, 2019), como el uso de estrategias de repaso, de organización de la asignatura y el manejo eficaz del ambiente de trabajo. Además, se ha observado que, conforme avanzan en el trayecto formativo, los alumnos tienden a incrementar sus habilidades de autorregulación del aprendizaje, por ejemplo, para gestionar eficazmente el tiempo y el espacio de trabajo para el logro de sus metas académicas (Velasco y Cardeñoso Ramírez, 2020).

Metodología

Se trata de un estudio cuantitativo, no experimental, de corte transversal, con el uso de instrumentos de auto informe.

Características de los participantes

La muestra, de tipo no probabilístico, se conformó por 854 estudiantes universitarios (ver Tabla 1), con una media de edad de 21.67 ($DT = 4.06$), de los cuales, el 72.4 % son mujeres. Del total, la mayoría se encontraban cursando del 4° al 6° periodo académico (37.82 %), seguido de los que cursaban del 7° al 10° (35.12 %) y del 1° al 3° (27.06 %).



Tabla 1*Sexo y período académico de estudio de los participantes (n=854)*

| Variable | Todos los participantes (%) | Centro (%) | Sur-sureste (%) | Noroeste (%) |
|--------------------------|-----------------------------------|---------------|--------------------|-----------------|
| Sexo | | | | |
| - Mujer | 618(72.4) | 174(69.3) | 65(71.4) | 379(74.0) |
| - Hombre | 232(27.2) | 77(30.7) | 23(25.3) | 132(25.8) |
| - No especificado | 4(0.5) | - | 3(3.3) | 1(0.2) |
| Periodo académico | | | | |
| - 1.º a 3.º | 231(27.06) | 48(19.1) | 26(28.6) | 157(30.7) |
| - 4.º a 6.º | 323(37.82) | 106(42.2) | 28(30.8) | 189(36.9) |
| - 7.º a 10.º | 300(35.12) | 97(38.6) | 37(40.7) | 166(32.4) |

Durante el confinamiento, los participantes se encontraban viviendo en 18 entidades federativas, comprendidas en tres regiones del territorio mexicano:

1. Región Noreste (60 %): Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora.
2. Región Centro (29.4 %): Ciudad de México, Estado de México, Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala.
3. Región Sur-Sureste (10.6 %): Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario integrado por cuatro secciones, en las cuales se indaga sobre las características sociodemográficas, las emociones, las estrategias de afrontamiento al estrés y la autorregulación del aprendizaje del estudiantado universitario en el contexto de confinamiento por la pandemia de COVID-19.

Características sociodemográficas

En esta investigación se refieren a las características de carácter social y demográfico que permiten separar en grupos a los estudiantes. Las variables consideradas son: sexo, edad y periodo académico actual;



mencionadas en el apartado de características de los participantes. Se indagó sobre el estado de residencia en el país, el entorno (urbano, semiurbano y rural), las condiciones de vivienda durante el confinamiento (los espacios de la residencia y recursos tecnológicos) y las personas con las que se compartía domicilio (familia, amigos/conocidos, sólo/a).

Emociones

Se presentó un listado con 15 emociones, a partir de los trabajos de Bisquerra Alzina (2009) y Pekrun et al. (2005), siendo estas: aburrimiento, alegría, ansiedad/preocupación, compasión, confusión, desesperación, desinterés, enojo, esperanza, frustración, gratitud, miedo, soledad, tranquilidad y tristeza. Con base en este listado, se solicitó a los alumnos seleccionar en qué medida habían experimentado dichas emociones durante el confinamiento, mediante una escala de respuesta Likert de 5 puntos. El listado tiene un índice de fiabilidad de $\alpha = 0.85$.

Estrategias de afrontamiento al estrés

Se tomó como base la adaptación argentina del inventario de respuestas de afrontamiento en jóvenes (CRI-Y; Ongarato *et al.*, 2009), que surge a partir del *Coping Resources Inventory* (Moos, 1993). El cuestionario cuenta con una escala de respuesta Likert de 5 puntos y está conformado por cuatro dimensiones: a) afrontamiento por aproximación cognitiva (AACog; $\alpha = 0.66$); b) afrontamiento por aproximación conductual (AACond; $\alpha = 0.66$); c) afrontamiento por evitación cognitiva (AECog; $\alpha = 0.58$) y d) afrontamiento por evitación conductual (AECond; $\alpha = 0.53$).

El instrumento adaptado para el presente estudio quedó conformado por 13 de los 22 ítems originales, con el propósito de que los reactivos fueran representativos de cada tipo de afrontamiento y acordes a la situación por la contingencia sanitaria: a) AACog, 4 ítems ($\alpha = 0.65$), p. ej.: “Me he dicho que las cosas podrían estar peor”; b) AACond, 3 ítems ($\alpha = 0.69$), p. ej.: “He hablado con algún adulto como profesor, entrenador, médico, terapeuta”; c) AECog, 3 ítems ($\alpha = 0.55$), p. ej.: “He perdido la esperanza de que las



cosas volverán a ser como antes”; d) AECCond, 3 ítems ($\alpha = 0.50$), p. ej.: “He escuchado música como una forma de enfrentarme al problema”. El instrumento total presenta un índice de fiabilidad $\alpha = .80$.

Autorregulación del aprendizaje

Se utilizó el *Self-Regulation Formative Questionnaire* (Gaumer-Erickson y Noonan, 2018), el cual fue traducido al español, mediante el enfoque de comité (Hernández *et al.*, 2020; Krach *et al.*, 2017), que estuvo constituido por tres expertos bilingües en dos áreas de especialización (psicología y pedagogía). El instrumento tiene una escala de respuesta Likert de 5 puntos, y está conformado por 22 ítems que miden el nivel de competencia percibido en los cuatro componentes esenciales de la autorregulación y cuyos niveles de fiabilidad a partir de los datos de este estudio son adecuados: a) planificación (5 ítems; $\alpha = 0.76$), p. ej.: “Planeo los proyectos que quiero completar”; b) monitoreo del progreso (6 ítems; $\alpha = 0.77$), p. ej.: “Reviso mi progreso para cumplir mis objetivos”; c) control de cambios realizados (6 ítems; $\alpha = 0.76$), p. ej.: “En cuanto veo que las cosas no van bien quiero hacer algo al respecto” y d) reflexión sobre los resultados (5 ítems; $\alpha = 0.75$), p. ej.: “Tengo un sentimiento de logro cuando termino todo a tiempo”. El instrumento total arroja un índice de fiabilidad de $\alpha = 0.92$.

Procedimiento

Para la recolección de los datos se recurrió a un muestreo intencional de estudiantes pertenecientes a distintas universidades públicas y privadas de México, a partir del vínculo académico con agentes educativos de diferentes universidades, asociaciones y redes. Los estudiantes respondieron voluntariamente el cuestionario en línea a través de la herramienta Formularios de Google durante la fase tres de contingencia epidemiológica por COVID-19 (entre junio y agosto, 2020). Los alumnos estuvieron plenamente informados sobre los objetivos del estudio, otorgaron el libre consentimiento para responder el cuestionario de manera anónima y los datos proporcionados se cuidaron en todo momento, siguiendo la Declaración de Investigación de Helsinki con seres humanos.



Análisis de datos

Para el análisis de los resultados se utilizó el programa estadístico SPSS v22. En primer lugar, se llevaron a cabo análisis de fiabilidad de los instrumentos. Enseguida, se verificó el supuesto de normalidad y linealidad de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Posteriormente, se efectuaron análisis descriptivos: frecuencia (f), porcentaje (%), comparación de frecuencias entre grupos (chi cuadrado X^2) e inferenciales no paramétricos de comparación (Kruskal-Wallis), dada la no normalidad de los datos.

Resultados

Contraste de supuestos

Como se muestra en la Tabla 2, no existe una distribución normal de los datos para ninguna de las variables ($p < 0.05$), por esta razón se hizo uso de la estadística no paramétrica para su análisis.



Tabla 2*Pruebas de normalidad*

| Variable | Kolmogorov-Smirnov | |
|--|--------------------|------|
| | Estadístico | P |
| Emociones | | |
| Compasión | 0.190 | 0.00 |
| Tranquilidad | 0.191 | 0.00 |
| Esperanza | 0.174 | 0.00 |
| Gratitud | 0.205 | 0.00 |
| Alegría | 0.216 | 0.00 |
| Soledad | 0.171 | 0.00 |
| Enojo | 0.196 | 0.00 |
| Frustración | 0.181 | 0.00 |
| Aburrimiento | 0.206 | 0.00 |
| Miedo | 0.164 | 0.00 |
| Confusión | 0.160 | 0.00 |
| Tristeza | 0.167 | 0.00 |
| Ansiedad/preocupación | 0.188 | 0.00 |
| Desinterés | 0.189 | 0.00 |
| Desesperación | 0.180 | 0.00 |
| Estrategias de afrontamiento | | |
| Por aproximación cognitiva (AACog) | 0.068 | 0.00 |
| Por aproximación conductual (AACond) | 0.112 | 0.00 |
| Por evitación cognitiva (AECog) | 0.111 | 0.00 |
| Por evitación conductual (AECond) | 0.092 | 0.00 |
| Autorregulación del aprendizaje | | |
| Planificación | 0.106 | 0.00 |
| Monitoreo del progreso | 0.092 | 0.00 |
| Control de cambios realizados | 0.081 | 0.00 |
| Reflexión sobre los resultados | 0.115 | 0.00 |



Condiciones del entorno y vivienda

Respecto a las condiciones de vivienda, como se expone en la Tabla 3, la mayoría de los alumnos (73.66 %) informó estar viviendo en un entorno urbano, seguido por el semiurbano (16.04 %) y el rural (10.30 %). De igual forma, la mayoría compartía vivienda con su familia (97.18 %), disponía de espacio personal para el estudio (76.70 %) y tenía acceso a internet (94.61 %). Referente a los recursos tecnológicos, la mayoría respondió contar con computadora y otros dispositivos (81.73 %), seguido por los que tienen solo otros dispositivos —tableta y/o celular— (12.65 %) y pocos tienen solo computadora (5.62 %).

Tabla 3

Condiciones de vivienda de los participantes (n = 854)

| Variable | Frecuencia (%) |
|---------------------------------------|----------------|
| Entorno de vivienda | |
| Urbano | 629(73.66) |
| Semiurbano | 137(16.04) |
| Rural | 88(10.30) |
| Co-residencia | |
| Familia | 828(96.95) |
| Amigos/conocidos | 12(1.41) |
| Vive solo(a) | 12(1.41) |
| No dato | 2(0.23) |
| Espacio personal para estudiar | |
| Sí | 655(76.70) |
| No | 199(23.30) |
| Conexión a Internet | |
| Sí | 808(94.61) |
| No | 46(5.39) |
| Recursos tecnológicos | |
| Sólo computadora | 48(5.62) |
| Sólo otros dispositivos | 108(12.65) |
| Computadora y otros dispositivos | 698(81.73) |



Emociones, afrontamiento al estrés y autorregulación del aprendizaje y su relación con las características sociodemográficas

A continuación, se presentan los resultados significativos en torno a las emociones, las estrategias de afrontamiento y la autorregulación del aprendizaje en relación con las características sociodemográficas: sexo, periodo académico, entorno de vivienda, espacios para el estudio y recursos tecnológicos ($p < .05$).

Las emociones, según las características sociodemográficas, se muestran en la Tabla 4. Por lo que corresponde al sexo, las mujeres indicaron mayores niveles de compasión, enojo, frustración, miedo, confusión, tristeza, ansiedad/preocupación, desinterés y desesperación. Mientras que los hombres refieren mayores puntajes promedio en tranquilidad y aburrimiento.

A propósito del periodo académico, los estudiantes de 1° a 3° resultaron con mayores niveles de compasión y tranquilidad que los de 4° a 6°; mientras que los estudiantes de 1° a 3° señalaron menores niveles de enojo, miedo, ansiedad/preocupación y desinterés que los estudiantes de 4° a 6° y 7° a 10°.

Con relación al entorno de vivienda, los estudiantes con residencia en un contexto semiurbano puntuaron mayores niveles de soledad, enojo, frustración y ansiedad/preocupación en contraste con los estudiantes de entorno urbano y rural, siendo estos últimos los que expresaron menores niveles de estos síntomas. Los alumnos con un espacio propio para el estudio expresaron mayor tranquilidad, esperanza, gratitud y alegría. Mientras que los estudiantes que no contaban con un espacio propio sufrieron mayor frustración, aburrimiento, tristeza, ansiedad/preocupación, desinterés y desesperación.

Con relación a los recursos tecnológicos, los estudiantes que contaban con computadora y otros dispositivos indicaron mayor compasión, tranquilidad, esperanza, gratitud y alegría en comparación con aquellos que sólo tenían computadora u otros dispositivos.



Tabla 4

Emociones en relación con las características sociodemográficas (n=854)

| Emociones | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | Compasión | Tranquilidad | Esperanza | Gratitud | Alegría | Soledad | Enojo | Frustración | Aburrimiento | Miedo | Confusión | Tristeza | Ansiedad/ Preocupación | Desinterés | Desesperación |
| Sexo | X ² =10.8 ** | X ² =9.2 ** | X ² =1.8 | X ² =2.3 | X ² =3.7 | X ² =3.3 | X ² =32.8 *** | X ² =31.9 *** | X ² =22.5 *** | X ² =44.6 *** | X ² =32.8 *** | X ² =50.5 *** | X ² =56.8 *** | X ² =12.8 *** | X ² =53.7 *** |
| - Mujer | 441.9 | 410.4 | 418.8 | 433.1 | 416.0 | 434.6 | 454.0 | 453.7 | 362.3 | 459.0 | 454.2 | 461.0 | 463.3 | 443.4 | 462.2 |
| - Hombre | 381.7 | 465.6 | 443.4 | 405.2 | 450.7 | 401.4 | 349.7 | 350.5 | 449.2 | 336.4 | 349.0 | 330.9 | 324.7 | 377.8 | 327.6 |
| Periodo académico | X ² =8.6 * | X ² =10.1 ** | X ² =0.9 | X ² =0.6 | X ² =0.9 | X ² =0.2 | X ² =8.5 * | X ² =5.8 | X ² =2.0 | X ² =6.7 * | X ² =1.7 | X ² =3.4 | X ² =7.3 * | 9.7 ** | X ² =1.6 |
| - 1.º a 3.º | 466.4 | 462.4 | 440.1 | 431.4 | 440.5 | 423.4 | 389.8 | 395.3 | 430.5 | 395.0 | 410.3 | 408.4 | 391.1 | 385.9 | 411.2 |
| - 4.º a 6.º | 408.4 | 398.1 | 421.4 | 419.6 | 422.6 | 431.6 | 434.5 | 440.8 | 439.1 | 431.1 | 431.1 | 445.4 | 439.8 | 440.4 | 436.5 |
| - 7.º a 10.º | 418.2 | 432.3 | 424.4 | 433.0 | 422.8 | 426.2 | 449.0 | 438.0 | 412.7 | 448.7 | 436.9 | 422.9 | 442.3 | 445.7 | 430.4 |
| Entorno de Vivienda | X ² =0.4 | X ² =5.0 | X ² =2.3 | X ² =1.5 | X ² =0.5 | X ² =14.2 ** | X ² =9.4 ** | X ² =15.1 ** | X ² =2.7 | X ² =0.1 | X ² =4.9 | X ² =3.0 | X ² =8.3 * | X ² =2.0 | 1.9 |
| - Urbano | 430.0 | 428.6 | 420.7 | 433.2 | 430.9 | 424.0 | 427.5 | 427.1 | 434.0 | 427.3 | 421.8 | 421.4 | 417.5 | 423.1 | 424.4 |
| - Semiurbano | 416.1 | 396.3 | 438.6 | 415.4 | 414.9 | 484.7 | 466.5 | 478.2 | 421.5 | 431.1 | 467.6 | 459.6 | 481.6 | 453.8 | 451.8 |
| - Rural | 427.6 | 468.6 | 459.1 | 405.3 | 422.7 | 363.7 | 366.7 | 351.8 | 390.3 | 423.7 | 406.1 | 420.8 | 415.1 | 417.8 | 411.5 |
| Espacio personal p/ estudio | X ² =1.9 | X ² =13.5 *** | X ² =8.2 ** | X ² =4.6 * | X ² =16.8 *** | X ² =3.4 | X ² =3.5 | X ² =5.9 * | X ² =5.7 * | X ² =1.2 | X ² =3.3 | X ² =8.1 ** | X ² =4.7 * | X ² =6.6 * | X ² =15.2 *** |
| - Sí | 433.7 | 443.9 | 440.4 | 437.1 | 445.8 | 419.1 | 419.1 | 416.6 | 416.7 | 422.5 | 419.3 | 414.7 | 417.7 | 415.9 | 409.8 |
| - No | 407.0 | 373.4 | 385.0 | 396.0 | 367.3 | 455.2 | 455.1 | 463.6 | 463.0 | 443.9 | 454.49 | 469.7 | 459.6 | 465.5 | 485.7 |
| Recursos tecnológicos | X ² =21.8 *** | X ² =14.6 ** | X ² =9.1 * | X ² =34.5 *** | X ² =39.3 *** | X ² =0.3 | X ² =5.4 | X ² =2.9 | X ² =0.8 | X ² =1.3 | X ² =6.2 * | X ² =2.8 | X ² =4.5 | X ² =0.03 | X ² =0.5 |
| - Solo computador | 366.2 | 328.1 | 398.0 | 360.8 | 311.04 | 426.7 | 439.3 | 425.3 | 397.3 | 447.1 | 437.8 | 466.4 | 462.2 | 433.4 | 442.2 |
| - Solo otros dispositivos | 339.3 | 382.8 | 367.4 | 313.6 | 324.54 | 415.1 | 377.9 | 391.2 | 426.9 | 405.4 | 373.7 | 399.7 | 385.8 | 426.0 | 439.0 |
| - Computador y otros dispositivos | 445.4 | 441.3 | 438.8 | 449.7 | 451.44 | 429.5 | 434.4 | 433.3 | 429.7 | 429.6 | 435.1 | 429.1 | 431.6 | 427.3 | 424.7 |

Nota: X² = Chi cuadrado

Las estrategias de afrontamiento al estrés y su relación con las características sociodemográficas se presentan en la Tabla 5. Se observa que las mujeres revelaron emplear estrategias de afrontamiento por aproximación cognitiva y por evitación cognitiva en mayor medida que los varones. También, hubo un mayor uso de estrategias de afrontamiento por evitación conductual entre los estudiantes de 1.º a 3.º y de aquellos que cuentan con computadora y otros dispositivos para estudiar. Estos últimos usaron en mayor medida estrategias de afrontamiento por aproximación cognitiva. Además, los estudiantes con computadora y aquellos con computadora y otros dispositivos usaron estrategias por evitación cognitiva en mayor medida que los que solo contaban con otros dispositivos. No se encontraron diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento a partir del entorno de vivienda o los espacios para el estudio.

Tabla 5

Afrontamiento al estrés en relación con las características sociodemográficas (n = 854)

| | AACog | | AACond | | AECog | | AECond | |
|---------------------------------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|
| | Rango medio | X ² | Rango medio | X ² | Rango medio | X ² | Rango medio | X ² |
| Sexo | | 8.5*** | | 0.05 | | 7.07** | | 1.08 |
| - Mujer | 440.5 | | 426.6 | | 439.14 | | 430.8 | |
| - Hombre | 385.6 | | 422.5 | | 389.18 | | 411.3 | |
| Periodo académico | | 0.95 | | 0.22 | | 0.60 | | 12.93** |
| - 1o a 3o | 431.3 | | 430.9 | | 436.1 | | 477.0 | |
| - 4o a 6o | 417.2 | | 422.5 | | 420.0 | | 410.0 | |
| - 7o a 10o | 435.6 | | 430.3 | | 428.9 | | 408.3 | |
| Entorno de vivienda | | 2.19 | | 0.10 | | 5.03 | | 0.86 |
| - Urbano | 433.5 | | 429.1 | | 438.1 | | 432.1 | |
| - Semiurbano | 422.1 | | 423.4 | | 407.3 | | 414.75 | |
| - Rural | 392.9 | | 422.5 | | 382.9 | | 414.15 | |
| Espacio personal para estudiar | | 3.53 | | 1.70 | | 0.07 | | 3.66 |
| - Sí | 436.2 | | 433.5 | | 428.7 | | 436.3 | |
| - No | 398.8 | | 407.6 | | 423.5 | | 398.4 | |
| Recursos tecnológicos | | 30.47*** | | 2.68 | | 12.81** | | 12.26** |
| - Sólo computadora | 406.6 | | 458.7 | | 435.5 | | 415.2 | |
| - Sólo otros dispositivos | 308.0 | | 395.7 | | 348.6 | | 351.8 | |
| - Computadora y otros dispositivos | 447.4 | | 430.3 | | 439.2 | | 440.1 | |

Nota: AACog = afrontamiento por aproximación cognitiva; AACond = afrontamiento por aproximación conductual; AECog = afrontamiento por evitación cognitiva; AECond = afrontamiento por evitación conductual. Datos estandarizados. *p<.05; **p<.01; ***p<.001

En la Tabla 6 se muestra la autorregulación del aprendizaje en relación con las características sociodemográficas. Las mujeres fueron más propensas a autorregular su aprendizaje, particularmente a monitorear, controlar y reflexionar sobre éste. Los estudiantes de 1° a 3° y de 4° a 6° manifestaron mayor nivel de autorregulación del aprendizaje total y de cada uno de sus componentes (planificación, monitoreo, control y reflexión) que los estudiantes del 7° al 10° periodo académico.

Por su parte, los estudiantes que residían en un entorno rural expusieron mayor autorregulación del aprendizaje total, y en tres de sus componentes: planificación, monitoreo y control, que los estudiantes de entornos urbano y semiurbano. De igual forma, los estudiantes que solo contaban con otros dispositivos (tableta o celular) para el estudio reflejaron mayor control de su aprendizaje en comparación con los que tenían computadora y otros recursos. No se encontraron diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje según el espacio personal para estudiar.



Tabla 6*Autorregulación del aprendizaje en relación con las características sociodemográficas (n = 854)*

| | Autorregulación del aprendizaje | | Planificación | | Monitoreo | | Control | | Reflexión | |
|---------------------------------------|---------------------------------|----------------|---------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|
| | Rango medio | X ² | Rango medio | X ² | Rango medio | X ² | Rango medio | X ² | Rango medio | X ² |
| Sexo | | 9.97** | | | | 12.91*** | | 10.62** | | 7.71** |
| - Mujer | 440.7 | | 432.9 | | 442.9 | | 441.2 | | 438.7 | |
| - Hombre | 381.1 | | 402.0 | | 375.2 | | 379.8 | | 386.5 | |
| Periodo académico | | 15.09** | | 13.25** | | 9.69** | | 11.35** | | 10.47** |
| - 1.º a 3.º | 454.7 | | 450.8 | | 446.1 | | 452.3 | | 448.3 | |
| - 4.º a 6.º | 447.4 | | 447.6 | | 445.4 | | 443.4 | | 445.1 | |
| - 7.º a 10.º | 382.0 | | 384.8 | | 390.8 | | 388.2 | | 389.5 | |
| Entorno de vivienda | | 10.89** | | 12.12** | | 7.65* | | 10.69** | | 2.51 |
| - Urbano | 429.3 | | 427.5 | | 432.4 | | 426.2 | | 426.7 | |
| - Semiurbano | 375.8 | | 378.1 | | 377.0 | | 384.46 | | 405.0 | |
| - Rural | 485.6 | | 495.0 | | 461.4 | | 494.53 | | 458.3 | |
| Espacio personal para estudiar | | 0.18 | | 0.78 | | 1.49 | | 3.05 | | 1.19 |
| - Sí | 428.5 | | 430.6 | | 432.2 | | 453.1 | | 431.6 | |
| - No | 420.1 | | 413.1 | | 407.9 | | 418.4 | | 409.9 | |
| Recursos tecnológicos | | 0.91 | | 0.54 | | 2.02 | | 8.82* | | 0.88 |
| - Solo computadora | 417.8 | | 430.6 | | 428.4 | | 389.1 | | 437.5 | |
| - Solo otros dispositivos | 447.3 | | 442.2 | | 395.2 | | 489.5 | | 445.2 | |
| - Computadora y otros dispositivos | 423.9 | | 423.8 | | 431.2 | | 419.3 | | 422.8 | |

Datos estandarizados. *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Discusión

De acuerdo con el propósito principal del estudio, se discuten los principales hallazgos. Teniendo en cuenta el sexo, las mujeres expusieron compasión en mayor medida que los varones, pero también fueron quienes presentaron mayores niveles de enojo, frustración, miedo, confusión, tristeza, ansiedad/preocupación, desinterés y desesperación. Mientras que los varones indicaron mayor tranquilidad y aburrimiento que las mujeres. Dichos hallazgos concuerdan con Barcelata-Eguiarte *et al.* (2021), quienes encontraron que estudiantes de secundaria, bachillerato y universidad sufren niveles más altos de estrés, miedo y presiones en las mujeres que en los varones al inicio de la pandemia. Estos estados emocionales



pueden estar asociados al rol de cuidadoras que generalmente fungen las mujeres, lo que acentúa su sentido de responsabilidad y preocupación por el bienestar de otros, pero que también puede afectar su salud mental (AlHadi *et al.*, 2021; Gaeta González *et al.*, 2021).

Sin embargo, se observó una tendencia mayor en las mujeres a emplear estrategias de afrontamiento de aproximación y de evitación cognitiva mediante pensamientos para darse ánimos y revalorar la situación, pero, al mismo tiempo, para evitar pensar en su gravedad. Si bien, las primeras han sido consideradas estrategias activas funcionales y las segundas más evasivas, las estrategias enfocadas en las alteraciones emocionales derivadas de una situación estresante, ya sean de aproximación o de evitación, podrían funcionar en situaciones incontrolables (Lazarus, 2000). Estos datos concuerdan con trabajos previos que reflejan un mayor uso de estrategias de afrontamiento centradas en la emoción (Reyes Pérez *et al.*, 2017) o de tipo improductivo (Rivas Miranda *et al.*, 2017) en las chicas.

Las mujeres exhibieron mayor propensión a autorregular su aprendizaje que los varones, como han encontrado otros investigadores con muestras universitarias (Laruzea-Urkixo y Cardeñoso Ramírez, 2020). Una explicación de estas diferencias puede estar asociada a que las mujeres suelen ser más eficaces en la realización de sus tareas; en consecuencia, tienden a planificar y controlar su estudio en mayor medida que los varones (De la Fuente-Arias y Justicia-Justicia, 2001). Esto también podría relacionarse con las expectativas sociales, las cuales esperan que las mujeres sean más responsables y organizadas, lo cual puede incidir en que las universitarias hagan un mayor uso de estrategias para la planificación y ejecución de su aprendizaje (Calderón Neyra, 2019). Aunque, como mencionan Torrano *et al.* (2017), las diferencias por sexo en la autorregulación del aprendizaje siguen siendo un tema de estudio dentro de la investigación psicoeducativa.

Por otro lado, los estudiantes de primeros semestres (1° a 3°) expresaron mayores niveles de compasión y tranquilidad, así como menores niveles de enojo, miedo, ansiedad/preocupación y desinterés



que los de semestres más avanzados. Esto puede hallarse asociado a un mayor uso de estrategias de afrontamiento por evitación conductual por parte de los primeros que, como lo propuso Moos (1993), los llevaría a realizar acciones para distraerse, por ejemplo, asociadas al entretenimiento, con el fin de disminuir el estrés ocasionado por el distanciamiento social.

En contraste con otros autores (Velasco y Cardeñoso Ramírez, 2020), quienes señalan mayores habilidades de autorregulación del aprendizaje en los universitarios conforme avanzan en el trayecto formativo, en este trabajo los estudiantes de los últimos semestres presentan menores niveles de autorregulación del aprendizaje que aquellos de semestres iniciales o intermedios. Esto podría atribuirse al mayor número de demandas que implica la etapa final de la carrera (servicio social, prácticas profesionales, titulación, búsqueda de trabajo, etc.), las cuales deben resolverse en esta insólita situación de pandemia, y que puede provocar que los alumnos participen de manera menos activa en el monitoreo y regulación de sus aprendizajes. Al respecto, Verdugo-Lucero *et al.* (2013) ponen énfasis en la relevancia de que los estudiantes reevalúen la situación, planifiquen y busquen apoyo de otros para mitigar los efectos emocionales de las situaciones estresantes.

Como se pudo observar, al momento del estudio (durante la tercera fase de la pandemia en México), la mayoría de participantes se encontraban viviendo en un entorno urbano y con su familia; incluso los jóvenes que estudian en una ciudad distinta regresaron a sus hogares; es decir, solo algunos se encontraban viviendo solos. La mayoría contaba con un espacio personal para el estudio y con acceso a internet. Se considera, al igual que en investigaciones previas (Cabrera, 2020; Cao *et al.*, 2020), que estas condiciones en buena medida tuvieron un efecto positivo en el estudiantado. No obstante, un dato relevante es que aquellos con residencia en un medio rural puntuaron menores niveles de soledad, frustración y ansiedad/preocupación; en cambio, registraron mayor autorregulación de sus aprendizajes, lo cual podría estar explicado, en alguna medida, por la mayor accesibilidad a espacios libres y menor concentración de



personas en estos entornos (AlHadi *et al.*, 2021). Esto podría incidir en un mejor estado emocional al percibir menores restricciones asociadas al distanciamiento social y, a partir de ello, sentirse en la posibilidad de enfocarse en las metas académicas y gestión del estudio.

En consideración a los espacios de vivienda, se observó que los alumnos con un lugar propio para el estudio, aunado a más recursos tecnológicos, manifestaron emociones más positivas (compasión, tranquilidad, esperanza, gratitud y alegría) que aquellos que tenían que compartir espacio, quienes experimentaron mayores niveles de tristeza, frustración, aburrimiento, desinterés, ansiedad y desesperación. Estos datos confirman la importancia que tiene para los alumnos el contar con ambientes propicios para continuar con los estudios de manera remota, a partir de espacios, dispositivos electrónicos y conectividad adecuados, tal como lo plantean Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020).

Entre las limitaciones del estudio se encuentran el haber aplicado la encuesta en línea, por tanto, no se tuvo acceso a más informantes de zonas semiurbanas o rurales y/o una variedad de estratos socioeconómicos. Asimismo, se contó con una muestra no probabilística, por lo que los resultados no pueden ser generalizables a la población universitaria en México.

Conclusiones

En función de los hallazgos del presente estudio, se puede concluir que los alumnos han experimentado altos niveles de ansiedad/preocupación, frustración y aburrimiento durante el confinamiento. Pero también han hecho uso de estrategias para afrontar el estrés, principalmente de aproximación cognitiva y de evitación conductual; del mismo modo que para planear, monitorear y evaluar su aprendizaje.

Es importante señalar que, si bien las medidas de confinamiento y distanciamiento social que se han tomado por la contingencia sanitaria han sido aplicadas en todo el territorio mexicano, las restricciones y, en consecuencia, la manera en la que se experimentan sus efectos han sido distintas de acuerdo a las características personales y de vivencia, tal y como lo refleja este estudio. Las características



sociodemográficas presentan matices, no solo en la disposición y accesibilidad a los recursos físicos, tecnológicos y de conectividad, sino también en los recursos sociales y psicológicos, como el apoyo de familiares y amigos/conocidos, así como en el uso de estrategias enfocadas en lo cognitivo para el afrontamiento del estrés y autorregulación de los aprendizajes.

Destaca el mayor nivel de afrontamiento en las mujeres, en estudiantes de períodos académicos iniciales y en aquellos con más dispositivos electrónicos. A su vez, las mujeres mostraron más propensión a autorregular su aprendizaje que los varones.

Por tal razón, es preciso que estas habilidades se ejerciten y fortalezcan en todos los estudiantes, dada la relevancia del establecimiento de metas y la observación sistemática de cómo se está realizando la actividad académica para el logro exitoso de los aprendizajes. Todo ello, teniendo en cuenta que no basta con tener dispositivos electrónicos o acceso a la red, sino que es fundamental ofrecer una educación universitaria flexible, en función de la situación personal y familiar del estudiantado, en la que se contribuya al desarrollo de estrategias de afrontamiento al estrés y para el involucramiento activo y comprometido con su aprendizaje.

Estos hallazgos dan cuenta de que las condiciones de vivienda (interacción con otros, espacios y recursos tecnológicos adecuados para el estudio), además ciertas características sociodemográficas, repercuten en la forma en que los estudiantes manejan las situaciones asociadas al estrés y la incertidumbre para el desarrollo de su actividad académica de manera activa y eficiente. Estas características junto con diversas emociones, el afrontamiento y la autorregulación del aprendizaje son factores que deben ser considerados por los docentes a fin de promover experiencias educativas que contribuyan al logro de un aprendizaje eficaz, de manera situada, independientemente si los procesos de enseñanza-aprendizaje se realizan en línea, de manera híbrida o presencial.



Los resultados obtenidos también dan la pauta a estudios futuros que analicen estas variables en la etapa de desconfinamiento ya que, como lo plantean Chew et al. (2020), las cogniciones o pensamientos negativos y la respuesta emocional han tendido a disminuir a lo largo del confinamiento y esto ha dependido en buena medida de las estrategias de afrontamiento empleadas. Así también, se recomienda incluir otras variables que pudieran explicar los procesos de autorregulación del aprendizaje ante situaciones estresantes, como el sentido de autoeficacia de los estudiantes.

Conflicto de intereses

Se declara que no existe conflicto de intereses.

Financiamiento

No se recibió financiamiento para esta investigación.

Agradecimientos

A los estudiantes universitarios que generosamente participaron en el estudio.

Referencias

- AlHadi, A. N., Alarabi, M. A., & AlMansoor, K. M. (2021). Mental Health and its Association with Coping Strategies and Intolerance of Uncertainty During the COVID-19 Pandemic Among the General Population in Saudi Arabia: Cross-Sectional Study. *BMC Psychiatry*, *21*, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03370-4>
- Amador, B. R. (2020). Aprende en casa con #sana distancia en tiempos de #COVID-19. En J. Girón Palau /Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 138–144). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Amate-Romera, J., & de la Fuente, J. (2021). Relationships Between Evaluative Anxiety, Self-Regulation and Strategies for Coping with Stress in Professional Examination Candidates. *Anales de Psicología*, *37*(2), 276-286. <https://doi.org/10.6018/analesps.411131>



- Babicka-Wirkus, A., Wirkus, L., Stasiak K., & Kozłowski, P. (2021). University Students' Strategies of Coping with Stress During the Coronavirus Pandemic: Data from Poland. *PLoS ONE*, 16(7), e0255041. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255041>
- Barcelata-Eguiarte. B. E., Rodríguez Alcántara, R., & González Medina, F. (2021). Respuestas psicológicas durante el confinamiento por la pandemia por COVID-19 en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 18(40), 1-20. <https://doi.org/10.31206/rmdo342020>
- Berridi Ramírez, R., & Martínez Guerrero, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 89-102. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00089.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated Learning: Where We Are Today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035599000142>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/713/410>
- 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), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Calderón Neyra, J. (2019). *Autorregulación del aprendizaje en estudiantes ingresantes a la universidad* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14614/Calderon_Neyra_Autorregulaci%c3%b3n_aprendizaje_estudiantes1.pdf?sequence=1&isAllowed=y



- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Epidemic on College Students in China. *Psychiatry Research*, (287), 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Chew, Q. H., Wei, K. C., Vasoo, S., Chua, H. C., & Sim, K. (2020). Narrative Synthesis of Psychological and Coping Responses Towards Emerging Infectious Disease Outbreaks in the General Population: Practical Considerations for the COVID-19 Pandemic. *Singapore Medical Journal*, 61(7), 350-356. <https://doi.org/10.11622/smedj.2020046>
- de la Fuente-Arias, J. E., & Justicia-Justicia, F. (2001). Diferencias de género en las técnicas de aprendizaje utilizadas por alumnos universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 7(5), 239-248. <http://hdl.handle.net/2183/6882>
- de la Fuente, J., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Sander, P., & Putwain, D. (2015). Personal Self-Regulation, Self-Regulated Learning and Coping Strategies in University Context with Stress. En A. Peña-Ayala (Coord.), *Metacognition: Fundamentals, Applications, and Trends. A Profile of the Current State-of-the-Art* (pp. 223-255). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11062-2>
- Gaeta González, M. L., Martínez Blanquet, L. J., Iturbide Fernández, P., & Sanz, A. (2021). Conductas de salud pública y salud mental ante el COVID-19 en población mexicana. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(3), 1-12. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14301>
- Gaumer-Erickson, A. S., & Noonan, P. M. (2018). *Self-Regulation formative questionnaire technical report*. College & Career Competency Framework. <https://www.cccframework.org/wp-content/uploads/ResearchGuide-Elementary-Self-Regulation.pdf>



- González-Tovar, M., & Hernández Rodríguez, S. (2020). Covid-19 y afrontamiento flexible en chilenos: papel del estrés percibido y la ansiedad. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 14(3), 10-19. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/426>
- González-Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación Más Desarrollo*, 9(25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Hernández, A., Hidalgo, M. D., Hambleton, R. K., & Gómez-Benito, J. (2020). International Test Commission Guidelines for Test Adaptation: A Criterion Checklist. *Psicothema*, 32(3), 390-398. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.306>
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciencia y Saúde Colectiva*, 25(1), 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Krach, S. K., McCreery, M. P., & Guerard, J. (2017). Cultural-Linguistic Test Adaptations: Guidelines for Selection, Alteration, Use, and Review. *School Psychology International*, 38(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0143034316684672>
- Larruzea-Urkixo, N., & Cardeñoso Ramírez, O. (2020). Diferencias individuales en aprendizaje autorregulado de estudiantes de los Grados de Educación: sexo, especialidad, notas y desempeño académico. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 453-473. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.334301>
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción: manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brower. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/bb9c7ed7d3779dfdf8eb377d37d9734a.pdf>
<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/bb9c7ed7d3779dfdf8eb377d37d9734a.pdf>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer.



- Li, Y., & Peng, J. (2020). Coping Strategies as Predictors of Anxiety: Exploring Positive Experience of Chinese University in Health Education in COVID-19 Pandemic. *Creative Education, 11*(5), 735-750. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.115053>
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo-Canosa, V., & Martínez-Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios. Satisfacción vital, resiliencia y capital social online. *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them, 9*(1), 79-104. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Luszczynska, A., Diehl, M., Gutierrez-Doña, B., Kuusinen, P., & Schwarzer, R. (2004). Measuring one component of dispositional self-regulation: attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences, 37*(3), 555-566. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.09.026>
- Moos, R. (1993). *Coping Response Inventory Youth Form - Professional Manual*. PAR Psychological Assessment Resources, Inc.
- Ongarato, P., de la Iglesia, G., Stover, J. B., & Fernández Liporace, M. (2009). Adaptación de un inventario de estrategias de afrontamiento para adolescentes y adultos. *Anuario de investigaciones, 16*, 383-391. <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v16/v16a37.pdf>
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ). User's Manual*. University of Munich. <https://es.scribd.com/doc/217451779/2005-AEQ-Manual>
- Perry, N. E., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining Features of Task and Their Potential to Promote Self-Regulated Learning. *Teacher College Record, 106*(9), 1854-1878. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00408.x>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. 2a ed. Prentice Hall.



- Putwain, D.W. (2019). An Examination of the Self-Referent Executive Processing Model of Test Anxiety: Control, Emotional Regulation, Self-Handicapping, and Examination Performance. *European Journal of Psychology of Education, 34*(4), 341–358.
<https://doi.org/10.1007/s10212-018-0383-z>
- Reevy, G. M., & Frydenberg. E. (2011). *Personality, Stress, and Coping: Implications for Education*. Information Age Publishing Inc.
- Reyes Pérez, V., Reséndiz Rodríguez, A., Alcázar Olán, R. J., & Reidl Martínez, L. M. (2017). Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo. *Psicogente, 20*(38), 240-255. <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2544>
- Rivas Miranda, D. J.; López García, D. A., & Barcelata Eguiarte, B. E. (2017). Efectos del sexo y la edad sobre el afrontamiento y el bienestar subjetivo en adolescentes escolares. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 22*(1), 27-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161003>
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A., & Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología, 4*(2), 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Sánchez Reyes, A., Osornio Castillo, L., & Ríos Saldaña, M. R. (2019). Habilidades sociales básicas y su relación con la ansiedad y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de medicina. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 22*(2), 834-856. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/70134>
- Smrtnik, H., & Prosen, S. (2016). Coping and Emotion Regulation Strategies in Adulthood: Specificities Regarding Age, Gender and Level of Education. *Drustvena istrazivanja: Journal for General Social Issues, 25*(1), 43–62. <https://doi.org/10.5559/di.25.1.03>



- Torrano, F., Fuentes, J. L., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00160.pdf>
- del Valle, M.V., Zamora, E.V. Andrés, M.L. Irurtia, M. J., & Urquijo, S. (2020). Dificultades de regulación emocional e intolerancia a la incertidumbre en estudiantes universitarios. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), 1-17. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1594>
- Velasco, C., & Cardeñoso Ramírez, O. (2020). Evaluación de la competencia de aprendizaje autorregulado en función del nivel educativo y el sexo de alumnado de carreras administrativas. *Perfiles Educativos* 42(169), 8-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.58687>
- Vega Valero, C. Z., Gómez Escobar, G., Galvez Jaramillo, F., & Rodríguez Hernández, E. E. (2017). Estrés, afrontamiento y emociones en estudiantes universitarios de sistema a distancia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 20(2), 674-687.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/60820/53671>
- Verdugo-Lucero, J. C., Ponce de León-Pagaza, B. G., Guardado-Llamas, R. E., Meda-Lara, R. M., Uribe-Alvarado, J. I., & Guzmán-Muñiz, J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 79-91.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a05.pdf>
- Vidal-Conti, J., Muntaner-Mas, A., & Palou-Sampol, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el sexo y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (22), 181-195. <https://doi.org/10.18172/con.3369>
- 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). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Cómo citar este artículo: Gaeta González, M. L., Rodríguez Guardado, M. del S. ., Gaeta González, L., Malpica Maury, O. M., & Camacho Ponce, K. G. . (2022). Emociones, afrontamiento y autorregulación del aprendizaje en universitarios: influencia de características sociodemográficas durante la pandemia por COVID-19. *Psicumex*, 13(1), 1–32, e492. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.492>

