

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

Facultad de Psicología



Trabajo de Diploma presentado en opción al Título de
Licenciada en Psicología

Título: Relación entre los enfoques de aprendizaje y el
estrés académico en una muestra de estudiantes de la
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

Autora: Evelyse Lissete Rosa Duarte Mette

Tutora: MSc.Evelyn Fernández Castillo

Santa Clara, Curso 2013-2014

Exergo

El verdadero modo de no saber nada es aprenderlo todo a la vez”

Jorge Sand

Dedicatoria

Dedico mis esfuerzos y logros a mi familia...

...A mi papi, mi puerto seguro, por apoyarme y por ser “kɛl kɪ nunca fadjan. Ka ten nada na mundo kɪn ta podi fazi pa retribuiu o kɪ bu fazi pa mi”

...A mi Má, por aquel abrazo alentador que me ha guiado en los seis años de su ausencia

...A mis princesas, Elizandra, Evanilda, Edelise por tan solo ser las hermanas que todos desearían tener al lado.

... A mi hermano, por enseñarme el verdadero significado de la palabra “familia”

... a mi principito Jeovany, y princesita Nicole, por ser mi inspiración de lucha

... a mi novio, amigo, compañero y ángel guardián, Michel por ser parte de lo que soy hoy

Y especialmente a...

... mi angelito, Dúlio por ser la estrella que siempre me ha inspirado a luchar y amar la vida. N'fazi pa bo, i gracias a bo.

Agradecimientos

Agradezco de forma especial a...

A mi familia, mis padres, hermano, hermanas, sobrinos y sobrina, por el apoyo y el amor incondicional que me ha servido de aliento durante esos seis años.

A mi hermano Joel, por amarme como una hermana, por permitirme hacer parte de su vida y por brindarme la oportunidad de crecer y seguir creciendo a su lado.

A mi novio y amigo Michel, por protegerme, amarme, cuidarme en los momentos que más lo he necesitado y por permitirme compartir el amor de su familia. N'ta amau pur sempri.

A mi tutora, Evelyn Fernández, por la confianza y el excelente trabajo que ha hecho conmigo. Fue una de las mejores decisiones que he tomado en la vida.

A todos mis compatriotas aquí en Cuba que hicieron esta mi estancia más comfortable y segura, en especial a mi prima Titi, a Dunia, Nadine, Ivan, y Nelson.

A mis eternas amigas, Vanesa, Vaniuska y Talía por el cariño, por permitirme compartir esta experiencia a sus lados.

Al colectivo de profesores de mi facultad, por el apoyo y la confianza incondicional que depositaron en mí y principalmente por contribuir a mi formación profesional y personal.

A la profesora, María Suz Pompa, por los consejos de madre, por la confianza y la seguridad que me ha brindado desde el primer día de clases.

A mi tía Luisa y abuela Justina, por regalarme la oportunidad de compartir un hogar, del que hacía mucho tiempo no podía disfrutar.

A la Revolución Cubana por tan solo convertirme en una revolucionaria y amante de la Patria Cubana.

Resumen

Resumen

La investigación estuvo dirigida a determinar la relación existente entre los enfoques de aprendizaje y el estrés académico en una muestra de estudiantes de la Universidad Central de las Villas, la cual fue realizada durante un periodo comprendido entre noviembre y mayo de 2014. Para ello, se asumió el paradigma cuantitativo de investigación con alcance descriptivo-correlacional. Se utilizó el muestreo probabilístico aleatorio simple, quedando la muestra conformada por 253 estudiantes. Se empleó el Cuestionario de Procesos de Estudio y el Inventario SISCO del Estrés Académico.

El estudio contó con tres etapas: una primera de identificación de los enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes, una etapa de exploración del estrés académico y por último, la etapa de establecimiento de las correlaciones entre ambos procesos. Se emplearon procedimientos como los estadísticos descriptivos, pruebas de comparación de las medias y pruebas correlacionales.

Los resultados indicaron, que los estudiantes utilizan predominantemente el enfoque profundo pero se evidencia una incidencia en niveles moderados del uso de estrategias superficiales. Se evidencia presencia de estrés académico en la mayoría de los estudiantes en niveles moderados con predominio de reacciones psicológicas. El empleo de enfoque profundo se relaciona con el empleo de determinadas estrategias de afrontamiento, pudiendo ser un factor protector del estrés académico y en la aparición de reacciones al estrés académico, mientras el enfoque superficial se relaciona con la presencia de estrés académico, con reacciones al estrés académico, pudiendo ser un obstaculizador en la búsqueda de información.

Palabras clave: *Enfoques de aprendizaje, estrés académico; relación, estudiantes universitarios.*

Abstract

Abstract

The investigation was directed to determine the existing relationship between the schools of learning and academic stress in a sample of students from the Central University of Las Villas, which was carried out during the period November to May, 2014. For this investigation, a quantitative paradigm was assumed with a descriptive – correlational reach. A probabilistic sample was used, leaving the sample composed of 253 students. The Study Processes Questionnaire and SISCO Inventory of Academic Stress were used.

The study was divided into 3 stages: the stage of identification of the schools of learning used by the students, the stage of exploration of academic stress and finally, the stage of establishing the correlations between both processes. Procedures such as descriptive statistics, comparative tests of means and tests of correlation were used.

The results indicate that the students predominantly used the profound school but an incidence in the moderate levels of the use of superficial strategies was evident. Academic stress was present in the majority of students in moderate levels with a predominance of psychological reactions. The use of the profound school is related with the use of determined strategies of confrontation, being a protective factor of academic stress and in the appearance of reactions to academic stress, while the superficial school is related with the presence of academic stress, with reactions to academic stress being an obstacle in the search of information.

Key Words: *Schools of learning, academic stress, relationship, university students*

Indice

Índice

Introducción.....	1
Capítulo I. Fundamentación Teórica	
1.1. Características y exigencias de la educación superior actual y su transcendencia en el contexto cubano y en los jóvenes universitarios.....	7
1.2. Enfoques de aprendizaje.....	9
1.3. El estrés.....	23
1.4. El estrés académico.....	28
1.5. Relación entre enfoques de aprendizaje y estrés académico.....	33
Capítulo II. Marco Referencial Metodológico	
2.1. Descripción de la metodología.....	38
2.2. Diseño de investigación.....	38
2.3. Población y muestra.....	39
2.3.1. Descripción de la muestra.....	41
2.4. Descripción de las técnicas empleadas.....	42
2.5. Conceptualización y Operacionalización de variables.....	48
2.6. Procedimiento general de la investigación.....	50
2.7. Procesamiento estadístico de los datos.....	51
Capítulo III. Presentación y Discusión de los resultados	
3.1. Descripción de los enfoques de aprendizaje.....	53
3.2. Descripción del estrés académico.....	60
3.3. Análisis de las correlaciones entre las variables.....	67
3.4. Discusión de los resultados.....	71
Conclusiones.....	80
Recomendaciones.....	82
Referencias Bibliográficas	
Anexos.	

Introducción

Introducción

El neoliberalismo, el desarrollo tecnológico y el fenómeno de la globalización constituyen tendencias históricas que han estado matizando las políticas de la educación superior a nivel internacional y nacional, pues van demandando nuevas reformas en el diseño y contenidos curriculares y en la didáctica universitaria.

Una de las modificaciones que ha tenido la educación superior cubana, es el papel protagónico que se atribuye al estudiante, prestando especial atención al proceso de aprendizaje, donde a diferencia de la educación tradicional, el profesor y la enseñanza dejan de ser los ejes fundamentales en la educación.

De este modo, esa nueva concepción de la didáctica universitaria centrada en el aprendizaje y en las características de los estudiantes ha estado marcada por la preocupación en conocer cómo el estudiante lleva a cabo sus aprendizajes y su relación con otros procesos.

Este campo de estudio ha sido denominado como “investigación del aprendizaje del estudiante”- SAL (Student Approaches to Learning) con el máximo exponente Biggs (1998). Dentro de esta línea, el modelo sistémico, “Modelo 3P” elaborado por Biggs (1998) para el estudio de los enfoques de aprendizaje, deja evidente una concepción y tipología de enfoques de aprendizaje, pero además, recoge los factores de presagio (factores individuales y contextuales), de proceso (modo de abordaje de las tareas) y de producto (resultados cuanti-cualitativos) como elementos que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández-Moreno, 2010).

Desde esta concepción, los enfoques de aprendizaje se definen como motivos e intenciones que guían y orientan la actividad de estudio de los estudiantes, así como las

estrategias que emplean los mismos a la hora de abordar sus tareas docentes, y estas emergen de la percepción que tiene el estudiante de la tarea académica influida por sus características individuales.

Se reconoce que los enfoques de aprendizaje pueden ser de tipo profundo o superficial. El primero se refiere al interés por la comprensión de utilización de estrategias que llevan a la comprensión de significados y el segundo se refiere a la concepción reproductiva del aprendizaje (Biggs, Kember y Leung, 2001).

Además de la preocupación por conocer como los estudiantes abordan las tareas de aprendizaje, se ha preocupado también, por conocer su relación con otros procesos que intervienen en el aprendizaje. Así, se han podido identificar factores de orden individuales (González-Cabanach, Valle-Arias, Piñeiro, Rodríguez-Martínez, & Núñez, 1999; García-Fuentes, Muñoz y Abalde-Paz, 2002; Miñano-Pérez, Castejón, & Gilar-Corbí, 2012; Blumen, Rivero, & Guerrero, 2011) y de orden contextuales (Monaghan, 2011; Forray & Leigh, 2012; Biggs, 2005; MacNab, 2012 y Gargallo-López, 2008).

El estrés académico ha sido identificado como uno de esos procesos, centrandolo en su influencia en el aprendizaje de los estudiantes (Albuja-Espinosa, 2013), y en el rendimiento académico de los mismos (Linn y Zeppa, 1984; Dziegielewski, Turnage y Roest-Martl, 2004; Jogaratnam y Buchanan, 2004; Martín-Monzón, 2007; San-Gregorio, Martín, Borda y del Río 2003).

El estrés académico se concibe como aquel que padecen los alumnos de educación media superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar (Barraza, 2005).

Un modelo desarrollado para el estudio del estrés académico es el modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico propuesto por Barraza (2006) que permite conceptualizar al estrés académico en un sistema de componentes: por un lado, las demandas académicas valoradas como estresores; las reacciones psicológicas, físicas y comportamentales que resultan del desequilibrio psíquico del organismo, y por último, las estrategias de afrontamiento que emplea el alumno para restaurar el equilibrio psíquico.

Estudios han demostrado que en el contexto universitario la gran mayoría de los estudiantes experimenten un grado elevado de estrés académico (Martínez y Díaz, 2007). Particularmente en la Universidad Central de las Villas los hallazgos investigativos apuntan a la presencia de estrés en un 91,3% de la muestra estudiada, los cuales predominan en niveles profundos (Jiménez, 2013)

A nivel internacional se han realizado varias investigaciones que revelan asociaciones entre el proceso de aprendizaje y el estrés académico. Sin embargo, en ninguna de estas investigaciones se toman como referente la categoría “enfoques de aprendizaje”, sino que abordan de forma independiente a uno u otro componente del proceso de aprendizaje que de cierta forma quedan reflejadas en el Modelo de procesos de aprendizaje que se asume en esta investigación. Por ello, desde el punto de vista teórico, resultó pertinente la integración del modelo sobre los procesos de aprendizaje “Modelo 3P” y el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico que sirva de base teórica en cuanto a la relación existente entre ambos procesos.

A nivel nacional, los resultados de una investigación realizada en el Instituto de Cultura Física “Manuel Fajardo” de Villa Clara (*manuscrito no publicado*) revelan que las características del enfoque profundo de aprendizaje pudiesen actuar como factor protector

ante la aparición y manifestaciones del estrés académico. En tanto la adopción de un enfoque superficial pudiera estar desencadenando reacciones a nivel psicológico, físico y comportamental (Fernández-Castillo y Aguiar, 2014). Por ello, se consideran estos hallazgos como punto de partida para la elaboración de un referente teórico a partir de la integración teórica de los modelos, asumiendo en ella, la concepción mediatizadora de los enfoques de aprendizaje en las manifestaciones del estrés académico de los estudiantes.

De este modo y teniendo en cuenta los registros altos de presencia de estrés académico en el contexto de nuestra universidad nace el interés por tener un primer acercamiento a la relación entre ambas variables.

De ahí que la presente investigación se oriente a partir de la siguiente interrogante científica:

- ¿Qué relación existe entre los enfoques de aprendizaje y el estrés académico en una muestra de estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas?

Objetivo general

- Determinar la relación existente entre los enfoques de aprendizaje y el estrés académico en una muestra de estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.

Objetivos específicos

- Identificar los enfoques de aprendizaje en una muestra de estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.

- Explorar los principales estresores académicos, reacciones y estrategias de afrontamiento en la muestra objeto de estudio.
- Establecer correlaciones entre los enfoques de aprendizaje y las manifestaciones de estrés académico en una muestra de estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.

Esta investigación aporta desde el punto de vista teórico, una concepción de la relación existente entre los enfoques de aprendizaje y el estrés académico, elaborada a partir de la integración de dos modelos teóricos, el Modelo 3P sobre los procesos de aprendizaje del estudiantes (J. Biggs, 1987, 1993) y el Modelo Sistémico Cognitivista del Estrés (Barraza, 2006), pudiendo servir de base teórica a estudios posteriores que se vayan a realizar dentro de esta línea investigativa.

Desde el punto de vista práctico los resultados encontrados permitirán a los docentes reflexionar, reestructurar, planificar y ejecutar acciones educativas en sus prácticas educativas que favorezcan enfoques de aprendizaje que garantice la calidad de los aprendizajes y a la vez, que reduzcan la experimentación de estrés académico en los estudiantes.

Por lo tanto resulta pertinente la realización del presente estudio. Según las exigencias del mismo, se consideró oportuno el uso de la metodología cuantitativa, estableciendo como hipótesis de trabajo:

- Existe relación entre los enfoques de aprendizaje y las manifestaciones de estrés académico en una muestra de estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.

El informe de esta investigación cuenta con una Introducción, tres Capítulos, Conclusiones, Recomendaciones, Referencias Bibliográficas y Anexos. En el primer capítulo se fundamenta teóricamente el problema de investigación, puntualizando en los antecedentes históricos en el estudio de los enfoques de aprendizaje y del estrés académico, así como la postura que se asume en cuanto a esos dos procesos y a relación existente entre los mismos.

En el segundo capítulo se definen y describen los pasos metodológicos de la investigación, precisando en los procedimientos para el logro de los objetivos planteados, se presenta la caracterización de la muestra seleccionada así como los métodos para la obtención y procesamiento de los datos.

En el tercer capítulo se presentan y se discuten los resultados alcanzados, para el cual se tiene en cuenta un primer momento de identificación de los enfoques de aprendizaje, un segundo momento de exploración del estrés y sus componentes y un tercer momento del establecimiento de las correlaciones. A partir de las principales generalizaciones presentadas en la discusión de los resultados, se plantean las conclusiones y se formulan las recomendaciones.

Capítulo 9

Capítulo I: Fundamentación Teórica

1.1. Características y exigencias de la educación superior actual y su transcendencia en el contexto cubano y en los jóvenes universitarios

El sistema educacional de un país es un concepto amplio, del que forman parte un conjunto de subsistemas e indicadores que van sufriendo modificaciones en función del desarrollo histórico y los cambios sociales y tecnológicos que de ello resultan. El neoliberalismo (Gimeno, 2001), al desarrollo tecnológico (Dosi, Freeman, Richard, Silverberg, & Soete, 1990) y el fenómeno de la globalización constituyen tendencias históricas que han estado matizando las políticas de la educación a nivel internacional. Por lo tanto la educación superior no está exenta a sufrir los impactos del desarrollo histórico y social y ésta se evidencia fundamentalmente en las modificaciones en el diseño y contenidos curriculares, en la didáctica universitaria, lo que a la vez trae consigo nuevas exigencias y repercusiones en el estudiante y en la calidad de aprendizaje.

Para comprender las características y exigencias de la educación superior cubana y como estos influyen en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes se hace necesario en un primer momento analizar los cambios que han tenido lugar en la educación superior a nivel internacional. Entre esos cambios se encuentran los siguientes (Zabalza, 2011):

- La concepción *de aprendizaje para toda la vida*. Eso significa que la formación no es algo que suceda en un momento de la vida sino para toda la vida, como algo permanente e ininterrumpido.
- Nueva concepción didáctica centrada en el aprendizaje y en las características de los estudiantes atribuyendo a los mismos un papel *protagónico para influir en su*

propia transformación por lo que el sujeto se convierte en el responsable y determinante de su propio desarrollo y el *maestro un simple facilitador* del mismo.

- La creación de escenarios ricos para la *formación integral* de los estudiantes demandando de una docencia universitaria más personal, más flexible y abierta de muy diverso tipo de proyecciones.
- La incorporación de la universidad a las *políticas de calidad y a la cultura de la innovación* y la mejora, atribuyendo importancia y preocupación a la calidad del proceso de aprendizaje apostando en la mejora de la enseñanza y enfoques formativos.

Por ello el sistema de educación cubana, en particular la educación superior asume esas nuevas concepciones, por lo que el sentido de la formación o de la educación está dirigido al de enriquecimiento personal, donde el alumno se convierte en su propio potencializador del aprendizaje. Eso implica que el maestro adopte un rol de facilitador del aprendizaje donde más allá de enseñar contenidos deberá enseñar a los estudiantes el cómo aprender.

Todo ello ha propiciado la aparición de una serie tendencias que han caracterizado la educación superior cubana. Uno de ellas es la integración de los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales, o sea, integración de todas las dimensiones en que se define una persona de forma integral y no parcelado, exigiendo del mismo, independencia, creatividad, responsabilidad autodeterminación en su auto enriquecimiento (Hernández-Moreno, 2010) y en la asimilación de los contenidos pertenecientes a diversas disciplinas, los cuales presentan un elevado nivel de abstracción y generalización e impone al mismo la necesidad de utilizar nuevos métodos de asimilación de los conocimientos que influirán

notablemente en el desarrollo de la personalidad, y de manera particular, en el desarrollo intelectual, de los intereses cognoscitivos y profesionales, de forma tal que esos intereses profesionales se convierten en intenciones profesionales, como una formación motivacional compleja y expresión de una tendencia orientadora de la personalidad hacia esta esfera, pudiendo elaborar los contenidos de esta motivación, en las perspectivas de su vida presente y futura y con un elevado compromiso de la autovaloración (Domínguez, 2003).

Esa tendencia genera en cierta medida una otra tendencia, que es la preocupación por conocer e identificar problemas en la experiencia de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante con vista a mejorar la calidad del proceso de aprendizaje, marcando así una nueva tendencia en las políticas de la educación superior cubana: la evaluación de la calidad del proceso de enseñanza y diseño de estrategias para la mejora. Por ello se han establecido líneas científicas en el estudio de la experiencia de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante, una de ellas es la línea SAL (Student Approaches to Learning),

Así el epígrafe siguiente se abordará los constructos teóricos del aprendizaje centrado en el estudiante que constituyen bases teóricas de esta investigación.

1.2. Enfoques de aprendizaje.

1.2.1. Perspectiva histórica en el estudio de los enfoques de aprendizaje

El papel protagónico del estudiante como agente activo de su aprendizaje ha sido uno de los cambios pero a la vez un reto que han tenido lugar en la educación superior. Las investigaciones en torno al proceso de aprendizaje de los estudiantes se han desarrollado en diferentes contextos y desde diferentes perspectivas.

Una de esas perspectivas ha sido durante mucho tiempo la *Conductista* considerando al estudiante como simple receptor de información que proviene del medio externo, dejando fuera el carácter interactivo del proceso e ignorando el organismo que interviene entre el estímulo y la respuesta (Hernández-Moreno, 2010). En respuesta a esas limitaciones apareció una nueva perspectiva en el estudio del proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, *la cognitiva*. Esa perspectiva atribuye un papel importante al sujeto en la decodificación de significados de la nueva información a partir de informaciones almacenadas previamente como parte de su experiencia previa. Esa decodificación de significados que conducen la adquisición de conocimientos.

De igual forma los estudios en torno a los procesos de aprendizaje han sido llevados a cabo bajo principios *constructivistas* donde en sus planteamientos señalan que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma (Carretero, 1994 citado en Chadwick 2001. p, 112). Esto significa que el aprendizaje no es un proceso sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe.

Una vez asumida la importancia de comprender el aprendizaje desde la perspectiva del sujeto que aprende, que es quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa, y quien decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo, se han desarrollado dos líneas de investigación: *la metacognitiva* y *la fenomenológica*. La primera fue desarrollada en los Estados Unidos y están dirigidas al estudio de las creencias

epistemológicas. La segunda marca su desarrollo en Europa y Australia, orientada a la investigación de diferentes conceptos: concepciones de aprendizaje (Marton & Säljö, 1976) y enfoques de aprendizaje (Biggs, 1987a; Entwistle & Ramsdem, 1983), pero ambas al estudio de las experiencias de aprendizaje.

Los estudios en el marco de esta línea de investigación se basan en tres directrices teóricas fundamentales (Barca, Nuñez, Porto, & Santorum, 1997):

- Se considera al sujeto que aprende como agente activo que selecciona y construye el nuevo conocimiento a partir de otros previos.
- El aprendizaje es entendido a partir y en relación con el contexto en que se produce
- Tiene en cuenta la perspectiva del propio alumno ¿Cómo utiliza su propio conocimiento?

A partir de investigaciones sobre las formas en que los estudiantes desarrollan su aprendizaje, este campo de estudio ha sido denominado como “investigación del aprendizaje del estudiante”- SAL (Student Approaches to Learning). En esta línea de investigación se han destacado tres grupos fundamentales: el *Grupo de Gotemburgo* de origen sueco integrado por Marton y Säljö (1976). Sus investigaciones y aportes marcan los inicios de los estudios sobre enfoques de aprendizaje apoyándose fundamentalmente en una metodología cualitativa, con técnicas como la entrevista.

Los resultados los llevaron a distinguir dos niveles en las cuales los estudiantes procesaban las informaciones: concepción de aprendizaje superficial y concepción profunda (Van Rossam & Schenk, 1984). Posteriormente denomina a esos dos niveles “enfoques de

aprendizaje” , siendo los primeros en acuñar el término (Eklund-Myrskog & Wenestam, 1999). Las diferencias entre uno y otro se basan en las intenciones de los estudiantes ante las tareas concretas de aprendizaje. Según Schmeck (1988, p, 321) mientras el primero constituye esencialmente una reproducción literal de las palabras de los autores de un texto o de los profesores, el segundo representa el intento comunicativo del autor que implica interpretación más que una reproducción literal de su cadena de palabras.

Paralelamente al grupo anterior, a finales de los años setenta y principios de los ochenta en Gran Bretaña aparecieron otros trabajos realizados por Entwistle, Hanley & Hounsell (1979) y Entwistle & Ramsdem (1983), conformando así un nuevo grupo; el de *Lancaster*, El objetivo fundamental de sus investigaciones era establecer cómo aprenden los estudiantes a partir de la información que éstos suministran (Hernández-Pina, Garcia y Maquillón, 2001).

Así los integrantes de este grupo, basándose en varias fuentes, elaboraron un modelo teórico de aprendizaje el cual sienta bases para la elaboración de un cuestionario denominado ASI (Approaches to Studying Inventory) (Tait & Entwistle, 1996), cuya finalidad era facilitar la obtención de una medida de los enfoques utilizados por los estudiantes. Tras la definición y análisis conceptual de un número considerable de ítems, obtuvo un inventario que diferenciaba tres tipos de enfoques de aprendizaje (Hernández-Pina et al., 2001) cuyas diferencias no solo se basan en las intenciones de los estudiantes pero también en los procesos implicados para satisfacer dichas intenciones (Entwistle, 1988a), así como los resultados que se obtienen con cada enfoque.

a) *Enfoque profundo* - el estudiante presenta una motivación intrínseca matizada por la intención de conseguir la significación personal. Los procesos utilizados son los de comprensión o por operación. Los resultados varían en función del tipo de aprendizaje utilizado por lo que puede ir desde un conocimiento incompleto hasta un nivel profundo de comprensión.

b) *Enfoque superficial* - el estudiante se moviliza ante la tarea con una motivación extrínseca como el “cumplir con el curso” o “miedo al fracaso” por lo que los procesos de aprendizaje utilizados son basados en la memoria, por repetición o hechos e ideas apenas interrelacionadas. El estudiante alcanza un nivel de comprensión nulo o superficial

c) *Enfoque estratégico* - el estudiante se moviliza mediante una motivación de logro (Conseguir notas elevadas y competir con los demás) mediante proceso de aprendizaje memorístico, por comprensión o por operación. Los resultados varían en función de las características del curso (objetivos, métodos de evaluación).

Por último y no por ser el menos importante, se destacaron las investigaciones de corte eminentemente cuantitativa y los aportes teóricos y metodológicos del *Grupo de Biggs* liderado por él mismo en Australia, cuyos antecedentes se encuentran en los postulados de los grupos de *Gotemburgo* y *Lancaster* integrados en un solo modelo denominado “Modelo 3P”.

Los integrantes de este grupo, desde este modelo en un primer momento propone tres enfoques diferentes: enfoque superficial, profundo y de logro incorporando a los motivos y las estrategias a cada uno de los enfoques mencionados. (Hernández-Pina et al., 2001). Posteriormente los últimos avances de la literatura han demostrado mayor consistencia y

coherencia de los dos primeros enfoques y debilidad en el tercero de tal forma que Richardson (1994) considera la existencia del mismo inconsistente. Por ello, muchos autores dentro de la línea SAL prescinden de este enfoque asumiendo únicamente los dos primeros (Hernández-Moreno 2010).

El modelo además de la clasificación de los enfoques , explica a partir de una serie de variables (Presagio, Proceso y Producto) los procesos de estudio, sobre las cuales se elaboraron varios cuestionarios: entre los más destacados, el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje –LPQ (Learning Process Questionnaire), aplicable a estudiantes de enseñanza media y el Cuestionario de Procesos de Estudio – SPQ (Study Process Questionnaire), para estudiantes universitarios, el cual constituye uno de los instrumentos empleados en esta investigación y que se hará alusión en el próximo capítulo.

Tales concepciones sustentan la base teórica de esta investigación. Por ello, los acápites siguientes abordaran ideas y constructos teóricos esenciales de este modelo teórico.

1.2.2. Enfoques de aprendizaje desde la concepción de John Biggs. Principales características.

La teoría de Biggs, por su gran coherencia teórica–metodológica claramente evidenciada en los cuestionarios elaborados por el autor, constituye una de las más aplicadas actualmente en el estudio de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios, pero además según Salim,(2006) “la gran resonancia que esta teoría ocupado en el ámbito de la investigación educativa se debe a la relación que establecen entre aspectos estratégicos y motivacionales del aprendizaje” (p.3)

Los enfoques de aprendizajes han sido definidos por Biggs (1987a 1988, 1993 a,b) como procesos de aprendizaje que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por las características del individuo, implicando así una interacción entre las características o rasgos personales y las reacciones inducidas por las situaciones de aprendizaje. Tal concepción queda reflejada en la teoría del modelo de aprendizaje que a partir de 1989 el autor denominó “Modelo 3P” del cual se abordara en el siguiente epígrafe.

Asumir esta concepción, implica considerar una interacción rasgo-situación (Arias, Cabanach, Pérez, Riveiro, Aguín y Martínez, 2006) que van determinado los tipos de enfoque de aprendizaje adoptados por los estudiantes (Hernández-Pina et al., 2001) y este a la vez incluye dos importantes cuestiones: una relacionada con los motivos y las metas que desea conseguir y otra vinculada con las estrategias y recursos cognitivos que debe poner en marcha para satisfacer dichas intenciones (Biggs,1988).

De este modo Hernández-Moreno (2010) “considera a los enfoques de aprendizaje como motivos e intenciones que adoptan los estudiantes en el estudio, así como las estrategias que emplean en los mismos a la hora de abordar sus tareas docentes” (p.1)

Algunos autores coinciden en asociar un tipo de motivación con cada uno de los enfoques de aprendizaje (Biggs 1985, 1989, 1991; Entwistle, 1988a; Schmeck 1988; Weinstein, Goetz y Alexander, 1988). Han constatado que existe una cierta relación entre el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje que manifiestan los alumnos ante una determinada tarea de aprendizaje. Así, el tipo de motivación predominante en el individuo podría estar significativamente relacionado con la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje y, consiguientemente, con el enfoque usado por el alumno.

Biggs (1988) y Entwistle (1988a) identifican tres enfoques: **Superficial** (orientación

hacia la reproducción), **Profundo** (orientación hacia la comprensión del significado) y de **Logro** (orientación hacia una intención de obtener el máximo rendimiento posible). Cabe señalar que inicialmente, al primer enfoque lo denominó “utilización”, al segundo, “Internalización” y al tercero “enfoque de logro”. Posteriormente el propio autor realiza una nueva denominación de dichos enfoques volviendo a la utilización de los términos originales (Superficial, Profundo y de Logro),

Finalmente tras una revisión destaca la tendencia de solo dos enfoques (Biggs, Kember y Leung, 2001) partiendo de los hallazgos investigativos que apuntaron que mientras el enfoque profundo y el superficial son, en cierta medida, excluyentes, el enfoque de logro puede vincularse a una aproximación profunda o superficial dependiendo del contexto particular de aprendizaje.

De este modo Salim, (2006) plantea que:

Aquellos alumnos que creen que la mejor manera de conseguir altas calificaciones consiste en aprender mecánica y repetitivamente el material de aprendizaje, sin necesidad de implicarse en la comprensión y significatividad del mismo, posiblemente combinen los enfoques superficial y de logro. Por el contrario, los alumnos que consideran que la obtención de altas calificaciones depende de la comprensión y de las relaciones que se establezcan entre el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos, es posible que adopten una combinación de los enfoques profundos y de logro. La combinación de enfoques da lugar a los *enfoques compuestos*: superficial-logro y profundo-logro” (p.4).

Así la clasificación de los enfoques queda reducida en dos enfoques fundamentales, los cuales sustentan esta investigación:

- 1. Enfoque Profundo:** se caracteriza por una motivación intrínseca que refleja una necesidad enfrentarse a la tarea de forma apropiada y con significado y una preocupación por comprender, adoptando de este modo estrategias que llevan al significado inherente de la tarea. Tales estrategias se centran en el contenido, tratan de comprender el significado del mismo relacionándolo con su experiencia personal y conocimientos previos, examina la lógica del argumento. La esencia de este radica en que el estudiante se compromete con la tarea haciendo uso de los procesos de aprendizaje que son necesarios para la realizar la misma de forma apropiada. Generalmente la utilización de este enfoque garantiza un nivel profundo de comprensión y un elevado rendimiento académico y sobretodo un aprendizaje emocionalmente satisfactorio.
- 2. Enfoque Superficial:** Se centra en un motivo o intención externa. El principal objetivo de los estudiantes que utilizan este enfoque es obtener calificaciones o satisfacer los requisitos de la tarea con el mínimo de esfuerzo evitando así el fracaso. Por ello los estudiantes que adoptan este enfoque suelen utilizar como estrategia la memorización y la reproducción mecánica, limitándose a lo esencial y en aspectos concretos y/o fragmentados, evitando establecer relaciones entre los temas.

Entre las características fundamentales y generales de los enfoques se encuentran las siguientes:

- Flexibilidad - consiste en la capacidad moduladora en función del contexto y de las necesidades del estudiante (J. Biggs, 1988).

- Consistencia - Constituye un modo habitual de “transacción” que determina la actuación en otras áreas y contextos similares y conduce a los estudiantes a orientarse hacia uno u otro en enfoque.
- Variabilidad – La evidencia de esta característica es mínima. El cambio se encuentra determinado por las características de la situación.
- La complejidad en la prevalencia de uno u otro enfoque, lo cual implica que su uso en el contexto educativo no debe simplificarse. La complejidad es considerable Kember, (1996, 2000) considera ambos enfoques de aprendizaje como parte de un continuo en el que en polos opuestos se situarían los enfoques profundo superficial y en las fases intermedias una variedad de enfoques en función del como el individuo estructura su motivación e estrategias de acuerdo con las demandas del contexto educativo.

Varios son los instrumentos diseñados por los investigadores para evaluar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y desde diferentes perspectivas, pero todo ellos tratan en cierta medida reflejar acerca de cómo los estudiantes llevan a cabo sus tareas de aprendizaje en entornos educativos. Un modelo elaborado para tales efectos es el “Modelo 3P”.

1.2.3. El modelo de las tres P: Presagio, Proceso y Producto.

Los antecedentes de este modelo tiene base en los estudios de Dunkin y Bidle (1974, citado en Rosário, Núñez, Gonzáles-Pienda Almeida, Soares y Rubio, 2005) que han establecido un modelo que describe el proceso de aprendizaje y el funcionamiento de un aula en tres fases: *presagio*, *proceso* y *producto*. Los Primeros designaban a los aspectos contextuales ya sean del alumno o de la enseñanza previos a la acción educativa en un aula.

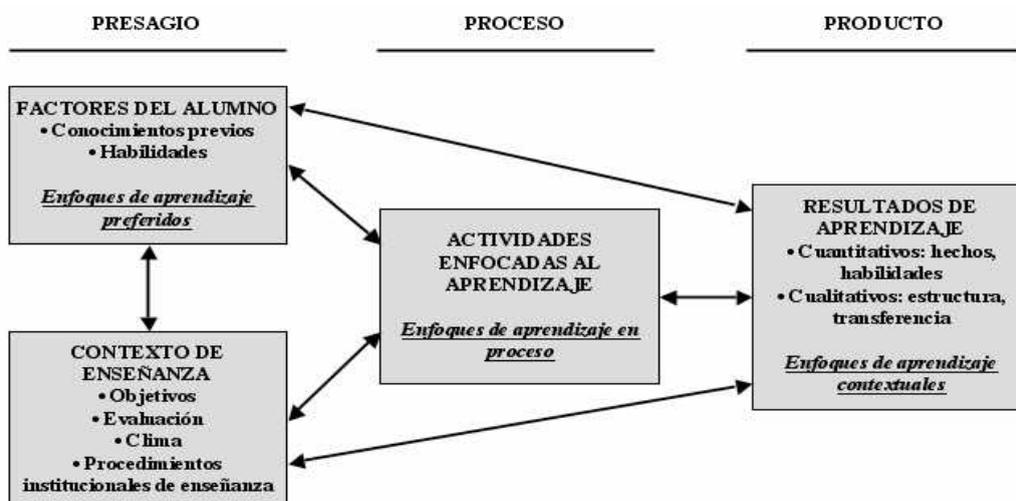
Estos influyen sobre las variables de *proceso*, las cuales describen la dinámica de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar durante la interacción en clase y de la cual resulta la fase de *producto*, en muchas ocasiones sinónimo de resultados escolares.

Este modelo Presagio-Proceso-Producto (Modelo 3P) fue adoptado por Biggs (1987a; 1993a,b) para describir las dimensiones a partir de las cuales se puede producir el aprendizaje, a partir de motivos y estrategias, pues de la interacción de ambos procesos emergen los enfoques (Hernández-Moreno, 2010).

Cada una de las formas de abordar el aprendizaje emergen a partir de la interacción de diferentes variables que se encuentran reflejadas en el modelo teórico del aprendizaje creado por Biggs (1987a, 1988,1993a,b): y en el cuestionario de procesos de estudios elaborado por el mismo autor (1987b)

Según este modelo, en un aula existen cuatro componentes principales: dos de presagio, los alumnos y el contexto de aprendizaje; uno relacionado con los procesos de aprendizaje y el último con el producto o los resultados de aprendizaje (Rubio et al., 2005).

Figura # 1: Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje de J. Biggs (1993b).



Los factores de *presagio*, que son bastante estables, existen previamente a la situación de aprendizaje e incluyen dos categorías de variables: las características individuales del estudiante donde se puede identificar las concepciones de aprendizaje, los conocimientos previos, metas de aprendizaje (González-Cabanach, Valle-Arias, Piñeiro, Rodríguez-Martínez, & Núñez, 1999), estilos de aprendizaje (García-Fuentes, Muñoz y Abalde-Paz, 2002) las motivaciones que tengan hacia la actividad, los hábitos y habilidades de estudio (Miñano-Pérez, Castejón, & Gilar-Corbí, 2012), así como los estilos de aprendizaje (Blumen, Rivero, & Guerrero, 2011). Por otro lado, las variables relacionadas con el contexto de enseñanza como, el trabajo en equipo (Monaghan, 2011); clima institucional (Forray & Leigh, 2012); el currículum y modo de operar de la enseñanza (Biggs, 2005); la cultura institucional en el aprendizaje (MacNab, 2012); estilos de docencia y evaluación de los profesores (Gargallo-López, 2008).

Estos dos tipos de factores de presagio interaccionan como un sistema abierto, pudiendo ambas variables condicionarse mutuamente. Por ejemplo, las percepciones de los profesores sobre los motivos o la competencia de sus alumnos para aprender influyen en sus decisiones metodológicas e influyen en el comportamiento de los alumnos en la clase. (Biggs y Moore, 1993 citado en Rubio et al., 2005). Los estudiantes, por su lado, interpretan su contexto de aprendizaje a la luz de sus propias preconcepciones y motivaciones, desarrollando una actividad metacognitiva, centrada en el proceso de aprendizaje. De esta actividad de “meta-aprendizaje” resulta la preferencia por la adopción de un determinado enfoque de aprendizaje que influirá en el resultado escolar final (Biggs, 1987a, 1993b). El estrés académico como experiencia interna e individual es una muestra clara de la relación que existe entre las variable personales y las contextuales pues el estrés en si debe ser visto en

términos internos o de personalidad y en términos externos ambientales, que van propiciando resultados académicos diferentes (Mora y Herrera, 2004).

Por lo tanto, el estrés académico se podría incluir dentro de este factor, pues en estudios correlacionares han podido demostrar su influencia positiva en el proceso de aprendizaje, cuando se experimentan en niveles leves y moderado (Albuja-Espinosa, 2013), y por otro lado, Linn y Zeppa, (1984); Dziegielewski, Turnage y Roest-Martl, (2004); Jogaratnam y Buchanan, (2004); Martín-Monzón, (2007); San-Gregorio, Martín y del Río (2003) han demostrado que uno de los factores que afecta el aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes es el estrés.

Otras variables que propone el modelo son las de *Proceso*. Estas variables describen el modo como los estudiantes manejan y abordan las tareas específicas a partir del enfoque adoptado. Esa manera específica de abordar las tareas están estrictamente relacionadas con las motivaciones y las estrategias y como las mismas se interaccionan conformar ya sea un enfoque profundo, superficial o intermedios de los cuales refiere Kember (1996, 2000).

Este autor propone una relación continua entre ambos enfoques. Su propuesta parte de investigaciones realizadas donde obtuvo que todos los estudiantes tengan una predisposición a estudiar de acuerdo con uno de los dos enfoques manteniendo la coherencia entre los motivos y las estrategias. No obstante, puede suceder también que ante tareas concretas el estudiante cambie las estrategias propias de una intención por otras, de acuerdo con las demandas de la tarea y del momento concreto, adoptando así una forma distinta e intermedia de abordaje de la tarea que constituyen o sea un enfoque o variable intermedia entre enfoque superficial y profundo. Así, estos, dan lugar a los resultados del proceso que se recogen el tercer grupo de factores que concibe en el modelo llamado, factores de *Producto*.

Estos factores de *Producto* se identifican con resultados del aprendizaje no solo en términos cualitativos o cuantitativos, sino también afectivos, (Andrés, Solanas, & Salafranca, 2012; Maquilón-Sánchez & Hernández- Pina, 2011; Omar, 2004) pudiendo, entender como resultado de aprendizaje la satisfacción emocional como señala Berbén (2003) cuando refiere que “el alumnado que adopta un enfoque profundo encuentra un aprendizaje emocionalmente satisfactorio (p.112).

Por último resulta importante hacer énfasis en la necesidad de considerar al modelo como un conjunto, un sistema en equilibrio en el que cada uno de los componentes o factores influye y tiene repercusiones sobre los otros (Biggs, 1993 a,b). Los factores de presagio sirven de apoyo a las variables de proceso o mediadoras, los denominados enfoques de aprendizaje, los cuales describe la dinámica de la enseñanza-aprendizaje que ocurre durante la interacción en clase, y van condicionando un resultado determinado. Los resultados a la vez van constituyendo, a partir de la metacognición de los estudiantes, en factores de presagio.

Han sido numerosas las investigaciones que han relacionado los enfoques de aprendizaje con variables presentes un contexto académico ya sean de corte personales o contextuales, en la búsqueda de una mejoría y elevación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández-Pina y Hervás, 2005). Una de estas líneas de investigación buscan identificar las variables intervinientes en los procesos de estudio de índole cognitivas, motivacionales y académicas tales como autoconcepto, autoeficacia académica, creencias (Waugh, 2002); preferencias individuales, (Hervás, 2003); estilos de aprendizaje (Hernández-Pina, 2001) y estilos de pensamiento (Duff, Boyle, Dunleavy, & Ferguson, 2004).

El estrés académico, también ha sido identificado como una de esas variables, por ello en el epígrafe siguiente se abordaran las principales tendencias en su estudio y el núcleo teórico sobre la cual se sustenta esta investigación.

1.3. El estrés. Perspectivas teóricas en su estudio.

El estrés es hoy en día, una problemática de salud a la que se está prestando una atención creciente, de tal modo que se ha convertido en un término habitual en nuestra sociedad actual. Dicho término se ha utilizado históricamente para denominar realidades distintas y desde perspectivas distintas. Así, mientras en el siglo XIX Claude Bernard consideraba que lo característico del estrés eran los estímulos estresores o situaciones estresantes, durante el siglo XX Walter Cannon, considera que lo importante era la “respuesta fisiológica y conductual característica (Martín-Monzón, 2007).

Desde esta perspectiva histórica se coincide con la aclaración de Martín-Monzón (2007) al situar el origen de los planteamientos actuales del estrés en los trabajos del fisiólogo Hans Selye, cuando en 1936, el autor presentó su concepto de activación fisiológica ante el estrés, denominado “*Síndrome General de Adaptación*” al percatarse, de que todos los enfermos a quienes observaba presentaban síntomas comunes y generales como, pérdida del apetito, bajo peso, astenia entre otros, independientemente de la enfermedad que padecían.

El síndrome general de la adaptación de Hans Selye (GAS) se refiere a la relación entre la tensión percibida y la salud física o sea la tensión percibida crónica da lugar al despertar fisiológico prolongado que conduce al agotamiento físico y a la fragilidad creciente que conlleva a la enfermedad. Así en su modelo distinguió tres fases: Fase de reacción de alarma, de resistencia y agotamiento.

Es importante aclarar que su concepción de estrés es multifacético, pues es afectado por un gran número de factores (Albuja-Espinosa, 2013). Así Selye en 1960 “definió al estrés como la respuesta general del organismo ante cualquier estímulo estresor” (Díaz-Martín, 2010, p.1) ya sean físicos, sociales y las amenazas del entorno que requieren de capacidad de adaptación (Jiménez, 2013). Esta teoría ha sido muy criticada por psicólogos estudiosos del tema, pues se centra únicamente en la respuesta fisiológica y no presta atención a los factores psicológicos, los cuales constituyen efectos del estrés y a la vez median los físicos (Martín-Monzón, 2007). De este modo González, (2006) define al estrés como “una sensación física como psicológica que puede ocurrir en situaciones precisas difíciles o inmanejables” (p.6).

Varias han sido las perspectivas y enfoques teóricos en el estudio acerca del estrés. Benjamin, 1992 (citado en Barraza, 2005) identificó dos enfoques teóricos: un enfoque psicosomático clásico y el denominado enfoque del estrés.

Por otro lado Berrío y Mazo (2011) plantean que el desarrollo de la teoría acerca del estrés ha estado marcado por tres perspectivas teóricas:

a. Teorías centradas en la respuesta los cuales enfatizan las reacciones fisiológicas y psicológicas (síntomas) del individuo ante ambientes desagradables.

b. Teorías basadas en el estímulo, considerando, que estos pueden alterar las funciones del organismo, por ello las teorías que se ajustan a esta perspectiva se les denomina “*perspectiva psicosocial del estrés*”.

c. Teorías centradas en la interacción que consideran al estrés como interacción o transacción entre el sujeto y su ambiente. Estas teorías incluyen las dos primeras pero su máximo exponente, Lazarus (1986) enfatiza la relevancia de los factores psicológicos principalmente los de orden cognitivos en la mediación entre los estímulos estresantes y las

respuestas de estrés, atribuyéndole al sujeto un rol activo en la génesis del estrés por la evaluación cognitiva que hace el individuo para determinar si el estímulo es amenazante y de difícil afrontamiento. Así el autor propone tres tipos de evaluación: la primaria que se da ante la percepción de la demanda, la secundaria basada en la valoración de los propios recursos para afrontar la situación estresante y un tercer nivel denominado “Reevaluación” que implica un proceso de feedback o sea de retroalimentación para corregir las evaluaciones previas.

De igual forma, los estudiosos del tema han dedicado sus estudios centrándose en la calidad o naturaleza del estrés. Así distinguieron una naturaleza negativa denominada *distres* y una naturaleza positiva a la que denominaron *eutres*. La primera se refiere cuando el estrés sobrepasa la capacidad del individuo para manejarlo y se asocian a estados afectivos y cognitivos displacenteros (Albuja-Espinosa, 2013). En el caso del estrés positivo sucede todo lo contrario lo que conlleva a actividades excitantes, agradables pero no agotadoras. De allí que la tendencia actual se mueve a considerar al estrés como mecanismo de adaptación necesario para garantizar la supervivencia del individuo. Así Molerio (2004), en su concepción refiere:

La respuesta de estrés no es mala en sí misma, ni algo indeseable que haya que erradicar, al contrario, es un recurso útil para que la persona pueda hacer frente en mejores condiciones a los retos de la vida diaria (p, 2)... Ella se activa con el objetivo de procurar recursos excepcionales al organismo que le permitan afrontar con éxito las situaciones más difíciles (p.15).

Para la presente investigación se asume como referente, la concepción que se adscribe al modelo transaccional, el cual concibe al estrés como relación persona-entorno, o sea como

una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1986).

La comprensión de las respuestas de estrés desde esta perspectiva implica abarcar al menos a estímulos (agentes estresores) y respuestas (reacción fisiológica y psicológica) y a procesos psicológicos diversos que median entre ambos (cognición, sentido personal, experiencia, temperamento y otros), y en cierta medida las acciones de afrontamiento que desencadena el individuo.

Los agentes estresores o desencadenantes del estrés, son elementos que atentan contra la homeostasis (equilibrio del organismo). Los estresores pueden ser físicos, sociales o psicológicos. Los primeros se refieren a todas las sustancias, ruidos que de una forma u otra ejercen influencia en el organismo. Los estresores sociales son los que provienen de la interacción social y por último los psicológicos comprenden todos los procesos internos, psíquicos como las emociones, sentimientos de inferioridad etc. (Jiménez, 2013). Aquí también se incluyen cualquier acontecimiento que impacte en el individuo y lo obligue a que realice esfuerzos de ajuste adaptativo.

Cuando una persona está sometida a situaciones estresantes suele experimentar con mayor o menor intensidad una serie de cambios físicos, biológicos y/o psicológicos que se expresan en forma de síntomas. Se han podido identificar, irritabilidad o estado depresivo, conducta impulsiva e inestabilidad emocional, dificultad en la concentración, temblores, tics nerviosos, hipervigilancia, tensión emocional, fatiga, trastornos del sueño, palpitaciones, cefaleas de tipo migrañoso, sudoración, sequedad de la boca, dolor en la parte inferior de la

espalda, disminución o aumento del apetito, disfunciones sexuales, entre otros (Jiménez, 2013).

Ante la respuesta de estrés el individuo pone en marcha una serie de acciones para hacer frente a la situación o al malestar. Se han ofrecido diversas definiciones de afrontamiento en función de la perspectiva teórica en que se han desarrollado. Ciertamente, sus antecedentes se remontan en las teorías psicoanalíticas, teoría de los rasgos y estilos hasta llegar a las teorías actuales más integracionistas que lo considera como un proceso que transcurre desde la apreciación de la situación hasta la evaluación de la estrategia adoptada.

Por afrontamiento se asume la definición propuesta por Lazarus y Folkman, (1984 citado en Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2010). p, 53) los cuales definen al afrontamiento como “esfuerzos cognitivos y comportamentales del individuo por gestionar las demandas concretas externas y/o internas que se perciben como agotadoras o excesivas para los recursos propios independientemente de que estos esfuerzos sean exitosos o no”.

Bermúdez (1996, citado en Molerio, 2004), señala que existe un apreciable consenso en agrupar las diferentes estrategias en dos amplias categorías:

- Estrategias centradas en el problema: Cuando el individuo se propone como objetivo hacer frente a la situación y buscar soluciones al problema al que se enfrenta.
- Estrategias centradas en el control emocional: Cuando pretende la regulación de las consecuencias emocionales activadas por la presencia de la situación estresante (Lazarus y Folkman, 1986).

La selección de una u otra estrategia esta entrelazada con clase de emoción que el sujeto experimenta en un determinado contexto, y ella dependerá de los valores, las metas y las creencias con las que los individuos se hallan comprometidos (Díaz- Martín, 2010).

Las estrategias de afrontamiento no son en sí mismas adaptativas o desadaptativas, sino que esto depende de una manera importante de la situación, la disponibilidad de recursos y las características personales. El afrontamiento es adaptativo cuando atenúa o canaliza el distrés emocional junto con la activación fisiológica y ejerce una acción sobre las demandas en un grado que permita el mayor control posible de ellas (Molerio, 2004).

Una de las tendencias en el estudio del estrés está relacionada con la clasificación de las respuestas del estrés. Además de las clasificaciones en cuanto a la naturaleza los estudiosos del tema también se han dedicado a definir su tipología en cuanto a la fuente. Por lo tanto se puede hablar de estrés amoroso y marital, de estrés sexual, estrés familiar, militar, ocupacional, estrés por duelo, por tortura y encarcelamiento y estrés académico (Orlandini, 1999 citado en Barraza, 2005).

1.4. Estrés académico. Principales núcleos teóricos

En los estudios relacionados con el estrés académico se han utilizado diferentes términos para nombrarlo como estrés estudiantil, universitario, escolar, estrés de examen y se han utilizado de igual forma diferentes concepciones y definiciones entorno a ella. Así, investigadores como Polo, Hernández y Poza (1996); Caldera, Pulido y Martínez, 2007 citado en Jiménez, 2013) consideraba al estrés como un proceso inherente al estudiante y al profesor, puesto que puede afectar tanto al estudiante como a los profesores.

Otras perspectiva defienden delimitan al estrés académico únicamente a los estudiantes de la educación media superior y superior, pues al estrés que padecen los estudiantes de enseñanza básica se le denomina estrés escolar (Witkin, 2000 y Trianes, 2002 citado en Barraza, 2005). Se añade también que puede ocurrir tanto en situaciones que se dan en el aula como en los estudios individuales.

Con base en estas acotaciones se asume la concepción que propone Barraza, (2005) cuando definía al estrés académico como “aquel que padecen los alumnos de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar” (p.16)

Para fundamentar teóricamente la investigación de este proceso se asume el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico propuesto por Barraza (2006) que permite conceptualizar al estrés académico bajo los siguientes términos:

El estrés de examen es un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas de evaluación que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas estresores (input).

Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico que se manifiesta en una serie de síntomas o reacciones (indicadores del desequilibrio).

Tercero: el desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico.

El modelo se realizó a partir de la teoría de la modelización sistémica y se fundamenta teóricamente en la Teoría General de Sistemas y en el modelo transaccional del estrés (Berrío y Mazo, 2011). El modelo se constituye por cuatro hipótesis (Barraza 2006):

a. Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico: enfatiza la definición de sistema abierto, que implica un proceso relacional sistema-entorno. Por tanto, los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico se refieren al constante flujo de entrada (input) y salida (output) que presentan todos los sistemas para lograr su equilibrio. Dichos componentes del estrés académico son tres: estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output).

Esa hipótesis refleja cómo el alumno se ve sometido en el contexto escolar a una serie de demandas que tras ser valoradas como estresores provocan un desequilibrio sistémico que se manifiestan en una serie de síntomas y que obliga al estudiante a realizar acciones de afrontamiento.

b. Hipótesis del estrés académico como estado psicológico: parte de considerar al estrés académico como un estado esencialmente psicológico porque si bien resultan de los llamados *estresores mayores* que son las que tienen entidad objetiva independientemente de la percepción del estudiante y que casi siempre se asocian a acontecimientos vitales, estos no son por si mismo estresores, sino que es la propia persona que a partir de su valoración (*estresores menores*) personal de estos estresores que lo desencadenan como tal.

Barraza, (2003 citado en Berrío y Mazo, 2011) propone un grupo de estresores generales presentes en el estrés académico. Así logra identificar: la competitividad grupal, sobrecargas de tareas, exceso de responsabilidad, interrupciones del trabajo, ambiente

físico desagradable, falta de incentivos, tiempo limitado para hacer el trabajo, problemas o conflictos con los asesores y/o compañeros, las evaluaciones, tipo de trabajo que se piden.

De igual forma Polo, Hernández y Poza (1996) proponen estresores como: exposición de trabajos en clase, realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura, realización de un examen, intervención en aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios etc.), sobrecarga académica, masificación de las aulas, falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas, competitividad entre compañeros, realización de trabajos obligatorios, tareas de estudio y trabajo en grupo.

c. Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico: esa hipótesis se refiere a una serie de indicadores del desequilibrio sistémico que se articulan de manera idiosincrática en las personas de tal manera que el desequilibrio sistémico se va a manifestar de manera diferente en cantidad y variedad por cada persona (Jiménez, 2013).

Los indicadores o síntomas de la situación estresante (desequilibrio sistémico) se clasifican como: reacciones físicas (temblores musculares, migrañas, insomnio, fatiga crónica, problemas de digestión y somnolencia), psicológicas relacionadas con las funciones cognoscitivas y emocionales (inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, ansiedad, desesperación y problemas de memoria) y comportamentales (discusiones, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento o disminución del apetito y desgaño para realizar las labores escolares) (Berraza, 2006) .

d. Hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico: ante el desequilibrio que produce el estrés, el individuo pone en marcha diversas estrategias de afrontamiento para restaurar el equilibrio del sistema. Aunque son muy variadas las estrategias de afrontamiento, Barraza (2008) sugiere las siguientes: habilidad asertiva,

elogios a sí mismo, distracciones evasivas, ventilación o confidencias, religiosidad, búsqueda de información sobre la situación, solicitud de asistencia profesional, tomar la situación con sentido del humor y elaborar un plan y ejecución de sus tareas.

Por último, para concluir la modelización sobre el estrés académico, Barraza (2006) da una propuesta gráfica que representa gráficamente el modelo:

Figura # 2: Representación gráfica del Modelo Sistémico Cognoscitivista para el estudio del Estrés Académico de A. Barraza, (2006, p, 124) .



La lectura del modelo gráfico inicia del lado izquierdo superior y tiene la siguiente lógica de exposición:

El entorno plantea al individuo una serie de demandas o exigencias. La persona somete estas demandas a un proceso de valoración. Si considera que las demandas desbordan sus recursos las valora como estresores. Dichos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación persona-entorno. Ese desequilibrio da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar la situación estresante,

determinando la mejor forma de enfrentarla. El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno. Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico; si no lo son, el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado. (Berrío y Mazo, 2011. p. 80)

Sobre la base de este modelo, Barraza (2007) diseña un instrumento de evaluación del estrés académico, denominado “Inventario SISCO del estrés académico” el cual constituye uno de los instrumentos utilizados en la presente investigación. No obstante los estudiosos del tema han tratado de trascender el marco descriptivo de este proceso en la búsqueda de establecer relaciones entre el estrés académico con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ello en el epígrafe siguiente se irá abordar sintéticamente algunas investigaciones recientes que se han realizado desde esta perspectiva.

1.5. La relación entre enfoques de aprendizaje y estrés académico. Principales estudios.

A través de la búsqueda y revisión bibliografía se pudo identificar varias investigaciones que revelan relaciones entre el proceso de aprendizaje y el estrés académico, e incluso, algunas de ellas han dejado evidencias claras de la influencia del estrés académico en el aprendizaje de los estudiantes y por ende en el rendimiento académico. Sin embargo, en ninguna de estas investigaciones se toman como referente la categoría “enfoques de aprendizaje” para

describir el proceso de aprendizaje y desde cual establecer la relación con el estrés académico.

No obstante, si se analiza la concepción teórica que se asume en cuanto a los enfoques de aprendizaje, se puede decir que si bien estas investigaciones no tratan como tal esta categoría, sí abordan de cierta manera y de forma independiente a uno u otro componente de los enfoques, ya sean las estrategias, los motivos, aun cuando no especifican a que enfoques pertenecen por el hecho de no asumir la categoría “enfoques de aprendizaje” que aquí se plantea.

De igual forma abordan esta relación a partir de variables que influyen en los enfoques de aprendizaje definidos en el *Modelo 3p*, como es el caso de determinados factores de la variable de presagio y el rendimiento académico

Tales consideraciones tienen base en los siguientes estudios:

Albuja- Espinosa (2013) realiza un estudio para determinar la influencia del estrés en el proceso de aprendizaje del idioma Español en estudiantes de una academia de Guerra Aérea e identificó que hasta cierto punto los niveles leve y moderado de estrés positivo potencian, promueven el aprendizaje de idioma Inglés en términos de resultados académicos. De igual forma Bermúdez, Durán, Escobar, Morales, Monroy, Ramírez, Ramírez-Hoyos, Trejos, Castaño y Gonzálves (2006) en un estudio descriptivo correlacional encontraron relación significativa entre el rendimiento académico y el estrés.

Desde esta misma lógica, Román y Hernández, (2004) hallan que la vulnerabilidad al estrés en el grupo estudiado incrementa la posibilidad de obtener un resultado académico no satisfactorio. De igual forma, García-Guerrero, (2011) en un estudio correlacional entre la

percepción del estrés, las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico encontró que el estrés percibido se asocia significativamente con un nota media. No obstante, también encontró relaciones entre el estrés y las estrategias de aprendizaje. Así encontró que hay una asociación significativa entre los factores de estrés percibido con estrategias de memorización.

En cuanto a la relación del estrés con el otro componente del enfoque de aprendizaje, la motivación o intenciones académicas, en un estudio correlacional entre metas académicas y vulnerabilidad al estrés realizado por Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y Millán (2007) encontraron que cuanto mayor sea la motivación del estudiante por razones vinculadas a la evitación del rendimiento mayor es la probabilidad de percibir las situaciones académicas como amenazantes o estresantes y mayor serán los niveles de malestar físico y psicológico. En contrapartida cuanto mayor sea motivación por evitar parecer ante los demás como poco competentes se reduce el empleo de estrategias de afrontamiento activo para el manejo del estrés.

Además del factor motivación y metas académicas, como una variable individual de los enfoques, también otros estudios han encontrado asociaciones entre variables de esta índole con el estrés académico. Es el caso de la actitud ante el estudio, Naranjo, (2010) en su estudio, revela que el manejo adecuado del estrés guarda relación con el desarrollo de actitudes positivas ante las actividades académicas tanto a nivel cognitivo, afectivo y conductual.

Otro factor individual de los enfoques de aprendizaje relacionado con el estrés académico es la autoeficacia. Se ha encontrado que el bajo sentido de eficacia personal aparece

frecuentemente vinculado con elevados niveles de ansiedad y sintomatología propia del estrés y que aquellos individuos que tienen elevados niveles de autoeficacia mantienen niveles de malestar significativamente inferiores (Cabanach, valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010).

Teniendo en cuenta las consideraciones y los estudios anteriormente referidos se puede decir que el alcance de esta investigación constituye un avance en esta línea de investigación, por el hecho de relacionar el estrés académico con el aprendizaje del estudiante a partir de la categoría *Enfoques de aprendizaje*, una categoría que integra a la vez los motivos y las estrategias del individuo, y en la cual se establece esa relación teórica a partir de la integración de dos modelos teóricos, el modelo 3p y el modelo sistémico cognitivista del estrés académico.

Se consideró oportuna y necesaria la integración de ambos modelos teniendo en cuenta que hasta el momento no existen investigaciones con publicaciones oficiales que revelan la relación entre ambas variables. No obstante, un estudio precedente (manuscrito en prensa), realizado por Fernández-Castillo, y Aguiar, (2014), dirigido a establecer dichas correlaciones, encontró que las características del enfoque profundo, pudiera estar actuando con un factor protector del estrés académico en los estudiantes, en tanto el empleo de un enfoque superficial pudiera estar condicionando las respuestas de estrés, dejando así implícito, la mediatización de los enfoques de aprendizaje en la aparición y manifestación de estrés académico. Por ello, se consideran estos hallazgos como punto de partida para la integración de los modelos teóricos.

De este modo, para la integración de dichos modelos se tomó como punto de referencia no solo al concepto sino también a los componentes declarados en cada categoría. Así, desde el punto de vista teórico, se considera que los enfoques de aprendizaje juegan un papel mediatizador en las respuestas de estrés académico de los estudiantes atendiendo a que los mismos constituyen un factor individual que participa en la evaluación cognitiva y valoración que hace el estudiante de las diferentes situaciones académicas potencialmente estresantes.

Por lo tanto se asume que la motivación que tenga los estudiantes y las estrategias que tienden los mismos a emplear en sus tareas de aprendizaje, como un recurso académico personal, con el que cuenta el sujeto para hacerle frente a las tareas académicas (estresores mayores), pudiendo repercutir en la manera en cómo el estudiante atribuye un significado a dichas situaciones, considerándolos así, como bien se refiere desde el modelo sistémico Cognoscitivista del estrés académico, como potenciales “estresores menores”.

Capítulo 99

Capítulo II: Marco Referencial Metodológico.

2.1. Descripción de la metodología

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados se empleó el paradigma cuantitativo de investigación pues ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y la magnitud de estos, a partir del procesamiento estadístico de los datos (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006).

Por lo tanto la selección de la misma como paradigma de esta investigación radica en la posibilidad que ofrece de conteo y magnitud de los fenómenos pudiendo generalizar los resultados encontrados a la muestra estudiada.

2.2. Diseño de Investigación

El diseño de esta investigación *es no experimental de tipo transaccional con un alcance descriptivo-correlacional*. La selección del tipo de diseño no experimental y transaccional radica en el hecho que el mismo se dirige a observar fenómenos tal y como se manifiestan en su forma natural para después analizarlos, es decir, se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador y en un solo momento temporal (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006). De este modo nos permitirá acceder al fenómeno a investigar, en este caso particular, la relación entre los enfoques de aprendizaje y el estrés académico, tal y como se transcurre en la realidad.

Por otro lado se ha optado por un diseño que combina un alcance descriptivo y correlacional. Los estudios descriptivos a decir de Hernández, Fernández-Collado y Baptista, (2006) “buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de

cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (p.103).

En contrapartida los estudios correlacionales tienen como propósito conocer la relación entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular, busca la asociación de variables mediante un patrón predecible para un grupo o población.

Se consideró pertinente y necesario realizar de antemano una descripción independiente de las variables que permita especificar cómo se comportan en la muestra objeto de estudio y luego establecer las correlaciones correspondientes entre ambas, de forma tal que mediante la multiplicidad de análisis se pueda en un mismo estudio ampliar y producir datos más “ricos” y variados.

2.3. Población y muestra.

La población estudiada la constituye estudiantes de pregrado de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, la cual cuenta con un total de 5235 estudiantes distribuidas en 13 facultades y provenientes de la región central del país.

Para la selección de la muestra se empleó el *muestreo probabilístico*. Se utilizó un *muestreo aleatorio simple*. Es importante señalar que formaron parte de la muestra los estudiantes que se mostraron motivados y que libremente decidieron participar de la investigación.

La selección probabilística de la muestra se realizó a partir del siguiente procedimiento:

1. Selección del tamaño muestral, a partir la siguiente fórmula matemática:

$$n = \frac{\left(z_{1-\frac{\alpha}{2}} \frac{\gamma}{d} \right)^2}{1 + \frac{1}{N} \left(\frac{z_{1-\frac{\alpha}{2}} \gamma}{d} \right)^2}$$

donde N es el tamaño de la población, $z_{1-\frac{\alpha}{2}}$ el percentil relativo al nivel de confianza deseado y d la precisión (obtenida entre el valor poblacional y el de la muestra creada para la proporción).

Utilizando una proporción $p = 0.5$, entonces $q = 1 - p = 0.5$ y $\gamma^2 = 0.5^2$, admitiendo una confianza del 90% el valor de $z_{1-\frac{\alpha}{2}}$ resulta 1.645 y precisando que la población poblacional y el de la muestra no deterioran en más de 0.5 (5%) se tiene para el caso, donde $N = 5235$:

$$n = \frac{\left(\frac{1.645 * 0.5}{0.05}\right)^2}{1 + \frac{1}{5235} \left(\frac{1.645 * 0.5}{0.05}\right)^2} = 257$$

Se consideró pertinente este tipo de muestreo, una vez que se propuso como alcance de investigación obtener un primer acercamiento al tema esta universidad, pudiendo servir de punto de partida a otras investigaciones más precisas y amplias en este mismo contexto.

Criterios de inclusión:

- Ser estudiante de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Ofrecer el consentimiento informado.

Criterios de exclusión:

- Ser estudiante de otro centro de educación superior de la provincia.
- No desear participar en la investigación.

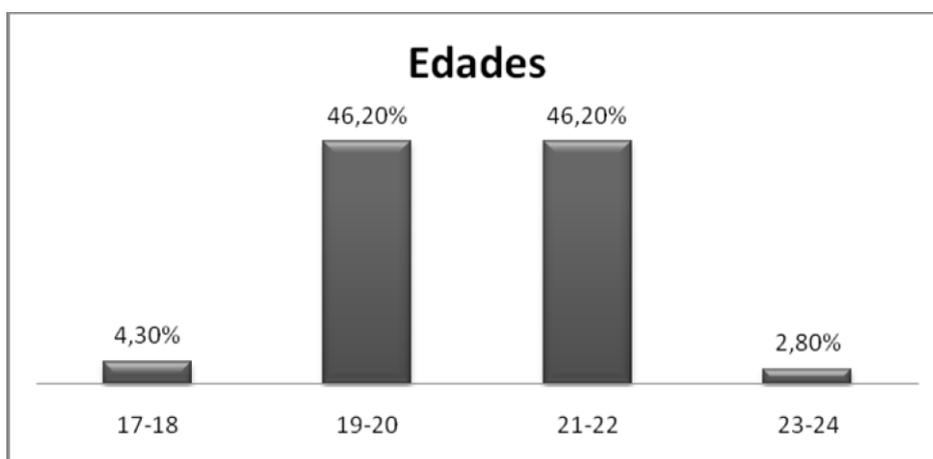
Criterio de salida:

- No completar la información solicitada en la investigación.

2.3.1. Descripción de la muestra

La muestra final estuvo conformada por 253 estudiantes de la modalidad de estudio regular diurno (84 mujeres, 168 hombres y 1 caso sin identificación), con una media de edad (M) = 24,8 años (Rango: 17-24, desviación-típica = 0,628), predominando edades entre los 19-20 y 21-22 en un 46,2% para ambos casos.

Gráfico # 1- Distribución de la muestra según rango de edades.



Dentro del estado civil de los participantes predominaron los solteros (99,6 %) contra un 0,4% de casados.

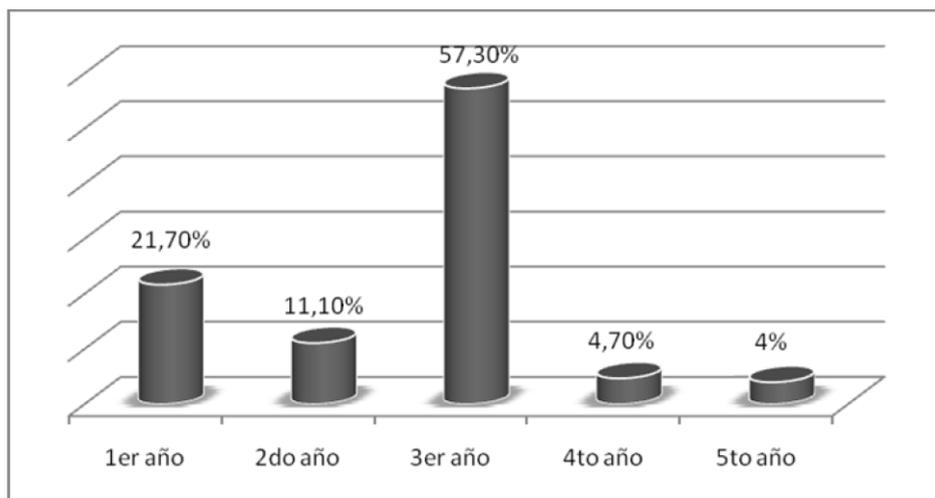
Los mismos provienen de varias provincias del país, entre ellas Villa Clara representando el 74,7% de muestra, Cienfuegos con un 5,5%, Sancti-Espíritus en un 10,7%, Ciego de Ávila con 1,6% y Camagüey con un 4,7%.

En cuanto a la facultad de procedencia, la muestra quedó distribuida por estudiantes pertenecientes a 7 facultades: Ingeniería Eléctrica (39,1%), Mecánica (21,3), Química- Farmacia (12,3%), Construcciones (12,3%), Agropecuaria (8,3%), Ciencias de la Información (4%) y por último Matemática-Física y Computación (2,8%). Los porcentajes indican mayor prevalencia de estudiantes de la facultad de Ingeniería Eléctrica y Mecánica.

En cuanto al año académico que cursan, quedaron representados todos los años, con una

mayoría de 57,3% cursando el tercer año de sus carreras respectivas. El primer año está representado por 21,1%, segundo año cuenta con 11,1%, el 4,7% de los cursan el cuarto año, mientras que 4% de ellos se encuentra en el quinto año de estudio (ver Gráfico #2).

Gráfico #2: Distribución de la muestra de acuerdo al año académico.



2.4. Descripción de las técnicas empleadas

2.4.1. Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE)

El Cuestionario de proceso de estudio fue creado por J. Biggs, (1987). Originalmente el instrumento contaba con 42 ítems y posteriormente, Biggs, Kember, y Leung (2001) realizaron una revisión del mismo, quedando conformado por 20 ítems. Este cuestionario fue traducido al español por De la Fuente y Martínez (2003, citado en Fernández-Castillo, 2013) y adaptada a la población estudiantil universitaria cubana por Fernández-Castillo (2013) con alfa cronbach de confiabilidad de .614 para el enfoque superficial, .848 para el profundo y un .913 de confiabilidad total.

Este cuestionario está compuesto por 20 preguntas o ítems que permite comprobar los enfoques de aprendizaje superficial y profundo y sus correspondientes subescalas (motivación

superficial o profunda y estrategia superficial o profunda):

- Motivación superficial - (3+7+11+15+19)
- Estrategia superficial - (4+12+16+20)
- Enfoque superficial - (motivación superficial + estrategia superficial)
- Motivación profunda - (1+5+9+13+17)
- Estrategia profunda - (2+6+10+14+17+18)
- Enfoque profundo - (motivación profunda + estrategia profunda)

El alumno va consignando las respuestas a cada una de las preguntas a partir de una escala Likert del A-E cuyas puntuaciones varían del 1-5.

- A - Nunca o casi nunca es cierto = 1 punto
- B - Algunas veces es cierto = 2 puntos
- C - La mitad de las veces es cierto = 3 puntos
- D - Frecuentemente es cierto = 4 puntos
- E - Siempre o casi siempre es cierto = 5 puntos

La prueba se calificó sumando cada una de las puntuaciones que el estudiante obtiene en los ítems de las diferentes escalas y subescalas que tiene el instrumento, pero además se utilizaron las puntuaciones discretas derivadas de las escalas promediadas, apoyándose en los barremos del cuestionario.

Tabla # 1: Puntos de corte del CPE.

		Enfoque Profundo	Motivación Profunda	Estrategia Profunda	Enfoque Superficial	Motivación Superficial	Estrategia Superficial
Bajo	10	20	8	11	15	7	6
	20	23	9	13	17	9	7
	25	24	10	13	19	9	8

Medio 30 26 11 14 20 10 8

	40	28	12	15	21	11	9
	50	30	13	17	23	12	10
	60	32	14	18	25	14	11
Alto	75	34	15	19	26	15	12
	80	36	17	21	28	17	13
	90	39	18	22	30	19	15

2.4.2. *Inventario SISCO del Estrés Académico*

Para el estudio del estrés académico en los estudiantes se empleó el Inventario SISCO de estrés académico elaborado por Barraza (2007) cuyo objetivo es reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior y de postgrado durante sus estudios apoyándose en los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico. Este cuestionario ha sido adaptado a la población estudiantil cubana por Jiménez (2013) donde se obtuvo una confiabilidad alta evidenciada en un alfa de Cronbach de .913.

En cuanto a la validez del mismo los resultados confirman la constitución tridimensional del Inventario SISCO del Estrés Académico a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista (Barraza, 2006). Se Confirmó la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen el inventario a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados. Estos resultados centrados en la relación entre los ítems y el puntaje global del inventario permiten afirmar que todos los ítems forman parte del constructo establecido en el modelo conceptual construido, en este caso, el estrés académico.

Este inventario se configura por 34 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (sí-no) permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.
- Un ítem que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho) permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.
- Ocho ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- Dieciséis ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- Ocho ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.

Antes de hacer referencia a la clave de corrección y calificación asumidas para el análisis del cuestionario, se hace importante puntualizar dos aspectos fundamentales que indican cuándo se acepta o no como válido un cuestionario en particular.

1. No se debe aceptar un cuestionario si la pregunta 1 que es la de filtro ha sido contestada con un “NO”, aunque el encuestado continúe llenando el resto del inventario.

2. Para asumir como válido un cuestionario se toma como base la regla de decisión $r > 70\%$ (respondido en un porcentaje mayor de 70%). En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 20 ítems de los 34 que lo componen, en caso contrario se anulará ese cuestionario en particular.

Para la corrección y la clasificación del inventario, no se utilizó la clave de corrección y los baremos establecidos, sino las escalas promediadas para cada ítem, de forma a conservar y garantizar la “riqueza” y el valor de los datos.

No obstante en el caso del variable *nivel de estrés académico* (pregunta # 2) para obtener el nivel de estrés que presenta los estudiantes se establecieron los percentiles para 25 y 75. Así se definieron que las respuestas inferiores o igual a 2 indican un nivel bajo de estrés académico, los valores entre 3 y 4 indican un niveles moderado y por último los valores igual a 5 indican un nivel alto de estrés académico.

De este modo el inventario proporciona las siguientes informaciones:

a) El estrés como variable general o teórica

- Porcentaje de a los alumnos que presentan estrés
- Nivel de estrés académico

b) Indicadores o variables empíricas del estrés académico

- Frecuencia con que cada una de las demandas académicas que explora el inventario son valoradas como estresores.
- Frecuencia con que se presentan cada uno de los síntomas que explora el inventario.

- Frecuencia con que se utiliza cada una de las estrategias de afrontamiento que explora el inventario.

2.5. Conceptualización y Operacionalización de variables.

2.5.1. Variables relacionadas con la categoría “Enfoques de Aprendizaje” (CPE)

- *Enfoques de aprendizaje* – se asume como la consistencia entre motivos y estrategias que marca la dirección que el aprendizaje debe seguir y una o varias estrategia que impulsarán dicha dirección, definiendo la forma que el alumno aborda sus tareas docentes. Ello pueden ser superficial o profunda (Biggs, 1988; Hernández-Moreno, 2010).
- *Motivación superficial* - es una motivación extrínseca cuya la intención del estudiante es obtener calificaciones o satisfacer los requisitos de la tarea con el mínimo de esfuerzo para evitar el fracaso (Biggs, Kember y Leung, 2001) – (Ítems 3+7+11+15+19)
- *Estrategia superficial* – consiste en el empleo de estrategias como la memorización y la reproducción mecánica (repetición), limitándose a lo esencial y en aspectos concretos y/o fragmentados, evitando establecer relaciones entre los temas (Biggs, Kember y Leung, 2001) – (Ítems 4+12+16+20)
- *Motivación profunda* - comprende una motivación intrínseca que refleja una intención e interés por enfrentarse a la tarea de forma apropiada, por comprender el significado de los contenidos a partir de experiencias previas sin reparar y prestar relevancia al esfuerzo que se requiere (Biggs, Kember y Leung, 2001)- (Ítems 1+5+9+13+17).

- *Estrategia profunda* - se refiere a estrategias que llevan al significado inherente de la tarea, a la comprensión del significado, como por ejemplo, el uso de analogías y metáforas (Biggs, Kember y Leung, 2001) - (ítems 2+6+10+14+17+18)

2.5.2. Variables relacionadas con la categoría “Estrés Académico” - (Inventario SISCO del estrés académico)

- *Estrés Académico*- a *quel* que padecen los alumnos de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito académico (Barraza, 2005).
- *Estresores*- Son demandas a las que está sometido el individuo que tras ser valoradas como estresores provocan un desequilibrio sistémico que se manifiestan en una serie de síntomas y que obliga al estudiante a realizar acciones de afrontamiento. Pueden ser de índole social, físico y psicológicos y se presentan como amenaza a la integridad vital del individuo (Barraza, 2006) - (pregunta #3 , ítem 3-4-5-6-7-8-9-10)
- *Síntomas* - es el desequilibrio sistémico que se manifiesta en una serie de reacciones físicas, psicológicas y comportamentales que se articulan de forma particular en cantidad y variedad en cada individuo (Barraza, 2006; Jiménez, 2013; Rossi, 2001 citado en Barraza, 2006) - (pregunta # 4, ítem 11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26)
- *Estrategias de afrontamiento* - son esfuerzos cognitivos y comportamentales del individuo por gestionar las demandas concretas externas y/o internas que se perciben como agotadoras o excesivas para los recursos propios, independientemente de que estos esfuerzos sean exitosos o no. (Lazarus y Folkman, 1984 citado en Cabanach,

Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire 2010) - (pregunta # 5, ítem 27-28-29-30-31-32-33-

34)

2.5.3. Otras variables:

- *Índice académico* – son las medias de calificaciones obtenidas. Pueden ser bajo (2 – 3.70), medio (3.71 – 4.50) y alto (4.51 – 5).
- *Opción de elección de la carrera* – es la opción en que el estudiante elige la carrera. Puede ser en primera, segunda, tercera, cuarto u otra opción.

2.6. Procedimiento general de la investigación

La investigación fue realizada durante un período de seis meses comprendido desde noviembre 2013 hasta mayo 2014. La investigación se realizó a partir de los siguientes procedimientos:

- 1- Planteamiento del problema y objetivos de la de investigación así como la justificación de la misma.
- 2- Revisión de la literatura científica existente sobre los enfoques de aprendizaje y el estrés académico así como las que establecen relaciones entre ambos procesos
- 3- Elaboración de los fundamentos teóricos de la problemática a investigar.
- 4- Planteamiento de la hipótesis de investigación.
- 5- Diseño de la metodología de investigación psicológica para dar cumplimiento al objetivo planteado.
- 6- Recogida de información. Se aplicaron ambos instrumentos por cada sujeto. Dicho proceso se realizó en aulas docente con previa autorización de los

directivos del centro. Se les explicó previamente algunos aspectos relacionados con las instrucciones para contestar a las preguntas, con el anonimato de la información recogida y la entera libertad de decidir formar parte o no de la investigación.

- 7- Análisis de los resultados de la investigación mediante el procesamiento estadístico.
- 8- Elaboración de conclusiones y recomendaciones derivadas de los resultados obtenidos en la investigación.
- 9- Confección del informe de investigación.

2.7. Procesamiento estadístico de los datos

Para el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 15.0. Dicho proceso fue llevado a cabo por la tesiante con la asesoría de los Servicios de Análisis de Datos del Centro de Estudios de Informática de la Universidad Central de las Villas.

El procesamiento estadístico se realizó en 4 etapas fundamentales

- 1) Caracterización general de la muestra mediante análisis de frecuencias descriptivas
- 2) Análisis descriptivos de los enfoques de aprendizaje en la muestra de estudio
- 3) Descripción de las variables empíricas que expresan las situaciones que producen el estrés académico, las diferentes reacciones y las estrategias de afrontamiento
- 4) Análisis de correlaciones entre los enfoques de aprendizaje y el estrés académico.

Para ello, se emplearon pruebas estadísticas como: frecuencias descriptivas; Prueba t para dos muestras independientes; ANOVA de un factor para comparación de las medias en los diferentes subgrupos; coeficiente de correlación de Pearson para el análisis de la

congruencia entre los motivos y las estrategias de los enfoques; tabla de contingencia y chi-cuadrada para ver diferencias en cuanto a la presencia del estrés en mujeres y varones, el coeficiente de regresión lineal para identificar las situaciones que influyen en la presencia del estrés académico y por último el coeficiente de Taub_de Kendall para establecer las correlaciones entre los enfoques de aprendizaje y el estrés académico.

A continuación, en el capítulo siguiente, se presentan y se discuten los principales resultados encontrados.

Capítulo 999

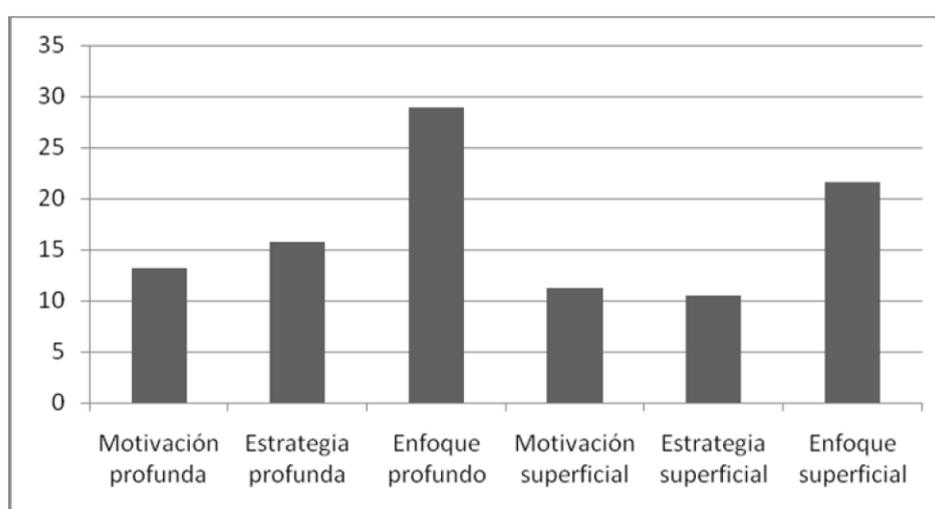
Capítulo III: Presentación y Discusión de los Resultados.

3.1. Descripción de los enfoques de aprendizaje en la muestra estudiada

Dando cumplimiento a los objetivos perseguidos en este primer momento de análisis estadístico, se crearon las escalas promediadas del Cuestionario de Proceso de Estudio, atendiendo a su estructura factorial. Se utilizó el análisis descriptivo de los datos, en el cual se tuvieron en cuenta la media (M) y la desviación típica (DT) de las puntuaciones, así como la moda, el porcentaje y la frecuencia obtenidos en la muestra. Además se emplearon la Prueba t para dos muestras independientes y ANOVA de un factor para la comparación de las medias en diferentes grupos y el coeficiente de correlación de Pearson para analizar la congruencia entre los motivos y las estrategias de los enfoques de aprendizaje en la muestra de estudio.

A continuación, en el gráfico # 3 se exponen los resultados en cuanto a media alcanzada por la muestra de acuerdo a los enfoques y sus subescalas.

Gráfico # 3 – Descripción de los enfoques y sus subescalas en la muestra



Fuente: Resultados del CPE.

Al observar las escalas promediadas de cada enfoque, se observan puntuaciones superiores en el caso del enfoque profundo con relación al enfoque superficial. La media de la motivación profunda es superior ($M=13,21$ y $DT=3,922$) a la de motivación superficial ($M=11,18$ y $DT = 3,658$). Sucede lo mismo con las estrategias profunda y superficial (estrategia profunda: $M = 15,68$ y $DT = 4,261$; estrategia superficial: $M= 10,52$ y $DT = 3,192$).

Por consiguiente, las medias de los enfoques también varían: $M= 28,93$ y $DT= 7,625$ para el enfoque profundo y $M= 21,611$ y $DT = 5,951$ para el enfoque superficial.

De este modo, los resultados revelan mayor tendencia por parte de los estudiantes a orientar los estudios a partir de una motivación intrínseca con intención de comprender los significados inherentes a la tarea y a utilizar predominantemente estrategias que llevan a la misma.

De igual forma, al analizar la moda de las respuestas de cada ítems correspondientes los enfoques se pueden evidenciar que predominan las respuestas “algunas veces es cierto” en todos los ítems correspondientes a la motivación y estrategia profunda (ver tabla #1) mientras que para el enfoque superficial y sus subescalas predominan respuestas de “nunca o casi nunca es cierto” (ver tabla # 2)

Tabla # 1- Descripción de las respuestas de los ítems correspondientes al enfoque profundo

Enfoques	Subescalas	# de ítem	Respuesta que predomina	%
Enfoque profundo	Motivación profunda	1	Algunas veces es cierto	41,5%
		5	Algunas veces es cierto	36,4%
		9	Algunas veces es cierto	36,4%
		13	Algunas veces es cierto	33,2%
		17	Algunas veces es cierto	35,2%
	Estrategia profunda	2	Algunas veces es cierto	33,2%
		6	Algunas veces es cierto	34%
		10	Algunas veces es cierto	28,5%
		14	Algunas veces es cierto	37,9%
		17	Algunas veces es cierto	35,2%
		18	Algunas veces es cierto	34%

Fuente: Resultados del CPE.

En el caso del enfoque superficial, predominan en los estudiantes las respuesta de “nunca o casi nunca es cierto” en todos los ítems referentes a la motivación superficial y sin embargo los ítems que tributan a la utilización de estrategias superficiales, las respuestas predominantes son “algunas veces es cierto”, con excepción del último ítem donde la respuesta predominante es “nunca o casi nunca es cierto (ver tabla # 2)

De este modo, la frecuencia de las posibilidades de respuestas, indican que la tendencia de los estudiantes es a la utilización de un enfoque profundo en niveles medios mientras que la

adopción de un enfoque superficial es baja, aunque las estrategias superficiales se utilizan en niveles medios.

Tabla # 2- Análisis de las repuestas de los ítems correspondientes al enfoque superficial

Enfoques	Subescalas	# del ítem	Respuesta que predomina	%
Enfoque superficial	Motivación superficial	3	Nunca o casi nunca es cierto	43,1%
		7	Nunca o casi nunca es cierto	56,5%
		11	Nunca o casi nunca es cierto	37,2%
		15	Nunca o casi nunca es cierto	32,4%
		19	Nunca o casi nunca es cierto	30%
	Estrategia superficial	4	Algunas veces es cierto	30,4%
		12	Algunas veces es cierto	25,3%
		16	Algunas veces es cierto	38,7%
		20	Nunca o casi nunca es cierto	39,1%

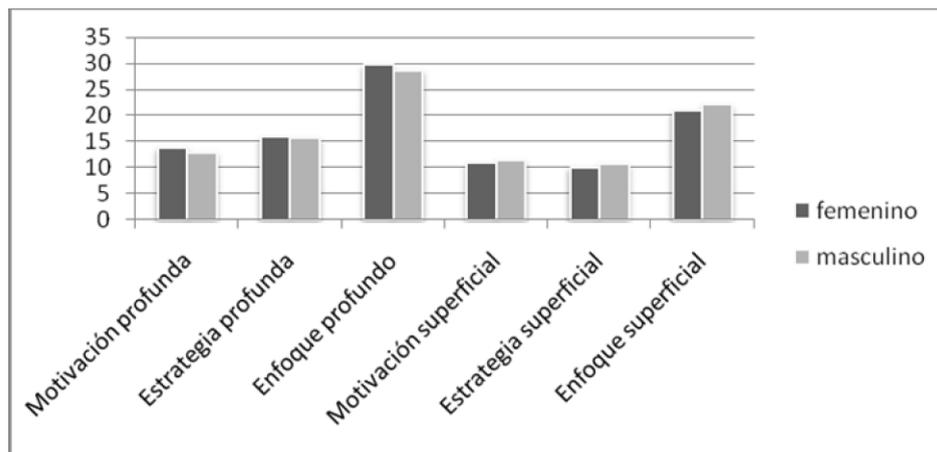
Fuente: Resultados del CPE.

En el análisis y descripción de los enfoques también se tuvieron en cuenta variables como, el sexo, el índice académico y la opción de elección de la carrera,

En cuanto al sexo, los resultados revelan que para la motivación profunda las mujeres obtienen una $M=13,80$ y $DT=3,956$ mientras que los hombres obtienen una puntuación inferior, $M=12,92$ y $DT= 3,892$. En el caso de la estrategia profunda las mujeres obtiene una $M=15,80$ y $DT= 4,017$ mientras que los hombres alcanzan una $M= 15,63$ y $DT= 4,401$.

Por lo tanto la media del enfoque profundo para las mujeres (M=29,66 y DT= 7,285) es superior a la de los hombres (M=28,58 y DT=7,811)

Gráfico #4: Descripción de la utilización de los enfoques de aprendizaje atendiendo al sexo del estudiante.



Fuente: Resultados del CPE.

Con relación al enfoque superficial y sus subescalas sucede lo contrario. Para la motivación superficial las mujeres (M=10,88; DT= 3,532) alcanzan puntuaciones inferiores a la de los hombres (M=11,36; DT= 3,729). Al igual que la estrategia superficial, evidenciándose un mayor uso de la misma por parte de los hombres (M= 10,75; DT=3,273) respecto a las mujeres (M= 10,05; DT= 3,010). Por lo tanto, la media del enfoque superficial es superior para los hombres (M=22,03; DT= 6,044) en relación a las mujeres (M= 20,83; DT=5,759).

Estos resultados apuntan que a pesar de que en la muestra estudiada predomina el uso de un enfoque profundo, el sexo femenino lo utiliza con mayor frecuencia. Siendo el enfoque superficial más usado por el sexo masculino. Para estimar si existían diferencias

significativas en cuanto a la adopción de un tipo de enfoque u otro, atendiendo a esta variable, se aplicó la Prueba T para dos muestras independientes. Los valores de significación ($p > .05$) apuntan que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los hombres y las mujeres en cuanto a las medias de los enfoques y sus subescalas. (Ver anexo # 6)

Otra variable de interés fue la variable índice académico. Se estudió su asociación con los enfoques de aprendizaje.

Tabla # 3- Descripción de los enfoques según el índice académico

Índice académico	Motivación profunda	Estrategia profunda	Enfoque profundo	Motivación superficial	Estrategia superficial	Enfoque superficial
Bajo	13,74*	16,20*	29,93*	10,78*	10,70*	21,44*
	4,018**	4,414**	7,974**	3,814**	3,078**	6,221**
Medio	12,93*	15,62*	28,66*	10,99*	9,92*	20,93*
	3,974**	4,301**	7,689**	3,425**	3,303**	5,886**
Alto	12,83*	15,04*	27,80*	11,70*	11,06*	22,37*
	3,803**	4,305**	7,507**	3,835**	3,128**	5,674**

Leyenda: *= M; **=DT

Al analizar la tabla anterior se aprecia como las medias del enfoque profundo alcanzan puntuaciones superiores con relación al superficial en todos los niveles del índice académico.

El ANOVA de un factor indica que no hay diferencias significativas en las medias de los enfoques atendiendo a al índice académico ($p > .05$) para todas las subescalas, señalando que no existen diferencias entre los estudiantes de índice académico bajo, medio y alto en

cuanto a las motivaciones y estrategias que emplean ante las tareas de estudio.
(Ver anexo # 7)

Algunos autores (Hernández-Moreno, 2010) han referido que la opción en la cual el estudiante opta por la carrera constituye una variable moduladora en la preferencia de un tipo de enfoque u otro. Por lo que se analizó la existencia o no de diferencias en la muestra estudiada.

Se obtuvo como resultado, que predomina la utilización del enfoque profundo tanto para los estudiantes que optan por la carrera en primera, segunda, tercera cuarta u otras opciones, no existiendo así diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en los enfoques que asumen los estudiantes con relación a las diferentes opciones de la elección de la carrera (Ver anexo # 8).

En este primer momento de análisis de los resultados también se tuvo en cuenta el análisis de la congruencia entre los motivos y las estrategias de los enfoques de aprendizaje en la muestra estudiada. Para ello se empleó el coeficiente de correlación de Pearson y se centraron los análisis en los valores de significación (P) y en el valor de la fuerza de la correlación (r). Se asume la existencia de correlaciones cuando $p \leq 0,05$. En cuanto a la fuerza de la correlación, se asume como débil a los valores $r \geq 0,1$; como mediano los valores de $r \geq 0,3$; y fuerte cuando $r \geq 0,5$, teniendo en cuenta algunas de las clasificaciones que proponen Hernández; Fernández-Collado, y Baptista, (2006).

De este modo los resultados revelan correlaciones entre los motivos y las estrategias en un mismo enfoque y en enfoques distintos, siendo más significativas dentro de un mismo enfoque. (Ver Tabla # 4)

Tabla # 4- Análisis de la congruencia entre los motivos y las estrategias de los enfoques de aprendizaje.

Subescalas	(r)
Motivación y estrategia profunda	. 726*
Motivación y estrategia superficial	. 546*
Motivación profunda y estrategia superficial	-. 276*
Motivación superficial y estrategia profunda	-. 246*

Leyenda: *= Correlaciones significativas ($p \leq .05$);

Al analizar el coeficiente de correlación, los resultados indican relaciones altas y positivas entre los motivos y las estrategias en ambos enfoques siendo mayores las consistencias en el enfoque profundo. Por otro lado los motivos y estrategias en enfoques distintos han demostrado relaciones inversas lo que indica que no son compatibles.

3.2. Descripción del estrés académico en la muestra estudiada

El segundo momento de procesamiento de los resultados se centró en el análisis de los valores de la media, moda y frecuencia. También se empleó la Tabla de Contingencia y el Chi-cuadrado para la comparación de las medias en diferentes grupos y el coeficiente de regresión lineal para identificar las posibles situaciones condicionantes del estrés académico.

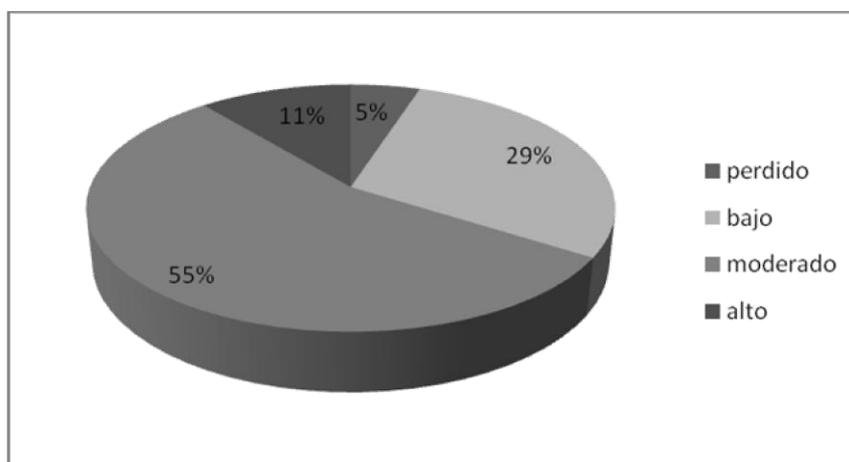
A partir de la aplicación del instrumento para la evaluación del estrés académico, los resultados revelan lo siguiente:

La mayoría de los estudiantes que conforman la muestra 223 (88,1%) experimentan sentimiento de estrés y preocupación ante las tareas escolares. El 11,9% (30 estudiantes) contestan no presentar estrés académico.

Los resultados revelan además, que este sentimiento de preocupación está más presente en estudiantes del sexo femenino, identificado en un 94% de las mujeres, mientras que en los hombres está presente en el 85,1%, existiendo diferencias estadísticamente significativas en la presencia de este sentimiento con relación al sexo del estudiante ($P=,028$) (Ver anexo # 10).

Por otro lado, los resultados revelan que de los estudiantes que dicen experimentar estrés académico, la mayoría, el 55% lo experimenta en niveles medios y la minoría, el 11% lo experimenta en niveles altos. Eso significa que la tendencia de los estudiantes es a presentar niveles medios de estrés académico. (Ver gráfico # 5)

Gráfico # 5- Niveles de estrés académico en los estudiantes de la muestra



Fuente: Resultados del Inventario SISCO

El análisis de los estresores académicos, se observaron las medias de las puntuaciones, la moda y el porcentaje de las respuestas de cada ítem, pero además el coeficiente de regresión lineal (ver tabla #5)

Los resultados evidencian que las situaciones como la *sobrecarga en las tareas, situaciones de evaluación de los profesores, tipo de trabajo que se orienta y el límite de tiempo de entrega de los trabajos*, son las que han alcanzado medias superiores con relación a las restantes situaciones, por lo que se les puede considerar, como las situaciones que con mayor frecuencia inquietan a los estudiantes. De igual forma, se consta que las respuestas que predominan en estas situaciones son las de “algunas veces, casi siempre y siempre” mientras que la respuesta de “nunca” es la que menos frecuencia tiene en la muestra. Por lo tanto se puede considerar que estas situaciones son los principales estresores académicos identificados por los estudiantes de la muestra.

Las demás situaciones, como es el caso de las *competencias con compañeros, no entender los temas y la participación en clase* son estresores menos identificados por los sujetos.

Al observar el coeficiente de regresión lineal se obtiene, que las situaciones asociadas a *las competencias con los compañeros y el tiempo limitado para realizar los trabajos que piden los profesores* son las únicas situaciones que obtiene un valor $p < .05$ (ver anexo # 11). Eso significa que los mismos constituyen situaciones que influyen y condicionan la presencia del sentimiento de preocupación o nerviosismo en los estudiantes que conforman la muestra.

Tabla # 5- Descripción de los estresores académicos en la muestra

Estresores académicos	(M)/ (DT)	Respuesta que predomina / %	Respuesta menos frecuente / %	Coefficiente de regresión lineal
Competencias de compañeros	1,59 / ,949	Nunca / 55,3%	Casi siempre /0,4% Siempre / 3,2%	,010
Sobrecarga en tareas	3,75 / 1,046	Algunas veces /28,9% Siempre / 27,7 %	Nunca / 1,2%	,775
Evaluación de profesores	3,79 / 1,090	Siempre / 29,2% Casi siempre/ 24,9%	Nunca / 2,4%	,716
Tipo de trabajo	3,22 / 1,195	Algunas veces /30,8%	Nunca /8,7	,283
No entender los temas	2,84 / 1,18	Algunas veces / 34,4%	Siempre / 8,7%	,299
Participación en clases	2,58 / 1,124	Algunas veces / 26,9%	Siempre / 3,2%	,879
Límite de tiempo	3,45 / 1,267	Casi siempre/ 24,1% Siempre / 22,1%	Nunca / 8,3	,050

Fuente: Resultados del Inventario Sisco

En cuanto a la identificación de las reacciones psicológica físicas y comportamentales se observaron tanto la media (M) y la desviación típica (DT) de las puntuaciones, así como los porcentajes de las opciones de respuestas, lo que evidencia la intensidad con que se experimentan dichas reacciones (ver anexo # 12).

Tabla # 6 – Descripción de las reacciones psicológicas, físicas y comportamentales del estrés académico.

Reacciones psicológicas	M / DT	Respuesta que predomina / %	Respuesta menos frecuente / %
Inquietud	2,73 / 1,102%	Algunas veces / 34,4%	Siempre / 5,9%
Depresión-tristeza	2,40 / 1,122	Raras veces / 27,7%	Siempre / 4,7 %
Ansiedad-angustia	2,45 / 1,141	Algunas veces / 28,1%	Siempre / 4,3
Prob. de concentración	2,67 / 1,286	Algunas veces / 24,9%	Siempre / 7,5
Irritabilidad	1,71 / 1,050	Nunca / 51,8%	Siempre / 3,2%
Reacciones físicas			
Trastornos del sueño	1,97 / 1,097	Nunca / 39,1 %	Siempre / 3,2%
Fatiga crónica	1,90 / 1,152	Nunca / 46,6%	Siempre / 2,4%
Dolor de cabeza	2,45 / 1,116	Raras veces / 22,9%	Siempre / 4,3/
Problemas digestivos	1,61 / 0,884	Nunca / 51,8%	Siempre / 1,2%
Rascarse o morder uñas	2,06 / 1,223	Nunca / 39,9%	Siempre / 5,1%
Somnolencia	2,83 / 1,318	Algunas veces / 26,9%	Siempre / 10,3
Reacciones comportamentales			
Conflictos	1,89 / 1,054	Nunca / 41,5	Siempre / 2%
Aislamiento	1,61 / 0,902	Nunca / 51,8%	Siempre / 1,6%
Desgaño en el estudio	2,77 / 1,210	Algunas veces / 30,4%	Siempre / 18,75%
Consumo de alimentos	2,13 / 1,241	Nunca / 39,1%	Siempre / 4,7%

Fuente: Resultados del SISCO

En cuanto a las reacciones psicológicas, al observar la media de las puntuaciones para cada reacción se pueden apreciar que las manifestaciones que alcanzan puntuaciones superiores son: la inquietud, los problemas de concentración, la ansiedad, angustia o desesperación y por último los sentimientos de depresión y tristeza. La agresividad o el aumento de la

irritabilidad muestran puntuaciones inferiores con relación a las manifestaciones anteriormente citadas.

Al observar las respuestas que predominan y la menos frecuente se puede apreciar un predominio de las respuestas “algunas veces y raras veces” mientras que respuestas de “siempre” son la menos frecuente. De forma que la tendencia a experimentar esas reacciones son moderadas.

Para la descripción de las reacciones físicas se siguen la misma lógica de análisis. Así, las reacciones que obtienen medias superiores son en primer lugar la somnolencia o mayor necesidad de dormir ($M=2,83$; $DT=1,318$), luego el dolor de cabeza o migrañas ($M=2,45$; $DT=1,116$), y por último, el rascarse, morderse las uñas y/o frotarse diferentes partes del cuerpo ($M=2,06$; $DT=1,223$). Las restantes reacciones, insomnios o pesadillas, fatiga crónica y problemas digestivos obtuvieron puntuaciones inferiores con relación a las anteriores.

De igual forma, al observar la frecuencia de las respuestas, se constata que predominan respuestas de “nunca y raras veces” mientras que la respuesta “siempre” es la menos frecuente en casi todos los ítems, siendo las reacciones de somnolencia el único ítem en el que predomina la respuesta “algunas veces”. De este modo se puede considerar que la tendencia a experimentar trastornos del sueño, fatiga crónica, dolores de cabeza o migrañas, problemas de digestión, rascarse o morderse las uñas es baja mientras que la somnolencia es moderada

En cuanto las reacciones comportamentales las reacciones que obtuvieron puntuaciones más altas fueron: el desgano para realizar labores escolares ($M=2,77$; $DT=1,210$) y el

aumento o reducción del consumo de alimentos ($M=2,13$; $DT= 1,241$). Las reacciones de conflictos o tendencia a polemizar o discutir y el aislamiento obtuvieron medias inferiores. Se evidencia predominio de la respuesta “nunca” y la respuesta “siempre” es la que menos predomina en los correspondientes ítems. No obstante en la reacción de desgano en las labores escolares predominan respuestas de “algunas veces”.

Se evidencia una tendencia baja en los estudiantes a experimentar conflictos, aislamiento, aumento o disminución del consumo de alimentos y una tendencia moderada a experimentar desgano para realizar las labores escolares.

Otro componente que explora el instrumento aplicado para la evaluación del estrés académico son las estrategias de afrontamiento que emplean los estudiantes (Ver anexo # 13).

Al observar la media de las puntuaciones y las respuestas que predominan en cada uno de los ítems correspondientes a las estrategias de afrontamiento al estrés académico, las que presentan medias superiores son las habilidades asertivas ($M=3,15$; $DT=1,256$) y la elaboración de planes y ejecución de las tareas ($M=3,04$; $DT=1,147$). En ambos casos predomina respuestas de “algunas veces, casi siempre y siempre” en la muestra mientras que la respuesta menos frecuente es “nunca”.

Por otro lado las estrategias que presentan medias inferiores son las estrategias acerca del uso de psicofármacos ($M=1,27$; $DT=0,715$) seguidamente de la estrategia relacionada con oraciones y asistencia a misa ($M=1,97$; $DT=1,334$). De igual forma en ambos casos son más frecuentes la respuesta “nunca”, mientras que las respuestas “casi siempre y siempre” son las menos frecuentes en la muestra (Ver tabla # 7).

Tabla # 7 -Análisis de las estrategias de afrontamiento al estrés académico

Estrategias de afrontamiento	(M) / (DT)	Respuestas que predominan / %	Respuestas menos frecuentes / %
Habilidad asertiva	3,15 / 1,256	Algunas veces / 26,9% Casi siempre / 20,9%	Nunca / 11,9%
Elaboración de un plan	3,04 / 1,147	Algunas veces / 33,6% Siempre / 27,7 %	Nunca / 9,9 %
Elogios a si mismo	2,19 / 1,310	Nunca / 37,5%	Nunca / 6,7%
Asistencia a misa	1,97 / 1,334	Nunca / 36%	Casi siempre / 4,7% Siempre / 5,5%
Búsqueda de información	2,21 / 1,127	Nunca / 30,4%	Siempre / 3,6%
Ventilación y confidencias	2,50 / 1,230	Nunca/ 25,3% Algunas veces / 26,9%	Siempre / 5,5%
Psicofármacos	1,27 / 0,715	Nunca / 72,7%	Casi siempre / 1,2% Siempre / 8%

Fuente: Resultados del Inventario SISCO

El Inventario SISCO para el estrés académico, ofrece la posibilidad de brindar respuestas adicionales a las que se ofrecen de forma estandarizada, a partir del ítem *otras*. En este sentido, se obtuvieron un total de cinco respuestas referentes a otras posibles estrategias empleadas por los estudiantes, de los cuales dos de ellas se refieren al hábito de fumar, ingestión de bebidas alcohólica y un solo caso se refiere a la diversión y salida con los amigos.

3.3. Análisis de las correlaciones entre los enfoques de aprendizaje y los componentes del estrés académico.

Para el análisis de los datos y así dar cumplimiento al objetivo de la investigación se utilizaron las siguientes pruebas estadísticas: Coeficiente de correlaciones del Taub_de

Kendall teniendo en cuenta las características del muestreo y que en ambas categorías se trabajaron con los niveles de medición ordinales (Ver anexo # 14)

De este modo, el coeficiente de Taub_de Kendall permitió establecer correlaciones entre los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes y los diferentes componentes del estrés académico presentado por estos, corroborando así la hipótesis de investigación inicialmente planteada. Cabe señalar que en todos los casos la fuerza de las correlaciones es débil, Los resultados se muestran en la tabla # 8.

Se puede apreciar que existen correlaciones estadísticamente significativas entre el enfoque profundo y determinados indicadores que tributan a uno u otro componente del estrés académico.

De este modo se evidencia que la motivación profunda guarda relación directa con determinadas estrategias de afrontamiento como es el caso de la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas; elogios a sí mismo y búsqueda de información, y a la vez guarda relación inversa con la participación en clases, problemas de concentración y somnolencia o mayor necesidad de dormir.

A su vez la estrategia profunda también guarda relación directa con estrategias de afrontamiento como elogios a sí mismo y la búsqueda de información, mientras se evidencia relación inversa con respecto al sentimiento de preocupación o nerviosismo, con la inquietud al participar en clases, ansiedad, inquietud o desesperación y somnolencia o desgano para realizar las tareas escolares.

Tabla # 8: Descripción de las correlaciones entre el enfoque profundo y los componentes del estrés académico.

Enfoque profundo	Componentes del estrés académico	(p)	(Tau _b)
Motivación profunda	Participación en clases Problemas en la concentración	,012	- ,147
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir	,010	- ,150
	Elaboración de un plan	,017	- ,139
	Elogios a si mismo	,032	,127
	Búsqueda de información	,040	,171
		,117	,093
Estrategia profunda	Sentimiento de preocupación	,021	- ,142
	Participación en clases	,005	- ,166
	Inquietud	,030	- ,129
	Somnolencia	,020	- ,138
	Desgano para realizar tarea escolares	,005	- ,165
	Elogios a si mismo	,010	,155
Enfoque profundo	Búsqueda de información	,033	,129
	Sentimiento de preocupación	,011	- ,156
	Participación en clases	,005	- ,169
	Problemas de concentración	,022	- ,135
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir	,020	- ,138
	Desgano para realizar tarea escolar	,035	- ,126
	Elaboración de un plan	,012	,151
	Elogios a si mismo	,040	,175

Fuente: Resultados de las correlaciones

De forma general el enfoque profundo evidencia correlaciones positivas con las estrategias de afrontamiento como elaboración de un plan y ejecución de sus tareas; elogios a sí mismo, estableciendo a la vez, relación negativa con el sentimiento de preocupación o nerviosismo ante situaciones académicas, inquietud al participar en clase, problemas de concentración, somnolencia o mayor necesidad de dormir y el desgano para realizar labores escolares, lo cual indica que este enfoque pudiera constituir un factor protector ante presencia del estrés académico así como de determinadas manifestaciones de orden

psicológico (ansiedad e inquietud, problemas de concentración), físicos (somnolencias) y comportamentales (desgano para realizar tareas escolares).

Tabla # 9: Descripción de las correlaciones entre el enfoque superficial y los componentes del estrés académico.

Enfoque superficial	Componentes del estrés académico	(p)	(Tau_b)
Motivación superficial	Problemas en la concentración	,004	,168
	Búsqueda de información	,009	-,159
Estrategia superficial	Sentimiento de preocupación	,021	,141
	Sobrecarga en tareas extraclases	,009	,156
	Dolores de cabeza o migraña	,026	,132
	Conflictos o tendencia a discutir	,045	,122
	Desgano para realizar tarea escolares	,005	,166
	Búsqueda de información	,004	-,172
Enfoque superficial	Participación en clases	,020	,138
	Ansiedad, angustia o desesperación	,035	,125
	Problemas de concentración	,003	,172
	Desgano para realizar tarea escolar	,005	,167
	Búsqueda de información	,010	-,155

Fuente: resultados de las correlaciones

Al analizar cada una de las subescalas del enfoque superficial se evidencia correlaciones positivas entre la motivación superficial y problemas de concentración. Por su parte la motivación superficial guarda relación inversa con estrategias de búsqueda de información.

Los resultados obtenidos señalan también, que la estrategia superficial se relaciona directamente con el sentimiento de preocupación o nerviosismo, con la inquietud ante la sobrecarga en tareas extraclases, con dolores de cabeza o migraña, conflictos o tendencia a

discutir y por ultimo con el desgano para realizar las labores escolares. También mantienen una relación inversa con la búsqueda de información.

El enfoque superficial, en sentido general, nos revela una relación directa con el sentimiento de preocupación o nerviosismo ante situaciones académicas. También muestra correlaciones positivas con la inquietud al participar en clases, con problemas de concentración, desgano para realizar las labores escolares. Se evidenció una relación inversa entre este enfoque y la estrategia de búsqueda de información

3.4. Discusión de los resultados

Los resultados expuestos anteriormente revelan mayor tendencia por parte de los estudiantes a orientar los estudios a partir de una motivación intrínseca con intención de comprender los significados inherentes a la tarea y a utilizar predominantemente estrategias que llevan a la misma. Tales resultados coinciden con los hallazgos de Hernández-Moreno (2010) y Sarzoza (2007), y pudieran estar condicionado por las intenciones profesionales del joven universitario los cuales aparecen como una formación motivacional compleja y expresión de una tendencia orientadora de la personalidad hacia esta esfera (Domínguez, 2003).

Es necesario precisar que los resultados en este tema no son homogéneos pues otros autores como Fernández-Castillo (2013); Maquillón-Sánchez y Hernández-Pina (2011) han encontrado mayor tendencia en la utilización de un enfoque superficial en el abordaje de las tareas.

Es importante señalar que la tendencia de los estudiantes a la utilización de un enfoque orientado a la comprensión de significados es moderada, mientras, si bien el enfoque

superficial es utilizado por los estudiantes en niveles bajos, los mismos presentan niveles medios en la utilización de estrategia superficiales.

De este modo se pudiera considerar los factores contextuales, el diseño curricular, la didáctica de la enseñanza, y fundamentalmente, el modo como el profesor elabora las demandas docentes, como factores importantes que pudieran estar condicionando un incremento en la utilización de estrategias superficiales por parte de los estudiantes en el abordaje de las tareas, aún cuando sus motivaciones son predominantemente profundas y/o cuando sus motivaciones superficiales son bajas.

No obstante, parece no haber diferencias significativas en cuanto a las intenciones y motivos de los estudiantes y al tipo de estrategias que emplean pues al igual que la mayoría de los estudios realizado en esta línea (Biggs, 1987b; Salzoza, 2007; Hernández-Pina et al, 2002; Hernández-Moreno, 2010) los resultados indican que hay congruencia alta y positiva entre los motivos y las estrategias de los enfoques, siendo mayor en el enfoque profundo, lo que significa que los estudiantes tienden a utilizar estrategias más congruentes con sus motivos de aprendizaje, principalmente para aquellos que emplean un enfoque profundo. Por otro lado los motivos y estrategias en enfoques distintos han demostrado relaciones negativas, resultados que son similares a los de Hernández-Moreno (2010).

Al comparar los enfoques de aprendizaje en cuanto al sexo, al índice académico y a la opción de elección de la carrera, los resultados indican que no existen diferencias significativas en cuanto a los enfoques que asumen los estudiantes atendiendo a esas categorías. Ambos sexos tienen mayor tendencia a orientar el estudio hacia la comprensión de significados, sin embargo el enfoque superficial tiene mayor frecuencia en los varones, pero se debe señalar que esas diferencias en la muestra estudiada no son significativas

Tales resultados coinciden con los expuestos por Hernández-Moreno (2010), pero se contradicen con múltiples estudios desarrollados en esta línea que han identificado diferencias en cuanto a la variable sexo y enfoque de aprendizaje que utilizan (Sarzoza, 2007; Buendía y Olmedo, 2003; Fernández-Castillo, 2013), incluso investigadores como De la Fuente, Sander y Putwain (2013) han llegado a definir esta variable como un predictor de la motivación profunda por lo que debe ser valorada como una variable de control en esta línea de investigación

En cuanto al rendimiento académico evaluado en términos de índice académico, los resultados encontrados revelan que tanto los estudiantes de promedio académico bajo, medio o alto tienen tendencia a emplear un enfoque profundo en el abordaje de sus tareas académicas, orientando los estudios hacia la comprensión del significado de los contenidos así como a la utilización de estrategias consecuentes con sus motivos, no existiendo diferencias significativas en los enfoques que asumen los estudiantes en función del índice académico. Sin embargo, otros estudios realizados en la universidad muestran diferencias significativas en la adopción de un enfoque u otro en cuanto al rendimiento académico e incluso con respecto al año académico en que se encuentran los estudiantes (Fernández-Castillo, 2013). Estos resultados aunque puedan considerarse contradictorios validan el componente contextual, perceptivo y por ende la flexibilidad de los enfoques de aprendizaje.

En cuanto a la opción de elección de la carrera, tanto los estudiantes que han optado por la carrera en primera, segunda, tercera, cuarta y otras opciones tiene mayor tendencia a la utilización de enfoque profundo sobre el superficial no existiendo así diferencias significativas en la forma de abordar las tareas de los estudiantes independientemente de la

opción de elección de la carrera que hayan elegido. Similares resultados se han encontrado en el marco de otras investigaciones (Hernández-Moreno, 2010).

En cuanto al análisis del estrés académico en la muestra estudiada, como resultado de la aplicación del inventario se encontró la presencia del sentimiento de preocupación o nerviosismo ante las tareas escolares en un 88,1% de los estudiantes, siendo más frecuente en las mujeres que en los varones, existiendo diferencias significativas entre ambos sexos en cuanto a la posible presencia de estrés académico en los estudiantes. La relación entre estas variables se ha estudiado por varios autores, algunos (García y Escalera, 2011) han encontrado resultados consistentes a los expuestos, mientras que otros investigadores (Barraza, 2005; Jiménez, 2013) difieren un poco de los hallazgos al no encontrar diferencias significativas en las mujeres y los varones en cuanto a ese sentimiento.

De igual forma los resultados aquí encontrados en cuanto a los niveles del sentimiento de preocupación o nerviosismo difieren de los encontrados por Jiménez (2013), pues en este estudio se ha encontrado mayor frecuencia del nivel medio mientras que en el anterior se encontró un predominio del nivel profundo.

Se evidencia además en los resultados que las situaciones más inquietantes para los sujetos se relacionan con la *sobrecarga en las tareas, situaciones de evaluación de los profesores, tipo de trabajo que se orienta y el límite de tiempo de entrega de los trabajos*, mientras que

Las *competencias con compañeros, no entender los temas y la participación en clase* son fueron identificados como menos inquietantes.

Es importante señalar que si bien las respuestas de los sujetos apuntan que *las competencias con los compañeros* constituyen una situación poco inquietante, los resultados de la regresión lineal llevan a asumir que esta pudiera ser una situación predictor de del sentimiento de preocupación y nerviosismo ante las tareas escolares, al igual que las situaciones asociadas *al tiempo limitado para realizar los trabajos que piden los profesores*.

En cuanto a las frecuencias de los diferentes tipos de reacciones ante el sentimiento de preocupación o nerviosismo, en el orden psicológico se presentan con mayor frecuencia, la inquietud, los problemas de concentración, la ansiedad, angustia o desesperación y por último los sentimientos de depresión y tristeza, siendo la tendencia a experimentarlas en niveles moderados. En el orden físico, la somnolencia o mayor necesidad de dormir, el dolor de cabeza o migrañas, el rascarse, morderse las uñas y/o frotarse diferentes partes del cuerpo son las más frecuentes en los estudiantes y predomina en niveles bajos con excepción de la somnolencia que alcanza un nivel moderado.

Al igual que las reacciones físicas, las reacciones comportamentales son experimentadas predominantemente en niveles bajos. Son más frecuentes las reacciones de desgaño para realizar labores escolares y el aumento o reducción del consumo de alimentos.

De este modo, no caben dudas que hay un predominio de las reacciones psicológicas en términos de variedad e intensidad con relación a las reacciones físicas y comportamentales. Son hallazgos congruentes con los de Jiménez (2013), reforzando una vez más el modelo teórico-conceptual que concibe al estrés académico como un estado psicológico.

Ante las diversas reacciones, las estrategias de afrontamiento que con mayor frecuencia emplean los estudiantes que conforman la muestra, se encuentra la habilidad asertiva

relacionada con la habilidad de defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar al otro y la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas. La tendencia a emplear ambas estrategias es predominantemente moderada. Además se identifican estrategias como: fumar cigarrillos e ingestión de bebidas alcohólicas y la diversión e intercambio con los amigos. Tales estrategias coinciden en gran medida con los hallazgos de Jiménez (2013) y son estrategias predominantemente centradas en el problema y en las emociones según las clasificaciones de Lazarus y Folkman (1986).

Teniendo en cuenta el comportamiento de ambas variables en la muestra de estudio, los resultados del establecimiento de la relación entre dichas categorías revelan existencia de relaciones estadísticamente significativas entre los enfoques de aprendizaje que emplean los estudiantes y la presencia del estrés académico así como de determinados de determinadas reacciones psicológicas, físicas, comportamentales y estrategias de afrontamiento al estrés académico que emplean el individuo, corroborándose así la hipótesis de investigación planteada.

El empleo de un enfoque profundo y de una motivación y estrategia hacia la comprensión de significados está directamente relacionado con la tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento centradas en el problema como es el caso de la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas, elogios a sí mismo y búsqueda de información, pudiendo estar mediatizada por la presencia de una motivación profunda dirigida a la comprensión del los significados del contenido y la construcción del aprendizaje, que caracteriza, regula y condiciona una actitud cada vez más autónoma, consciente y comprometida con la tarea haciendo uso de los procesos de aprendizaje que son necesarios para realizar la misma de forma apropiada.

De igual forma, este mismo enfoque guarda relación inversa con el sentimiento de preocupación o nerviosismo ante situaciones académicas, inquietud al participar en clases, problemas de concentración, ansiedad, angustia o desesperación, somnolencia o mayor necesidad de dormir y el desgano para realizar labores escolares. El carácter inverso de esa relación pudiera estar indicando, según la postura teórica que se asume, que a medida que se incrementa la tendencia al empleo de un enfoque dirigido a la comprensión de significado, disminuye la tendencia a experimentar esas reacciones ante los estresores académicos, y por ende habría que considerar el enfoque profundo, como un factor protector del estrés académico y de determinadas reacciones de orden psicológico (ansiedad e inquietud, problemas de concentración), físicos (somnolencias o mayor necesidad de dormir) y comportamentales (desgano para realizar tareas escolares).

La presencia sentimiento de preocupación en el estudiante, la tendencia a identificar a las situaciones de participación en clases y sobrecarga en tareas extraclases como estresores académicos, pero además, determinadas reacciones psicológicas (ansiedad, angustia e inquietud y problemas de concentración), físicas (dolores de cabeza o migraña) y comportamentales (conflictos o tendencia a discutir y desgano para realizar las tareas escolares), guardan relación directa con el empleo de un enfoque superficial en tanto, la utilización de este enfoque pudiera constituir un factor predictor del estrés académico en la muestra estudiada.

Esta relación podría atribuirse a la inseguridad que pudiera experimentar los estudiantes, atendiendo al poco dominio del conocimiento resultado del empleo de este enfoque, que hace que el individuo perciba las situaciones académicas como una amenaza, al no contar con los recursos académicos necesarios para hacerle frente a dichas situaciones.

Este enfoque guarda relación inversa con la estrategia de búsqueda de información, lo que pudiera estar indicando que el empleo de un enfoque superficial, disminuye la posibilidad de la búsqueda de información como una estrategia de afrontamiento ante el estrés académico. Desde esta perspectiva de análisis se pudiera considerar a este enfoque como un factor que obstaculiza la tendencia a la búsqueda de información ante dichas situaciones pudiendo estar condicionada por la presencia de la motivación superficial que orienta el estudio del estudiante, únicamente hacia la obtención de los resultados con el mínimo esfuerzo posible.

Tales resultados resultan consistentes con los hallazgos de García-Guerrero, (2011) en un estudio correlacional entre la percepción del estrés, las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, donde encontró que hay una asociación significativa entre los factores de estrés percibido con estrategias de memorización. También resultan consistentes con los hallazgos de Fernández-Castillo y Aguiar (2014) en un estudio realizado en el Instituto de Cultura Física “Manuel Fajardo” de Villa Clara y donde se evidenciaron relaciones similares entre ambas variables.

En este sentido, es importante destacar que aun cuando se han establecido dichas correlaciones, todas ellas presentan una fuerza débil, lo que podría indicar que en la respuesta de estrés académico en los estudiantes pudieran estar mediatizando, además del enfoque de aprendizaje que se utiliza, otros factores de orden psicológicos, que de una forma u otra interfieren en la evaluación que hacen los estudiantes de las situaciones académicas potencialmente estresantes. Desde este punto de análisis, se validan el carácter integral, y dinámica de la personalidad, que ha sido reflejada desde los modelos transaccionales del estrés y que de cierta forma pone de manifiesto que aun cuando el estrés académico se refiere únicamente en situaciones académicas, en ella intervienen procesos

personológicos de diferentes índoles y sentidos subjetivos para el sujeto, que lo hace más o menos vulnerable a presentar estrés ante las demandas académicas.

Tales consideraciones también se fundamentan en las discrepancias encontradas entre ambas categorías teniendo en cuenta el sexo de los estudiantes, donde los resultados indican que si bien las diferencias no son estadísticamente significativas las hembras tienen mayor tendencia al empleo de un enfoque profundo en comparación con los valores, en tanto las mismas presentan con mayor frecuencia el estrés académico que los varones, los cuales tienen mayor incidencia en el empleo del enfoque superficial que las hembras.

Los resultados expuestos en esta investigación constituyen una primera aproximación a este campo de acción e investigación educativa que no está exento de limitaciones, pero constituye un proyecto desde el cual se puede partir para trabajar y avanzar desde la investigación científica en líneas de gran demanda en el ámbito universitario contemporáneo. Por lo tanto, la perspectiva de este estudio queda abierta para proyectos futuros que lo amplíen, en este, y/u otros contextos universitarios.

Conclusiones

Conclusiones

- Los enfoques de aprendizaje que adoptan los estudiantes ante las diferentes tareas académicas se encuentran relacionados con la presencia, manifestaciones y las estrategias de afrontamiento que emplean ante el estrés académico.
- Se evidenció una prevalencia del enfoque profundo de aprendizaje sobre el superficial aunque los estudiantes utilizan también las estrategias superficiales existiendo congruencia entre los motivos y las estrategias dentro de un mismo enfoque, siendo mayor en el enfoque profundo. No se evidencian diferencias significativas en cuanto a los enfoques que asumen los estudiantes atendiendo a sexo, índice académico y la opción de elección de la carrera de los mismos.
- Se evidencia presencia de estrés académico en la mayoría de los estudiantes predominantemente en niveles moderados, teniendo como principales condicionantes las situaciones de competencias entre los compañeros y el límite de tiempo para realizar los trabajos. Predominan reacciones psicológicas en términos de variedad e intensidad con relación a las reacciones físicas y comportamentales y tienden a emplear estrategias centradas en el problema y en las emociones.
- El empleo de enfoque profundo se relaciona con el empleo de estrategias de afrontamiento como elaboración de un plan y ejecución de sus tareas; elogios a sí mismo y búsqueda de información en tanto pudiera ser un factor protector del estrés

académico así como de determinadas reacciones de orden psicológico físicos y comportamentales.

- La tendencia a la utilización de un enfoque superficial se relaciona con la presencia de estrés académico ante determinadas situaciones académicas, con reacciones de tipo psicológico, físico y comportamental, pudiendo ser un obstaculizador para la búsqueda de información como estrategia de afrontamiento al estrés académico.

Recomendaciones

Recomendaciones

- Comunicar los resultados encontrados en la investigación a las autoridades de la institución universitaria y divulgarlos mediante su presentación en eventos y publicaciones en revistas científicas especializadas.
- Extender este estudio a una muestra más amplia tomando en cuenta la estratificación por facultades, carreras y año académico de forma tal que permita niveles de análisis comparativos acerca del comportamiento de estas variables a escala general en nuestra universidad.
- Profundizar en los factores asociados a la notable incidencia del empleo de estrategias superficiales en los estudiantes, así como en los factores asociados al predominio del estrés académico teniendo en cuenta el enfoque de género.
- Explorar otros posibles factores personológicos asociados a las respuestas de estrés académico en los estudiantes de esta universidad.
- Evaluar la necesidad de implementar alternativas de intervención psicológica y psicoeducativa que propicien la disminución de la utilización de estrategias superficiales así como la expresión del estrés académico en los estudiantes.

Bibliografía

Referencias Bibliográficas

- Albuja-Espinosa, P. M. (2013). *Influencia del Estrés en el Proceso de Aprendizaje del Idioma Inglés en la Academia de Guerra Aérea*. (Tesis de Maestría), Universidad San Francisco de Quito, Quito.
- Álvarez, E., Rodríguez, A., y Inda, M. (2012). Percepción de los estudiantes universitarios sobre elección de la carrera, los apoyos institucionales y la docencia en la Licenciatura de Pedagogía. *Aula abierta*, 40(1), 108-114.
- Andrés, A., Solanas, A., y Salafranca, L. (2012). Interpersonal perception, personality, and academic achievement: a dyadick approach for the estudy of undergraduate performance. *Anales de Psicología*, 28(1), 97-106.
- Arias, A., Cabanach, R., Pérez, J., Riveiro, M., Aguín, I. y Martínez, S. (2006). Enfoques de Aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Barca, A., Nuñez, J. C., Porto, A., y Santorum, R. . (1997). *Procesos de aprendizaje*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Barraza, A. (2003). *El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, Guadalajara*. Paper presented at the Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los estudiantes de educación media superior. *Investigacion Educativa*(4).
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *PsicologíaCientífica.com*. Retrieved from <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf>
- Barraza, A. (2006). Un Modelo conceptual para el estudio del Estrés Académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: Un estado de la cuestión. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 9(2).
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 2(26), 270-289.
- Barraza, A. (2010). Construcción y validación psicométrica del inventario del estrés de examen In A. J. M. Navarro, y A. Barraza (Ed.), *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa*. (pp. 144-154). México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Berbén, A. B. (2003). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(6-3), 109-126.
- Bermúdez, S. B., Durán, M., Escobar, C., Morales, A., Monroy, S. A., Ramirez-Hoyos, A., Trejos, J. L., Castaño, J.J., y González, S. P. (2006). Evaluación de la relación entre rendimiento y estrés en estudiantes de Medicina. *Med UNAB*, 9(3), 198-205.
- Berrió, N., y Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2).
- Biggs, J. (1985). The role of metalearning in study process. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1988). Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.
- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 7-25.
- Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J. (1993a). From Theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-86.
- Biggs, J. (1993b). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and classification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Blumen, S., Rivero, C. y Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29(2).

- Buendia, L., y Olmedo, E. M. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa* 21(2), 371-387.
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, S., y Freire, C. (2010). Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1).
- Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I., y Millán, P. A. (2007). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta*, 36(1, 2), 3.16.
- Cavero, M. A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-181.
- Chadwick, C. B. (2001). La psicología del aprendizaje del Enfoque Construtivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(4), 111-126.
- De la Fuente, J., Sander, P., y Putwain, D. (2013). Relationship between Undergraduate Student Confidence, Approach to Learning and Academic Performance: The role of gender. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 1-16.
- Del Toro Añel, A., Gorguet Pi, M., Pérez, Y., y Ramos, D. (s.f). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *MEDISAN*, 15(1).
- Delis-Conde, B. (2011). *Evaluación de la calidad del proceso de desarrollo de las habilidades clínicas en los estudiantes de tercer año de la carrera de medicina*. Tesis Doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas " Capitán Silverio Blanco Nuñez", Sancti Spíritus.
- Díaz-Martín, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Revista Humanidades Médicas*, 10(1).
- Domínguez, L. (2003). *Selección de Lecturas de Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud*. La Habana: Félix Varela.
- Dosi, G., Freeman, C., Richard, N., Silverberg, G., y Soete, L. (1990). *Technical Change and Economic Theory*. Londres: Pinter.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., y Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.

- Dziegielewski, S., Turnage, B. y Roest-Martl, S. . (2004). Addressing stress with social work students: a controlled evaluation. . *Journal of Social Work*, 40(1), 115-119.
- Eklund-Myrskog, G., y Wenestan, C.G. (1999). Students approaches to learning in finnish general upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(1), 5-18.
- Entwistle, N., Hanley, M., y Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Entwistle, N. J. (1988a). *Comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Entwistle, N. J. (1988b). Motivational factors in student's approaches to learning. In R. R. Schmeck. (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 68-93). Nueva York: Plenum Press.
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Entwistle, N. J., y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Fernández-Castillo, E. (2013). *Validación del Cuestionario de Procesos de Estudio en una población cubana*. (Tesis de Maestría), Universidad Central de las Villas, Santa Clara.
- Fernández-Castillo, E. y A guiar, X. (2014). Enfoques de aprendizaje y estrés académico en estudiantes de cultura física. *Manuscrito no publicado*.
- Forray, J. M., Leigh, J. (2012). A Primer on the Principles of Responsible Management Education: Intellectual Roots and Waves of Change. *Journal of Management Education*, 36(3), 295-309. Retrieved from <http://jme.sagepub.com/content/36/3/295> doi:10.1177/1052562911433031
- Gaeta, M. L., Turuel, M. P., y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autoregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 73-94.
- García-Fuentes, C., Muñoz, J.M. y Abalde-Paz, E. (2002). Universitarios y Profesionales, Diagnóstico de estilos de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 339-356.
- García-Guerrero, A. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud*. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga.

- García, A. (2003). Estudios de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(6-3), 109-126.
- García, A., y Escalera, M. E. (2011). Estrés académico ¿Una consecuencia de las reformas educativas del nivel medio superior? *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 156-175.
- Gargallo-López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 225-446.
- Ginemo, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- González-Cabanach, R., Fernández-Cervantes, R., González-Doniz, L., y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 2(4), 151-158. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005>
- González-Cabanach, R., Valle-Arias, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Nuñez-Pérez, J.C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11(2), 313-323.
- González-Medina., M. E., y González-Martínez, S. (2012). Estrés Académico en el Nivel Medio Superior. *Revista Electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(2), 34-72.
- González, J. (2006). *Manejo del Estrés: Habilidades directivas*. Málaga, España: AntakiraGrafic.
- Hammond, M., Howarth, J., y Keat, R. (1991). *Understanding Phenomenology*. Cambridge, MA: Basil Blackwell Ltd.
- Hernández- Pina, F., Clares, P. M., Hervás-Avilés, R., y Maquilón- Sánchez, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- Hernández-Moreno, E. (2010). *Aprendizajes, Competencias y Rendimiento académico en la titulación de Estudios Socioculturales de la Universidad de Cienfuegos*. tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- Hernández-Pina. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa In F. H. L. Buendía y P. Colás (Ed.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawhill.
- Hernández-Pina, F. (2001). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 461-506.

- Hernandez-Pina, F., Garcia, P. y Maquillón, J. (2001). Estudio empirico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en funcion del perfil de titulacion (profundo vs superficial). *REOP*, 12(22).
- Hernández-Sanpieri, R. (1998). Metodologia de la investigación. Palma Soriano: Editorial Haydee Santamaría.
- Hernández-Pina, F., y Hervás, R. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en Educacion Superior. *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 16(2).
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodologia de la Investigación* (4ta ed.): McGrawHill.
- Hervás, R. M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos* Granada: Grupo Editorial Universtario.
- Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C., y Figueroa, M (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3).
- Jiménez, M. (2013). *Adaptación del Inventario SISCO del Estrés Académico en estudiantes universitarios cubanos*. Tesis de Licenciatura, Universidad Central de Las Villas, Santa Clara.
- Jogarathnam, G. y B. P. (2004). Balancing the demands of school and work: stress and employed hospitality students. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16(4), 237- 245.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning. *Higher Education*, 31, 341-354.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, Motivation and study practices of Asian Students. *Higher Education*, 40(1), 99-121.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Linn, B., y Zeppa, R. (1984). Stress in junior medical students: relationship to personality and performance. *Journal of Medical Education*, 59, 7-12.
- MacNab, B. R. (2012). An Experiencial Approach to Cultural Intelligence Education. *Journal of Management Education*, 36(1), 66-94. Retrieved from <http://jme.sagepub.com/content/36/1/66> doi:10.1177/1052562911412587
- Maquillón-Sanches, J., y Hernández-Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100.

- Martín-Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Marton, F., y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and Process I. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Miñano-Pérez, P., Castejón, J.L. y Gilar-Corbí. R. (2012). An Explanatory Model of Academic Achievement based on Aptitudes, Goal Orientations, Self-Concept and Learning Strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 48-60.
- Molerio, O. (2004). *Actualidad en Estrés*. Santa Clara: Samuel Feijoo.
- Monaghan, C. H. (2011). Communities of Practice: A Learning Strategy for Management Education. *Journal of Manegement Education*, 35(3), 428-453.
- Mora, V., y Herrera, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la facultad de medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 30, 39-50.
- Naranjo, M. L. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista Educación*, 34(1), 31-53.
- Omar, A. G. (2004). Evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(2), 9-27.
- Ortiz, E., y Mariño, M. A. (2004). Problemas contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(5).
- Pintrich, P. R. (1995). *Understanding Self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publisherss.
- Polo, A., Hernández, J. M., y Poza, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2(2/3), 159-172.
- Richardson, J. T. (1994). Cultural specificity of Approaches to studying in Higher Education: A literature survey. *Higher Education*, 27, 449-468.
- Rodríguez-Rodríguez, L. (2005). *Análisis de las Creencias Epistemológicas, Concepciones y Enfoques de Aprendizaje de los futuros profesionales* Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- Roman, C. A., y Hernández, Y. (2004). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8.

- Rosário, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. . (2005). Aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del "Modelo 3P" de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- Salim, S. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1).
- San-Gregorio, M. A., Martín. A., Borda, M., y Del rio, C (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, (57/58).
- Sarzoza, S. (2007). *Enfoques de aprendizaje y formación por competencias en la educación superior*. (Tesis Doctoral), Universidad de Granada.
- Schemeck, R. (1988). Strategies and Styles of learning. In R. Schemeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 317-347). New York: Plenum Press.
- Svensson, L. (1977). On qualitative differences in learning. III. Study skill and learning. *British Journal of Ed. Psychology*, 47, 233-243.
- Tait, H., y Entwistle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 99-118.
- Van Rossam, E. J., y Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception. Study strategies and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Waugh, R. F. (2002). Measuring self-reported studying and learning for university students: liking attitudes and behaviors on the same scale. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 573-604.
- Weinstein, C. E., Goetz, E.T. y Alexander, P. (1988). *Learning and study strategies: issues in assessment instruction and evaluation*. Nueva York: Academic Press.
- Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29(2), 387-416.

Anexas

Anexo # 2- Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE)

Universidad Central "Marta Abreu" de la Villas
Facultad de Psicología

A) Datos del alumno que contesta el cuestionario:

Universidad: _____

Facultad: _____

Carrera: _____

Estado Civil: _____

Tienes hijos: Si _____ No _____ # de hijos _____

Sexo: Hombre Mujer

Curso que se está realizando: Primero Segundo Tercero Cuarto Quinto

Edad: 17-18 19-20 21-22 23-24 25-26 27-28 más de 28

Elección de la carrera: en primera opción en segunda opción en tercera opción
 en cuarta opción en otras opciones

Índice Académico: _____

Cantidad de horas que dedicas al estudio, fuera del horario de clases

semanalmente: _____

Pienso terminar mis estudios: _____ al terminar este curso, _____ la carrera, _____ la maestría,
_____ doctorado.

A continuación se le pide que responda a una serie de preguntas. Lee atentamente las diversas cuestiones y selecciona la opción de respuesta que te resulte más próxima o que mejor se ajuste a tu situación.

Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Señala con una cruz el recuadro correspondiente a la respuesta que elijas.

Si te equivocas, anula tu respuesta y vuelve a marcar.

Si no entiendes alguna de las cuestiones, rodea con un círculo el número que le corresponde.

1. Cuestionario de Procesos de Estudio:

Conteste estas preguntas tan honestamente como le sea posible. Cada una de las preguntas tiene cinco opciones de respuesta, sólo elija una de acuerdo con los siguientes criterios:

A) Nunca, o casi nunca es cierto	B) Algunas veces es cierto	C) La mitad de las veces es cierto	D) Frecuentemente es cierto	E) Siempre o casi siempre es cierto
---	-----------------------------------	---	------------------------------------	--

	A	B	C	D	E
1. El estudio en algunas ocasiones me produce un sentimiento de satisfacción personal profunda.					
2. Requiero estudio intenso sobre un tema antes de llegar a alguna conclusión y sentirme satisfecho.					
3. Mi objetivo es aprobar el curso, realizando el menor esfuerzo posible.					

4. Donde único estudio es fuera de la clase y del aula, no en el marco de ellas.					
5. Prácticamente cualquier tema puede ser interesante para mi una vez que lo he abordado.					
6. Hay muchos temas que me interesan y frecuentemente gasto tiempo extra en informarme sobre ellos.					
7. Encuentro poco interesante el curso que llevo y mantengo mi trabajo al mínimo.					
8. Aprendo algunas cosas por repetición y siento que puedo hacerlo, aunque no lo comprenda bien.					
9. Encuentro que los temas de estudio son a veces tan excitantes como una buena novela o una película.					
10. En los tópicos de estudio importantes, me autoevalúo hasta que he comprendido el tema.					
11. Para aprobar algunos exámenes es más importante memorizar claves, más que entender los temas a fondo.					
12. Generalmente restrinjo mi estudio a los temas específicos y no a otros puntos no necesarios.					
13. Pongo mucho empeño en mis estudios debido a que encuentro los materiales interesantes.					
14. Invierto mucho de mi tiempo libre en investigar algunos temas interesantes y que se han tratado en clases.					
15. No me es de ayuda estudiar los temas a profundidad. El exceso de información confunde y se desperdicia tiempo, debo estudiar sólo lo indispensable de cada tema					
16. Los estudiantes no deben invertir demasiado tiempo en aquellos temas en los que saben que no han de ser examinados.					
17. Asisto a las sesiones académicas con muchas preguntas en mente, que deseo contestar.					
18. Investigo en muchas de las lecturas sugeridas los puntos específicos que competen a mi curso.					
19. No hago lectura profunda en los temas que probablemente no estén contenidos en el examen.					
20. Encuentro que la mejor manera de aprobar un examen es memorizar las respuestas a las probables preguntas					

Anexo # 3- Inventario SISCO del estrés académico (SICO)

Cuestionario de Estrés Académico

El presente cuestionario tiene como objetivo determinar las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que responda a las preguntas será de gran utilidad para la investigación. La información que proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿ha tenido momentos de preocupación o nerviosismo?
o Sí o No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido; en caso de seleccionar la alternativa “sí”, puede responder el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión utilizando una escala del 1 al 5 señale su nivel de preocupación o nerviosismo, en la cual (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3.- Utilizando una escala del (1) al (5), con los valores expresados en la tabla, señale con qué frecuencia le inquietaron las siguientes situaciones:

	(1) Nunca	(2) Rara Vez	(3) Algunas Veces	(4) Casi Siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo.					
Sobrecarga de tareas extraclases y trabajos independientes.					
Las evaluaciones de los profesores (preguntas de control, seminarios, clases prácticas, trabajo de control, exámenes, etc).					
El tipo de trabajos que piden los profesores (búsquedas bibliográficas, monografías, proyectos, tareas investigativas, etc).					
No entender los temas que se abordan en las clases.					

Participación en clases (responder a las preguntas que realiza el profesor, exposiciones de tareas, clases prácticas, seminarios, etc).					
Tiempo limitado para realizar el trabajo que piden los profesores.					
Otras. (Especifique).					

4.- Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando experimentó preocupación o nerviosismo.

Reacciones Físicas:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos del sueño (insomnio o pesadilla).					
Fatiga crónica (cansancio permanente).					
Dolores de cabeza o migrañas.					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse diferentes partes del cuerpo, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.					

Reacciones psicológica:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración.					
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.					

--	--	--	--	--	--

Reacciones comportamentales:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.					
Aislamiento de los demás.					
Desgano para realizar las labores escolares.					
Aumento o reducción del consumo de alimentos.					

Otras (especifique):

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

5.- Señale con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para afrontar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.					
Elogios a sí mismo.					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).					

Búsqueda de información sobre la situación.					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que le preocupa).					
Uso de psicofármacos.					
Otras. Especifique.					

Anexo # 4- descripción de la muestra en cuanto al sexo, edad, estado civil, facultad, año académico y provincia

Frecuencia descriptiva de la distribución de los estudiantes por sexo del estudiante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	84	33,2	33,3	33,3
	Masculino	168	66,4	66,7	100,0
	Total	252	99,6	100,0	
Perdidos	-1	1	,4		
Total		253	100,0		

Frecuencia descriptiva de la edad de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	17-18	11	4,3	4,4	4,4
	19-20	117	46,2	46,4	50,8
	21-22	117	46,2	46,4	97,2
	23-24	7	2,8	2,8	100,0
	Total	252	99,6	100,0	
Perdidos	-1	1	,4		
Total		253	100,0		

Frecuencia descriptiva de la distribución de los estudiantes por el estado civil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	casado	1	,4	,4	,4
	soltero	252	99,6	99,6	100,0
Total		253	100,0	100,0	

Frecuencia descriptiva de la distribución de los estudiantes por facultad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ingeniería Electrica	99	39,1	39,1	39,1
	MFC	7	2,8	2,8	41,9
	Química-Farmacia	31	12,3	12,3	54,2
	Mecánica	54	21,3	21,3	75,5
	Construcciones	31	12,3	12,3	87,7
	Agropecuaria	21	8,3	8,3	96,0
	Ciencias de la Información	10	4,0	4,0	100,0
Total		253	100,0	100,0	

Frecuencia descriptiva de los estudiantes por año académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	primero	55	21,7	22,8	22,8
	segundo	28	11,1	11,6	34,4
	tercero	145	57,3	60,2	94,6
	cuarto	12	4,7	5,0	99,6
	quinto	1	,4	,4	100,0
	Total	241	95,3	100,0	
Perdidos	-1	12	4,7		
Total		253	100,0		

Frecuencia descriptiva de la distribución de los estudiantes por provincia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Villa Clara	189	74,7	76,8	76,8
	Cienfuegos	14	5,5	5,7	82,5
	Sancti Spiritus	27	10,7	11,0	93,5
	Ciego de Avila	4	1,6	1,6	95,1
	Camaguey	12	4,7	4,9	100,0
	Total	246	97,2	100,0	
Perdidos	-1	6	2,4		
	Sistema	1	,4		
	Total	7	2,8		
Total		253	100,0		

Anexo # 5- Descripción de los enfoques de aprendizajes y subescalas en la muestra

Análisis descriptivos de las escalas promediadas de los enfoques de aprendizaje

		Motivación profunda	Estrategia profunda	Enfoque profundo	Motivación superficial	Estrategia superficial	Enfoque superficial
N	Válidos	247	244	240	244	250	242
	Perdido	6	9	13	9	3	11
Media		13,21	15,68	28,93	11,18	10,52	21,61
Desviación típica.		3,922	4,261	7,625	3,658	3,192	5,951

Frecuencias descriptivas de las respuestas por ítems que tributan a la motivación profunda

Satisfacción por estudio (ítem 1)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	24	9,5	9,5	9,5
	algunas veces es cierto	105	41,5	41,5	51,0
	la mitad de las veces es cierto	44	17,4	17,4	68,4
	frecuentemente es cierto	56	22,1	22,1	90,5
	siempre o casi siempre es cierto	24	9,5	9,5	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

Cualquier tema interesante (ítem 5)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	19	7,5	7,5	7,5
	algunas veces es cierto	92	36,4	36,5	44,0
	la mitad de las veces es cierto	50	19,8	19,8	63,9
	frecuentemente es cierto	49	19,4	19,4	83,3
	siempre o casi siempre es cierto	42	16,6	16,7	100,0
	Total	252	99,6	100,0	
Perdidos	-1	1	,4		
	Total	253	100,0		

Los temas son excitantes (ítem 9)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	85	33,6	33,6	33,6
	algunas veces es cierto	92	36,4	36,4	70,0
	la mitad de las veces es cierto	42	16,6	16,6	86,6
	frecuentemente es cierto	24	9,5	9,5	96,0
	siempre o casi siempre es cierto	10	4,0	4,0	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

Pongo empeño por los materiales interesantes (ítem 13)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	30	11,9	12,0	12,0
	algunas veces es cierto	84	33,2	33,6	45,6
	la mitad de las veces es cierto	57	22,5	22,8	68,4
	frecuentemente es cierto	57	22,5	22,8	91,2
	siempre o casi siempre es cierto	22	8,7	8,8	100,0
	Total	250	98,8	100,0	
Perdidos	-1	3	1,2		
Total		253	100,0		

Asisto clases con preguntas que deseo contestar (ítem 17)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	57	22,5	22,7	22,7
	algunas veces es cierto	89	35,2	35,5	58,2
	la mitad de las veces es cierto	51	20,2	20,3	78,5
	frecuentemente es cierto	42	16,6	16,7	95,2
	siempre o casi siempre es cierto	12	4,7	4,8	100,0
	Total	251	99,2	100,0	
Perdidos	-1	2	,8		
Total		253	100,0		

Frecuencias descriptivas de las respuestas por ítems que tributan a la estrategia profunda

Requiero estudio intenso sobre un tema (ítem 2)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	11	4,3	4,3	4,3
	algunas veces es cierto	84	33,2	33,2	37,5
	la mitad de las veces es cierto	63	24,9	24,9	62,5
	frecuentemente es cierto	47	18,6	18,6	81,0
	siempre o casi siempre es cierto	48	19,0	19,0	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

En tiempo libre me informo de temas interesantes (ítem 6)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	52	20,6	20,6	20,6
	algunas veces es cierto	86	34,0	34,0	54,5
	la mitad de las veces es cierto	53	20,9	20,9	75,5
	frecuentemente es cierto	46	18,2	18,2	93,7
	siempre o casi siempre es cierto	16	6,3	6,3	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

Me autoevalúo hasta que punto he aprendido (ítem 10)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	38	15,0	15,3	15,3
	algunas veces es cierto	72	28,5	28,9	44,2
	la mitad de las veces es cierto	54	21,3	21,7	65,9
	frecuentemente es cierto	46	18,2	18,5	84,3
	siempre o casi siempre es cierto	39	15,4	15,7	100,0
	Total	249	98,4	100,0	
Perdidos	-1	4	1,6		
Total		253	100,0		

Investigar temas en tiempo libres (ítem 14)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	82	32,4	32,7	32,7
	algunas veces es cierto	96	37,9	38,2	70,9
	la mitad de las veces es cierto	39	15,4	15,5	86,5
	frecuentemente es cierto	29	11,5	11,6	98,0
	siempre o casi siempre es cierto	5	2,0	2,0	100,0
	Total	251	99,2	100,0	
Perdidos	-1	2	,8		
Total		253	100,0		

Asisto a clases con preguntas que deseo contestar (ítem 17)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	57	22,5	22,7	22,7
	algunas veces es cierto	89	35,2	35,5	58,2
	la mitad de las veces es cierto	51	20,2	20,3	78,5
	frecuentemente es cierto	42	16,6	16,7	95,2
	siempre o casi siempre es cierto	12	4,7	4,8	100,0
	Total	251	99,2	100,0	
Perdidos	-1	2	,8		
Total		253	100,0		

Investigo los temas de mi curso en lecturas sugeridas (ítem 18)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	54	21,3	21,5	21,5
	algunas veces es cierto	86	34,0	34,3	55,8
	la mitad de las veces es cierto	59	23,3	23,5	79,3
	frecuentemente es cierto	35	13,8	13,9	93,2
	siempre o casi siempre es cierto	17	6,7	6,8	100,0
	Total	251	99,2	100,0	
Perdidos	-1	2	,8		
Total		253	100,0		

Frecuencias descriptivas de las respuestas por ítems que tributan a la motivación superficial

Aprobar con menor esfuerzo (ítem 3)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	109	43,1	43,6	43,6
	algunas veces es cierto	52	20,6	20,8	64,4
	la mitad de las veces es cierto	34	13,4	13,6	78,0
	frecuentemente es cierto	20	7,9	8,0	86,0
	siempre o casi siempre es cierto	35	13,8	14,0	100,0
	Total	250	98,8	100,0	
Perdidos	-1	3	1,2		
Total		253	100,0		

Mi

curso es poco interesante y hago mínimo esfuerzo (ítem 7)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	143	56,5	57,0	57,0
	algunas veces es cierto	59	23,3	23,5	80,5
	la mitad de las veces es cierto	30	11,9	12,0	92,4
	frecuentemente es cierto	10	4,0	4,0	96,4
	siempre o casi siempre es cierto	9	3,6	3,6	100,0
	Total	251	99,2	100,0	
Perdidos	-1	2	,8		
Total		253	100,0		

Mejor memorizar que entender (ítem 11)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	94	37,2	37,5	37,5
	algunas veces es cierto	77	30,4	30,7	68,1
	la mitad de las veces es cierto	42	16,6	16,7	84,9
	frecuentemente es cierto	27	10,7	10,8	95,6
	siempre o casi siempre es cierto	11	4,3	4,4	100,0
	Total	251	99,2	100,0	
Perdidos	-1	2	,8		
Total		253	100,0		

No al exceso de información (ítem 15)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	82	32,4	32,5	32,5
	algunas veces es cierto	77	30,4	30,6	63,1
	la mitad de las veces es cierto	41	16,2	16,3	79,4
	frecuentemente es cierto	24	9,5	9,5	88,9
	siempre o casi siempre es cierto	28	11,1	11,1	100,0
	Total	252	99,6	100,0	
Perdidos	-1	1	,4		
Total		253	100,0		

No a la lectura profunda en temas que no se van a evaluar (ítem 19)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	51	20,2	20,4	20,4
	algunas veces es cierto	76	30,0	30,4	50,8
	la mitad de las veces es cierto	50	19,8	20,0	70,8
	frecuentemente es cierto	34	13,4	13,6	84,4
	siempre o casi siempre es cierto	39	15,4	15,6	100,0
	Total	250	98,8	100,0	
Perdidos	-1	3	1,2		
Total		253	100,0		

Frecuencias descriptivas de las respuestas por ítems que tributan a la estrategia superficial

Estudio únicamente fuera del aula y clase (ítem 4)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	52	20,6	20,7	20,7
	algunas veces es cierto	77	30,4	30,7	51,4
	la mitad de las veces es cierto	43	17,0	17,1	68,5
	frecuentemente es cierto	55	21,7	21,9	90,4
	siempre o casi siempre es cierto	24	9,5	9,6	100,0
	Total	251	99,2	100,0	
Perdidos	-1	2	,8		
Total		253	100,0		

Dedico mis estudios a temas específicos (ítem 12)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	26	10,3	10,3	10,3
	algunas veces es cierto	64	25,3	25,3	35,6
	la mitad de las veces es cierto	57	22,5	22,5	58,1
	frecuentemente es cierto	54	21,3	21,3	79,4
	siempre o casi siempre es cierto	52	20,6	20,6	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

Estudio los temas que se van a evaluar (ítem 16)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	53	20,9	21,0	21,0
	algunas veces es cierto	97	38,3	38,5	59,5
	la mitad de las veces es cierto	40	15,8	15,9	75,4
	frecuentemente es cierto	22	8,7	8,7	84,1
	siempre o casi siempre es cierto	40	15,8	15,9	100,0
	Total	252	99,6	100,0	
Perdidos	-1	1	,4		
Total		253	100,0		

Para aprobar es memorizar preguntas y respuestas (ítem 20)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca o casi nunca es cierto	99	39,1	39,1	39,1
	algunas veces es cierto	74	29,2	29,2	68,4
	la mitad de las veces es cierto	42	16,6	16,6	85,0
	frecuentemente es cierto	21	8,3	8,3	93,3
	siempre o casi siempre es cierto	17	6,7	6,7	100,0
	Total	253	100,0	100,0	

Anexo # 6- Comparación de las medias de los enfoques atendiendo a sexo

Prueba t para dos muestras independientes		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.		
		Inferior	Superior	Superior	Inferior
motivacion profunda	Se han asumido varianzas iguales	,192	,662	-,165	1,914
	No se han asumido varianzas iguales			-,173	1,923
estrategia profunda	Se han asumido varianzas iguales	,584	,446	-,965	1,320
	No se han asumido varianzas iguales			-,934	1,289
enfoque profundo	Se han asumido varianzas iguales	,052	,819	-,971	3,128
	No se han asumido varianzas iguales			-,930	3,088
motivacion superficial	Se han asumido varianzas iguales	,619	,432	-1,453	,499
	No se han asumido varianzas iguales			-1,438	,484
estrategia superficial	Se han asumido varianzas iguales	1,102	,295	-1,545	,137
	No se han asumido varianzas iguales			-1,524	,116
enfoque superficial	Se han asumido varianzas iguales	,347	,557	-2,789	,388
	No se han asumido varianzas iguales			-2,768	,367

sexo del estudiante			motivacion profunda	estrategia profunda	enfoque profundo	motivacion superficial	estrategia superficial	enfoque superficial
-1	N	Válidos	1	1	1	1	1	1
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		11,00	14,00	25,00	9,00	11,00	20,00
Femenino	N	Válidos	83	82	82	83	84	83
		Perdidos	1	2	2	1	0	1
	Media		13,80	15,80	29,66	10,88	10,05	20,83
Masculino	N	Válidos	163	161	157	160	165	158
		Perdidos	5	7	11	8	3	10
	Media		12,92	15,63	28,58	11,36	10,75	22,03
		Desv. típ.	3,892	4,401	7,811	3,729	3,273	6,044

Anexo # 7- Comparación de las medias de los enfoques atendiendo al índice académico

Estadísticos

índice académico

N	Válidos	202
	Perdidos	51
Percentiles	25	3,70
	75	4,50

ANOVA de un solo factor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
motivacion profunda	Inter-grupos	830,666	59	14,079	,876	,714
	Intra-grupos	2218,425	138	16,076		
	Total	3049,091	197			
estrategia profunda	Inter-grupos	1035,703	59	17,554	,893	,684
	Intra-grupos	2673,420	136	19,657		
	Total	3709,122	195			
enfoque profundo	Inter-grupos	3199,305	59	54,226	,869	,725
	Intra-grupos	8236,940	132	62,401		
	Total	11436,245	191			
motivacion superficial	Inter-grupos	633,783	57	11,119	,789	,844
	Intra-grupos	1916,161	136	14,089		
	Total	2549,943	193			
estrategia superficial	Inter-grupos	561,822	59	9,522	,876	,715
	Intra-grupos	1511,776	139	10,876		
	Total	2073,598	198			
enfoque superficial	Inter-grupos	1551,401	57	27,218	,727	,913
	Intra-grupos	5014,344	134	37,420		
	Total	6565,745	191			

Anexo # 8- Comparación de las medias de los enfoques atendiendo a la opción de elección de la carrera.

elección de la carrera		motivación profunda	estrategia profunda	enfoque profundo	motivación superficial	estrategia superficial	enfoque superficial
segunda opción	Media	13,18	15,40	28,55	11,54	10,57	22,10
	Desv. típ.	4,103	4,786	8,357	4,068	3,638	6,817
	N	64	62	62	61	63	60
	Válidos	64	62	62	61	63	60
	Perdidos	0	2	2	3	1	4
tercera opción	Media	13,42	15,97	29,52	11,20	10,40	21,40
	Desv. típ.	3,955	4,145	7,555	3,719	3,241	6,104
	N	31	30	30	31	31	31
	Válidos	31	30	30	31	31	31
	Perdidos	0	1	1	0	0	0
Cuarta	Media	13,58	15,77	29,40	10,87	10,61	21,48
	Desv. típ.	4,217	3,928	7,398	3,594	3,019	5,977
	N	20	20	20	20	20	20
	Válidos	20	20	20	20	20	20
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Otras	Media	13,50	16,15	29,65	10,70	10,30	21,00
	Desv. típ.	3,649	3,453	6,426	3,326	2,319	4,823
	N	35	33	32	35	35	35
	Válidos	35	33	32	35	35	35
	Perdidos	1	3	4	1	1	1
	Media	12,57	15,58	28,22	10,77	10,69	21,46
	Desv. típ.	3,415	3,937	6,880	2,510	2,506	3,807

ANOVA		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
motivacion profunda	Inter-grupos	23,026	4	5,756	,369	,831
	Intra-grupos	3649,853	234	15,598		
	Total	3672,879	238			
estrategia profunda	Inter-grupos	17,494	4	4,374	,236	,918
	Intra-grupos	4279,671	231	18,527		
	Total	4297,165	235			
enfoque profundo	Inter-grupos	67,203	4	16,801	,285	,888
	Intra-grupos	13396,521	227	59,016		
	Total	13463,724	231			
motivacion superficial	Inter-grupos	24,918	4	6,230	,465	,762
	Intra-grupos	3097,607	231	13,410		
	Total	3122,525	235			
estrategia superficial	Inter-grupos	3,420	4	,855	,082	,988
	Intra-grupos	2471,156	238	10,383		
	Total	2474,576	242			
enfoque superficial	Inter-grupos	32,470	4	8,117	,225	,924
	Intra-grupos	8294,918	230	36,065		
	Total	8327,387	234			

Anexo # 9- Análisis de correlaciones entre motivos y estrategias

		motivacion profunda	estrategia profunda	enfoque profundo	motivacion superficial	estrategia superficial	enfoque superficial
motivacion profunda	Correlación de Pearson	1	,726(**)	,923(**)	-,334(**)	-,276(**)	-,359(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	240	240	241	245	239
estrategia profunda	Correlación de Pearson	,726(**)	1	,935(**)	-,246(**)	-,201(**)	-,271(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,002	,000
	N	240	244	240	236	241	234
enfoque profundo	Correlación de Pearson	,923(**)	,935(**)	1	-,319(**)	-,262(**)	-,346(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	240	240	240	234	238	232
motivacion superficial	Correlación de Pearson	-,334(**)	-,246(**)	-,319(**)	1	,546(**)	,894(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	241	236	234	244	242	242
estrategia superficial	Correlación de Pearson	-,276(**)	-,201(**)	-,262(**)	,546(**)	1	,863(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,002	,000	,000		,000
	N	245	241	238	242	250	242
enfoque superficial	Correlación de Pearson	-,359(**)	-,271(**)	-,346(**)	,894(**)	,863(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	239	234	232	242	242	242

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Anexo # 10- Frecuencia descriptiva de las variables generales del estrés académico

Frecuencia descriptiva del Sentimiento de preocupación o nerviosismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si no	223	88,1	88,1	88,1
	Total	30	11,9	11,9	100,0
		253	100,0	100,0	

Comparación de las respuestas en cuanto al sexo

Tabla de contingencia

		sentimiento de preocupación o nerviosismo		Total
		Si	no	
sexo del estudiante	femenino	79	5	84
	masculino	143	25	168
Total		222	30	252

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,257(b)	1	,039		
Corrección por continuidad(a)	3,448	1	,063		
Razón de verosimilitudes	4,727	1	,030		
Estadístico exacto de Fisher				,041	,028
Asociación lineal por lineal	4,240	1	,039		
N de casos válidos	252				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,00.

Frecuencia descriptiva del nivel de estrés académico

Nivel de estrés académico recodificado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	bajo	75	29,6	31,1	31,1
	medio	139	54,9	57,7	88,8
	alto	27	10,7	11,2	100,0
	Total	241	95,3	100,0	
Perdidos	perdido	12	4,7		
Total		253	100,0		

Anexo # 11- Análisis descriptivos de los estresores en la muestra

Estadísticos descriptivos de las escalas promediadas de los estresores académicos

		situaciones de competencia con compañeros	sobrecarga en tareas extraclases	evaluación de profesores	tipo de trabajos que piden los profesores	no entender los temas que se abordan en clases	participación en clases	tiempo limitado para para realizar w que piden prof
N	Válidos	223	224	224	224	223	223	222
	Perdidos	30	29	29	29	30	30	31
	Media	1,59	3,75	3,79	3,22	2,84	2,58	3,45
	Desv. típ.	,949	1,046	1,090	1,195	1,118	1,124	1,267

Estadísticos descriptivos de las repuestas por ítems respecto a los estresores académicos

Situaciones de competencia con compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	140	55,3	62,8	62,8
	vez Algunas	52	20,6	23,3	86,1
	veces Casi	22	8,7	9,9	96,0
	siempre	1	,4	,4	96,4
	Siempre	8	3,2	3,6	100,0
	Total	223	88,1	100,0	
Perdidos	-1	29	11,5		
	Sistema	1	,4		
	Total	30	11,9		
Total		253	100,0		

Sobrecarga en tareas extraclases

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	3	1,2	1,3	1,3
	vez Algunas	22	8,7	9,8	11,2
	veces Casi	73	28,9	32,6	43,8
	siempre	56	22,1	25,0	68,8
	Siempre	70	27,7	31,3	100,0
	Total	224	88,5	100,0	
Perdidos	-1	29	11,5		
Total		253	100,0		

Evaluación de los profesores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	6	2,4	2,7	2,7
	vez Algunas	22	8,7	9,8	12,5
	veces Casi	59	23,3	26,3	38,8
	siempre	63	24,9	28,1	67,0
	Siempre	74	29,2	33,0	100,0
	Total	224	88,5	100,0	
Perdidos	-1	29	11,5		
Total		253	100,0		

Tipo de trabajos que piden los profesores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	22	8,7	9,8	9,8
	vez Algunas	35	13,8	15,6	25,4
	veces Casi	78	30,8	34,8	60,3
	siempre	50	19,8	22,3	82,6
	Siempre	39	15,4	17,4	100,0
	Total	224	88,5	100,0	
Perdidos	-1	29	11,5		
Total		253	100,0		

No entender los temas que se abordan en clases

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	27	10,7	12,1	12,1
	vez Algunas	56	22,1	25,1	37,2
	veces Casi	87	34,4	39,0	76,2
	siempre	31	12,3	13,9	90,1
	Siempre	22	8,7	9,9	100,0
	Total	223	88,1	100,0	
Perdidos	-1	29	11,5		
	Sistema	1	,4		
	Total	30	11,9		
Total		253	100,0		

Participación en clases

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	47	18,6	21,1	21,1
	vez Algunas	58	22,9	26,0	47,1
	veces Casi	68	26,9	30,5	77,6
	siempre	42	16,6	18,8	96,4
	Siempre	8	3,2	3,6	100,0
	Total	223	88,1	100,0	
Perdidos	-1	29	11,5		
	Sistema	1	,4		
	Total	30	11,9		
Total		253	100,0		

Tiempo limitado para realizar los trabajos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	21	8,3	9,5	9,5
	vez Algunas	31	12,3	14,0	23,4
	veces Casi	53	20,9	23,9	47,3
	siempre	61	24,1	27,5	74,8
	Siempre	56	22,1	25,2	100,0
	Total	222	87,7	100,0	
Perdidos	-1	30	11,9		
	Sistema	1	,4		
	Total	31	12,3		
Total		253	100,0		

Coefficiente de Regresión - sentimiento de estrés y situaciones Coeficientes(a)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,995	,021		46,763	,000
	situaciones de competencia con compañeros	,013	,005	,177	2,617	,010
	sobrecarga en tareas extraclases	,002	,006	,026	,286	,775
	evaluación de profesores	,002	,006	,033	,365	,716
	tipo de trabajos que piden los profesores	,006	,005	,103	1,077	,283
	no entender los temas que se abordan en clases	-,005	,004	-,074	-1,041	,299
	participación en clases	,001	,004	,011	,153	,879
	tiempo limitado para realizar los trabajos	-,009	,005	-,174	-1,971	,050

a Variable dependiente: sentimiento de preocupación o nerviosismo

Anexos # 12 – Análisis descriptivos de las reacciones psicológicas, físicas y comportamentales

Estadísticos descriptivos de las escalas promediadas de las reacciones psicológicas

Estadísticos

		reacciones psicológicas (inquietud)	reacciones psicológicas (depresión, tristeza)	reacciones psicológicas (ansiedad, angustia)	reacciones psicológicas (problemas de concentración)	reacciones psicológicas (agresividad, irritabilidad)
N	Válidos	222	223	223	223	222
	Perdidos	31	30	30	30	31
Media		2,73	2,40	2,45	2,67	1,71
Desv. típ.		1,102	1,122	1,141	1,286	1,050

Frecuencias descriptivas de las respuestas por cada reacción psicológica

Reacciones psicológicas (depresión, tristeza)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	55	21,7	24,7	24,7
	vez Algunas	70	27,7	31,4	56,1
	veces Casi	64	25,3	28,7	84,8
	siempre	22	8,7	9,9	94,6
	Siempre	12	4,7	5,4	100,0
	Total	223	88,1	100,0	
Perdidos	-1	30	11,9		
Total		253	100,0		

Reacciones psicológicas (ansiedad, angustia)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	57	22,5	25,6	25,6
	vez Algunas	57	22,5	25,6	51,1
	veces Casi	71	28,1	31,8	83,0
	siempre	27	10,7	12,1	95,1
	Siempre	11	4,3	4,9	100,0
	Total	223	88,1	100,0	
Perdidos	-1	30	11,9		
Total		253	100,0		

Reacciones psicológicas (problemas de concentración)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	58	22,9	26,0	26,0
	vez Algunas	39	15,4	17,5	43,5
	veces Casi	63	24,9	28,3	71,7
	siempre	44	17,4	19,7	91,5
	Siempre	19	7,5	8,5	100,0
	Total	223	88,1	100,0	
Perdidos	-1	30	11,9		
Total		253	100,0		

Reacciones psicológicas (agresividad, irritabilidad)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	131	51,8	59,0	59,0
	vez Algunas	48	19,0	21,6	80,6
	veces Casi	27	10,7	12,2	92,8
	siempre	8	3,2	3,6	96,4
	Siempre	8	3,2	3,6	100,0
	Total	222	87,7	100,0	
Perdidos	-1	30	11,9		
	Sistema	1	,4		
	Total	31	12,3		
Total		253	100,0		

Reacciones psicológicas (inquietud)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	35	13,8	15,8	15,8
	vez Algunas	53	20,9	23,9	39,6
	veces Casi	87	34,4	39,2	78,8
	siempre	32	12,6	14,4	93,2
	Siempre	15	5,9	6,8	100,0
	Total	222	87,7	100,0	
Perdidos	-1	30	11,9		
	Sistema	1	,4		
	Total	31	12,3		
Total		253	100,0		

Estadísticos descriptivos de las escalas promediadas de reacciones físicas

Estadísticos

		reacciones físicas (insomnio y pesadilla)	reacciones físicas (fatiga crónicas)	reacciones físicas (dolor de cabeza, migraña)	reacciones físicas (problemas digestivos)	reacciones físicas	reacciones físicas
N	Válidos	221	221	222	222	221	223
	Perdidos	32	32	31	31	32	30
Media		1,97	1,90	2,45	1,61	2,06	2,83
Desv. típ.		1,097	1,152	1,116	,884	1,223	1,318

Frecuencias descriptivas de las respuestas por cada reacción fisiológica

Reacciones físicas (insomnio y pesadilla)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	99	39,1	44,8	44,8
	vez Algunas	59	23,3	26,7	71,5
	veces Casi	42	16,6	19,0	90,5
	siempre	13	5,1	5,9	96,4
	Siempre	8	3,2	3,6	100,0
	Total	221	87,4	100,0	
Perdidos	-1	31	12,3		
	Sistema	1	,4		
	Total	32	12,6		
Total		253	100,0		

Reacciones físicas (fatiga crónicas)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	118	46,6	53,4	53,4
	vez Algunas	41	16,2	18,6	71,9
	veces Casi	34	13,4	15,4	87,3
	siempre	22	8,7	10,0	97,3
	Siempre	6	2,4	2,7	100,0
	Total	221	87,4	100,0	
Perdidos	-1	32	12,6		
Total		253	100,0		

Reacciones físicas (dolor de cabeza, migraña)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	54	21,3	24,3	24,3
	vez Algunas	58	22,9	26,1	50,5
	veces Casi	76	30,0	34,2	84,7
	siempre	23	9,1	10,4	95,0
	Siempre	11	4,3	5,0	100,0
	Total	222	87,7	100,0	
Perdidos	-1	31	12,3		
Total		253	100,0		

Reacciones físicas (problemas digestivos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	131	51,8	59,0	59,0
	vez Algunas	58	22,9	26,1	85,1
	veces Casi	24	9,5	10,8	95,9
	siempre	6	2,4	2,7	98,6
	Siempre	3	1,2	1,4	100,0
	Total	222	87,7	100,0	
Perdidos	-1	31	12,3		
Total		253	100,0		

Reacciones físicas (rascarse o morderse las uñas)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	101	39,9	45,7	45,7
	vez Algunas	49	19,4	22,2	67,9
	veces Casi	40	15,8	18,1	86,0
	siempre	18	7,1	8,1	94,1
	Siempre	13	5,1	5,9	100,0
	Total	221	87,4	100,0	
Perdidos	-1	31	12,3		
	Sistema	1	,4		
	Total	32	12,6		
Total		253	100,0		

Reacciones físicas (somniaolencia o mayor **necesidad de dormir**)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	53	20,9	23,8	23,8
	vez Algunas	30	11,9	13,5	37,2
	veces Casi	68	26,9	30,5	67,7
	siempre	46	18,2	20,6	88,3
	Siempre	26	10,3	11,7	100,0
	Total	223	88,1	100,0	
Perdidos	-1	30	11,9		
Total		253	100,0		

Estadístico descriptivos de las escalas promediadas de reacciones comportamentales

		reacciones comportamentales (conflictos, tendencia a discutir)	reacciones comportamentales (aislamiento)	reacciones comportamentales (desgaste para realizar labores escolares)	reacciones comportamentales (aumento o disminución del consumo de alimentos)	estrategias (habilidad asertiva)
N	Válidos	220	220	219	220	219
	Perdidos	33	33	34	33	34
Media		1,89	1,61	2,77	2,13	3,15
Desv. típ.		1,054	,902	1,210	1,241	1,256

Frecuencias descriptivas de las respuestas por cada reacción fisiológica

Reacciones comportamentales (conflictos, tendencia a discutir)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	105	41,5	47,7	47,7
	vez Algunas	59	23,3	26,8	74,5
	veces Casi	36	14,2	16,4	90,9
	siempre	15	5,9	6,8	97,7
	Siempre	5	2,0	2,3	100,0
	Total	220	87,0	100,0	
Perdidos	-1	32	12,6		
	Sistema	1	,4		
	Total	33	13,0		
Total		253	100,0		

Reacciones comportamentales (aislamiento)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	131	51,8	59,5	59,5
	vez Algunas	56	22,1	25,5	85,0
	veces Casi	24	9,5	10,9	95,9
	siempre	5	2,0	2,3	98,2
	Siempre	4	1,6	1,8	100,0
	Total	220	87,0	100,0	
Perdidos	-1	32	12,6		
	Sistema	1	,4		
	Total	33	13,0		
Total		253	100,0		

Reacciones comportamentales (desgano para realizar labores escolares)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	44	17,4	20,1	20,1
	vez Algunas	40	15,8	18,3	38,4
	veces Casi	77	30,4	35,2	73,5
	siempre	39	15,4	17,8	91,3
	Siempre	19	7,5	8,7	100,0
	Total	219	86,6	100,0	
Perdidos	-1	33	13,0		
	Sistema	1	,4		
	Total	34	13,4		
Total		253	100,0		

Reacciones comportamentales (aumento o disminución del consumo de alimentos)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca Rara	99	39,1	45,0	45,0
	vez Algunas	38	15,0	17,3	62,3
	veces Casi	50	19,8	22,7	85,0
	siempre	21	8,3	9,5	94,5
	Siempre	12	4,7	5,5	100,0
	Total	220	87,0	100,0	
Perdidos	-1	32	12,6		
	Sistema	1	,4		
	Total	33	13,0		
Total		253	100,0		

Anexos # 13 – Análisis descriptivos de las reacciones psicológicas, físicas y comportamentales

		estrategias (habilidad asertiva)	estrategias (elaboración de un plan)	estrategias (elogios a si mismo)	oraciones o asistencia a misa	estrategias (búsqueda de información)	estrategias (ventilación)	estrategias (uso de psicofármacos)
N	Válidos	219	218	216	161	218	218	217
	Perdidos	34	35	37	92	35	35	36
Media		3,15	3,04	2,19	1,97	2,21	2,50	1,27
Moda		3	3	1	1	1	3	1
Desv. típ.		1,256	1,147	1,310	1,334	1,127	1,230	,715

Anexo # 14- Coeficiente de correlaciones del Taub_de Kendall

Correlaciones enfoques- estrés, nivel y estresores académico

Correlaciones	Sentimiento de preocupación	Nivel de estrés	Competencias con compañeros	Sobrecarga en las tareas	Evaluaciones	Tipo de trabajo	No entender los temas	Participación en clases	Tiempo limitado
Motivación profunda	-.087 .0150	.045 .445	.060 .335	-.012 .839	-.111 .061	-.032 .580	.001 .988	-.147 .012	-.049 .398
Estrategia profunda	-.142 .021	-.067 .261	.018 .776	-.006 .923	-.026 .657	-.056 .338	.068 .248	-.166 .005	-.070 .233
Enfoque Profundo	-.156 .011	.012 .841	.053 .400	.000 .995	-.078 .197	-.074 .211	.046 .445	-.169 .005	-.074 .210
Motivación superficial	-.010 .869	.113 .059	-.064 .299	-.003 .966	.049 .410	.076 .197	.111 .060	.058 .326	.038 .518
Estrategia superficial	.141 .021	.062 .300	-.046 .459	.156 .009	.065 .272	.049 .405	.053 .365	.102 .083	.086 .144
Enfoque superficial	.077 .212	.061 .305	-.047 .452	.084 .158	.045 .454	.075 .203	.042 .480	.138 .020	.068 .245

Correlaciones enfoques – reacciones psicológicas y comportamentales

Correlaciones	inquietud	depresión	ansiedad	Problemas concentración	agresividad	conflictos	Aislamiento	desgano	Consumo de alimentos
Motivación profunda	-.039 .513	-.032 .586	-.051 .385	-.150 .010	.024 .697	.069 .258	.093 .133	-.120 .042	.011 .859
Estrategia profunda	-.129 .030	-.013 .823	-.079 .181	-.092 .118	-.021 .733	.004 .951	.038 .544	-.165 .005	-.037 .537
Enfoque Profundo	-.080 .183	-.116 .787	-.085 .157	-.135 .022	.017 .787	.022 .722	.040 .529	-.126 .035	-.003 .960
Motivación superficial	.039 .507	.013 .826	.104 .077	.168 .004	.045 .463	.086 .158	-.046 .464	.101 .089	-.001 .981
Estrategia superficial	.102 .084	.091 .124	.089 .132	.102 .082	.058 .340	.122 .045	.014 .821	.166 .005	.076 .208
Enfoque superficial	.107 .071	.027 .652	.125 .035	.172 .003	.080 .194	.097 .111	-.009 .887	.167 .005	.050 .406

Correlaciones enfoques – reacciones físicas

Correlaciones	insomnio	fatiga	migraña	Problema de digestión	Rascarse y morderse	Somnolencia
Motivación profunda	-.004 .949	-.068 .257	-.007 .902	.010 .866	-.010 .861	-.139 .017
Estrategia profunda	-.027 .651	-.063 .297	-.072 .229	.066 .290	-.017 .780	-.126 .032
Enfoque Profundo	-.005 .931	-.083 .177	-.033 .582	.016 .802	-.032 .599	-.138 .020
Motivación superficial	.015 .801	.030 .626	.046 .437	-.045 .470	.019 .752	.096 .101
Estrategia superficial	-.037 .545	.088 .145	.132 .026	-.019 .753	.062 .303	.071 .224
Enfoque superficial	.066 .279	.093 .128	.076 .202	.044 .477	.081 .177	.112 .056

Correlaciones enfoques – estrategias de afrontamiento

Correlaciones	Habilidad asertiva	planificación	Elogios a si mismo	religiosidad	Búsqueda de información	Ventilación y confidencias	psicofármacos
Motivación profunda	-.006 .917	.127 .030	.171 .004	.041 .567	.160 .008	.093 .117	.053 .405
Estrategia profunda	.092 .120	0,87 .147	.155 .010	.032 .655	.129 .033	.069 .249	-.035 .589
Enfoque Profundo	.048 .425	.151 .012	.175 .004	-.018 .803	.119 .052	.113 .061	-.011 .872
Motivación superficial	-.084 .156	-.022 .708	-.064 .290	-.006 .934	-.159 .009	-.061 .306	.059 .363
Estrategia superficial	.086 .147	-.041 .493	-.024 .602	.012 .864	-.172 .004	-.051 .392	.031 .629
Enfoque superficial	.026 .656	-.007 .900	-.085 .161	-.012 .866	-.155 .010	-.050 .409	.072 .268

