



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA
DIRECCIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN NEUROCIENCIAS,
MENCIÓN EN NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN

TEMA:

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA SIERRA DE ECUADOR.

Trabajo de Titulación para la obtención del título de Magíster en Neurociencias, mención en Neurociencia y Educación de la Universidad Indoamérica.

Autor

Lic. Angel David Males Villegas

Tutor

Doctor. José Sebastián Sandoval Díaz

QUITO-ECUADOR

2023

AUTORIZACIÓN POR PARTE DEL AUTOR PARA LA CONSULTA, REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

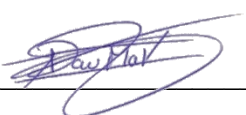
Yo, Angel David Males Villegas, declaro ser autor del, Trabajo de Investigación con el nombre **“AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA SIERRA DE ECUADOR”**; como requisito para optar al grado de “Magíster en Neurociencias, mención en Neurociencia y Educación”; autorizo al Sistema de Bibliotecas de la Universidad Tecnológica Indoamérica, para que con fines netamente académicos divulgue esta obra a través del Repositorio Digital Institucional (RDI-UTI).

Los usuarios del RDI-UTI podrán consultar el contenido de este trabajo en las redes de información del país y del exterior, con las cuales la Universidad tenga convenios. La Universidad Tecnológica Indoamérica no se hace responsable por el plagio o copia del contenido parcial o total de este trabajo.

Del mismo modo, acepto que los Derechos de Autor, Morales y Patrimoniales, sobre esta obra, serán compartidos entre mi persona y la Universidad Tecnológica Indoamérica, y que no tramitaré la publicación de esta obra en ningún otro medio, sin autorización expresa de la misma. En caso de que exista el potencial de generación de beneficios económicos o patentes, producto de este trabajo, acepto que se deberán firmar convenios específicos adicionales, donde se acuerden los términos de adjudicación de dichos beneficios.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Quito, a los 16 días del mes de marzo de 2023, firmo conforme:

Autor: Angel David Males Villegas

Firma: 

Número de Cédula: 1717993875

Dirección: Quito, Julio Castro y Av. Gran Colombia.

Correo Electrónico: lic.davidmales@gmail.com

Teléfono: +593 984280230

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi calidad de Tutor del Trabajo de Titulación “AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA SIERRA DE ECUADOR” presentado por Angel David Males Villegas, para optar por el Título de Magíster en Neurociencias, mención en Neurociencia y Educación.

CERTIFICO

Que dicho trabajo de investigación ha sido revisado en todas sus partes y considero que reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del Tribunal Examinador que se designe.

Quito, 31 de enero de 2023

Powered by  Firma electrónica avanzada
JOSE SEBASTIAN
SANDOVAL DIAZ
2023.02.01 09:35:37 -0300



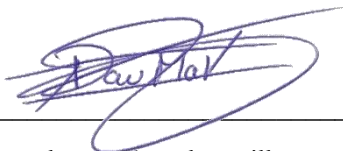
.....
Dr. José Sebastián Sandoval-Díaz
Profesor

.....
Lic. Angel David Males Villegas
Estudiante

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Quien suscribe, declaro que los contenidos y los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación, como requerimiento previo para la obtención del Magíster en Neurociencias, mención en Neurociencia y Educación, son absolutamente originales, auténticos y personales y de exclusiva responsabilidad legal y académica del autor.

Ciudad de Quito 16 de marzo de 2023.



—Angel David Males Villegas—

C.I. 1717993875

APROBACIÓN TRIBUNAL

El trabajo de Titulación, ha sido revisado, aprobado y autorizada su impresión y empastado, sobre el Tema: **“AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA SIERRA DE ECUADOR”**, previo a la obtención del Título Magíster en Neurociencias, mención en Neurociencia y Educación, reúne los requisitos de fondo y forma para que el estudiante pueda presentarse a la sustentación del trabajo de titulación.

Quito, 16 de marzo de 2023



Firmado electrónicamente por:
JACQUELINE
ALEJANDRA GORDÓN
MORALES

MSc. JACQUELINE ALEJANDRA GORDÓN MORALES

Lectora



Firmado electrónicamente por:
PAULINA DEL ROCIO
PEREZ PEREZ

MSc. PAULINA DEL ROCIO PÉREZ PÉREZ

Lectora

Powered by



Firma electrónica avanzada

JOSE SEBASTIAN
SANDOVAL DIAZ

2023.03.17 10:10:38 -0300

DOCTOR. JOSÉ SEBASTIÁN SANDOVAL DÍAZ

Tutor

DEDICATORIA

Primero a Dios y a mis padres Angel y María.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi hermana María Soledad por su apoyo durante todo este proceso. A la MSc. Jacqueline Gordón directora de la carrera de Psicología la Universidad Tecnológica Indoamérica por su ayuda en la finalización del presente proyecto. A los diferentes docentes y estudiantes universitarios de las ciudades de Quito, Ambato y Loja, que permitieron la aplicación de los instrumentos y recolección de datos. Y finalmente a mi Tutor de tesis, Doctor José Sandoval-Díaz por la guía y acompañamiento logístico durante el desarrollo del presente estudio investigativo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	i
AUTORIZACIÓN POR PARTE DEL AUTOR PARA LA CONSULTA	ii
APROBACIÓN DEL TUTOR	iii
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD	iv
APROBACIÓN TRIBUNAL	v
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	viii
ÍNDICE DE TABLAS	ix
RESUMEN EJECUTIVO.....	x
ABSTRAC.....	xi
1. INTRODUCCIÓN.....	1
COVID-19 y la autorregulación del aprendizaje.....	1
Autorregulación del aprendizaje y rasgos de personalidad.....	2
Autorregulación del Aprendizaje.....	3
Proceso de la Autorregulación del Aprendizaje.....	3
Personalidad.....	4
Modelo Psicobiológico de Zuckerman.....	4
Objetivo general.....	6
Objetivos específicos.....	6
2. MARCO METODOLÓGICO.....	7
Diseño.....	7
Población y Muestra.....	8
Producción de datos	9
Instrumentos.....	9
Procedimiento.....	9
Análisis de datos.....	10
3. RESULTADOS.....	11
Validez de Contenido Interjuez.....	11
Estadísticos Descriptivos y Consistencia Interna.....	12
Análisis factorial confirmatorio.....	13
Asociación entre Variables.....	14
Regresión sobre Autorregulación del aprendizaje.....	14
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	16
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	20
ANEXOS.....	32

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: Características sociodemográficas de la muestra divididas por sexo.....	8
TABLA 2: Coeficiente de kappa de Fleiss.....	11
TABLA 3: Cambios en Ítems IPAA.....	11
TABLA 4: Descriptivos, consistencia y dimensiones de IPAA y ZKPQ-50-CC.....	12
TABLA 5: Diferencias significativas por sexo, edad y modalidad de estudio de rasgos de personalidad y autorregulación del aprendizaje.....	12
TABLA 6: AFC indicadores de bondad de ajuste.....	13
TABLA 7: AFC indicadores de bondad de ajuste ZKPQ-50cc.....	13
TABLA 8: Matriz de Correlaciones entre las Variables de Estudio.....	14
TABLA 9: Matriz de Correlaciones entre las Variables de Estudio segmentadas por sexo.....	14
TABLA 10: Matriz de Correlaciones entre las Variables de Estudio segmentadas por sexo....	15

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA
DIRECCIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN NEUROCIENCIAS,
MENCIÓN EN NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN

TEMA: AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA SIERRA DE ECUADOR.

AUTOR: Lic. Angel David Males Villegas

TUTOR: Doctor. José Sebastián Sandoval Díaz

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación pretende analizar las propiedades psicométricas, la influencia de variables sociodemográficas, el grado de asociación y predicción entre el modelo de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2002) y el modelo psicobiológico de personalidad de Zuckerman (2005) en estudiantes universitarios de la sierra ecuatoriana. Mediante muestreo no probabilístico se encuestó a 394 estudiantes de pregrado de las ciudades de Quito, Ambato y Loja. El análisis de datos se efectuó mediante estadísticas descriptivas, métodos de fiabilidad, y validación de contenido y constructo, correlación de Spearman y regresión lineal múltiple. Los resultados indican: a) confiabilidad y validez para los instrumentos IPAA (Bruna et al., 2017) y ZKPQ-50cc (Aluja et al., 2006), b) las variables sexo y edad influyen en los rasgos de personalidad, en tanto la modalidad de estudio influye en la autorregulación del aprendizaje y personalidad, c) los rasgos de personalidad muestran relaciones bajas y medias con la autorregulación del aprendizaje y d) los rasgos de personalidad: actividad, agresión-hostilidad y neuroticismo-ansiedad influyen sobre la de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de la sierra ecuatoriana.

De esta manera se espera ampliar el abanico metodológico del estudio de la autorregulación del aprendizaje y personalidad al contexto ecuatoriano para contribuir a la práctica educativa, clínica y laboral.

DESCRIPTORES: Aprendizaje, Ecuador, estudiante universitario, personalidad.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA
DIRECCIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN NEUROCIENCIAS,
MENCIÓN EN NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN

**THEME: SELF-REGULATION OF LEARNING AND PERSONALITY AMONG
UNIVERSITY STUDENTS FROM THE ECUADORIAN HIGHLANDS.**

AUTHOR: Lic. Angel David Males Villegas

TUTOR: Doctor. José Sebastián Sandoval Díaz

ABSTRAC

This research aims at analyzing the psychometric properties, the influence of sociodemographic variables, the degree of association and prediction between Zimmerman's (2002) self-regulatory learning model and Zuckerman's (2005) psychobiological personality model in university students from the Ecuadorian highlands. Using non-probabilistic sampling, 394 undergraduate students from Quito, Ambato, and Loja cities were surveyed. Data analysis was carried out using descriptive statistics, reliability methods, content and construct validation, Spearman correlation, and multiple linear regression. The results show: a) the reliability and validity of IPAA instruments (Bruna et al., 2017) and ZKPQ-50cc (Aluja et al., 2006), b) gender and age variables influence personality traits, as the mode of study influences learning self-regulation and personality, c) personality traits show weak and moderate relationships with learning self-regulation, and d) personality traits: activity, aggression-hostility, and neuroticism-anxiety influence the learning self-regulation in university students from the Ecuadorian highlands. The aim is to extend the methodological scope of the study of learning self-regulation and personality to the Ecuadorian context.

KEYWORDS: Ecuador, learning, personality, university student.

1. INTRODUCCIÓN.

La Autorregulación del Aprendizaje (ARA) se entiende como el resultado de diferentes procesos sistemáticos y ordenados de funciones cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales; las mismas que permiten que el estudiante planifique, administre y manipule sus procesos de educativos mediante estrategias de aprendizaje (Aguilar, 2010; Martín-Lobo et al., 2018), cuya característica fundamental como dice Monereo et al., (1997) son procesos de toma de decisiones intencionales y plenamente conscientes que se valen del conocimiento del individuo y el contexto para lograr el objetivo de aprendizaje.

El estudio del ARA en entornos de educación superior (Boekaerts y Cascallar, 2006; Cassidy, 2011; Elvira-Valdés y Pujol, 2012; Lanz, 2006; Méndez-Romero et al., 2018; Santibáñez y Sabando, 2016) ha venido tomando protagonismo en la literatura contemporánea, principalmente aquellos que han encontrado relaciones significativas con el rendimiento académico y como este puede influenciar la ARA (Aldás-Rovayo et al., 2020; Ben-Eliyahu y Linnenbrink-Garcia, 2015; Kesici et al., 2009). Estudios en Iberoamérica 34 revisados por Hernández y Camargo, (2017b) y 28 por Rosário et al., (2014) identifican que los procesos motivacionales, cognitivos y conductuales son determinantes en el ARA, mismos que ponen de manifiesto el rol activo del estudiante universitario y sus diferencias individuales en su desempeño académico; y

como el conocimiento de estos procesos, benefician la práctica educativa y la toma de decisiones a nivel institucional.

Se ha documentado que características sociodemográficas como el sexo son relevantes, Coşkun y Demirel, (2010) hallaron que las mujeres estaban más prestas a la ARA a diferencia de los hombres; así como Ozan et al., (2012) quien encontró diferencias significativas entre estudiantes siendo las mujeres quienes presentaban puntuaciones altas en relación con los hombres. Por otro lado, se ha evidenciado que la edad muestra diferencias significativas, siendo las personas de mayor edad quienes presentan una mejor ARA (Coşkun y Demirel, 2010; Jandrić y Šimić, 2018). Por otro lado se ha documentado que los estudiantes en entornos de educación a distancia se autorregular menos que los que asiste a educación regular o presencial. (Bol y Garner, 2011; Muilenburg y Berge 2005; Yukselturk y Bulut 2007).

COVID-19 y la autorregulación del aprendizaje

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la crisis sanitaria por COVID-19 genero mundialmente problemas en un 70% de los estudiantes; en latinoamerica dichos problemas se asocian a rendimiento academico, procesos y medios de acceso a la educacion, y problemas de salud mental como ansiedad y depresion; ya desde 2020 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) alerta del incremento de sufrimiento

psíquico, ansiedad y depresión principalmente en población joven y adulta (Nation, 2020; Unesco, 2020a); al igual que el Ministerio de Salud Pública de Ecuador que identifica “reacciones a estrés grave, ansiedad, depresión” (Reyes y Trujillo, 2020, p. 13); como lo muestran estudios en Perú, Colombia y Ecuador donde estudiantes universitarios presentan síntomas de ansiedad en contexto de COVID-19 (Cuenca et al., 2020; Moreta-Herrera et al., 2021; Vivanco-Vidal et al., 2020).

Perazzo et al., (2021) mencionan que en Ecuador la crisis sanitaria por Covid-19 obligó a reevaluar los sistemas educativos tradicionales en todos sus niveles y modalidades, desde el inicial al superior para mantener la continuidad de los procesos formativos; la principal dificultad parece ser que quienes tienen acceso a internet son solo un 37% de la población; menciona que en la educación superior ha dado buenos resultados las estrategias socio-pedagógicas como: acompañamiento estudiantil motivacional y adaptativo, de acceso tecnológico, formación del profesorado y atención a condiciones socioeconómicas del estudiante. Dentro de este contexto en respuesta a promocionar las competencias necesarias para la continuidad del aprendizaje en todos sus niveles, la Unesco mediante políticas y estrategias dentro del aprendizaje para toda la vida, quien considera a la ARA como una competencia necesaria para aprender a aprender, buscando promover y empoderar a las personas a lo largo de su desarrollo (Nation, 2022; Unesco, 2021). Cabe mencionar que en 2003 Ecuador es el primer país de América Latina en adoptar el aprendizaje para toda la vida como paradigma educativo

nacional, no obstante en la práctica este concepto no está instalado en el ambiente educativo (Torres, 2019; Unesco, 2020b).

Para 2020 solo el 40% de la población mundial; es decir, 235 millones de personas tiene acceso a educación de tercer nivel, siendo la participación de 113 mujeres por cada 100 hombres. Por otro lado, según la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), Ecuador registra un 29,90% de su población en tercer nivel; es decir, 605,185 matrículas en universidades y escuelas politécnicas, 53% mujeres y 47% hombres, entre los 17 y 55 años y más. Las matrículas registradas en las principales provincias de la Sierra ecuatoriana son: para Pichincha 160.114(25,31%), Loja 64.547(10,20%) y Tungurahua 27.877(4,41%); además de 72,532 matrículas en institutos técnicos y tecnológicos, 48% mujeres y 53% hombres. En modalidades de tipo: presencial en un 87%, semipresencial 9,7%, a distancia 2,7% y online 0,1%. (Senecyt, 2020; Unesco, 2022)

Autorregulación del aprendizaje y rasgos de personalidad

Es de interés aquellos estudios que documentan la influencia de los rasgos de personalidad en entornos educativos los que han encontrado correlaciones bajas y medias: proporcionales para rasgos como Apertura, Responsabilidad, Amabilidad, Extroversión y Sentido del trabajo; en tanto para el rasgo de Neuroticismo presenta relaciones inversamente proporcionales. (Albar et al., 2022; Barros et al., 2021; Bruso,

et al., 2020; Fuente et al., 2020; Gulnara y Monowar, 2014; Mahama et al., 2022; Oliveira y Zerbini, 2021; Rosito, 2018). Otros estudios en la región han observado correlaciones inversamente proporcionales entre ansiedad y el desempeño académico. (Alegre, 2013; Furlan et al., 2012; Guerra y Jorquera, 2021; Martínez-Álvarez, 2018), además del impacto de las emociones debido a que “la autoeficacia para manejar situaciones estresantes, junto con emociones de desesperación, miedo y esperanza, inciden positivamente en la autorregulación del aprendizaje, mientras que el enojo lo hace negativamente” (Gaeta et al., 2021, p. 1).

Autorregulación del Aprendizaje

El Modelo de ARA de Zimmerman, es uno de los más difundidos en la práctica educativa; este deriva de los trabajos de Wiener (1948) quien manifiesta que la regulación que un organismo tiene de sí mismo, le permite alcanzar metas específicas; Bandura (1991) amplía este concepto desde una perspectiva socio cognitiva del aprendizaje, manifestando que esta “regulación de sí mismo” en las personas les permite controlar sus pensamientos, sentimientos, acciones y motivaciones a través de su capacidad de autor reflexionar y autor reaccionar al ambiente (Shapiro et al., 1998; Panadero, 2017; Schunk y Zimmerman, 2003; Zimmerman y Schunk, 2011; Zimmerman, 2001). Zimmerman manifiesta que la persona es un agente diligente del aprendizaje en sus dimensiones cognitiva, motivacional y conductual (Panadero, 2017; Zimmerman, 1989).

La Neuropsicología explica el sustrato del funcionamiento de estos procesos cognitivos implicados en la ARA como la modificación del tamaño de la sinapsis (potenciación a largo plazo y depresión a largo plazo), el incremento de uniones dendríticas, la proliferación de células gliales que ayudan a la mielinización del axón implicado en la velocidad de transmisión de impulsos nerviosos; igualmente de los mecanismos atencionales que por un lado permiten direccionar la atención selectiva y por otro mantener los periodos de vigilia y concentración (Bear et al., 2016; De la Fuente y De la Fuente, 2015); además, al involucrar procesos de toma de decisiones las estructuras ubicadas en córtex pre frontal son las encargadas de planificar controlar y evaluar la conducta (funciones ejecutivas); y por último el área de asociación límbica misma que está en estrecha relación con la motivación y las emociones, debido a que están asociadas con vías de neurotransmisores principalmente de dopamina y serotonina (Serna, 2016; Martínez-Álvarez, 2019; Martín-Lobo, 2015).

Proceso de la Autorregulación del Aprendizaje

Entendida como un conjunto de procesos auto dirigidos, repetitivos y proactivos los mismos que están interconectados cíclicamente por tres fases (constituidas por diferentes estrategias de aprendizaje): (1) la *planificación* o preparación que (a) analiza la tarea estableciendo metas y planificando estrategias; y por medio de (b) la automotivación generar interés para valorar, orientar, realizar, y lograr tener éxito

en la meta establecida; (2) la *ejecución* o desempeño también llamada de control volitivo; que por un lado valiéndose del (a) autocontrol mantiene el interés y atención en una meta específica, valiéndose de estrategias motivacionales y meta cognitivas como: concentrarse, estrategias específicas, órdenes auto, creación de imágenes mentales para organizar la información, gestión del tiempo, control el entorno de trabajo, búsqueda de ayuda, incentivar el interés y reconocer las consecuencias de usar estrategias específicas; y por otro (b) mediante estrategia de autoobservación del propio desempeño: monitoreo meta cognitivo y un auto registro del desempeño frente a la meta específica; la última fase es la de (3) *evaluación* o autorreflexión que se da mediante dos momentos el primero, (a) Autojuicio donde se valora lo echo en la fase de ejecución mediante estrategias de: autoevaluación basándose en los requisitos, nivel de ejecución o perfección y la referencia de la tarea; y el segundo (b) autoreacción en el que se observa las causas del éxito o fracaso de la tarea realizada: observando las propias reacciones cognitivas y afectivas de sí mismo; además de reproducir o evitar adaptativamente estrategias para el cumplimiento de la tarea llevando a un feedback del proceso de ARA para replantear nuevas metas y estrategias. (Zimmerman, 2002; Zimmerman y Moylan, 2009).

Personalidad

Eysenk, (1947) retoma de Jung (1875-1961) sus ideas principales como normalidad, patología e introversión y sienta las bases del estudio psicobiológico de la personalidad

quien la describe como: “una organización más o menos estable y perdurable del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona, lo cual determina su adaptación única al ambiente”(Eysenck y Eysenck, 1985, p. 9); explica que los rasgos de personalidad constituyen “factores disposicionales que determinan nuestra conducta regular y persistentemente en muchos tipos de situaciones diferentes” Eysenck y Eysenck, 1985, p. 17) y para que estos sirvan como una clasificación taxonómica útil deben tener como base un modelo teórico sólido ampliamente estudiado y evidencia empírica de la vinculación entre genética y conducta (Eysenck, 1992). Justamente este último argumento es el que lo desmarca de otros modelos ampliamente difundidos como el de los cinco grandes de Costa y McCrae(1999) el cual deriva del modelo léxico de la tradición de Galton, Allport y Cattell, el cual se sustenta en la clasificación y jerarquización de adjetivos del lenguaje que describen la personalidad por ser esta central en la interacción humana (Ter, 1996); dicho modelo según Zuckerman evidencia poca capacidad de contextualizar y explicar la relación de los adjetivos que describen la personalidad con la base biológico-evolutiva, sobre todo en los rasgos de conciencia, apertura y amabilidad; por lo que, plantea un modelo llamado el de los cinco alternativos (Zuckerman y Kuhlman, 2000; Zuckerman, 2005).

Modelo Psicobiológico de Zuckerman

Este modelo ha logrado demostrar confiabilidad en la exploración de la base genética, psicofisiológica y psiconeurológica

de los factores globales de la personalidad que conforman su modelo (Zuckerman, 2005); encontró diferencias entre dimensiones específicas de la personalidad y neurotransmisores: dopamina, serotonina, norepinefrina; y hormonas: testosterona y cortisol (Aluja y García, 2005; Aluja y Torrubia, 2004; Aluja y Blanch, 2011); además de enzimas reguladoras de neurotransmisores como la MAO-B (Roberti, 2004; Zuckerman y Kuhlman, 2000). El instrumento desarrollado para evaluar estos rasgos con base biológica-evolutiva es el ZKPQ el mismo que contempla las siguientes dimensiones según describe Zuckerman (2002): (1) *Neuroticismo-Ansiedad* (N-Anx) describe nerviosismo, malestar emocional, preocupación, indecisión obsesiva, sensibilidad a la crítica y ausencia de confianza en sí mismo. Kajonius y Giolla (2017) explican que el neuroticismo se presenta más en mujeres que en hombres según un estudio realizado en 22 países; (2) *Impulsividad-Búsqueda de Sensaciones* (ImpSS) describe el actuar impulsivo, sin planificación, preferencia por situaciones y amistades impredecibles y necesidad de novedad y cambio. Zuckerman (1994) encontró diferencias frente al sexo, siendo las puntuaciones en hombres más significativas que en mujeres; (3) *Actividad* (Act) hace referencia a la actividad, impaciencia por la pasividad, energía laboral y gusto por el trabajo que ofrece desafíos. Según un estudio multicultural de Aluja et al. (2019) se encontró que este rasgo es mayor en las mujeres de entre 18 a 30 años, incrementando en general, a partir de los 30 años; (4) *Socibilidad* (Sy) caracterizada por el gusto por eventos sociales, muchas amistades e interacción con gente; además,

del gusto o rechazo por realizar actividades en solitario; y por último (5) *Agresión – Hostilidad* (Agg-Host) que describe la disposición al comportamiento y expresión agresiva, grosera, descortés, hostil, vengativa e impaciente con el otro. Aluja et al., (2019) en un estudio multicultural en 18 países encontró que los hombres presentan puntuaciones más altas en el rasgo de agresividad que las mujeres.

El modelo de tres factores de Eysenck se relaciona con el propuesto por Zuckerman, teniendo correlaciones positivas la extroversión con Act y Sy; y el psicotismo con ImpSS y Agg-Host; en tanto, el neuroticismo presenta relaciones positivas con N-Anx y negativas con Act (Zuckerman, 2005). Por otro lado, el modelo de los 5 grandes de Costa McCrae (1999) presenta relaciones positivas entre neuroticismo con N-Anx, extroversión con Sy y Act; y correlaciona negativamente responsabilidad con ImpSS y amabilidad con Agg-Host (Aluja et al., 2004; Romero et al., 2002; García et al., 2012).

Por todo lo expuesto, la relevancia de este estudio radica principalmente en lo metodológico ya que trabajos previos relacionan la ARA y sus estrategias con rasgos de personalidad desde el modelo léxico de Costa y McCrae (1999), un modelo muy difundido multiculturalmente y confiable; sin embargo, se ha encontrado evidencia que el rasgo de neuroticismo del modelo léxico no diferencia la ansiedad de la agresión ya que incorpora estas dos dimensiones en un solo rasgo, en tanto el modelo psicobiológico los diferencia detallando una base biológico-evolutiva para

cada una de ellas; lo mismo ocurre con el rasgo de extraversión del cual no diferencia la actividad y la sociabilización. (Aluja et al., 2004; Zuckerman, 2005), además de ofrecer evidencias de confiabilidad, validez de contenido y constructo de los instrumentos utilizados.

En segundo lugar, busca ofrecer un panorama del proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios, ya que como concluye García y Bustos. (2021) es necesario recalcar la importancia de la autorregulación del aprendizaje en el desarrollo de acciones psicopedagógicas que nos permitan responder a diversos desafíos que hemos tenido que sobrellevar en estos años por la crisis sanitaria por COVID-19.

Por último, la novedad del mismo ofrecerá evidencia científica que servirá a la comunidad educativa y clínica en la aplicación de procesos que optimicen el aprendizaje desarrollando planes educativos, pedagógicos y de salud mental para cooperar en la continuidad de los procesos formativos de la educación superior.

Lo expuesto lleva a plantear la siguiente pregunta general de investigación:

¿Cuál es el grado de asociación e influencia predictiva de los rasgos de personalidad con la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de pregrado de la sierra ecuatoriana en el año 2022?

Además de las siguientes preguntas específicas:

¿Cuál es la evidencia de confiabilidad, validez de contenido y constructo de los instrumentos utilizados?

¿Cuáles son las diferencias significativas que presentan los rasgos de personalidad y la ARA frente a las variables sociodemográficas de sexo, edad y modalidad de estudio en estudiantes universitarios de pregrado de la sierra ecuatoriana en el año 2022?

¿Cuál es el grado de asociación de los rasgos de personalidad con la ARA en estudiantes universitarios de pregrado de la sierra ecuatoriana en el año 2022?

Objetivo General

Determinar el grado de asociación e influencia predictiva de los rasgos de personalidad con la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de pregrado de la sierra ecuatoriana en el año 2022

Objetivos Específicos

- Presentar evidencias de confiabilidad, validez de contenido y constructo de los instrumentos utilizados.

- Analizar las diferencias significativas que presentan los rasgos de personalidad y la ARA frente a variables sociodemográficas de sexo, edad y modalidad de estudio en estudiantes universitarios de pregrado de la sierra ecuatoriana en el año 2022.

- Estimar el grado de asociación de los rasgos de personalidad con la ARA en

estudiantes universitarios de pregrado de la sierra ecuatoriana en el año 2022.

Además, el estudio propone las siguientes hipótesis con base en la literatura descrita anteriormente:

H1 Los instrumentos utilizados presentan evidencias de confiabilidad, validez de contenido y constructo en la aplicación.

H2 La autorregulación del aprendizaje y los rasgos de personalidad evidencian diferencias significativas frente a variables sociodemográficas, especificadas en:

H2a La autorregulación del aprendizaje evidencian diferencias significativas por sexo, edad (Coşkun y Demirel, 2010; Jandrić y Šimić, 2018) y por modalidad de estudio (Bol y Garner, 2011; Muilenburg y Berge 2005; Yukselturk y Bulut 2007).

H2b Los rasgos de personalidad de: neuroticismo (Kajonius y Giolla, 2017) evidencia puntuaciones más altas en mujeres, el rasgo de agresividad (Aluja et al., 2019) y búsqueda de sensaciones (Zuckerman, 1994) muestra puntuaciones más altas en hombres y el rasgo de actividad evidencia mayor puntaje en mujeres jóvenes y en adultos de los dos sexos (Aluja et al., 2019).

H3 Los rasgos de personalidad (Aluja et al., 2004; Romero et al., 2002; García et al., 2012) evidencian relación con la autorregulación el aprendizaje (Albar et

al., 2022; Barros et al., 2021; Bruso et al., 2020; Fuente et al., 2020; Gulnara y Monowar, 2014; Mahama et al., 2022; Oliveira y Zerbini, 2021; Rosito, 2018) especificadas en:

H3a La actividad y sociabilización presentan una correlación positiva con la autorregulación del aprendizaje.

H3b El neuroticismo-ansiedad, búsqueda de sensaciones y agresividad presentan una correlación negativa con la autorregulación del aprendizaje.

H4 Los rasgos de personalidad predecirán significativamente la autorregulación del aprendizaje (Albar et al., 2022; Barros et al., 2021; Bruso et al., 2020; Mahama et al., 2022; Rosito, 2018).

2. MARCO METODOLÓGICO.

Diseño

Como fundamento metodológico de la Metodología Cuantitativa, se ha adoptado el paradigma postpositivista, muy difundido en las ciencias sociales ya que pretende estudiar una parte específica de la realidad y las leyes que expliquen la misma, debido a que en su postura epistémica converge racionalismo, empirismo y lógica (Cárdenas, 2018; Doubront, 2021; Ramos, 2015) que usa el método hipotético-deductivo, útil cuando se quiere apreciar fenómenos y probar hipótesis (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El diseño de la investigación es no experimental ya que se busca valorar fenómenos contextuales para analizarlos sin manipulación o asignación al azar. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018)

El alcance de la investigación es correlacional debido a que se pretende valorar rasgos de personalidad y ARA en una población específica (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), mediante descripción, análisis cuantitativo para correlacionarlas. De tipo transversal o transeccional ya que esta se realizara una medida y análisis de las variables en un lugar y momento determinado. (Rodríguez y Mendivelso, 2018)

Población y Muestra

El tipo de muestra es no probabilística por conveniencia ya que se han elegido deliberadamente los casos debido a la necesidad, razones y características del estudio, además de la disponibilidad y accesibilidad de los participantes (Cárdenas, 2018; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Se encuestó a un total de 394 estudiantes universitarios de pregrado o tercer nivel (Ver Tabla 1), 227 (57,6%) mujeres y 167 (42,4%) hombres de entre 18 y 56 años, provenientes de la Universidad Central del Ecuador, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Escuela Politécnica Nacional, Universidad Internacional del Ecuador y el Instituto Técnico Superior Libertad de la ciudad de Quito; la Universidad Tecnológica Indoamérica de Ambato, la Universidad Nacional de Loja y la Universidad Técnica Particular de Loja; de diferentes áreas de

formación académica que fueron clasificadas según la taxonomía de las ciencias de Carnap y Mascareño, (1939; 1975) en ciencias formales y naturales; y ciencias sociales.

Los participantes de primero a duodécimo semestre pertenecen a modalidades de educación Presencial, semipresencial, a distancia - Online según el último “Boletín Anual de Educación superior, ciencia, tecnología e innovación” (Senescyt, 2020).

Tabla 1

Características sociodemográficas de la muestra divididas por sexo

	Mujeres n (%)	Hombres n (%)	Total N (%)
Total	227 (57,6)	167 (42,4)	394 (100)
Edad			
Jóvenes 18 -24	133 (33,8)	124 (31,5)	257 (65,3)
Adultos 25 -56	94 (23,9)	43 (10,9)	137 (34,7)
Tercer Nivel			
Universidad	220 (55,8)	132 (33,5)	352 (89,3)
ISTT	7 (1,8)	35 (8,8)	42 (10,6)
Ciudad			
Quito	105 (26,6)	97 (24,6)	202 (51,3)
Ambato	86 (21,8)	52 (13,2)	138 (35)
Loja	36 (9,1)	18 (4,6)	54 (13,7)
Formación Científica			
Ciencias Formales y Naturales	89 (22,5)	79 (20,1)	168 (42,6)
Ciencias Sociales	138 (35,1)	88 (22,3)	226 (57,4)
Semestre			
Iniciales 1ro a 3ro	95 (24,2)	64 (16,2)	159 (40,4)
Medios 4to a 6to	76 (19,3)	62 (15,7)	138 (35)
Avanzados 7mo a 12mo	56 (14,2)	41 (10,4)	97 (24,6)
Modalidad			
Presencial	117 (29,7)	103 (26,1)	220 (55,8)
Semipresencial	26 (6,6)	37 (9,4)	63 (16)
Distancia	84 (21,3)	27 (6,9)	111 (28,2)
Online	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Nota: para el 11mo semestre y modalidad online no se tuvo respuestas.

Producción de datos

Instrumentos

Se diseñó un cuestionario sociodemográfico sobre aspectos como sexo, edad, universidad, área de formación académica, semestre y modalidad.

Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje: IPAA (Rosario et al., 2007) cuyo análisis de propiedades psicométricas para estudiantes universitarios chilenos fue realizado por Bruna et al., (2017). El inventario consta de 12 ítems, que evalúa las tres fases del proceso de Autorregulación del Aprendizaje de Zimmerman (2002): planificación ítems 1, 10 y 12, ejecución; ítems 3, 5, 8 y 6; evaluación ítems 2, 4, 7, 9 y 11 y un factor general de autorregulación del aprendizaje con todos los 12 ítems.

Para cada ítem la puntuación es de 1 a 5 en escala de Likert, siendo 1=nunca y 5=siempre realiza la acción. Cuya confiabilidad según reporta Bruna, et al., (2017) es de $\alpha=,79$ para el factor general, $\alpha=,67$ planificación $\alpha=,57$ ejecución y $\alpha=,57$ para evaluación. (Ver tabla 3). Además su consistencia interna presenta un ajuste adecuado de modelo *bifactorial* muestra un análisis factorial confirmatorio (AFC) de: $\chi^2(42)=82.7$, $p<,01$; $RMSEA=,050$; $CFI=,974$; $TLI=,960$. (Ver tabla 4).

Cuestionario de Personalidad de Zuckerman-Kuhlman: ZKPQ-50-CC (Aluja et al., 2006) Instrumento desarrollado a partir de cuatro diferentes lenguas: inglés (EUA), alemán (Alemania), español (España) y francés (Suiza); cuya validez para

los puntajes del cuestionario para población argentina lo realiza Martín Poó et al., (2013)

El Cuestionario consta de 50 ítems, que evalúan cinco rasgos personalidad: Ansiedad-Neuroticismo (N-Anx), Impulsividad-Búsqueda de Sensaciones (ImpSS), Actividad (Act), Sociabilidad (Sy) y Agresión-Hostilidad (Agg-Host); cada dimensión se evalúa a través de 10 ítems, cuyas respuestas son de formato dicotómico (verdadero-falso). Su confiabilidad para población argentina (Martín Poó et al., 2013) es de $\alpha =,68$ N-Anx, $\alpha =,74$ ImpSS, $\alpha =,76$ Act, $\alpha =,73$ Sy, y $\alpha =,74$ Agg-Host (Ver tabla 3). El AFC reportado por Aluja et al., (2006) presenta un ajuste adecuado: $\chi^2(1175, n = 4621) = 6323,87$, $p= ,0001$; $RMSEA=,043$; 90% IC = ,042 a ,044; $CFI= ,75$; $TLI=,74$ (Ver tabla 4).

Procedimiento

Se inició con la validación de contenido del IPAA (Bruna et al., 2017) seleccionando a cuatro jueces expertos no pertenecientes al grupo de investigación, de forma voluntaria y gratuita, académicos universitarios con formación de postgrado de maestría y experiencia de más de 5 años de docencia e investigación en el área de psicología y educación, a saber: dos jueces provenían del campo de las neurociencias, una de la psicología educativa y una experta en educación superior; a quienes se les envió mediante correo electrónico el inventario y una plantilla de revisión.

Una vez obtenida la validación de contenido se realizó una prueba piloto mediante Google Forms para evaluar su aplicabilidad

/viabilidad en una muestra de cuatro estudiantes universitarios quiteños.

Determinadas las modificaciones en razón de instrucciones, formato y tiempo, la encuesta quedo conformada por un Consentimiento informado en el que se explica sobre la investigación y sus objetivos, el Cuestionario Sociodemográfico, el IPAA y el ZKPQ-50-CC. (Ver Anexo 1 y 2). A continuación se procedió a solicitar la aplicación de la encuesta mediante: (a) un documento formalizado enviado vía correo electrónico a docentes y directores de carrera universitarios y (b) la compartición del link de la encuesta, en foros de estudiantes y docentes universitarios de pregrado. La aplicación se realizó en un solo momento, presentando una duración promedio de 20 minutos, entre el 4 y 23 de julio de 2022.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó la evaluación interjuez de los 12 ítems y las tres dimensiones del IPAA con la plantilla de revisión de juicio de expertos diseñada por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), que valora: Suficiencia de dimensiones, Claridad, Coherencia y Relevancia de ítems. Posteriormente se realizó el análisis estadístico de concordancia de fiabilidad interjuez “Free-marginal multirater kappa” de Randolph (2005), con fórmula de varianza de Gwet (2010), obtenido con la calculadora online de Kappa (Randolph, 2008). Landis y Koch (1977) proponen los siguientes valores para interpretar la fuerza de concordancia: 0,00 = pobre; 0,10 a 0,20 = leve; 0,21 a 0,40 = aceptable; 0,41 a 0,60

= moderada; 0,61 a 0,80 = considerable y 0,81 a 1,0 = casi perfecta.

Luego se procedió con el cálculo de estadísticos descriptivos mediante el programa SPSS 25.0 : en el IPAA se respetó el piso (1) y techo (5) reportados por Bruna et al., (2017) esto se obtuvo con la suma total de la dimensión o factor general dividida para el número de ítems que la componen, en tanto para el ZKPQ-50-CC el piso (0) y techo (10) reportados por Aluja et al., (2006) y Martín, et al., (2013) ya que cada rasgo de personalidad está constituido por 10 ítems. Además se realizó una comparación de medias segmentadas por sexo mediante una prueba T para muestras independientes para calcula diferencias significativas con respecto a la ARA y rasgos de personalidad; luego se procedió a calcular el tamaño del efecto el cual considera para su significación (a) d de Cohen 0,2= pequeño, 0,5=mediano y 0,8= grande; y (b) r 0,1= pequeño, 0,3=mediano y 0,5= grande (Cohen, 1992).

Respecto al análisis fiabilidad de consistencia interna se lo realizó a través de SPSS 25.0 para el factor general y las tres dimensiones del IPAA y las cinco dimensiones del ZKPQ-50-CC respectivamente mediante alpha de Cronbach: α y coeficiente Omega: ω , considerando 0,70 un valor aceptable (Dunn et al., 2013; McDonald, 1999; Zeller y Carmines, 1980); sin embargo, en dimensiones o escalas de menos de 10 ítems se puede considerar aceptables valores de 0,60 (Loewenthal, 1996).

Para la Validez de constructo se realizó un análisis factorial confirmatorio AFC mediante modelos de ecuaciones

estructurales SEM con la extensión AMOS 24.0 del SPSS 25.0 (Escobedo et al., 2016); teniendo en cuenta los siguientes indicadores de bondad de ajuste: χ^2 =Chi cuadrado, CFI= índice comparativo de Bentler-Bonett, TLI= índice Tucker-Lewis y RMSEA= raíz del error cuadrático medio de aproximación. Un CFI y TLI mayor a 0,90; y un RMSEA menor a 0,06 indica un ajuste adecuado del modelo (Byrne, 2006; Hu & Bentler, 1999).

A continuación mediante SPSS 25.0 se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov misma que evidenció que todos los datos recolectados son no paramétricos, este análisis permitió la elección del estadístico de coeficiente de correlación de Spearman para estimar el grado de asociación entre las variables estudiadas de forma general y segmentada por sexos; se continuó con el análisis de regresión lineal múltiple (Baron y Kenny, 1986) que permitió identificar si la ARA y sus fases están predichas por rasgos de personalidad; para eliminar variables no significativas se efectuó una regresión por pasos sucesivos. Mediante el software GPower se calculó el tamaño del efecto= p para correlaciones siendo sus valores interpretativos de efecto 0,10= pequeño, 0,30=mediano y 0,50= grande, también se obtuvo el tamaño del efecto= f^2 para los modelos de regresión lineal con significancia de 0,02= pequeño, 0,15=mediano y 0,35= grande; y por último la potencia estadística= $1-\beta$ para correlaciones y modelos de regresión lineal donde valores superiores a 0,80 se consideran aceptables. (Cohen 1988, 1992)

3. RESULTADOS.

Validez de Contenido Interjuez

El análisis de los criterios de evaluación, para suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, evidenció una fuerza de concordancia Kappa casi perfecta (ver Tabla 2)

Tabla 2
Coefficiente de kappa de Fleiss

Ámbitos	Coefficient <i>e free- marginal- kappa</i>	IC95%	Fuerza de concordancia Interpretación (Landis y Koch, 1977)
Suficiencia	1,00	1,00	Casi perfecta
Claridad	,94	,84 - 1,00	Casi perfecta
Coherencia	1,00	1,00	Casi perfecta
Relevancia	,89	,74- 1,00	Casi perfecta

Partiendo de las observaciones del panel de expertos se conservaron todos los ítems, mostrando conformidad en cuando a formato y extensión en términos cualitativos del mismo. Además, se identificaron inconvenientes en la redacción, haciendo los siguientes cambios: ítem 1 “hago un plan” por “Planificar”, ítem 5 “me van a enseñar” por “enseñan”, ítem 12 “estar siempre interrumpiendo” por “interrumpir” y se incluyó “etc.” al final del ítem 3 y en el ítem 12 después de “fotocopias”. (Ver Tabla 3)

Tabla 3
Cambios en Ítems IPAA

Ítem original (Bruna et al., 2017)	Ítem modificado
1. <i>Hago un plan</i> antes de comenzar a hacer un trabajo escrito. Pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo.	1. <i>Planifico</i> antes de comenzar a hacer un trabajo escrito. Pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo.
3. Cuando estudio, intento comprender las	3. Cuando estudio, intento comprender las materias,

materias, tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios, hacer preguntas sobre los contenidos.	tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios, hacer preguntas sobre los contenidos, etc.
5. Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que <i>me van a enseñar</i> y por eso creo que voy a tener buenas notas.	5. Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que <i>me enseñan</i> y por eso creo que voy a tener buenas notas.
12. Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias para no <i>estar</i>	12. Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, etc. para no <i>interrumpir</i> mi estudio.

siempre interrumpiendo mi estudio.

Estadísticos Descriptivos y Consistencia Interna

Se puede observar en la tabla cuatro la variación de las dimensiones para el IPAA entre 3,67 a 3,84 puntos (DS= ,63 a ,78) y para el ZKPQ-50-CC entre 3,82 a 6,35 (DS= 2,19 a 3,05) indicando la no ocurrencia de piso y techo para el IPAA (1) y (5) y el ZKPQ-50-CC (0) y (10).

Tabla 4

Descriptivos, consistencia y dimensiones de IPAA y ZKPQ-50-CC (N = 394)

Factor	M	DS	A	K	α Bruna et al., 2017	α	ω	
ARA	3,72	0,63	-,22	-,25	,79	,87	,87	
Pl	3,84	0,78	-,43	-,20	,67	,64	,67	
Ej	3,67	0,69	-,23	-,20	,57	,74	,75	
Ev	3,68	0,72	-,22	-,28	,57	,76	,76	
Factor	M	DS	A	K	α Aluja et al., 2006	α Martín et al., 2013	α	ω
N-Anx	4,47	3,05	,26	-1,12	,79	,68	,83	,83
ImpSS	6,35	2,23	-,49	-,33	,73	,74	,63	,63
Act	5,25	2,52	-,30	-,81	,79	,76	,69	,70
Sy	3,91	2,30	,08	-,64	,74	,73	,65	,65
Agg-Host	3,82	2,19	,33	-,60	,66	,74	,60	,60

Nota: ARA: Autorregulación del aprendizaje, Pl: planificación, Ej: ejecución y Ev: evaluación, N-Anx: Neuroticismo-Ansiedad, ImpSS: Impulsividad-Búsqueda de Sensaciones, Act: Actividad, Sy: Sociabilidad, Agg-Host: Agresión-Hostilidad; M: media, DS: desviación estándar, A: asimetría, K: kurtosis, α : Alpha de Cronbach, ω : omega-McDonald.

En la tabla cinco se observa las diferencias significativas más relevantes entre personalidad y ARA, con las variables sociodemográficas siendo significativas para sexo, edad y modalidad de estudio.

Tabla 5

Diferencias significativas por sexo, edad y modalidad de estudio de rasgos de personalidad y autorregulación del aprendizaje

Var		M	DS	t	p	d_{Cohen}	r
Sexo							
N-Anx	H	3,26	2,53	-7,18	,001	-0.74	-0.34
	M	5,37	3,10	-7,40	,001		
ImpSS	H	6,65	2,12	2,30	,022	0.23	0.11
	M	6,13	2,28	2,32	,021		
Act	H	5,64	2,47	2,59	,010	0.26	0.13
	M	4,98	2,53	2,60	,010		
Joven							
N-Anx	H	3,15	2,57	-6,57	,001	-0.82	-0.38
	M	5,54	3,18	-6,62	,001		
Adulto							
N-Anx	H	3,56	2,42	-3,00	,003	-0.57	-0.27
	M	5,12	2,98	-3,24	,002		
Act	H	6,12	2,15	2,66	,009	0.51	0.24
	M	4,91	2,57	2,85	,005		

		Modalidad de estudio					
ARA	P	3,62	,61	-4,36	,001	-0,51	-0,24
	D	3,94	,64	-4,30	,001		
Pl	P	3,77	,78	-3,65	,001	-0,44	-0,21
	D	4,10	,71	-3,76	,001		
Ej	P	3,59	,68	-2,71	,007	-0,31	-0,15
	D	3,81	,73	-2,65	,009		
Ev	P	3,56	,70	-4,71	,001	-0,55	-0,26
	D	3,95	,71	-4,70	,001		
N-Anx	P	4,75	3,02	2,07	,039	0,24	0,12
	D	4,01	3,08	2,06	,040		
ImpSS	P	6,55	2,15	2,29	,023	0,26	0,13
	D	5,95	2,38	2,21	,028		
Act	P	4,93	2,48	-3,25	,001	-0,38	-0,18
	D	5,86	2,33	-3,32	,001		
Agg-Host	P	4,14	2,22	2,35	,019	0,27	0,13
	D	3,53	2,16	2,37	,018		

Nota: ARA: Autorregulación del aprendizaje, Pl: planificación, Ej: ejecución y Ev: evaluación, N-Anx: Neuroticismo-Ansiedad, ImpSS: Impulsividad-Búsqueda de Sensaciones, Act: Actividad, Agg-Host: Agresión-Hostilidad; M: media, DS: desviación estándar, d_{Cohen} y r: Tamaño del efecto; N-Anx: Neuroticismo-Ansiedad, Agg-Host: Agresión-Hostilidad M: mujer n=227, H: hombre n=167; P: modalidad presencial y D: modalidad a distancia

Análisis factorial confirmatorio

Se presentan en comparativa los indicadores de bondad de ajuste hallados en el presente estudio, con la estructura bifactorial reportada por Bruna et al., (2017) para el IPAA existiendo similitud entre ambas; y el modelo multidimensional reportado por Aluja et al., (2006) para el ZKPQ-50-CC mostrando indicadores de bondad distintos; las dos ajustándose a los valores esperados para un AFC (Ver tabla 6)

Tabla 6
AFC indicadores de bondad de ajuste

Modelo	χ^2	RMSEA	TLI	CFI
ZKPQ-50cc (Aluja et al., 2006)	(1175, n = 4621) = 6323,87, p = ,0001	,043, 90% IC = ,042 a ,044	,74	,75
ZKPQ-50cc	(1165, n = 394) = 2381,632, p = 0,001	,052, 90% IC = ,049 a ,055	,643	,661
IPAA (Bruna et al., 2017)	(42, n = 410) = 82,7, p < ,01	,050	,96	,97
IPAA	(40, n = 394) = 73,819, p = ,001	,046, 90% IC = ,029 a ,063	,96	,97

Nota: ZKPQ-50-CC: Cuestionario de Personalidad de Zuckerman-Kuhlman, IPAA: Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje; χ^2 : Chi cuadrado, CFI: índice comparativo de Bentler-Bonett, TLI: índice Tucker-Lewis y RMSEA: raíz del error cuadrático medio de aproximación.

En la tabla siete se muestra en comparativa los indicadores de bondad de ajuste hallados, para el modelo multidimensional reportado por Aluja et al., (2006) del ZKPQ-50-CC para cada dimensión, mostrando indicadores de bondad distintos, ajustándose a los valores esperados para un AFC.

Tabla 7
AFC indicadores de bondad de ajuste ZKPQ-50cc

Modelo	χ^2	RMSEA	TLI	CFI
N-Anx*	(35, n = 4,621) = 265.99	0.05	0.95	0.95
N-Anx	(35, n = 394) = 75,841, p = 0,001	0,054, 90% IC = 0,038, 0,071	0.94	0.95
ImpSS*	(35, n = 4,621) = 257.09	0.05	0.95	0.92
ImpSS	(35, n = 394) = 74,811, p = 0,001	0,054, 90% IC = 0,037, 0,071	0.81	0.85
Act*	(35, n = 4,621) = 427.23	0.07	0.88	0.90
Act	(35, n = 394) = 143,332, p = 0,001	0,089, 90% IC = 0,074, 0,104	0.75	0.80
Sy *	(35, n = 4,621) = 703.96	0.09	0.73	0.79
Sy	(35, n = 394) = 222,415, p = 0,001	0,117, 90% IC = 0,102, 0,132	0.500	0.61
Agg-Host*	(35, n = 4,621) = 194.76	0.04	0.90	0.93
Agg-Host	(35, n = 394) = 142,890, p = 0,001	0,089, 90% IC = 0,074, 0,104	0.65	0.73

Nota: ZKPQ-50-CC: Cuestionario de Personalidad de Zuckerman-Kuhlman, N-Anx: Neuroticismo-Ansiedad, ImpSS: Impulsividad-Búsqueda de Sensaciones, Act: Actividad, Sy: Sociabilidad, Agg-Host: Agresión-Hostilidad, (*): reportada por Aluja et al., (2006); χ^2 : Chi cuadrado, CFI: índice comparativo de Bentler-Bonett, TLI: índice Tucker-Lewis y RMSEA: raíz del error cuadrático medio de aproximación.

Asociación entre Variables

Se analizó el grado de asociación entre Autorregulación de aprendizaje y rasgos de personalidad, en la tabla ocho con la población total se enfatiza la asociación del rasgo de actividad con una intensidad de relación: a) *media*, en autorregulación del aprendizaje (ARA); y (b) *pequeña*, en planificación, ejecución y evaluación.

Tabla 8
Matriz de Correlaciones entre las Variables de Estudio

	ARA	Pl	Ej	Ev
N-Anx	-,198**	-,122**	-,261**	-,144**
Sig.	,001	,015	,001	,004
p	,44	,34	,51	,37
1-β	1	,99	1	,99
ImpSS	-,099	-,117*	-,093	-,044
Sig.	,051	,020	,066	,386
p	,31	,34	,30	,20
1-β	1	,99	,99	,99
Act	,314**	,273**	,264**	,287**
Sig.	,001	,001	,001	,001
p	,56	,52	,51	,53
1-β	1	1	1	1
Sy	,08	,015	,108*	,079
Sig.	,111	,773	,033	,119
p	,99	,12	,32	,28
1-β	,80	,98	,99	,99
Agg-Host	-,128*	-,118*	-,161**	-,08
Sig.	,011	,020	,001	,113
p	,35	,34	,40	,28
1-β	,99	,99	,99	,99

Nota: N=394; ARA: Autorregulación del aprendizaje, Pl: planificación, Ej: ejecución y Ev: evaluación, N-Anx: Neuroticismo-Ansiedad, ImpSS: Impulsividad-Búsqueda de Sensaciones, Act: Actividad, Sy: Sociabilidad, Agg-Host: Agresión-Hostilidad; *p < 0,05; **p < 0,01

Por otro lado, en la tabla nueve segmentada por sexo se enfatiza la asociación del rasgo de actividad: en hombres con una intensidad de relación: a) *media*, en autorregulación del aprendizaje, planificación y ejecución, y (b) *pequeña*, en ejecución; en tanto para mujeres con una intensidad de relación: a) *pequeña*, en

autorregulación del aprendizaje, planificación, ejecución y evaluación.

Tabla 9
Matriz de Correlaciones entre las Variables de Estudio segmentadas por sexo

Sexo		ARA	Pl	Ej	Ev
M	N-Anx	-,215**	-,145*	-,286**	-,142*
	Sig.	,001	,028	,001	,032
	p	,43	,38	,53	,37
	1-β	1	1	1	1
H	N-Anx	-,241**	-,197*	-,266**	-,169*
	Sig.	,002	,011	,001	,029
	p	,49	,44	,51	,41
	1-β	1	1	1	1
M	ImpSS	-,079	-,085	-,066	-,040
	Sig.	,234	,202	,323	,546
	p	,28	,29	,25	,20
	1-β	,99	,99	,99	,99
H	ImpSS	-,109	-,141	-,124	-,047
	Sig.	,163	,069	,110	,545
	p	,33	,37	,35	,21
	1-β	1	1	1	,99
M	Act	,279**	,249**	,244**	,256**
	Sig.	,001	,001	,001	,001
	p	,52	,49	,49	,50
	1-β	1	1	1	1
H	Act	,366**	,343**	,287**	,327**
	Sig.	,001	,001	,001	,001
	p	,60	,58	,53	,57
	1-β	1	1	1	1
M	Sy	,073	,022	,121	,047
	Sig.	,274	,744	,069	,481
	p	,27	,14	,34	,21
	1-β	,99	,99	1	,99
H	Sy	,097	,028	,097	,118
	Sig.	,210	,720	,213	,129
	p	,31	,16	,31	,34
	1-β	,99	,99	,99	1
M	Agg-Host	-,142*	-,138*	-,178**	-,083
	Sig.	,032	,037	,007	,213
	p	,37	,37	,42	,28
	1-β	1	1	1	,99
H	Agg-Host	-,099	-,086	-,129	-,075
	Sig.	,202	,269	,097	,336
	p	,31	,29	,35	,27
	1-β	,99	,99	1	,99

Nota: M: mujer n=227, H: hombre n=167; ARA: Autorregulación del aprendizaje, Pl: planificación, Ej: ejecución y Ev: evaluación, N-Anx: Neuroticismo-Ansiedad, ImpSS: Impulsividad-Búsqueda de Sensaciones, Act: Actividad, Sy: Sociabilidad, Agg-Host: Agresión-Hostilidad; *p < 0,05; **p < 0,01

Regresión sobre Autorregulación del aprendizaje

Se puede observar en la Tabla diez que en modelo de tres predictores para la

población total N=394 todos los índices de significancia, potencia estadística y tamaño del efecto son adecuados y en conjunto la Actividad (Act), la Agresión-Hostilidad (Agg-Host) y Neuroticismo-Ansiedad (N-Anx), predicen el 13% de la ARA; en cuanto a los indicadores de multicolinealidad para el *factor de inflación de la varianza* (VIF) se obtuvieron valores inferiores a 10 (1,05 – 1,15) y para *tolerancia* mayores a ,20 (,86 - ,94; además, el indicador Drubin Watson se ubicó dentro de las dos unidades, lo que permite una generalización de los datos. Por tanto, los resultados obtenidos muestran que el modelo presenta un nivel de potencia estadística ($1 - \beta = ,99$) y tamaño del efecto ($f^2 = 0,16$) relevantes para la predicción de la ARA.

En segundo lugar tenemos el modelo de dos predictores para mujeres n=227 la Actividad (Act) y Agresión-Hostilidad (Agg-Host), predicen el 11% de la ARA; en cuanto a los indicadores de multicolinealidad para el *factor de inflación de la varianza* (VIF) se obtuvieron valores inferiores a 10 (1,00) y para *tolerancia* mayores a ,20 (1,00) además el

indicador Drubin Watson se ubicó dentro de las dos unidades, lo que permite una generalización de los datos. Por tanto, los resultados obtenidos muestran que el modelo presenta un nivel de potencia estadística ($1 - \beta = ,99$) y tamaño del efecto ($f^2 = 0,13$) relevantes para la predicción de la ARA.

Y por último tenemos el modelo de dos predictores para y para la población de hombres n=167 la Actividad (Act) y el Neuroticismo-Ansiedad (N-Anx) predicen el 17% de la ARA; en cuanto a los indicadores de multicolinealidad para el *factor de inflación de la varianza* (VIF) se obtuvieron valores inferiores a 10 (1,02) y para *tolerancia* mayores a ,20 (,97) además el indicador Drubin Watson se ubicó dentro de las dos unidades, lo que permite una generalización de los datos. Por tanto, los resultados obtenidos muestran que el modelo presenta un nivel de potencia estadística ($1 - \beta = ,99$) y tamaño del efecto ($f^2 = 0,21$) relevantes para la predicción de la ARA.

Tabla 10
Regresión sobre Autorregulación del aprendizaje

	Modelos	F(gl)	R2	ΔR^2	P	B	Error estándar	B	t	p	Durbin-Watson	1- β	f2
Total N=394	Act					,077	,012	,304	6,29	,001			
	Agg-Host	21,060 (3,390)	,139	,133	,001	-,038	,014	-,129	-2,62	,009	1,954	,99	,16
	N-Anx					-,021	,011	-,103	-2,03	,042			
Mujer n=227	Act					,074	,016	,296	4,71	,001			
	Agg-Host	14,914 (2,224)	,118	,110	,001	-,049	,018	-,174	-2,76	,006	2,00	,99	,13
Hombre n=167	Act					,091	,019	,348	4,85	,001			
	N-Anx	17,287 (2,164)	,174	,164	,001	-,047	,018	-,184	-2,55	,011	1,941	,99	,21

Nota: Act: Actividad, Agg-Host: Agresión-Hostilidad y N-Anx: Neuroticismo-Ansiedad. Modelo por pasos sucesivos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados presentan un ajuste adecuado de modelo, siendo apropiados para la aplicación en estudiantes universitarios de la sierra ecuatoriana con las siguientes particularidades:

El *IPPA*, presenta una adecuada confiabilidad, con mejor consistencia interna que la reportada por Bruna et al., (2017) La validez de contenido obtenida mediante evaluación de acuerdo inter-juez mostro rangos de concordancia casi perfectos en todos sus ámbitos con cambios intra-item de redacción en los ítems 1, 3, 5 y 12. Respecto a la validez de constructo evidenció un buen ajuste de modelo bifactorial, similar al reportado por Bruna et al., (2017).

Por otro lado, el *ZKPQ-50cc* presenta una adecuada confiabilidad, con una consistencia interna mejor para la escala de *neuroticismo-ansiedad* y menor para las otras cuatro escalas y modelo general que el reportado por Aluja et al., (2006) y Martín et al., (2013.) La validez de constructo evidenció un buen ajuste de modelo multifactorial, con puntuación similar para el rasgo de *neuroticismo-ansiedad* y menor en las otras escalas que los reportados por Aluja et al., (2006) especialmente la escala de Socialización *Sy* que muestra los valores más bajos. Tal vez estas diferencias encontradas respondan al tamaño de la muestra y población (características culturales de población anglosajona), ya que Aluja et al., (2006) reporta puntuaciones similares en una muestra de 517 personas alemanas. Por lo que es conveniente que futuros estudios

tengan en cuenta este detalle para un mejor ajuste de modelo y/o análisis de invarianza factorial.

Se evidenció que no existen diferencias significativas de la *ARA* por *sexo* y *edad* de la misma forma que Burbano et al. (2021) quien estudió las mismas variables en universitarios de la ciudad de Quito y también Santibáñez y Sabando (2016) en la ciudad de Santo Domingo no encontró relaciones significativas cuando contrasto las conductas propias de la *ARA* denominadas estrategias de aprendizaje con *sexo* y *edad*; más la variable *modalidad de estudio* mostro diferencias significativas teniendo puntuaciones más altas la *modalidad a distancia* que la *modalidad presencial*, contradiciendo lo planteado en la literatura (Bol y Garner, 2011; Muilenburg y Berge 2005; Yukselturk y Bulut 2007), posiblemente esto se deba a que durante la emergencia sanitaria por COVID-19 se reestructuraron los sistemas educativos de Ecuador para mantener la continuidad de los procesos formativos (Perazzo et al., 2021), por lo que es menester para futuras investigaciones tener en cuenta esta variable.

Los rasgos de *neuroticismo-ansiedad* evidencia puntuaciones significativamente más altas en mujeres, jóvenes y adultas similar a hallazgos multiculturales antes estudiados (Kajonius y Giolla, 2017), por otro lado no se evidenció diferencias significativas en relación al rasgo de *agresión-hostilidad* contradiciendo lo descrito por Aluja et al., (2019), en tanto el rasgo de *impulsividad-búsqueda de sensaciones* si evidencia

diferencias significativas siendo los hombres quienes muestran valores mas altos (Zuckerman, 1994) y por último el rasgo de *actividad* evidencia valores altos en hombres, los mismos que en edad adulta aumenta y en el caso de las mujeres decae, contradiciendo lo hallado por (Aluja et al., 2019).

Estudios previos (Albar et. al, 2022; Barros et al., 2021; Brusco et al., 2020; Fuente et al., 2020; Gulnara y Monowar, 2014; Kirwan et al., 2014; Mahama et al., 2022; Oliveira y Zerbini, 2021; Rosito, 2018) han puesto de manifiesto la asociación de la ARA con los rasgos de personalidad de Costa y McCrae(1999) los que a su vez, mantienen relación (Aluja et al., 2004; Romero et al., 2002; García et al., 2012) con los rasgos de Zuckerman (2002) donde se observó: Correlaciones positivas entre el rasgo de *actividad* con la ARA y sus procesos, siendo más significativa en hombres que mujeres, tal vez esto responda a que el impulso de trabajo sea un rasgo que correlaciona con la ARA, determinada por el esfuerzo en lograr metas de aprendizaje (Kirwan et al., 2014); cabe mencionar que estas diferencias contradicen lo expuesto por Aluja et al., (2019) posiblemente debido la población universitaria objeto de la presente. Por otro lado, el hecho de que Zuckerman (2002) haya diferenciado el rasgo de *extroversión* (Zuckerman, 2005; Aluja et al., 2004) en rasgos de *actividad* y *sociabilidad* sea que el primero evidencia más relación con la ARA y sus procesos; y el segundo solo con el proceso de *ejecución*.

Por otro lado, se halló correlaciones negativas entre el rasgo de *impulsividad-búsqueda de sensaciones* con el proceso de

planificación, esto daría cuenta de lo expuesto por Zuckerman (2002) cuando menciona que este rasgo se caracteriza por la actuación impulsiva, ausente de planificación el cual podría servir como un elemento valioso a la hora de tomar decisiones académicas si parte de la población presenta este rasgo. También el rasgo de *neuroticismo-ansiedad* con la ARA y sus procesos presenta correlaciones negativas, siendo más significativa en hombres para la ARA, *planificación* y *evaluación* y en mujeres en el proceso de *ejecución*; además el rasgo de *agresión-hostilidad* correlaciona negativamente con la ARA y los procesos de *planificación* y *ejecución*, siendo significativa solo en mujeres.

Estas asociaciones descritas nos permiten manifestar que los rasgos de personalidad que predicen la autorregulación del aprendizaje principalmente son el rasgo de *actividad*, seguido de *agresión-hostilidad* y finalmente por *neuroticismo-ansiedad*; cabe destacar que en mujeres la influencia predictiva la da el rasgo de *actividad* y *agresión-hostilidad*, en tanto en hombres la influencia predictiva la determina el rasgo de *actividad* y *neuroticismo-ansiedad*. Lo novedoso del presente estudio es que descriptivamente el rasgo de *neuroticismo-ansiedad* **es más significativo en mujeres** (Kajonius y Giolla, 2017; **sin embargo, en hombres es determinante para la ARA, y a su vez el rasgo de agresión-hostilidad** según la literatura debería ser determinante en el hombre (Aluja et al., 2019) según la evidencia obtenida es determinante en la mujer; es notable que esta diferenciación probablemente se muestre por la siguientes causas: a) los estudios previos asociaban predictivamente los rasgos de Costa y McCrae(1999) con la

ARA (Albar et al., 2022; Barros et al., 2021; Brusco et al., 2020; Mahama et al., 2022; Rosito, 2018); no teniendo en cuenta la diferenciación de los rasgos de neuroticismo y extroversión (Zuckerman, 2005; Aluja et al., 2004); b) el constructo neuroticismo derivado de teoría léxica se expresa mediante generalidades a las que son más sensibles las mujeres; en tanto los procedentes de la teoría psicobiológica son más específicos y al parecer sensibles para los hombres (Fernández et al., 2014); c) según Bandura (1975) la agresividad humana está determinada por mecanismos personales, conductuales y ambientales los mismos que podrían incidir en lo observado en la presente.

Es importante estudiar los rasgos que influyen en la ARA desde otros modelos psicobiológicos de personalidad como el de Eysenk, Cloninger o Gray, (Aluja et al., 2004; Aluja y Blanch, 2011; Aluja et al., 2013; Zuckerman, 2005) y así ampliar el abanico de factores de personalidad que influyen la ARA.

La presente ofrece evidencia de asociación predictiva entre la ARA y rasgos de personalidad con base psicobiológica por lo que no se debe descartar estudios que contemplen asociar la ARA con elementos de base neurobiológica como son neurotransmisores y sus enzimas regulatorias, estructuras cerebrales, etc de forma experimental, mediante pruebas neuropsicologicas o de laboratorio, además de realizar una exploración con diferentes variables sociodemográficas (muestra clínica y no clínica/bajas y altas calificaciones/universitario, pre universitarios y post universitarios, etc.) que tengan en cuenta el

impacto de la ARA, precisando el tamaño de la muestra mediante muestreo probabilístico estratificado.

Las implicancias prácticas derivadas del presente estudio son: a) educativas debido al valor de la información para la orientación e intervención docente e institucional, en políticas educativas teniendo en cuenta a las necesidades de los estudiantes de educación superior. Al parecer los cambios producidos durante la crisis sanitaria por COVID-19, visualizo la sensibilidad de los cambios estructurales en todos los niveles educativos(Perazzo et al., 2021), por lo que la presente constituye un aporte instrumental y documental en torno a las necesidades educativas de educación superior según sea menester; b) en salud mental la ansiedad y depresión responden a estados afectivos contenidos en el rasgo de Neuroticismo-Ansiedad por lo que el uso de esta dimensión proporcionaría información valiosa para la práctica clínica; c) para empresas cuya recurso laboral son universitarios la información desprendida puede ayudar a la selección de personal de acuerdo a las necesidades propias. Por lo que los instrumentos validados en la presente pueden ser aplicados en contexto educativo, clínico y laboral con fines diagnósticos, investigativos y de evaluación. (Cuenca et al., 2020; Hernández y Camargo, 2017b; Moreta-Herrera et al., 2021; Perazzo et al., 2021; Rosário et al., 2014; Reyes y Trujillo, 2020; Vivanco-Vidal et al., 2020).

Finalmente, se identificaron tres limitaciones metodológicas: a) la utilización de muestreo no probabilístico y virtual debido a que en la fecha establecida para la

recolección de datos Ecuador atravesaba un paro nacional en contexto COVID-19 (Deutsche Welle, 2022); b) la falta de literatura en español que aborden la asociación e influencia predictiva de las variables estudiadas; y c) la validez externa, esto es la no generalización del presente

estudio a población no universitaria por lo que se recomienda ampliar el estudio a población no universitaria pudiendo ser estudiantes de bachillerato, estudiantes de cuarto nivel, obreros, artesanos, militares, servidores públicos, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguilar, R. M. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista De Psicología*, 28(2), 208-226. <https://doi.org/https://doi.org/10.18800/psico.201002.001>
- Albar, R. A., Mohamed, A. M. A., Albarazi, M. A. B., McAleer, S. & Shaibah, H. S. (2022). Interplay between personality traits and learning strategies: the missing link. *Advances in Physiology Education*, 46(4), 637-646. <https://doi.org/10.1152/advan.00001.2022>
- Aldás-Rovayo, V., Zambrano-Villalba, C., Gago-Galvagno, L. & Pacheco, C. (2020). Estilos de aprendizaje y variables sociodemográficas en estudiantes de educación superior. Estudio de caso, *CienciAmérica*, 9(3).
- Hernández, A. & Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, Issue 2, 146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>.
- Alegre, A. A. (2013). Ansiedad ante exámenes y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(1), 107-130. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n1.9>
- Aluja, A. & Blanch, A. (2011). The five and seven factors personality models: Differences and similitude between the TCI-R, NEO-FFI-R and ZKPQ-50-CC. *Spanish Journal of Psychology*, 2(659-666.), 14. https://doi.org/doi:10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.14
- Aluja, A., Escorial, S., García, L. F., García, S., Blanch, A. & Zuckerman, M. (2013). Reanalysis of Eysenck's, Gray's, and Zuckerman's structural trait models based on a new measure: The Zuckerman-Kuhlman-Aluja Personality Questionnaire (ZKA-PQ). *Personality and Individual Differences*, 54(2), 192-196. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.08.030>
- Aluja, A., García, O., & García, L. F. (2004). Replicability of the three, four, and five Zuckerman's personality super-factors: Exploratory and confirmatory factor analysis of the EPQ-RS, ZKPQ and NEO PI-R. *Personality and Individual Differences*, 36, 1093-1108.
- Aluja, A., & Torrubia, R. (2004). Hostility-Aggressiveness, Sensation Seeking, and Sex Hormones in Men: Re-exploring Their Relationship. *Neuropsychobiology*, 50, 102-107. <https://doi.org/DOI: 10.1159/000077947>
- Aluja, A., & García, L. F. (2005). Sensation Seeking, Sexual Curiosity and Testosterone in Inmates. *Neuropsychobiology*, 51(1), 28-33. <https://doi.org/DOI: 10.1159/000082852>

- Aluja, A., García, O. & García, L. (2005). Invariance of the “NEO-PI-R” factor structure across exploratory and confirmatory factor analyses. *Personality and Individual Differences*, 38, 1879-1890. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.11.014>
- Aluja, A., Rossier, J., García, L. F., Angleitner, A., Kuhlman, M. & Zuckerman, M. (2006). A cross-cultural shortened form of the ZKPQ (ZKPQ-50-cc) adapted to English, French, German, and Spanish languages. *Personality and Individual Differences*, 41(4), 619-628. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.03.001>
- Aluja, A., Gacía, L. F., Blanch, A. & Fibla, J. (2011). Association of androgen receptor gene, CAG and GGN repeat length polymorphism and impulsive-disinhibited personality traits in inmates: the role of short-long haplotype. *Psychiatr Genet.*, 21(5), 229-39. <https://doi.org/doi:10.1097/YPG.0b013e328345465e>
- Aluja, A., Rossier, J., Oumar, B., García, L. F., Bellaj, T., Ostendorf, F. & Glicksohn, J. (2019). Multicultural Validation of the Zuckerman–Kuhlman–Aluja Personality. *Assessment*, 27(4), 728-748. <https://doi.org/doi:10.1177/1073191119831770>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Barros, A., Simão, A.M.V. y Frisson, L. (2021) Self-regulation of learning and conscientiousness in Portuguese and Brazilian samples. *Curr Psychology*, 41, 7835-7842 <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01232-y>
- Ben-Eliyahu, A. & Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition and Learning*, 10, 15-42. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9129-8>
- Bear, M. F., Connors, B. W. & Paradiso, M. A. (2016). *Neurociencia. La Exploración del Cerebro*. 4to ed. Wolters Kluwer. <https://davidfloresblog.com/wp-content/uploads/2020/04/Neurociencia.-La-exploraci%C3%B3n-del-cerebro-4%C2%AA-Ed.-Bear-Connors-Paradiso.pdf>
- Boekaerts, M., y Cascallar, E. (2006). How far have we move toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210. [doi:10.1007/s10648-006-9013-4](https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4)

- Bol, Linda & Garner, Joanna. (2011). Challenges in supporting self-regulation in distance education environments. *J. Computing in Higher Education*. 23. 104-123. 10.1007/s12528-011-9046-7.
- Bruna, Daniela & Pérez, María & Bustos, Claudio & Núñez, José. (2017). Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*. 44. 77-91. 10.21865/RIDEP44.2.07. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459653861007>
- Bruso, J; Stefaniak, J. & Bol, L. (2020). An examination of personality traits as a predictor of the use of self-regulated learning strategies and considerations for online instruction. *Education Tech Research Dev*, 68, 2659–2683. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09797-y>
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M. y Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Autorregulación de los Aprendizajes en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Revista Cátedra*,4(3), 74-92. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming* (2a ed.). Routledge.
- Cárdenas, J. (2018). Investigación cuantitativa - Quantitative Forschung. *trAndeS Material Docente*, (8),. <https://doi.org/DOI: 10.17169/refubium-216>
- Carnap, R. & Mascareño, J. (1939). *Foundations of Logic and Mathematics* en *International Encyclopedia of Unified Science*. University of Chicago Press. En España, *Fundamentos de lógica y matemáticas*, Taller de Ediciones Josefina Betancor, 1975. ISBN 84-7330-037-8 *Fundamentos de lógica y matemáticas*. Josefina Betancor.
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000.doi: 10.1080/03075079.2010.503269.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1999). Inventario de personalidad NEO revisado (NEO PI-R) e inventario NEO reducido. Manual profesional. Madrid: TEA Ediciones.

- Cuenca, R. N., Bravo, i. M., Monica Elisa Meneses La Riva, & -Vega, o. A. (2020). Salud mental en adolescentes universitarios Latinoamericanos: Revisión sistemática. *Revisión sistemática Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 689-695. <https://doi.org/https://doi.org/105281/zenodo.4403731>
- De la Fuente, R. J., & De la Fuente, Z. J. (2015). Implicaciones de los conceptos actuales neuropsicológicos de la memoria en el aprendizaje y en la enseñanza. *Ciencia Ergo*, 22(1), 83-91. <https://www.redalyc.org/pdf/104/10434128010.pdf>
- Coşkun, Yelkin & Demirel, Melek. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 5. 2343-2350. 10.1016/j.sbspro.2010.07.461.
- Deutsche Welle (www.dw.com). (2022). Gobierno de Ecuador e indígenas acuerdan terminar protestas. DW.COM. <https://www.dw.com/es/gobierno-de-ecuador-e-ind%C3%ADgenas-llegan-a-un-acuerdo-para-terminar-protestas/a-62320461>
- Doubront, L. (2021). ABORDAJE EPISTEMOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LA APROXIMACIÓN, CONSTRUCTO, MODELO O PERSPECTIVA TEÓRICA. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(18), 354–372. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.152>
- Dunn, T., Baguley, T., & Brunsten, V. (2013). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Elvira-Valdés, M. A. & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323982022.pdf>
- Escobar-Pérez, Jazmine & Martínez, A.. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*. 6. 27-36. https://www.researchgate.net/profile/Jazmine-Escobar-Perez/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion/links/59a8daecaca27202ed5f593a/Validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-Una-aproximacion-a-su-utilizacion.pdf
- Escobedo, M. T., Hernández, J. A. Estebané, V. & Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & trabajo*, 18(55), 16-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Eysenck, H. J. (1947). *Dimensions of personality*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, M. (1985). *Personality and Individual Differences*, N.Y.: Plenum Press.

Eysenck, H. J. (1992). Four ways five factors are not basic, *Person. & Indiv. Diff.*, 13(6), 667-673.

Eysenck, H.J. y Eysenck, S.B.G. (1994). *Manual of the Eysenck Personality*

Questionnaire. California: EdITS/Educational and Industrial Testing Service.

Fernández, N., Ruiz, R., del Barrio del Campo, J. A., Ibáñez García, A., Salcines Talledo, I., Santurde del Arco, E., & Sánchez Rodríguez, J. M. (2014). Características de la personalidad según el género en universitarios españoles. *Revista Internacional De Psicología*, 13(02), 1–23. <https://doi.org/10.33670/18181023.v13i02.97>

De la Fuente, J., Paoloni, P., Kauffman, D., Yilmaz, M., Sander, P. & Zapata, L. (2020). Big Five, Self-Regulation, and Coping Strategies as Predictors of Achievement Emotions in Undergraduate Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17. 3602. [10.3390/ijerph17103602](https://doi.org/10.3390/ijerph17103602).

Furlan, L., Sánchez Rosas, J., Heredia, D., Piemontesi, S., Illbele, A., & Martínez, M. (2012). Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 130-141. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2903/Furlan>

Gaeta, M., Gaeta, L. & Rodríguez, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-24. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>

García, L. F., Escorial, S., García, Ó., Blanch, A., & Aluja, A. (2012). Structural analysis of the facets and domains of the zuckerman-kuhlman- aluja personality questionnaire (ZKA-PQ) and the NEO PI-R. *Journal of Personality Assessment*, 94(2), 156-163. <https://doi.org/doi:10.1080/00223891.2011.645935>

García, I. & Bustos, R. B. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, (22), 1-27. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>

Guerra, F. & Jorquera, R. (2021). Propiedades psicométricas de la escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen en universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), e813. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.813>

Gulnara, M., & Monowar, M. (2014). Personality, learning strategies, and academic performance Evidence from post-Soviet Kazakhstan. *Bang College of Business, KIMEP University, Almaty, Kazakhstan*, 56(4), 343-359. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/ET-10-2012-0101>

- Gwet, K. L. (2010). *Handbook of interrater reliability* (2nd ed.). Gaithersburg, MD: Advanced Analytics.
- Hernández, A. & Camargo, Á. (2017a). Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 24(1), 9–16. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0121438117300048?token=1B252F329DDB0B6435F5CB19ECED9B3B832FCFB026A72E310B369F7C608347DB69D6CDD E45D0162736D1D3C695AE9667>
- Hernández, A. & Camargo, Á. (2017b). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80551191008>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta., Ciudad de Mexico, Mexico: Mc Graw Hill Education. <https://doi.org/ISBN: 978-1-4562-6096-5>, 714 p. ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p. ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p. ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p. ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jandrić, D., Boras, K. & Šimić, Z. (2018). Gender and Age Differences in Motivation and Self-Regulated Learning. *Psihologijske teme*, 27(2), 177-193. <https://doi.org/10.31820/pt.27.2.3>
- Kajonius, P., & Mac Giolla, E. (2017). Personality traits across countries: Support for similarities rather than differences. *PLOS ONE*, 12(6), e0179646. doi:10.1371/journal.pone.0179646
- Kesici, S., Shain, I. & Oguz, A. (2009). Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes, according to college students' gender and locus of control, *Computers in Human Behavior*, 25, 529-534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.11.004>.
- Kirwan, J. & Lounsbury, J. W. & Gibson, L. (2014). An investigation of the big five and narrow personality traits in relation to self-regulated learning. *Journal of Psychology and Behavior Science*, 2(1), 1-11. 2(1). http://jpbsnet.com/journals/jpbs/Vol_2_No_1_March_2014/1.pdf
- Lanz, M. Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: El lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121-132. doi: 10.4067/S0718-07052006000200007.

- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An Application of Hierarchical Kappa-type Statistics in the Assessment of Majority Agreement among Multiple Observers. *Biometrics*, 33(2), 363–374. <https://doi.org/10.2307/2529786159-74>.
- Loewenthal, K. M. (1996). *An introduction to psychological tests and scales*. UCL Press Limited.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, EE. UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mahama, I., Dramanu, B. Y., Eshun, P., Nandzo, A., Baidoo-Anu, D. & Amponsah, M. A. (2022). Personality Traits as Predictors of Self-Regulated Learning and Academic Engagement among College Students in Ghana: A Dimensional Multivariate Approach. *Education Research International*, 2022, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2022/2255533>
- Martínez-Álvarez, I. (2019). Neuropsicología de las estrategias de aprendizaje y la atención en alumnos de 6º de Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles*, 12(24), 63-76. [https://doi.org/ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533](https://doi.org/ISSN:1988-8996/ISSN:2332-8533)
- Martínez-Álvarez, I. L. (2018). Estudio neuropsicológico de la funcionalidad visual, las estrategias de aprendizaje y la ansiedad en el rendimiento académico. . *Aula Abierta*, 47(2), 245-254. <https://doi.org/https://doi.org/10.17811/rife.47.2.2018.245-254>
- Martín-Lobo, P. (2015). *Procesos y programas de neuropsicología educativa*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación. España.
- Martín-Lobo, P., Martínez-Álvarez, I., Muelas, Á., Pradas, S., & Magreñán, A. (2018). A study of 16 years old student learning strategies from a neuropsychological perspective: An intervention proposal. *Trends in Neuroscience and Education*, 11, 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.03.001>
- Martín, F., Ledesma, R. D. & López, S. (2013). Versión Transcultural del Cuestionario de Personalidad de Zuckerman-Kuhlman (ZKPQ-50-CC) en Población Argentina. *Escritos de Psicología / Psychological Writings*, 6(1), 1-5. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2012.0609>
- Lopera-Moreno, J., Méndez-Romero, R. A., Ortiz, E. & Rodríguez, S. (2018). Aprender a aprender, aprendizaje autorregulado y educación superior. *Reflexiones Pedagógicas Urosario*, (14), 1-7. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/18196>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, & M. y Pérez. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó. http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSENANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf

- Moreta-Herrera, R., Zambrano-Estrella, J., & Hernán Sánchez-Vélez, S. N.-V. (2021). Mental Health in University Students of Ecuador: Relevant Symptoms, Differences by Gender and Prevalence of Cases. *Pensamiento Psicológico*, 19(un). <https://doi.org/https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI19.smue>
- Muilenburg, L. Y. & Berge, Z. L. (2005). Student Barriers to Online Learning: A Factor Analytic Study. *Distance Education - DISTANCE EDUC.* 26. 29-48. 10.1080/01587910500081269.
- Nation, U. (2020). COVID-19 and the Need for Action on Mental Health. . https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un_policy_brief-covid_and_mental_health_final.pdf
- Nation, U. (2022). Objetivos de desarrollo sostenible. Agenda para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Oliveira, L. P., & Zerbini, T. (2021). Relações entre Estratégias de Aprendizagem e Traços de Personalidade em Treinamentos Corporativos Presenciais. *Revista Psicologia: Organizações & Trabalho*, 21(1), 21. <https://doi.org/https://doi.org/10.5935/rpot/2021.1.19386>
- Ozan, Ceyhun & Gundogdu, Kerim & Bay, Erdal & Celkan, Hikmet. (2012). A Study on the University Students' Self-Regulated Learning Strategies Skills and Self-Efficacy Perceptions in Terms of Different Variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* 46. 1806-1811. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.383>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8. *Front. Psychol.*, 28 April 2017 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Perazzo, D. C., Jiménez, L. L. & Heras, J. (2021). Estrategias socio-pedagógicas para la educación virtual en el marco de la pandemia del COVID-19 en el Ecuador. *Revista Publicando*, 8(29), 35-44. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2179>
- Ramos, C. A. (2015), Los Paradigmas de la Investigación Científica. *Av.psicol.* 23(1) http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Randolph, J. J. (2005). Free-marginal multirater kappa: An alternative to Fleiss' fixed-marginal multirater kappa. Paper presented at the Joensuu University Learning and Instruction Symposium 2005, Joensuu, Finland, October 14-15th, 2005. (ERIC Document Reproduction Service No. ED490661)
- Randolph, J. J. (2008). Online Kappa Calculator [Computer software]. Retrieved from <http://justus.randolph.name/kappa>

- Reyes, N., & Trujillo, P. (2020). Ansiedad, estrés e ira: el impacto del COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios. *Investigación & Desarrollo*, 13(1), 33-14. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/dide/article/view/999>
- Roberti, J. W. (2004). A review of behavioral and biological correlates of sensation seeking. *Journal of Research in Personality*, 38(3), 256–279. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00067-9](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00067-9)
- Rodríguez, M., & Mendivelso, F. (2018). DISEÑO DE INVESTIGACIÓN DE CORTE TRANSVERSAL. *Revista Médica Sanitas*, 21(3), 141-147. <https://doi.org///revistas.unisanitas.edu.co/index.php/RMS/article/view/368>
- Romero, E., Luengo, M. A., Gómez-Fraguela, J. A. & Sobral, J. (2002). La estructura de los rasgos de personalidad en adolescentes: El Modelo de Cinco Factores y los Cinco Alternativos. *Psicothema*, 14(1), 134-143. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7949>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64732221031>
- Rosito, A. C. (2018). The Big Five Personality Traits, Self-regulated Learning, and Academic Achievement. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Psychology in Health, Educational, Social, and Organizational Settings*, 1, 469-477. 10.5220/0008591004690477.
- Santibáñez, M. A., & Sabando, Á. R. (2016). Estudio preliminar sobre estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer semestre, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo. *AXIOMA*, (15), 86-95. <https://axioma.pucesi.edu.ec/index.php/axioma/article/view/465>
- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(6), 581-599. doi:10.1023/A:1018700829825
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology (Vol. 7 Educational Psychology)* (pp. 59–78). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Senescyt. (2020) Boletín anual - SENESCYT/ Versión N.- 2 / AGOSTO 2020 /Quito - Ecuador /Análisis anual de los principales indicadores de educación superior, ciencia, tecnología e innovación

- Serna, J. A. (2016). Creatividad, inteligencias múltiples y estrategias de aprendizaje en maestras y maestros en formación. Reunir. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4553>
- ter Laak, J. (1996). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad. *Revista de Psicología*, 14(2), 129-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625401>
- Torres, R. M. (2019). El Ecuador y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Otra educación <https://otra-educacion.blogspot.com/2019/07/el-ecuador-y-el-aprendizaje-lo-largo-de-la-vida.html>
- Unesco. (2021). Políticas y estrategias de aprendizaje a lo largo de toda la vida. <https://uil.unesco.org/es/aprendizaje-largo-de-vida>
- Unesco. (2020a). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones. París, Francia: UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Unesco. (2020b). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. unescodoc. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa
- Unesco, Instituto de Estadística. (2022). UNESCO World Higher Education Conference 2022. *uis.unesco*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/f_unesco1015_brochure_web_s_p.pdf
- Vivanco-Vidal, A., Saroli-Araníba, D., Caycho-Rodríguez, T., Leon, C. C., & Noé-Grijalva, M. (2020). Ansiedad por Covid - 19 y salud mental en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2), 197-215. <https://doi.org/https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19241>
- Yukselturk, E. & Bulut, S. (2007). Predictors for Student Success in an Online Course. *Educational Technology & Society*. 10(2). 71-83. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.10.2.71>
- Zeller, Richard A. y Carmines, Edward G. (1980). Measurement in the social sciences, the link between theory and data. Cambridge, Reino Unido. Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zuckerman, M., & Kuhlman, D. M. (2000). Personality and risk taking: Common biosocial factors. *Journal of Personality*, 68, 999–1029. DOI: 10.1111/1467-6494.00124
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Selfregulated*

- learning and academic achievement (2nd ed., pp. 1–37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory in to Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–14). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. & Moylan, A. (2009). Self-Regulation. Where metacognition and motivation intersect. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge.
- Zuckerman, M. (1991). *Psychobiology of Personality*. New York: Cambridge.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biological bases of sensation seeking*, New York: Cambridge University Press. ISBN: 9780521437707
- Zuckerman, M. (2002). Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ): an alternative five-factorial model. <https://grupsderecerca.uab.cat/zkpq/sites/grupsderecerca.uab.cat/zkpq/files/zkpq7.pdf>
- Zuckerman, M. (2005). *Psychobiology of personality*. 2nd edition revised and updated. New York. New York: Cambridge. University press. .
- Zuckerman, M., & Kuhlman, D. (2000). Personality and risk-taking: common biosocial factors. . *J Pers.* , 68(6), 999-1029. . <https://doi.org/doi: 10.1111/1467-6494.00124>. PMID: 11130742.

ANEXOS.

ANEXO 1: Consentimiento informado y preguntas sociodemográficas

ENCUESTA SOBRE APRENDIZAJE Y PERSONALIDAD

El presente estudio tiene por objetivo evaluar algunos aspectos vinculados con aprendizaje y personalidad en estudiantes de educación superior. Buscamos entender que relación guardan ciertas maneras de pensar y actuar de los estudiantes universitarios y sus estrategias de aprendizaje, para lo cual solicitamos su colaboración respondiendo la siguiente encuesta.

Cabe destacar que si decide participar en este estudio:

1. Todas sus respuestas serán tratadas anónimamente, es decir, su nombre no será registrado.
2. Sus respuestas serán trabajadas de modo confidencial, protegiendo en todo momento la privacidad de éstas y sólo el investigador responsable tendrá acceso final a éstas.
3. Si usted lo desea, puede dejar de responder en cualquier momento las preguntas de esta encuesta sin ningún tipo de consecuencia asociado a esto, solicitando la eliminación inmediata de sus respuestas escribiendo al correo electrónico que aparece más abajo.
4. Es importante que sepa que no existe ningún riesgo asociado a su salud por participar en este estudio. Si usted tiene cualquier pregunta y/o consulta sobre los objetivos de este estudio o sobre cualquier otro aspecto, puede escribir al siguiente correo: lic.davidmales@gmail.com. Su mensaje será contestado de lunes a viernes de 08.00 am a 17.00 pm.
5. El estudio tiene una duración estimada de 15 minutos.

Soy mayor de edad (18+) y estoy de acuerdo con participar (Consentimiento informado)

- Consiento en usar la presente con fines investigativos.
- No consiento en usar la presente con fines investigativos.

Si está de acuerdo en participar en el presente estudio, le pedimos llene los siguientes datos y siga las instrucciones que se presentan a continuación:

Preguntas Sociodemográficas

Nombre	
Sexo (elija una opción)	Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>
Edad	
Universidad	
Área de formación académica	
Semestre	

ANEXO 2: Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA)

A continuación se presentan una serie de afirmaciones sobre su forma de aprender y las estrategias que usa en su desempeño académico.

Cada frase tiene cinco posibles respuestas, por favor elija con una la opción que mejor le describa según la frecuencia con la que ocurre.

La escala tiene 5 puntos.

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

	1	2	3	4	5
1. Planifico antes de comenzar a hacer un trabajo escrito. Pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo.					
2. Después de terminar un examen parcial / final, lo reviso mentalmente para saber dónde tuve los aciertos y errores y, hacerme una idea de la nota que voy a tener.					
3. Cuando estudio, intento comprender las materias, tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios, hacer preguntas sobre los contenidos, etc.					
4. Cuando recibo una nota, suelo pensar en cosas concretas que tengo que hacer para mejorar mi rendimiento/ nota media.					
5. Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que me enseñan y por eso creo que voy a tener buenas notas.					
6. Cumpló mis horarios de estudio, e introduzco pequeños cambios siempre que es necesario.					
7. Guardo y analizo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas parciales, para ver dónde me equivoqué y saber qué tengo que cambiar para mejorar.					
8. Mientras estoy en clase o estudiando, si me distraigo o pierdo el hilo, suelo hacer algo para volver a la tarea y alcanzar mis objetivos.					
9. Establezco objetivos académicos concretos para cada asignatura.					
10. Busco un sitio tranquilo y donde pueda estar concentrado para estudiar.					
11. Comparo las notas que saco con los objetivos que me había marcado para esa asignatura.					
12. Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, etc. para no interrumpir mi estudio.					

ANEXO 3: Cuestionario de Personalidad de Zuckerman-Kuhlman (ZKPQ-50-CC)

A continuación le presentamos una serie de frases pensadas para describir características de uno/a mismo/a. Léalas y decida si es adecuada o no en su caso. Si está de acuerdo con el contenido de la frase responda VERDADERO (V) y si no está de acuerdo (es decir, en su caso es lo contrario, o no le define bien la frase) responda FALSO (F), marcando con la casilla correspondiente.

1. No me gusta perder el tiempo sentándome simplemente y relajándome.	V	F
2. Cuando me irrito digo "groserías".	V	F
3. Es natural para mí soltar palabrotas cuando estoy enfadado.	V	F
4. No me importa salir solo/a; de hecho normalmente lo prefiero a salir con un grupo amplio.	V	F
5. Llevo una vida más ocupada que la mayoría de la gente.	V	F
6. A menudo hago cosas de forma impulsiva.	V	F
7. Casi nunca siento ganas de abofetear a alguien.	V	F
8. Paso tanto tiempo como puedo con mis amigos.	V	F
9. Mi cuerpo se siente a menudo rígido sin razón aparente.	V	F
10. Frecuentemente me siento desconcertado.	V	F
11. Si alguien me ofende, intento simplemente no pensar en ello.	V	F
12. Me gusta estar haciendo cosas en todo momento.	V	F
13. Me gustaría emprender un viaje no programado, sin rutas fijas ni horarios.	V	F
14. Tiendo a ser hipersensible y me siento fácilmente herido por los comentarios y acciones de los demás (Aunque estos sean sin mala intención).	V	F
15. No necesito tener un montón de conocidos.	V	F
Puedo disfrutar simplemente recostándome y permaneciendo sin hacer nada.	V	F
17. Disfruto introduciéndome en situaciones nuevas, en las que no se puede predecir qué cosas van a ocurrir.	V	F
18. Me siento asustado con facilidad.	V	F
19. Si alguien me molesta, no dudo en decirselo	V	F
20. Generalmente me siento incomodo en grandes fiestas.	V	F
21. No siento la necesidad de estar haciendo cosas todo el tiempo.	V	F
22. Algunas veces me siento lleno de pánico.	V	F
23. En las fiestas disfruto interactuando con muchas personas, sean conocidas o no.	V	F
24. Algunas veces me gusta hacer cosas que dan un poco de miedo.	V	F
25. En mis días libres prefiero practicar deportes que simplemente descansar sin hacer nada.	V	F
26. Lo intentare todo al menos una vez.	V	F
27. A menudo me siento inseguro de mí mismo	V	F
28. No me importaría estar socialmente aislado en algún lugar durante algún periodo de tiempo.	V	F
29. Me gusta agotarme en trabajo o ejercicios duros.	V	F
30. Me gustaría llevar una vida activa en la que pudiese viajar un montón y en la que hubiese mucho cambio o excitación.	V	F
31. A menudo me preocupo de cosas que la otra gente considera que no son importantes.	V	F
32. Cuando otra gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar entrar en una discusión con ellos.	V	F
33. Generalmente me gusta estar solo, de forma que pueda hacer las cosas que quiero sin distracciones sociales.	V	F
34. Algunas veces hago cosas alocadas simplemente por bromear.	V	F
35. Tengo un temperamento muy fuerte.	V	F
36. Me gusta estar activo desde el momento en que me levanto por la mañana	V	F
37. No puedo evitar ser un poco rudo con la gente que no me gusta.	V	F
38. Soy una persona muy sociable.	V	F
39. Prefiero los amigos que son imprevisibles.	V	F
40. Me apetece llorar y a menudo sin motivo.	V	F
41. Me gusta mantenerme ocupado/a todo el tiempo.	V	F
42. A menudo me siento tan ilusionado/a con cosas nuevas y excitantes que no pienso en las posibles complicaciones.	V	F
43. No dejo que me irriten las cosas triviales.	V	F
44. Tengo siempre paciencia con los otros, aunque sean irritantes.	V	F
45. Normalmente prefiero hacer las cosas solo.	V	F
46. A menudo me siento incomodo e inquieto sin que exista una razón real.	V	F
47. Probablemente paso más tiempo charlando con mis amigos del que debería.	V	F
48. Cuando hago cosas las hago con un montón de energía.	V	F
49. Me gustan las fiestas divertidas y desinhibidas.	V	F
50. Cuando la gente me grita, respondo gritando.	V	F

ANEXO 4: Carpeta de base de datos LINK: <https://drive.google.com/drive/folders/1mKL-jiGVdpLn53Ai9TROcDrWVzhdB14?usp=sharing>