



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**Universitat Autònoma de Barcelona**

**Evolución de los patrones de aprendizaje en universitarios iberoamericanos:**

**Relaciones con la regulación, el estrés académico y el rendimiento.**

**Antonio Vega Martínez**



**Universitat Autònoma de Barcelona**

**TESIS DOCTORAL**

**Evolución de los patrones de aprendizaje en universitarios iberoamericanos:**

**Relaciones con la regulación, el estrés académico y el rendimiento.**

**Antonio Vega Martínez**

Director:

**J. Reinaldo Martínez-Fernández**

Programa de Doctorado en Psicología de la Comunicación y Cambio.

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación.

Facultad de Psicología

2022

La culminación de la presente Tesis Doctoral ha sido posible gracias al Grupo de Investigación PAFIU (UAB) con la aportación de sus miembros y colaboradores en las distintas universidades de España y Latinoamérica:

- Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC, Argentina). Doctora María Laura de la Barrera.
- Universidad Andrés Bello (UNAB, Chile). Profesor Juan Pablo Salinas.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Colombia). Doctor Christian Hederich, Doctora Diana Abello y Doctora Ángela Camargo.
- Universidad Autónoma de Barcelona (UAB, España). Doctora Carmen Ruiz y Doctora Nair Zárate.
- Universidad de Lleida (UdL, España). Doctor Jordi Coiduras.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH, México). Doctor Octaviano García y Doctora Irma Quintero.
- Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNEEGV, Perú). Doctor Edson Jorge Huare.
- Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, Venezuela). Profesora María Elena Villegas.





## AGRADECIMIENTOS

El camino puede presentarse de mil maneras, tantas como se puedan pensar. Por ese motivo es importante mirarlo de la mejor posible. Quizás como una oportunidad a la que sacarle provecho. Ya que vivir plenamente significa que una vez miremos hacia atrás hayamos experimentado todas las emociones que nos ha proporcionado este mundo. Si bien, incluso aquel que se enamora de la vida también puede pasar por algún desamor. Pero siempre vale la pena luchar, sin perder la esperanza por un futuro mejor en esta oportunidad que nos han prestado. Por ello: Al enfado, templanza. A la rabia, amor. Al amor, vida. En fin, todo aquello que podríamos llamar la verdadera humanidad. En ese sentido, esta tesis va dedicada a quienes me hicieron vivir estas experiencias.

A mi familia:

Mis padres, *Sacri* y *Antonio*, quienes hicieron todo lo posible que estuvo en sus manos.

Mi hermana, *Judit*, por todo lo compartido y sentido.

A mis abuelos cubanos, *María*, por su amor altruista. Y a *Rolando*, quien guardo en mi recuerdo, por vivir con la humanidad que todos deberíamos tomar.

A las instituciones:

Al grupo de investigación PAFIU por acogerme en su seno y crecer con ellos descubriendo lo de fuera y lo de dentro.

A *Carles Rué* y *Luís Suárez* en nombre de CEPS por hacer compatible mi vida académica con la laboral.

A mis amigos/as:

*Jenni* y *Ariadna*, mi inti y killa tan necesarias.

*Anna Reyes*, por la complicidad, por su templanza y por las aventuras alrededor del mundo.

*Eva Martín* y *Montse Rebollo*, por su cariño incondicional.

*Pablo Montes* y *Jorge Ortiz*, quienes se preocupan por mi tiempo libre y me invitan a disfrutarlo de la mejor manera.

*Marc Martínez*, por transmitirme que el éxito se traduce en una sonrisa, en humildad y en humor.

*Vicente*, mi lazo latinoamericano en Inglaterra.

A los profesionales amigos que me han acompañado:

*Sergio García*, por el entusiasmo con que lleva a cabo su trabajo y el efecto que causa en nosotros.

*Damián Ferreira*, por su ayuda y dedicación en ofrecerme otra lengua y cultura.

*Enrique de Gottardo*, por acogerme desde joven y guiarme hacia la más bonita parte de la adultez.

*Doctor Conrado Izquierdo* y la *Doctora María Teresa Anguera* por su implicación y guía en el programa de doctorado, ofreciéndonos aprendizajes más allá de lo académico.

A *mis alumnos* con quien tanto aprendo.

Y en especial:

*Sonia Hierro*, por trasmitirme su alegría, lucha y amor durante todos estos años.

*Laura Martínez*, mi mano derecha en este camino, en los buenos y en los malos.

Por último, a quien fue mi tutor de grado, quien me escuchó y comprendió cuando me replanteaba el sendero y quien me mostró la autorregulación como llave para cualquier puerta: con admiración a mi director de tesis *José Reinaldo Martínez-Fernández*.

Pero también a ti. A la gran, sufrida y luchadora de este mundo desequilibrado, *Latinoamérica*.

A todos:

*Soy del norte, sí, pero perdónenme si veo el mundo desde la visión del sur.*

## Resumen

El fracaso académico y el bajo rendimiento es uno de los principales problemas en las universidades Iberoamericanas, especialmente en los dos primeros años de grado. En ese sentido, en España, uno de cada tres estudiantes abandona, siendo de las tasas más elevadas de la Unión Europea. Pero estos datos aún se multiplican en Latinoamérica donde el 50% de los universitarios fracasa. Los factores que se asocian, a tal fracaso, refieren a una concepción superficial del aprendizaje, dificultades regulatorias y de ejecución, y/o escasa motivación intrínseca. Un conjunto de factores que contrastan con la metodología docente universitaria que en su mayoría exige el trabajo autónomo y autorregulado. Así, esta disonancia entre las formas de aprender (patrones de aprendizaje) y los requerimientos y demandas del contexto universitarios puede generar estrés académico en los estudiantes. El estrés, en consecuencia, debe ser gestionado por los propios estudiantes (self). Todo ello, con el objetivo de adquirir los conocimientos necesarios, en la formación universitaria, y que estos se vean reflejados en su rendimiento académico. En este sentido, la presente tesis doctoral se propuso analizar la evolución de los patrones de aprendizaje y la relación que estos guardan con las estrategias de regulación, el estrés académico, el esfuerzo y el rendimiento en los dos primeros años de universidad en estudiantes de Ciencias de la Educación en universidades de Iberoamérica. Para ello, se diseñó un estudio longitudinal en que se obtuvieron datos en el segundo semestre del primer curso y se repetía la operación en el segundo semestre del segundo curso. Se contó con una muestra de 458 estudiantes de primer curso de disciplinas relacionadas con las Ciencias de la Educación. Se trata de universitarios de entre los 16 años y los 48 años (80% chicas y 20% chicos) que pertenecen a ocho universidades colaboradoras distribuidas en siete países iberoamericanos (Argentina, Chile, Colombia, España, México, Perú y Venezuela). Se aplicó el *Inventory of Learning Patterns* (ILP) para identificar los patrones de aprendizaje. En cuanto a la variable de estrés se aplicaron tres cuestionarios que permiten la identificación de los estresores, a través del *Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad* (CEAU), las reacciones haciendo uso del instrumento *Reacciones – Cuestionario de Estrés Académico* (R-CEA) y las estrategias de afrontamiento con base en el instrumento de *Afrontamiento - Cuestionario de Estrés Académico* (A-CEA). También se aplicó un cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico, que además contaba con preguntas sobre el esfuerzo. Se llevaron

a cabo dos análisis en paralelo, uno centrado en las variables, y otro centrado en los sujetos. Los resultados muestran la existencia de una estructura empírica de cuatro patrones (PI, MD ac, RD y UD) y cinco grupos de estudiantes que responde a estudiantes flexibles (con altas puntuaciones en todos los patrones), dirigidos al significado en acción, estudiantes *average* (con puntuaciones medias en los patrones), no dirigidos y estudiantes pasivos (con puntuaciones bajas en todos los patrones). Los cuales evolucionan de manera diferente de primero a segundo curso. En su conjunto, el alto rendimiento es descrito por el patrón MD/ac, las estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva, la planificación y gestión de los recursos propios y la búsqueda de apoyo social. Pero además con el esfuerzo. Sin embargo, el bajo rendimiento en los dos primeros años de carrera se caracteriza por la dominancia de un patrón pasivo idealista, el no dirigido y el dirigido a la reproducción; todos los factores estresores y las reacciones ante el estrés de agotamiento físico, irascibilidad y pensamientos negativos. Por último, el perfil que tiene tendencia a abandonar la universidad en los dos primeros cursos, se relaciona con estudiantes que tienen dominancia de un patrón pasivo idealista, con presencia de los factores estresores de obligaciones académicas, expediente y perspectivas de futuro. Además, se identifica que la mayor adaptación y el éxito en la universidad pasa por desarrollar la estrategia de autorregulación, adquirir estrategias de afrontamiento y multiplicar esta combinación con el esfuerzo, lo cual deriva en un alto rendimiento.

**Palabras clave:** Patrones de aprendizaje, estrés académico, esfuerzo, rendimiento, fracaso académico.

## Summary

Academic failure and low performance is one of the main problems in Ibero-American universities, especially in the first two years of the degree. In this sense, in Spain, one of every three students drops out, being one of the highest rates in the European Union. But these data are still multiplied in Latin America where 50% of university students fail. The factors that are associated with such failure refer to a superficial conception of learning, regulatory and execution difficulties, and/or little intrinsic motivation. A set of factors that contrast with the university teaching methodology that mostly requires autonomous and

self-regulated work. Thus, this dissonance between the ways of learning (learning patterns) and the requirements and demands of the university context can generate academic stress in students. Stress, therefore, must be managed by the students themselves (self). All this, with the aim of acquiring the necessary knowledge, in university education, and this being reflected in their academic performance. In this sense, this doctoral thesis will analyze the evolution of learning patterns and the relationship that these have with regulation strategies, academic stress, effort and performance in the first two years of university of students in Sciences of the Education in Latin American universities. For this, a longitudinal study was carried out in which data were obtained in the first year second semester and the operation was repeated in the second year second semester. There was a sample of 458 first-year students from disciplines related to Educational Sciences. These are university students between the ages of 16 and 48 (80% girls and 20% boys) who belong to eight collaborating universities distributed in seven Ibero-American countries (Argentina, Chile, Colombia, Spain, Mexico, Peru and Venezuela). The Inventory of Learning Patterns (ILP) was applied to identify learning patterns. Regarding the stress variable, three questionnaires that allow the identification of stressors were applied, through the Academic Stress Questionnaire at University (CEAU), the reactions using the survey Reactions - Academic Stress Questionnaire (R-CEA) and coping strategies based on the Coping instrument - Academic Stress Questionnaire (A-CEA). A sociodemographic and academic performance questionnaire was also applied, which also included questions about effort. Two analyses were carried out in parallel, one focused on the variables, and the other focused on the subjects. The results show the existence of an empirical structure of four patterns (PI, MD ac, RD and UD) and five groups of students who respond to flexible students (with high estimates in all patterns), aimed at meaning in action, average students (with medium scores in the patterns), undirected and passive students (with low scores in all the patterns). Which evolve differently from first to second year. As a whole, high performance is described by the MD/ac pattern, positive reappraisal coping strategies, planning and managing one's own resources, and seeking social support. But also with effort. However, the low performance in the first two years of degree is characterized by the dominance of an idealistic passive pattern, the undirected one and the one directed to reproduction; all stressors and stress reactions of physical exhaustion, anger and negative thoughts. Finally, the profile that has a tendency to drop out of university in the first two years is related to students who have a dominance of an

idealistic passive pattern, with the presence of the stressors of academic obligations, academic record and future prospects. In addition, it is identified that the greatest adaptation and success in the university happens by developing the self-regulation strategy, acquiring coping strategies and multiplying this combination with effort, which results in high performance.

**Keywords:** Learning patterns, academic stress, effort, performance, academic failure.

# Índice de contenidos

Lista de acrónimos .....	1
Lista de tablas .....	2
Lista de Figuras .....	7
Lista de gráficos .....	7
Parte I: Introducción .....	8
Introducción .....	8
Parte II: Marco teórico conceptual .....	18
Capítulo 1: Patrones de aprendizaje .....	18
1.1. Origen y conceptualización .....	18
1.1.1. Concepción del aprendizaje .....	21
1.1.2. Orientación motivacional.....	23
1.1.3. Estrategias de regulación .....	25
1.1.4. Estrategias de procesamiento .....	27
1.2. Patrones de aprendizaje .....	30
1.2.1. Incongruencias en los patrones de aprendizaje .....	33
1.3. Los Patrones de aprendizaje: factores personales y contextuales .....	34
1.3.1. Influencia de las Características Personales .....	35
1.3.2. Influencia del Contexto .....	38
1.4. Los patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios según el territorio .....	42
1.4.1. Inicios en Europa.....	42
1.4.2. Aportaciones desde Asia.....	45
1.4.3. Hallazgos en Iberoamérica: España / Latinoamérica .....	50
Capítulo 2: Estrategias de regulación .....	61
2.1. Origen y conceptualización .....	61
2.2. Autorregulación .....	64
2.3. Regulación externa.....	68
2.4. Ausencia de regulación .....	70
2.4.1. Corregulación.....	71
Capítulo 3: Estrés académico .....	76
3.1. Origen y conceptualización del estrés.....	76
3.1.1. Estrés como estímulo.....	78
3.1.2. Estrés como respuesta.....	80
3.1.3. Estrés como interacción entre persona y ambiente .....	82
3.2. Estrés Académico.....	84
3.2.1. Estresores Académicos .....	85
3.2.2. Experiencia subjetiva del estrés .....	86
3.2.3. Efectos del estrés académico .....	87
3.3. Medición del estrés académico .....	88
3.4. Afrontamiento del estrés académico .....	90
3.5. Estrés académico en estudiantes universitarios iberoamericanos .....	96

Capítulo 4: Rendimiento académico en la universidad .....	149
4.1. Conceptualización y medición.....	149
4.1.1. Rendimiento académico y contexto .....	151
4.1.2. Rendimiento académico y esfuerzo.....	153
4.2. Rendimiento académico y patrones de aprendizaje .....	155
4.3. Rendimiento académico y estrés académico .....	160
4.4. Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en universitarios iberoamericanos: primera aproximación.....	162
 Capítulo 5: Territorios explorados.....	 173
5.1. Argentina .....	184
5.1.1. Cultura .....	184
5.1.2. Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) .....	185
5.1.3. Acceso a la Universidad .....	186
5.1.4. Facultad de Ciencias Humanas .....	187
5.1.5. Carrera de Educación Inicial, plan de estudio y tipo de evaluación .....	188
5.1.6. Rendimiento académico.....	189
5.2 Chile .....	190
5.2.1. Cultura .....	190
5.2.2. Universidad Andrés Bello (UNAB) .....	191
5.2.3. Acceso a la Universidad .....	192
5.2.4. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales .....	192
5.2.5. Carrera de Psicología, plan de estudio y tipo de evaluación .....	194
5.2.6. Rendimiento académico .....	195
5.3. Colombia .....	197
5.3.1. Cultura .....	197
5.3.2. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) .....	198
5.3.3. Acceso a la Universidad .....	199
5.3.4. Facultad de Educación.....	200
5.3.5. Carrera de Educación Especial, Educación Infantil y Educación Comunitaria. Plan de estudio y tipo de evaluación.....	201
5.3.6. Rendimiento académico.....	204
5.4 España .....	207
5.4.1. Cultura .....	207
5.4.2. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) .....	208
5.4.3. Acceso a la Universidad .....	209
5.4.4. Facultad de Ciencias de la Educación .....	210
5.4.5. Carrera de Educación Social y Pedagogía, plan de estudio y tipo de evaluación.....	212
5.4.6. Rendimiento académico.....	214
5.4.7. Universidad de Lleida (UdL) .....	216
5.4.8. Acceso a la Universidad .....	217
5.4.9. Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social .....	217
5.4.10. Carrera de Educación Primaria, plan de estudio y tipo de evaluación .....	218
5.4.11. Rendimiento académico.....	219
5.5 México.....	220
5.5.1. Cultura .....	220
5.5.2. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.....	221
5.5.3. Acceso a la Universidad .....	222



5.5.4. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades .....	224
5.5.5. Licenciatura de Ciencias de la Educación, plan de estudio y tipo de evaluación.....	224
5.5.6. Rendimiento académico.....	226
5.6. Perú .....	226
5.6.1. Cultura .....	226
5.6.2. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle .....	228
5.6.3. Acceso a la Universidad .....	229
5.6.4. Facultad de Pedagogía y Cultura Física .....	230
5.6.5. Carrera de Educación Primaria, Educación Alternativa y Educación Física, plan de estudio y tipo de evaluación .....	232
5.6.6. Rendimiento académico.....	234
5.7. Venezuela .....	235
5.7.1. Cultura .....	235
5.7.2. Universidad Católica Andrés Bello .....	236
5.7.3. Acceso a la Universidad .....	238
5.7.4. Facultad de Humanidades y Educación.....	240
5.7.5. Carrera de Educación Infantil y carrera de Pedagogía, plan de estudio y tipo de evaluación .....	241
5.7.6. Rendimiento académico.....	243
Capítulo 6: Planteamiento de la investigación .....	245
6.1. Planteamiento del estudio .....	245
6.2. Preguntas de investigación .....	247
6.3. Hipótesis .....	247
Parte III: Aproximaciones metodológicas .....	250
Capítulo 7: Metodología .....	250
7.1. Objetivos del estudio .....	250
7.2. Descripción de la muestra .....	250
7.3. Descripción de los instrumentos .....	252
7.3.1. Patrones de aprendizaje .....	253
7.3.2. Estrés Académico .....	256
7.3.3. Cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico .....	261
7.4. Procedimiento .....	262
7.5. Técnicas de análisis.....	263
7.5.1. Patrones de Aprendizaje .....	263
7.5.2. Estrategias de regulación del aprendizaje.....	265
7.5.3. Estrés académico .....	265
7.5.4. Rendimiento académico y su relación con los patrones de aprendizaje, el estrés académico y el esfuerzo.....	266
7.5.5. Perfil del estudiante con bajo rendimiento o tendencia al abandono .....	267
Capítulo 8: Resultados.....	268
8.1. Evolución de los patrones de aprendizaje .....	268
8.1.1. Subescalas de los patrones de aprendizaje.....	268
8.1.2. Patrones de aprendizaje según un análisis centrado en las variables .....	270
8.1.3. Patrones de aprendizaje en un análisis centrado en los sujetos .....	272
8.1.4. Estructura de los patrones de aprendizaje en primer y segundo curso.....	276

8.1.5. Una visión integrada del análisis de la evolución de los patrones de aprendizaje.....	280
8.2. Estrategias de regulación del aprendizaje.....	281
8.2.1. Análisis centrado en las variables .....	281
8.2.2. Análisis centrados en lo sujetos .....	283
8.3. Estrés Académico.....	289
8.3.1. Análisis centrado en las variables .....	289
8.3.2. Análisis centrado en los sujetos .....	293
8.4. Relación entre los patrones de aprendizaje, el estrés académico, el esfuerzo y el rendimiento.....	298
8.4.1. Primer curso .....	298
8.4.2. Segundo curso.....	306
8.5. Perfil del estudiante con bajo rendimiento y perfil del estudiante con tendencia al abandono universitario.....	314
8.5.1. Perfil del estudiante con bajo rendimiento (Análisis centrado en las variables). .....	315
8.5.2. Perfil del estudiante con bajo rendimiento (Análisis centrado en los sujetos) .....	319
8.5.3. Perfil del estudiante que abandona la universidad. ....	328
 Capítulo 9: Discusión, conclusiones y perspectivas.....	 329
9.1. Discussion and Conclusions.....	329
9.1.1. What are the dominant learning patterns, and their micro evolution, during the first university years in Ibero-American students? .....	329
9.1.2. How is the regulation of learning characterized during the first years of university in Ibero-American students? .....	335
9.1.3. What are the main stressors, reactions to stress and coping strategies that Ibero-American university students have at the beginning of their career?.....	339
9.1.4. What is the relationship between learning patterns, academic stress and performance in Ibero-American students during the first two university years? .	347
9.1.5. What profile of students explains low academic performance and/or early college dropout?.....	352
9.1.5.1. Profile of student with low/high academic performance (analysis centered in the variables) .....	352
9.1.5.2. Profile of student with low/high academic performance by countries	354
9.1.5.3. Profile of student with low/high performance (centered in the subjects) .....	357
9.1.5.4. Profile of a student with a tendency to drop out of college.....	360
9.2. Limitations.....	361
9.3. Perspectives .....	363
 10. Referencias .....	 368
11. Anexos .....	417
Anexo 1. Disciplina de estudio por universidad.....	418
Anexo 2. Inventario sobre Patrones de Aprendizaje .....	419
Anexo 3. Cuestionarios de estrés académico (CEAU, R-CEA y A-CEA) .....	425
Anexo 4. Cuestionario sociodemográfico .....	432

Anexo 5. Documento de respuesta a los participantes sobre sus resultados.....	435
Anexo 6. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1° curso.....	448
Anexo 7. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2° curso.....	450
Anexo 8. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1° curso en Argentina (UNRC). ....	452
Anexo 9. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1° curso en Chile (UAB). ....	454
Anexo 10. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1° curso en Colombia (UPN).....	456
Anexo 11. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1° curso en España (UdL) .....	458
Anexo 12. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1° curso en España (UAB). ....	460
Anexo 13. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1° curso en México (UAEH). ....	462
Anexo 14. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1° curso en Perú (UNEEGV).....	464
Anexo 15. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1° curso en Venezuela (UCAB).....	466
Anexo 16. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2° curso en Argentina (UNRC). ....	468
Anexo 17. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2° curso en Chile (UAB). ....	470
Anexo 18. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2° curso en Colombia (UPN).....	472
Anexo 19. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2° curso en España (UdL). ....	474
Anexo 20. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2° curso en España (UAB). ....	476
Anexo 21. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2° curso en México (UAEH). ....	478
Anexo 22. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2° curso en Perú (UNEEGV).....	480
Anexo 23. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2° curso en Venezuela (UCAB).....	482
Anexo 24. Perfil del estudiante que abandona la universidad.....	484
Anexo 25. Artículo en proceso de publicación. ....	487

## Lista de acrónimos

PA	Patrones de aprendizaje
MD	Dirigido al significado
AD	Dirigido a la aplicación
RD	Dirigido a la reproducción
UD	No dirigido
PI	Patrón de aprendizaje pasivo idealista
PM	Patrón de aprendizaje pasivo motivacional
MD/ac	Patrón de aprendizaje dirigido al significado en acción
EST. REG	Estrategias de regulación
F. EST	Factores estresores
R. EST	Respuesta ante el estrés
EST. AF	Estrategias de afrontamiento
UNRC	Universidad Nacional de Río Cuarto
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UNAB	Universidad Católica Andrés Bello
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UdL	Universidad de Lleida
UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UNEEGV	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Valle
UCAB	Universidad Católica Andrés Bello

## Lista de tablas

<b>Tabla 1.1.</b> Patrones de Aprendizaje según Vermunt (1998).	31
<b>Tabla 1.2.</b> Consonancia y disonancia en los perfiles de estudiantes según los patrones de Aprendizaje.	34
<b>Tabla 3.1.</b> Instrumentos para medir el estrés académico.	89
<b>Tabla 3.2.</b> Estrategias de afrontamiento.	91
<b>Tabla 3.3.</b> Estrés académico en universitarios argentinos.	100
<b>Tabla 3.4.</b> Estrés académico en universitarios chilenos.	106
<b>Tabla 3.5.</b> Estrés académico en universitarios colombianos.	112
<b>Tabla 3.6.</b> Estrés académico en universitarios españoles.	120
<b>Tabla 3.7.</b> Estrés académico en universitarios mexicanos.	128
<b>Tabla 3.8.</b> Estrés académico en universitarios peruanos.	136
<b>Tabla 3.9.</b> Estrés académico en universitarios venezolanos	144
<b>Tabla 4.1.</b> Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento. Primera aproximación.	168
<b>Tabla 5.1.</b> Índice de Desarrollo Humanos en los países de la muestra en el año 2020.	183
<b>Tabla 7.1.</b> Distribución de la muestra según género y edad.	251
<b>Tabla 7.2.</b> Descripción de la muestra según modalidad y obtención de beca económica.	251
<b>Tabla 7.3.</b> Descripción de la muestra según país, universidad y carrera.	251
<b>Tabla 7.4.</b> Descripción de la muestra según esfuerzo y nota media.	252
<b>Tabla 7.5.</b> Valores Alpha, media y desviación de las subescalas de patrones de aprendizaje.	254
<b>Tabla 7.6.</b> Ejemplos de ítems del cuestionario ILP.	255
<b>Tabla 7.7.</b> Índices Alpha de los factores estresores.	258
<b>Tabla 7.8.</b> Ejemplo de ítems del cuestionario de factores estresores.	258
<b>Tabla 7.9.</b> Alpha de Cronbach para las reacciones.	259
<b>Tabla 7.10.</b> Ejemplo de ítems del cuestionario de reacciones ante el estrés académico.	259
<b>Tabla 7.11.</b> Índices Alpha de Cronbach de las estrategias de afrontamiento del estrés académico.	260
<b>Tabla 7.12.</b> Ejemplo de ítems del cuestionario de estrategias de afrontamiento.	261

<b>Tabla 8.1.</b> Variación en las subescalas del ILP entre 1° y 2° curso (t-student para muestras relacionadas)	269
<b>Tabla 8.2.</b> Patrones de aprendizaje centrado en las variables (AFE)	270
<b>Tabla 8.3.</b> Evolución de los patrones de aprendizaje entre 1° y 2° curso (t-student para muestras relacionadas).	271
<b>Tabla 8.4.</b> Patrones de Aprendizaje de 1° curso (Descriptivos).	272
<b>Tabla 8.5.</b> Grupo de estudiantes según los patrones de aprendizaje de 1° curso (Conglomerados).	273
<b>Tabla 8.6.</b> Patrones de aprendizaje de 2° curso (Descriptivos).	273
<b>Tabla 8.7.</b> Grupo de estudiantes según los patrones de aprendizaje en 2° curso (Conglomerados).	274
<b>Tabla 8.8.</b> Evolución de los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje entre 1° y 2° curso (Prueba de Chi-Cuadrado).	274
<b>Tabla 8.9.</b> Valores apha, media y desviación de las subescalas de patrones de aprendizaje en 1° curso.	276
<b>Tabla 8.10.</b> Patrones de aprendizaje centrado en las variables en 1° curso (AFE)	277
<b>Tabla 8.11.</b> Valores alpha, media y desviación de las subescalas de patrones de aprendizaje en 2° curso.	278
<b>Tabla 8.12.</b> Patrones de aprendizaje centrado en las variables en 2° curso (AFE).	279
<b>Tabla 8.13.</b> Subescalas del ILS que miden las estrategias de regulación del aprendizaje de 1° curso (Descriptivos).	282
<b>Tabla 8.14.</b> Subescala del ILS que mide las estrategias de regulación del aprendizaje de 2° curso (Descriptivos).	282
<b>Tabla 8.15.</b> Evolución de las subescalas de regulación del aprendizaje entre 1° y 2° curso (t-student para muestras relacionadas).	282
<b>Tabla 8.16.</b> Grupos de estudiantes según las estrategias de regulación del aprendizaje en 1° curso (Conglomerados).	283
<b>Tabla 8.17.</b> Grupos de estudiantes según las estrategias de regulación del aprendizaje en 2° curso (Conglomerados).	284
<b>Tabla 8.18.</b> Evolución de los grupos de estudiantes según las estratègies de regulación entre 1° y 2° curso (chi-cuadrado).	285
<b>Tabla 8.19.</b> Subescalas del CEAU que mide los factores estresores, en 1° curso (Descriptivos y análisis de fiabilidad).	290

<b>Tabla 8.20.</b> Subescala del R-CAE que mide las reacciones ante el estrés, en 1º curso (Descriptivos y análisis de fiabilidad).	290
<b>Tabla 8.21.</b> Sub-escala del A-CEA que mide las estrategias de afrontamiento, en 1º curso (Descriptivos y análisis de fiabilidad).	290
<b>Tabla 8.22.</b> Subescala del CEAU que mide los factores estresores, en 2º curso (Descriptivos y análisis de fiabilidad).	291
<b>Tabla 8.23.</b> Subescala del R-CEA que mide las reacciones ante el estrés, en 2º curso (Descriptivos y análisis de fiabilidad).	291
<b>Tabla 8.24.</b> Subescala del A-CEA que mide las estrategias de afrontamiento, en 2º curso (Descriptivos y análisis de fiabilidad).	292
<b>Tabla 8.25.</b> Evolución de los factores estresores, reacciones al estrés y estrategias de afrontamiento entre 1º y 2º curso (t-student).	292
<b>Tabla 8.26.</b> Grupos de estudiantes según los factores estresores en 1º curso (Conglomerados).	294
<b>Tabla 8.27.</b> Grupos de estudiantes según las reacciones ante el estrés académico en 1º curso (Conglomerados).	294
<b>Tabla 8.28.</b> Grupos de estudiantes según las estrategias de afrontamiento en 1º curso (Conglomerados).	295
<b>Tabla 8.29.</b> Grupos de estudiantes según los factores estresores en 2º curso (Conglomerados).	296
<b>Tabla 8.30.</b> Grupos de estudiantes según las reacciones ante el estrés en 2º curso (Conglomerados).	297
<b>Tabla 8.31.</b> Grupos de estudiantes según las estrategias de afrontamiento en 2º curso (Conglomerados).	298
<b>Tabla 8.32.</b> Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y los estresores percibidos en 1º curso (chi-cuadrado).	299
<b>Tabla 8.33.</b> Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y las reacciones ante el estrés en 1º curso (chi-cuadrado).	300
<b>Tabla 8.34.</b> Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y las estrategias de afrontamiento al estrés en 1º curso (chi-cuadrado).	301
<b>Tabla 8.35.</b> Esfuerzo en 1º curso (Descriptivos).	302
<b>Tabla 8.36.</b> Grupos de estudiantes según el esfuerzo en 1º curso (Conglomerado).	302
<b>Tabla 8.37.</b> Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de	

aprendizaje y el esfuerzo en 1° curso (chi-cuadrado).	303
<b>Tabla 8.38.</b> Nota media de 1° curso (Descriptivos).	304
<b>Tabla 8.39.</b> Grupo de estudiantes según la nota media de 1° curso (Conglomerado).	304
<b>Tabla 8.40.</b> Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y el rendimiento en 1° curso (chi-cuadrado).	305
<b>Tabla 8.41.</b> Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y los estresores percibidos en 2° curso (chi-cuadrado).	306
<b>Tabla 8.42.</b> Relación entre los grupos de estudiantes según el patrón de aprendizaje y las reacciones ante el estrés en 2° curso (chi-cuadrado).	308
<b>Tabla 8.43.</b> Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y las estrategias de afrontamiento del estrés en 2° curso (chi-cuadrado).	309
<b>Tabla 8.44.</b> Esfuerzo en 2° curso (Descriptivos).	310
<b>Tabla 8.45.</b> Grupos de estudiantes según el esfuerzo en 2° curso (Conglomerado).	310
<b>Tabla 8.46.</b> Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y el esfuerzo en 2° curso (Chi-cuadrado).	311
<b>Tabla 8.47.</b> Nota media en 2° curso (Descriptivos).	312
<b>Tabla 8.48.</b> Grupo de estudiantes según la nota media de 2° curso (Conglomerados).	312
<b>Tabla 8.49.</b> Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico en 2° curso (chi-cuadrado).	313
<b>Tabla 8.50.</b> Relación entre el grupo de estudiantes según el rendimiento académico y estresores académicos en 1° curso.	320
<b>Tabla 8.51.</b> Relación entre el grupo de estudiantes según rendimiento académico y reacciones ante el estrés en 1° curso (chi-cuadrado).	321
<b>Tabla 8.52.</b> Relación entre el grupo de estudiantes según el rendimiento académico y las estrategias de afrontamiento del estrés (chi-cuadrado).	322
<b>Tabla 8.53.</b> Relación entre el grupo de estudiantes según rendimiento académico y esfuerzo en 1° curso (chi-cuadrado).	323
<b>Tabla 8.54.</b> Relación entre el grupo de estudiantes según el rendimiento académico y estresores académicos en 2° curso (chi-cuadrado).	324
<b>Tabla 8.55.</b> Relación entre el grupo de estudiantes según rendimiento académico y	



reacciones ante el estrés en 2° curso (chi-cuadrado).	325
<b>Tabla 8.56.</b> Relación entre el grupo de estudiantes según rendimiento académico y estrategias de afrontamiento del estrés en 2° curso (chi-cuadrado).	326
<b>Tabla 8.57.</b> Relación entre el grupo de estudiantes según rendimiento académico y esfuerzo en 2° curso (chi-cuadrado).	327
<b>Tabla 9.1.</b> Relación entre los patrones de aprendizaje el estrés, el esfuerzo y el rendimiento en 1° curso (análisis centrado en los sujetos).	351
<b>Tabla 9.2.</b> Relación entre los patrones de aprendizaje el estrés, el esfuerzo y el rendimiento en 2° curso (análisis centrado en los sujetos).	351

## **Lista de Figuras**

<b>Figura 1.1.</b> Vínculos direccionales entre las concepciones, motivaciones y estrategias de regulación y de procesamiento.	30
<b>Figura 5.1.</b> Orientaciones de valor cultural.	181
<b>Figura 8.1.</b> Evolución de los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje entre 1º y 2º curso.	281
<b>Figura 8.2.</b> Evolución de los grupos de estudiantes según las estrategias de regulación del aprendizaje.	287

## **Lista de gráficos**

<b>Gráfico 1.1.</b> Fracaso académico Universitario Iberoamericano.	12
<b>Gráfico 1.2.</b> Evolución de la población de 25 años en adelante con estudios terciarios / universitarios completos.	14
<b>Gráfico 5.1.</b> Puntuación de los países de la muestra según la Teoría de las dimensiones culturales de Hofstede.	177

# Parte I: Introducción

*Al pueblo no hay que obligarlo a creer, hay que animarlo a leer.  
Educación y revolución son sinónimos.  
F.C. Ruz*

## Introducción

La evolución del ser humano se fundamenta sobre sus procesos de adquisición y cambio; por ende, el aprendizaje. Un aprendizaje, que desde diversos marcos epistemológicos acerca del desarrollo, exponen una serie de adquisiciones y cambios cognitivos, socio-emocionales y psicomotores. Así, partimos de una concepción del aprendizaje en la que los sujetos experimentan nuevos sentidos, significados y conocimientos acerca del vivir, y del aprender, tanto en el plano cognitivo como en el socio-emocional, y en el área motora y de la salud.

Todos los aprendizajes, tanto en situaciones de educación formal, no formal, e informal, pueden conducir a la persona a procesos de crecimiento y cambio. Concretamente en el ámbito formal, la formación académica se consolida como una de las bases de estimulación desde los niveles iniciales hasta los superiores. Dicha formación se caracteriza de forma diferenciada en la universidad, donde se espera el fomento de la formación profesional especializada. Si, además, esa formación universitaria se inscribe en el dominio de las Ciencias de la Educación, nos parece especialmente relevante el análisis de los procesos que se suceden en estos años de formación universitaria. En general, se espera que los estudiantes que ingresan a la universidad, en lo que se podría considerar el más alto nivel académico, lo hagan a voluntad propia, con convicción y por gusto ante la adquisición de conocimiento, e incluso como crecimiento personal dentro de una formación profesional específica. Por ello, algunos autores consideran el aprendizaje universitario como un proceso de logros, retos, enriquecimiento y crecimiento personal y profesional (Martínez-Fernández, 1999).

No obstante, un volumen amplio de estudiantes universitarios fracasa a lo largo de estos años de formación superior poniendo fin a sus pretensiones y ambiciones ante este costoso proceso de aprendizaje, y desarrollo.

Actualmente, España ocupa una de las primeras posiciones en fracaso universitario en Europa, el Ministerio de Universidades (MU) desveló que el 33,9% de los estudiantes abandona la universidad (35% en universidades públicas y 27,5% en privadas). Es decir, uno de cada tres estudiantes abandona la universidad (Ministerio de Universidades, 2020). Estas cifras aún son mayores en América Latina, donde el Banco Mundial sitúa la tasa de abandono en un 50% (Banco Mundial, 2017). El mismo estudio describe que la principal causa de abandono es la falta de preparación académica. Así, parece existir, en muchos casos, una disonancia entre edad, maduración, desarrollo y el acceso a la universidad; pues en estas edades y en estos altos niveles de formación académica, no cabría esperar dichos porcentajes de abandono, los cuales pueden ser producidos por una concepción superficial del aprendizaje, dificultades regulatorias y de ejecución, y/o pérdida de motivación intrínseca, dificultades económicas... A todo ello, se le suma el estrés que genera la exigencia de estudios universitarios, y el darse cuenta, o no, de la poca capacidad, académica y/o económica, para enfrentarlo.

De ello se deriva que el acceso a la universidad supone, para muchos, una contradicción y lucha entre las nuevas metodologías de aprendizaje que, hasta el momento, habían sido exitosas para el estudiante. En esos casos, el estudiante debe ser capaz de generar una reestructuración de su método de aprendizaje, que puede estar definida por transformaciones en su concepción sobre el propio aprendizaje, modificación de su fuente de motivación, y en consecuencia una revisión, ajuste, cambio, o incluso adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje. Asimismo, la transición a la universidad se relaciona con ciertos niveles de estrés académico que pueden ser una fuente de inspiración, reto u obstáculo según como lo viva y afronte el estudiante universitario. En su conjunto, todo ello emana de la concepción que tiene el estudiante acerca del aprendizaje y el motivo que lo lleva a aprender. Así como de las capacidades con las que cuenta para regular este proceso y de las estrategias que utiliza para aprender. En este sentido, Vermunt (1998) propone el modelo de patrones de aprendizaje en que concepción, motivación y estrategias de regulación y procesamiento son conciliadas dando como resultado diferentes procesos en que el estudiante lleva a cabo su aprendizaje, traducidos en patrones de aprendizaje.

Cabe citar que también existen factores psicológicos y/o sociológicos como las características personales del estudiante y el contexto en que se ubica, que pueden incidir en la configuración de los patrones de aprendizaje. Así, el género, la edad, la personalidad y los conocimientos previos, entre otros, y la experiencia acumulada o la influencia cultural pueden generar tendencias acerca de las creencias y motivaciones sobre el aprendizaje (Vermunt, 2005). Pero, además, la influencia del contexto educativo, en este caso la universidad, en términos de ambiente de aprendizaje, el método de enseñanza y el tipo de organización donde se aprende, se tratan de factores que pueden favorecer o crear disonancias según el patrón de aprendizaje con el que el joven accede, o desarrolla, al inicio de la universidad, o la capacidad para adecuarlo y/o transformarlo. Para mayor auge, es de importancia hacer referencia a que el contexto educativo universitario se encuentra en un proceso de transformación pues desde hace años la universidad se enfrenta a nuevos retos, proliferados por el sentido cambiante de la sociedad y la industria, hacia el conocimiento. Despojándose de las pretensiones con las que fue creada antiguamente: transmitir conocimientos como vía para generar profesionales, fomentando así la reproducción de los mismos conocimientos como forma de aprendizaje (Fernández y Pérez, 2016; González, 2010).

En consecuencia, la universidad actual trata de fomentar la construcción del conocimiento en los estudiantes, creando mentes críticas, reflexivas, autorreguladas y constructivas. Este hecho destaca sobre todo en el caso de las universidades iberoamericanas, donde concretamente se pretende disuadir su carácter y vinculación con un mercado puramente laboral, hacia objetivos en que se potencie el conocimiento en la sociedad para transformar la estructura económica y dar respuesta a las nuevas necesidades sociales. De modo, que ello genere a su vez mayor capacidad de competencia a nivel global (Banco Mundial, 2017; Gazzola y Didriksson, 2018; Lemaitre, 2018; Munizaga et al., 2018; Segrera, 2016). Estas pretensiones comportan que el estudiante que logra acceder a la universidad y no cuenta con las habilidades suficientes para hacer frente a las exigencias de las nuevas metodologías pueda experimentar costosos desafíos que probablemente vayan acompañados de sentimientos y/o pensamientos adversos que afecten a su rendimiento. Hechos que reiteran la importancia de los patrones de aprendizaje y el estrés como claves en los procesos de aprendizaje del joven en la universidad.

En ese sentido, los estudios sobre patrones de aprendizaje en los países iberoamericanos, aparte de ser escasos, muestran ciertas peculiaridades comunes en los procesos de aprendizaje de los universitarios que precisan ser investigadas. Primeramente, se ha identificado que los estudiantes se caracterizan por el uso de la regulación externa de su aprendizaje (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015), aun estando en la universidad la cual promueve la autonomía y la autorregulación. Asimismo, muchos de los estudiantes acceden a la universidad sin una idea clara y coherente sobre sus procesos de aprendizaje; incluso, sin apenas estrategias de regulación y procesamiento, con concepciones y motivaciones ambivalentes que los conducen a procesos de aprendizaje pasivos, idealizados y poco eficientes (García-Ravidá, 2017; Rocha y Ventura, 2011).

Por otro lado, el estrés académico en Iberoamérica cuenta con un recorrido más amplio, pero con la complejidad de la aplicación de numerosos métodos de análisis que reportar una multiplicidad de resultados. A pesar de esta situación, se identifica que los mayores niveles de estrés académico se hallan en los primeros cursos cuando el estudiante tiene que hacer frente a las demandas y exigencias de la universidad (García-Ros et al., 2012; Rull et al., 2011; Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015; Tolentino, 2009). Por lo que el estudiante puede considerar ciertos estímulos como estresores y manifestar ciertas reacciones, que podrá revertir o no a través de las estrategias de afrontamiento. Hasta el momento el estrés académico se ha estudiado de forma aislada o con relación a otras variables como el género o la disciplina, pero no en relación a los patrones de aprendizaje que adquiere el estudiante.

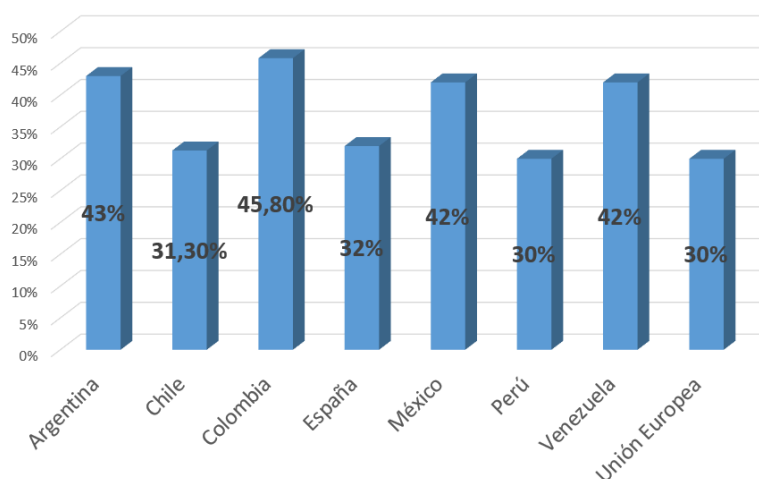
En líneas generales, los patrones de aprendizaje de los estudiantes, o la capacidad de modificarlos y adaptarlos al contexto universitario (Vermunt, 2005), así como el estrés que este proceso les puede generar y la forma en que lo afrontan (Castillo et al., 2016; Taboada, 2015), se encuentran estrechamente relacionados con el rendimiento académico. El cual en los países de España y América Latina parece no ser el suficiente puesto que se caracterizan por el retraso en la consecución de los estudios, como causa principal la repitencia, y unas tasas de fracaso universitario elevadas (MU, 2020; Banco Mundial, 2017). De hecho, se calcula que los estudiantes universitarios latinoamericanos tardan en completar las carreras un promedio del 36% más que en el resto del mundo. En lo que refiere a España, más de la mitad (52%) se demora en los años establecidos en el plan de estudios (MU, 2020).

En tal sentido, los países iberoamericanos de Argentina, Chile, Colombia, España, México, Perú y Venezuela conforman una clara representación del alcance de las dificultades de los estudiantes para superar con éxito el proceso formativo en niveles superiores. A pesar de la escasez de datos que proporcionan los diferentes países, para cada uno de se identifican porcentajes preocupantes tanto para los nuevos retos de la universidad, así como los proyectos académicos y personales de los estudiantes, hablamos del fracaso académico (Gráfico 1.1).

### Gráfico 1.1.

#### *Fracaso académico Universitario Iberoamericano.*

(Deserción por cohorte 2014-2015 sobre el 100%)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de SITEAL según Encuestas de Hogares, INE (2018); INDEC, (2017, 2018); García y Adroque (2015); Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017); Ministerio de Educación Nacional (2015); Banco Mundial (2017).

El gráfico muestra el porcentaje de estudiantes que fracasaron en la universidad en los países Iberoamericanos seleccionados por cohorte en el curso 2014-2015, incorporando también la media de la Unión Europea. Cabe citar que éstos son reclutados en base al número de matrículas, de modo que no todos los estudiantes que cierran su matrícula lo hacen para abandonar, sino que entre un 6% y un 7% lo hace con motivo de cambio de modalidad de estudios. Aun así, los resultados siguen siendo elevados puesto que la media de abandono universitario en los países iberoamericanos mostrados para esta cohorte es de 38%, superando en un 8% la media de la Unión Europea. Asimismo, datos más recientes de diversos estudios incrementan estos porcentajes y generan alarma ante esta situación:

En Argentina, Brema (2020) identifica una deserción del 48% en la Universidad Abierta Interamericana. Por otro lado, la principal universidad de Argentina, Universidad de Buenos Aires, desvela que existe un 55% de deserción en el Ciclo Básico Común (CBC), que refiere al curso inicial de acceso a la universidad (UBA, 2021). O el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en el Anuario Estadístico de La República de Argentina anuncia que de cada 100 estudiantes, tan solo 22 logran graduarse (INDEC, 2017, 2018). En Colombia la tasa de abandono ha alcanzado el 53% (Banco Mundial, 2017). En Chile, 30% de los estudiantes que ingresan en la universidad abandonarán sin apenas haber acabado en el primer curso (Banco Mundial, 2017). En España, la tasa de abandono universitario ha aumentado 2 puntos alcanzando el 33,9% desde los últimos registros (MU, 2020). Muy lejos de los objetivos que estableció la Unión Europea para el 2020, con un 10% de deserción universitaria. Concretamente, en España de cada tres estudiantes uno abandona, otro retrasa sus estudios considerablemente y tan solo uno finaliza la carrera en los plazos establecidos (34,4%). Asimismo, la Fundación BBVA indica que este porcentaje seguirá creciendo, y que en las universidades online este porcentaje, que se encuentra en el 50%, sumará 10 puntos en un corto periodo de tiempo (Pérez y Aldás, 2019). En México, según la OCDE, únicamente el 38% de los estudiantes que cursan la universidad logran graduarse. Esto podría explicar que México tenga la proporción más baja de los países de la OCDE de adultos (25-64%) con un título de educación superior (17%) (OECD, 2019). En Perú la tasa de deserción no es tan abultada. Sin embargo, esto se encuentra estrechamente relacionado con la calidad de las universidades. En tal sentido, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria de Perú (SUNEDU) ha negado recientemente la licencia de funcionamiento a más de un tercio de las universidades nacionales, por no cumplir con las condiciones básicas de calidad (47 instituciones privadas y tres públicas, de 145). Venezuela experimenta una caída en picado del número de estudiantes que ingresan en la universidad. Asimismo, de aquellos que acceden prácticamente la mitad abandonan en el primer curso (Franquis, 2017). Otro ejemplo es que la segunda mejor universidad de Venezuela (Universidad de los Andes) manifiesta una deserción del 65% de los estudiantes (Albarrán-Peña, 2019).

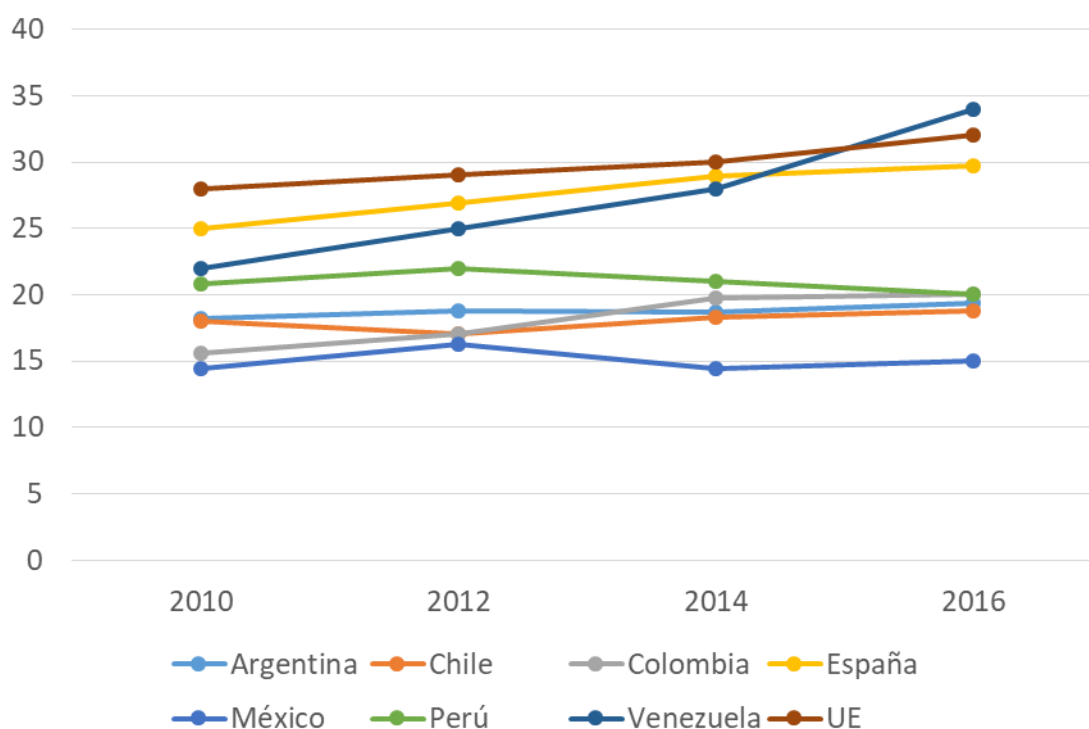
Estos datos todavía adquieren mayor relevancia si se analizan sus efectos desde una línea evolutiva. En tal sentido, existe una disminución de la población con estudios terciarios, o en el mejor de los casos un mantenimiento de estos porcentajes aunque en la



mayoría de los casos las matrículas universitarias prácticamente se hayan doblado (OECD, 2018) (Gráfico 1.2).

### Gráfico 1.2

*Evolución de la población de 25 años en adelante con estudios terciarios / universitarios completos.*



Fuente: UNESCO Institute for Statistics (2018).

Como se observa, el porcentaje de población de 25 años en adelante con estudios terciarios en los países Iberoamericanos se encuentra en gran parte estancada. Desde una visión global, se identifican dos bloques: por un lado los países que emergen con porcentajes más altos y muestran una leve tendencia positiva. Y otro bloque con porcentajes notablemente más bajos y con evolución negativa o que mantienen los niveles de población. En el primer bloque se ubica España, con una evolución de un 5% (del 25% a 30% de la población). Y Venezuela, que proporciona datos de una evolución fuera de lo común que contrasta con la situación política y social en la que se encuentra el país en los últimos años. En este bloque también se incorpora la línea evolutiva de la Unión Europea con la finalidad de poder contrastar los datos.

Por otro lado, el segundo bloque se trata de países con porcentajes menores (entre el 14% y 21%), representado por Argentina, Chile, México que mantienen los porcentajes. Perú, con datos que descienden aun partiendo de porcentajes muy bajos. Y Colombia, como único país con evolución positiva, aunque muy leve. Cabe destacar que los datos son tomados a partir de la población total, lo que comporta que México, que se ubica como el país con menor porcentaje de personas con estudios terciarios suma un total de 21 millones, de los cuales el 77% corresponde a población urbana y el 23% restante a población rural. En el caso de España, que cuenta con los porcentajes más altos, alcanza los 16,3 millones de los cuales 80% es población urbana y 20% rural.

Algunos de los países desvelan datos más recientes como el caso de Chile y Colombia alcanzando al 23% de la población, Argentina con un 21% y México con el 17%. Sin embargo, teniendo en cuenta el notable incremento de las matrículas en la última década en América Latina y el Caribe, pasando del 20% al 43%, el número de población con estudios terciarios deberían haber aumentado considerablemente si no fuera por la deserción que sufren los distintos países (OECD, 2018).

Ante esta situación, numerosos estudios concluyen que los motivos por los cuales los estudiantes abandonan la universidad refieren al bajo rendimiento provocado por las dificultades en el proceso formativo y la escasa preparación previa. Lo que conlleva que casi la mitad de los estudiantes que ingresan en la universidad acaban dejando sus estudios en los primeros años de carrera (Banco Mundial, 2017).

Así, existe una problemática latente que aún no ha sido investigada acerca de la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios, que incorpore también los aspectos que les generan mayores dificultades al ingresar, y en el desarrollo, de la carrera universitaria. Los cuales pueden conducirlo a obtener un bajo rendimiento académico o incluso a fracasar en la universidad. Hasta el momento, se han realizado investigaciones acerca de los patrones de aprendizaje en diferentes países, así como del estrés académico, pero por ahora no se ha investigado desde una perspectiva conjunta que a su vez también incorpore el rendimiento académico.

Es por ello que se presenta investigar sobre la evolución de los universitarios iberoamericanos a lo largo de su proceso formativo en los países de Argentina, Chile, Colombia, España, México, Perú y Venezuela, centrandó la atención en los dos primeros años de carrera. La propuesta alude a abordar este fenómeno a través de la variable de

patrones de aprendizaje y su relación con las estrategias de regulación, el estrés académico y rendimiento.

De este modo se plantea un diseño longitudinal, con análisis micro-evolutivo en el periodo de 18 meses aproximadamente, donde las variables serán identificadas en dos ocasiones. La primera, en el segundo semestre del primer curso, pues se considera que en ese periodo el alumno ya ha estado trabajando bajo la metodología y exigencia de los estudios a nivel universitario. Posteriormente, se recogerán datos en el cuarto semestre, es decir, una vez superado el ecuador del segundo curso. Con lo que se pretende dar respuesta a qué patrones de aprendizaje adquieren los estudiantes a lo largo de los dos primeros cursos, con qué estrategias de regulación cuentan, cuáles son sus factores estresores, sus reacciones y qué estrategias de afrontamiento adquieren. En su conjunto analizar cuál es la evolución de los patrones de aprendizaje en los universitarios iberoamericanos y qué relación guarda con el resto de las variables. Con la finalidad de definir la trayectoria académica con relación al perfil de estudiante con bajo y alto rendimiento, así como el estudiante con tendencia al fracaso académico. De modo que se puedan inferir lineamientos instruccionales que viabilicen la reducción del fracaso académico al inicio de los estudios universitarios.

Ante lo expuesto, la presente investigación se estructura de forma en que se presenta el marco teórico conceptual en que se fundamenta el estudio. Donde se explican cada una de las variables (patrones de aprendizaje, estrategias de regulación, estrés académico y el rendimiento), así como se describen las investigaciones más recientes sobre el estado del arte. Este apartado también incluye la descripción de los territorios explorados acerca de los aspectos culturales y del contexto universitario. Posteriormente, se ofrece el planteamiento de la investigación, en el que también se presentan las preguntas e hipótesis de la investigación. Apartado da paso a la tercera parte de la tesis, las aproximaciones metodológicas, en la que se describen todos los aspectos relacionados con la metodología, procedimientos, técnicas de análisis, etc., los resultados y finalmente el capítulo de discusión y conclusión, que también incorpora un apartado de limitaciones y perspectivas futuras.

Si bien, el presente estudio ha generado notables conocimientos acerca de la evolución de los patrones de aprendizaje en universitarios iberoamericanos, y la relación con el resto de variables. En ese sentido, se demuestra que incluso los patrones que se asocian con el alto rendimiento precisan de ciertas dosis de estrés académico que activen

las estrategias de afrontamiento y el esfuerzo para lograr el éxito académico. Por otro lado, aquellos estudiantes que se asocian con el bajo rendimiento académico e incluso con el fracaso se caracterizan por no tener una idea clara de sus procesos de aprendizaje y ausencia de estrategias de regulación, así presentan gran número de estresores y reacciones. Pero además, no cuentan con estrategias de afrontamiento suficientes a pesar de relacionarse con el esfuerzo. Uno de los aspectos claves en todos los estudiantes es la adquisición de las estrategias de autorregulación, las cuales parecen actuar como palanca de cambio en sus procesos de aprendizaje, que al combinarse con el esfuerzo y las estrategias de afrontamiento, conducen al sujeto a una mayor adaptación a la universidad, así como el éxito académico.

# Parte II: Marco teórico conceptual

## Capítulo 1: Patrones de aprendizaje

*Cuando aprendes tu visión sobre el vivir se amplía  
y con ello el mundo se multiplica.*  
Christian Hederich

### 1.1. Origen y conceptualización

El estudio de los patrones de aprendizaje debe considerar una revisión breve de las teorías del aprendizaje: conductista, cognitivista y constructivista. Así, la teoría conductista, a principios del siglo XX de la mano de James Watson e Ivan Pavlov, plantea que el aprendizaje se manifiesta en los fenómenos observables, como resultado de las asociaciones de estímulo-respuesta. La teoría refleja una forma universal de aprendizaje donde el estudiante adquiere un rol pasivo que prioriza la copia fiel de la información, la memorización y la repetición.

Bruner, Gardner y Gagné, a mediados del siglo XX, indagan sobre los procesos cognitivos que median entre el estímulo y la respuesta y constituyen la base de las teorías cognitivas. Desde este nuevo marco teórico, se destaca el papel de procesos tales como la percepción, la atención, el pensamiento, la comunicación; entre otros, que están implicados en las formas en que las personas procesan la información (reciben, repasan, transforman, codifican, almacenan y la recuperan). Se trata de una visión más compleja en la que se reconocen diferentes procesos mediadores del aprendizaje.

Por su parte, la teoría Constructivista, a partir de mediados del siglo XX, con Piaget, Vygotski y Ausubel, entre otros, destaca el papel activo del sujeto que aprende, en lo que puede considerarse una revolución en la ciencia del aprendizaje. Así, si bien es cierto que hay unos estímulos, información presentada desde las acciones de enseñanza, pero son los sujetos quienes construyen el conocimiento a partir de su pensamiento, de su nivel de desarrollo, de su motivación, del contexto, etc., según diversas interpretaciones del constructivismo.

En el sentido constructivista, Bandura (1977), bajo la idea de la interacción, explica el aprendizaje social, definiendo que la persona realiza una serie de pasos en el aprendizaje tales como: observación del comportamiento, de la actitud y las opiniones del

resto de personas, etc., que posteriormente imitará y, en función del resultado, modelará para adecuarlas. Así, se reconoce al contexto como influencia directa sobre el aprendizaje, pero también se considera el papel de las emociones.

En esa línea, Bruner (1985, 1985b) profundiza declarando que el estudiante es capaz de acceder y seleccionar la información, modificarla y generar nuevas ideas, así como tomar decisiones. Un proceso en el que es capaz de producir nuevos significados más allá del sentido literal. A tal efecto, el aprendizaje está sujeto a las acciones que el estudiante aplica en este proceso. Las cuales son definidas por Gagner (1987) como estrategias de aprendizaje, encargadas de interpretar cómo ocurre el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de la persona que aprende, en términos de lo que ocurre y cómo se promueve. Las diferencias que se generan entre las estrategias se pueden explicar por la distinta combinación de aspectos tales como la concepción que se tiene sobre el aprendizaje, los motivos para aprender, el contexto en que se aprende, los aspectos personales, etc. Según cómo se ubica el sujeto en ellos tiene tendencia a utilizar una u otra estrategia de aprendizaje; por ejemplo aquellos estudiantes con una concepción simplista del aprendizaje y una orientación extrínseca pondrían en práctica estrategias poco elaboradas, tales como la memorización.

En su conjunto, el proceso de aprendizaje consta de una concepción sobre el mismo, que influye en las acciones que se llevarán a cabo a la hora de aprender. Es decir, la aplicación de unas determinadas estrategias. En ese sentido, diferentes autores habían investigado sobre la concepción del aprendizaje: Wittrock (1974) manifestó la existencia de un modelo de aprendizaje generativo, donde lo esencial refiere a cómo entiende el estudiante el aprendizaje y la capacidad que tiene para controlar activamente los procesos de generación de significado y planes de acción. Tras este diseño la enseñanza debería convertirse en un proceso para conducir a los estudiantes a hacer uso de procesos de construcción de significados.

Marton y Säljö (1976), del llamado grupo de Göteborg, tras realizar un experimento con estudiantes de primer año evidenciaron que éstos adoptan la concepción del aprendizaje según los que se requiere de ellos, destacando así la influencia del contexto. Más tarde, Säljö (1979) analizó la concepción sobre el aprendizaje que tienen las personas, con distintos niveles de educación formal, hasta concretar que existen cinco posicionamientos o maneras de ver el aprendizaje. Éstas aluden a una concepción del aprendizaje como aumento en el conocimiento, es decir, una concepción simple que

describe la palabra aprendizaje; y por otro lado otras concepciones que se pueden englobar en dos visiones: una a nivel superficial, como son las concepciones de memorizar y una adquisición de información que se puede retener para posteriormente utilizarlos en la práctica. Por otro lado, una visión profunda que engloba las concepciones de aprendizaje como abstracción de conocimiento y aprendizaje como un proceso interpretativo enfocado a comprender la realidad.

Hasta el momento dentro del análisis del proceso de aprendizaje se reconoce como un elemento clave la concepción del aprendizaje y las estrategias. Pero además, otros autores afirman que existe otro factor de peso que refiere a los motivos por los que se aprende. En ese sentido, Weiner en 1979 investigó sobre los propósitos y los objetivos de los estudiantes universitarios, concluyendo que existen dos grandes bloques motivacionales, los cuales hacían referencia a estudiantes que asistían a la universidad como un medio para un fin y otros que tenían una concepción sobre la motivación como un fin en sí mismo. La diferencia viene pronunciada por la motivación extrínseca o intrínseca que adoptaban los estudiantes. Dichas motivaciones generaban cambios en el modo de afrontar el aprendizaje y en el resultado del mismo.

Deci y Ryan (1985), también considerando el papel de la motivación, diseñan la Teoría de la Autodeterminación. La teoría se basa en las preocupaciones inherentes al crecimiento y las preferencias innatas y necesidades psicológicas de todas las personas. Consideran que los humanos tienen una tendencia hacia el desarrollo del crecimiento y el funcionamiento integrado. La cual actúa como base de la automotivación y la integración de la personalidad, y de estar satisfechas, permiten el funcionamiento óptimo y el crecimiento. Por lo que todo estudiante debería contar con motivación intrínseca, satisfaciendo sus necesidades de crecimiento e integración. Pero también con motivación extrínseca como el reconocimiento del esfuerzo.

García y Pintrich (1994) afirmaban que el aprendizaje es el producto de la interacción entre la cognición y la motivación, puesto que ambos factores operan de forma conjunta. Dentro de la cognición incluían aquello relacionado con los conocimientos previos, las técnicas de adquisición de nueva información, y las estrategias de procesamiento y regulación, haciendo especial hincapié en la autorregulación como estrategia clave para la eficiencia del aprendizaje.

En su conjunto, el estudio del aprendizaje parte de los clásicos o las teorías del aprendizaje que lo consideran un hecho único, casual y/o extraordinario. Más tarde se

reconoce que el aprendizaje es un proceso y que precisa de estrategias que están promovidas por las diferentes concepciones que se tienen sobre el aprendizaje. Pero, además, otros autores afirman que existe un conjunto de factores motivacionales que conducen al sujeto a aprender y unas estrategias que regulan este proceso.

En la actualidad, se reconoce el papel de cada uno de estos factores como componentes principales en el análisis de los procesos de aprendizaje: concepción del aprendizaje, orientaciones motivacionales, estrategias de regulación y procesamiento (Vermunt, 1998). Los cuales, a su vez, están influenciados por una serie de factores personales y contextuales (Vermunt, 2005).

Vermunt (1998), sobre la consideración clave de estos cuatro componentes, define un modelo para el análisis de los procesos de aprendizaje, que a la fecha han sido considerados clave en el estudio de los procesos de aprendizaje; dos aluden a las creencias (concepción y motivación), y otras dos a las acciones (estrategias de regulación y de procesamiento). El modelo de Vermunt afirma que según cómo se define el aprendizaje en estos componentes y las combinaciones de las categorías que los forman, se reconocen los patrones de aprendizaje, identificando la tendencia que se tiene a la hora de acceder, procesar, regular, producir y orientar motivacionalmente los procesos de aprendizaje.

A continuación, se realiza una descripción de cada uno de los componentes mencionados que permiten identificar unos particulares patrones de aprendizaje.

### **1.1.1. Concepción del aprendizaje**

Vermunt basa las concepciones del aprendizaje en los principales estudios surgidos a partir de los 70. Así bien, como se ha comentado, uno de los principales autores fue Säljö (1979) que defendía la idea de que la concepción del aprendizaje es el reflejo de la relación intencional establecida entre el estudiante y lo que debe ser aprendido. Lo que se traduce en las actividades mentales que representan qué significa aprender. En consecuencia, las concepciones de aprendizaje predicen tanto cómo conciben, así como la forma en la que definen una tarea, y por ende, las acciones que llevan a cabo. Säljö (1979) afirmaba la existencia de cinco concepciones acerca del aprendizaje: incremento del conocimiento, memorización, adquisición de hechos y procedimientos que pueden ser retenidos y utilizados de manera práctica, abstracción del conocimiento y procesamiento interpretativo de la realidad. Aunque más tarde Säljö describe una nueva concepción basada en el cambio como persona.



Además, se le suman las aportaciones de Marton et al. (1993) que defendían que todas las concepciones podían ser clasificadas en superficiales o profundas. Así como las de Tynjälä (1997; 1999) quien identificó diferentes categorías que llevan del aprendizaje superficial al profundo, considerado este último como construcción del conocimiento: (1) proceso determinado externamente, (2) proceso de desarrollo, (3) actividad del estudiante, (4) estrategia, estilo o enfoque, (5) procesamiento de la información, (6) proceso interactivo y (7) proceso creativo.

Pozo y Scheuer (1999), con una perspectiva que no estaba relacionada con los autores anteriores, pero sí coincidían en la línea de pensamiento, elaboraron una clasificación de las concepciones del aprendizaje en tres posibilidades: directa, que refiere a la copia y/o reproducción de los contenidos. La concepción interpretativa, que utiliza la misma metodología que la concepción directa, pero en este caso el estudiante muestra un papel activo ante el aprendizaje. Finalmente, la concepción constructiva, donde el sujeto se apropia de la información y la relaciona con otros conocimientos, pudiendo generar nuevos significados.

Así, se reconoce que las acciones o estrategias vienen precedidas por un nivel de carácter teórico y epistemológico que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje (Martínez-Fernández, 2004). De igual forma, se considera que en un inicio las concepciones de aprendizaje parten de una naturaleza implícita y múltiple con relación a las actividades cotidianas. Si bien, en el transcurso del desarrollo de la persona esta concepción pasa a ser de carácter explícito a coherente. De modo que, las primeras estarían relacionadas con un nivel superficial de aprendizaje basado en la copia o reproducción de la información, para más tarde adquirir elaboraciones más contrastadas y profundas que conllevan el procesamiento de la información, la relatividad del pensamiento y la apertura al cambio de ideas. Tomando así una acción constructiva y cualitativa del aprendizaje. En efecto, las nuevas concepciones sobre el aprendizaje no conllevan la eliminación de las concepciones previas, sino que se modifican o se rescriben bajo el nuevo nivel epistemológico (Saljo, 1979). Vermunt en 1998 postula la existencia de cinco formas de concebir el aprendizaje:

- Consumo de información: se trata de una copia fiel de la información recibida, la cual debe ser absorbida, consumida. El estudiante adquiere una postura pasiva y el aprendizaje se simplifica a la capacidad de retención.

- **Construcción del conocimiento:** basada en una visión más bien constructiva, reflexiva y de relativismo con respecto al aprendizaje. El estudiante cree que aprender es generar relaciones entre los contenidos, otorgando un significado nuevo, crítico y reflexivo. También considera que es necesario ampliar la información proporcionada por el docente para llevar a cabo este proceso de aprendizaje constructivo.
- **Uso del conocimiento:** concepción precedida por la necesidad de encontrar el uso, la aplicación de la información que es aprendida y considerando innecesario aquello que no le es útil y que, además podría ser un esfuerzo en vano.
- **Cooperación:** entiende los procesos de aprendizaje como un proceso cooperativo, compartido con los otros y que en muchas ocasiones depende de esos otros (tutores, familias, iguales aventajados, etc.).
- **Estimulación docente:** concibe el aprendizaje como un proceso necesariamente estimulado por los profesores, quien debe ofrecer orientaciones instruccionales e incluso motivarlos. Siendo el docente, también, el responsable de las características del ambiente de aprendizaje.

### **1.1.2. Orientación motivacional**

Referente a los objetivos, intenciones y expectativas que conducen al estudiante al aprendizaje, las investigaciones realizadas dentro del ámbito motivacional académico abarcan diferentes posibilidades. Deci (1972) relacionaba el locus de control con la motivación. De manera que un locus de control interno, donde el sujeto se responsabiliza de las acciones que lleva a cabo, fomentará la motivación intrínseca. Puesto que genera un beneficio propio, interno e incluso a modo de crecimiento personal. Por otro lado, un locus de control externo se asocia a la presencia de recompensas externas, promoviendo una actitud más pasiva del sujeto. Aunque, más tarde los mismos autores, Deci y Ryan (1985), desde la teoría de la autodeterminación, afirmarían que la pretensión del crecimiento personal vinculada con el esfuerzo necesita de recompensas externas o estímulos con el fin de alcanzar la meta u objetivo. Weiner (1979) planteaba la teoría de las atribuciones, en la que el estudiante se siente motivado tratando de alejarse del fracaso, más que encaminarse al éxito. La teoría de las atribuciones conecta con la motivación de manera indirecta, pues como Weiner explica, se trata de las emociones y sentimientos del sujeto hacia la tarea y no explícitamente del motivo. Alonso Tapia (1984) identificaba que las atribuciones son

las que determinan los niveles de motivación de los adultos. Además de que esta relación se hace más presente a medida que los infantes avanzan en el sistema educativo.

En ese sentido, Weiner (1986) consideraba que la atribución se genera del rendimiento obtenido en experiencias pasadas y el nivel de atribución que había ofrecido. En su conjunto, describirán las expectativas y el autoconcepto del estudiante, así como su rendimiento futuro. Es por ello que sus experiencias condicionan su motivación, pero también actúan como protectores de su autoconcepto y autoestima (Castejón et al., 1993). Beltrán (1993; 1998) afirmaba que la motivación que se adquiere parte de ofrecer al estudiante mecanismos y estrategias para que genere su propia motivación.

Llegados a los 90, Pintrich y De Groot (1990) reportan la incidencia de tres elementos en la motivación, que influenciarían en el modelo de patrones de aprendizaje. El *valor*, donde el estudiante responde al motivo por el cual realiza la tarea. Las *expectativas*, que parten de las creencias y la propia capacidad para finalizar la tarea. Y el *afecto*, donde se engloban las emociones que produce la realización de la misma. Posteriormente, Pintrich (1999), en base de las aportaciones anteriores, señalaría tres tipos de motivación. La primera enfocada a la *autoeficiencia*, a través de la cual el estudiante pone a prueba sus propias capacidades. Las *creencias*, que responde a la importancia y/o valor que tiene para el estudiante la tarea a realizar. Por último, la orientación centrada en *las metas*, que refiere a la motivación extrínseca en función del valor social que tiene la realización de la tarea.

Vermunt (1998) halló que la motivación parte de las expectativas del estudiante, su actitud, los objetivos personales, sus dudas, sus aspiraciones, la creencia sobre sí mismo e incluso producto de la guía o presión de terceros, sin tener una motivación definida. El autor define cinco categorías:

- Interés personal: como el aprendizaje movido por causas intrínsecas, el deseo, el gusto por aprender.
- Auto-evaluación: causa que lleva a las personas a aprender a modo de reto hacia sí mismo, a probarse y demostrarse que sí puede.
- Orientados a los certificados: razón que lleva a las personas a aprender por el hecho de obtener un certificado, diploma o calificación que le permita acceder a espacios determinados. Indistintamente de si realmente existe aprendizaje o no.

- Vocación: como el motivo centrado en una profesión, o en solucionar algún problema o situación aplicada.
- Ambivalencia basada en estudiantes que experimentan problemas para definir cuál es su motivación o su motivo para aprender. Toma protagonismo la duda acerca de sus capacidades, del esfuerzo incluso de las ganancias que les puede aportar los estudios.

Si bien, un amplio volumen de autores han investigado sobre las orientaciones motivacionales del aprendizaje y la mayoría coinciden en que la motivación se encuentra estrechamente relacionada con factores personales como son las experiencias del sujeto o la forma en que gestiona los sucesos, así como a otros factores contextuales tal como el valor social que se le otorga a la tarea, la meta y/o la recompensa. En ese sentido, una de las clasificaciones con mayor relevancia es la descrita por Vermunt (1998), aunque no ha estado exenta de críticas. Particularmente, en cuanto a los fundamentos teóricos de la categoría de ambivalencia, así como a la escasa pertinencia de la categoría de interés personal (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Martínez y Uribe, 2019).

### **1.1.3. Estrategias de regulación**

Vermunt (1998) considera las estrategias de regulación como el eje central de los patrones de aprendizaje, lo que significa que las estrategias de regulación actúan como mediadoras entre el marco de creencias (las concepciones de aprendizaje y la orientación motivacional) y las estrategias de procesamiento. Concretamente, las estrategias de regulación refieren a las decisiones y acciones que toma, o no, el sujeto a la hora de planificar, controlar, supervisar, revisar, y evaluar su proceso de aprendizaje. De hecho, en la regulación del aprendizaje se pueden diferenciar tres momentos (Zimmerman, 2001): la planificación previa, donde el estudiante toma decisiones sobre el objetivo de la tarea, el manejo de recursos, del tiempo y del espacio. Durante la tarea a través del control: revisando el progreso y tomando medidas de corrección; y posterior a la tarea con el ejercicio de evaluación: reflexionando al finalizar la tarea para fortalecer los puntos sólidos y corregir las debilidades. Por lo que las estrategias de regulación están estrechamente relacionadas con las estrategias metacognitivas.

En ese sentido, existe una larga discusión acerca de la metacognición y la autorregulación. Ejemplo de ello, para algunos autores la autorregulación es parte de la

metacognición, que a su vez está estrechamente relacionada con la concepción del aprendizaje (Brown, 1987; Flavell, 1979). Pintrich (1999) afirmaba que la autorregulación refiere al monitoreo, control y regulación de los procesos cognitivos y comportamentales que pone en práctica el estudiante. Asimismo, otros autores como por ejemplo Panadero (2017) resumen que esta práctica incorpora la consecución de objetivos, y de una u otra manera, el uso de estrategias metacognitivas. De hecho, el mismo Pintrich junto con sus colaboradores diseñaría una clasificación referente a la autorregulación (García y Pintrich, 1994). En esta clasificación se describen las *estrategias de conocimiento sobre la cognición*, referentes al control de las actividades tanto memorísticas como de comprensión. Las *estrategias de autorregulación para controlar la cognición*, que alude a autorregulación del aprendizaje en todas sus variables. Por último la *gestión de recursos estratégicos* donde el estudiante controla y asume cierta capacidad de gestión de su entorno.

En el modelo de patrones de aprendizaje se reconoce la existencia de dos estrategias de regulación del aprendizaje en función de quien las lleva a cabo. Así, cuando el estudiante regula su aprendizaje se habla de autorregulación, independientemente de la calidad de ésta. Cuando son terceras personas, tales como el profesor, compañeros, etc., o se hace uso de materiales para regular el aprendizaje, se reconoce como regulación externa. Asimismo, también se define la ausencia de regulación (Vermunt, 1998), una categoría que consideramos relevante dado que son pocos los modelos que miran hacia esa carencia de ningún tipo de regulación.

- Autorregulación: hace referencia a una acción autodirigida y activa de los propios procesos de aprendizaje. En el modelo se asumen dos situaciones: a) autorregulación de los procesos y de los resultados de aprendizaje; y b) autorregulación de los contenidos del aprendizaje. La primera se corresponde con la planificación del aprendizaje, llevar un control sobre las acciones y evaluar este proceso a la vez que analiza los resultados logrados. En la autorregulación de los contenidos, el estudiante contrasta la información con la finalidad de generar un conocimiento completo. Destacan acciones como la planificación, el monitoreo, la comprobación, la reestructuración, la evaluación y la reflexión.
- Regulación externa: la regulación externa se compone de dos aspectos. Por un lado, la regulación externa de los procesos de aprendizaje, donde el estudiante

dependen de la planificación, el control y guía del profesorado, u otras personas tales como sus compañeros, amigos; o de las instrucciones de los materiales para la realización de las tareas y en sí de su proceso de aprendizaje. Por otro, la regulación externa de los resultados, a través de la cual el estudiante pone a prueba su aprendizaje dando respuesta a los ejercicios o tareas referentes al contenido con la que mide su aprendizaje. La regulación externa dificulta la adaptación del sujeto a nuevos contextos donde le corresponda asumir decisiones de planificación, control y revisión de sus propios procesos de aprendizaje.

- Ausencia de regulación: la ausencia de regulación refiere a la falta de claridad acerca de cómo dirigir el propio proceso de aprendizaje o incluso sobre cómo apoyarse en la regulación externa. En tal sentido, no existe control sobre la regulación, pero tampoco la capacidad suficiente para darse cuenta de ello, por lo que el estudiante duda sobre qué acciones debe poner en práctica. Esta situación le conduce a mantenerse en un estado de incertidumbre y no desarrollar estrategias por sí mismo.

#### **1.1.4. Estrategias de procesamiento**

Las estrategias de procesamiento emergen de los procesos internos o estrategias de pensamiento y hábitos de estudio que utiliza el sujeto en el momento de procesar, integrar y recuperar la información. Por lo que guían el aprendizaje en términos de atributo como conocimiento, comprensión y habilidad (Vermunt, 1998).

Existen diferentes clasificaciones sobre las estrategias de procesamiento, de entre ellas se destaca la generada por Weinstein y Mayer (1986) quienes establecieron tres estrategias cognitivas: elaboración de contenidos, ensayo, y organización de actividades y contenidos. La primera de ellas responde al manejo de contenidos a través de la realización de resúmenes, esquemas, tablas de relación, mapas conceptuales... todas aquellas técnicas que le ayuden a procesar la información y que, resultado de ello generen que el estudiante pueda integrar y transmitir el contenido de una manera más personal. Por su parte, las estrategias de ensayo se basan en la reproducción del contenido visto como simple información. Por lo que no se genera un nuevo conocimiento duradero ni tampoco significativo. Las técnicas que se utilizan en esta estrategia se basan en la memorización y la repetición. Por último, las estrategias de organización de actividades y contenidos permiten una visión más amplia y compleja, a través de la cual el estudiante busca los

recursos, acude a diferentes fuentes, selecciona el contenido relevante y organiza la información. De esta manera, se posibilita el aprendizaje significativo donde el estudiante es capaz de adquirir la información, pero además activa procesos que le permiten generar conocimiento nuevo al integrar la información adquirida con sus conocimientos previos.

En la línea de la clasificación de Weinstein y Mayer (1986), Gagner (1987) generó una clasificación más amplia en la cual incorporaba otros elementos del aprendizaje que interrelacionan con las estrategias de procesamiento, como son los aspectos emocionales. Esta clasificación ofrecía cinco tipos de estrategias, tres hacían referencia a la *estrategia de ensayo*, *estrategia de elaboración* y *estrategias de organización* antes citadas. Las otras dos estrategias responden a las *estrategias de comprensión*, ligadas a la metacognición, se trata de permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, llevar un control de las estrategias que se ponen en uso y valora el éxito de ellas, con el fin de adaptar la conducta en concordancia. Así como las *estrategias de apoyo*, las cuales no se centra directamente en los contenidos, sino que el objetivo principal es mejorar la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce. Entwistle (1988; 1991) divide las estrategias de procesamiento según el enfoque que el sujeto aplica de manera general, afirmando la existencia de tres enfoques: *profundo*; donde la pretensión del estudiante es entender el contenido. Para ello concilia la información con los conocimientos previos y genera nuevos. El *enfoque superficial*, donde el estudiante trata de superar las dificultades con el mínimo esfuerzo. Con este fin pondrá en práctica técnicas que lo lleven directamente a los resultados, sin un procesamiento ni comprensión del contenido. Por último, el *enfoque estratégico*, donde prima la organización del estudiante con la intención de alcanzar propósitos específicos y concretos. Para ello, gestiona su estudio en tiempo y calidad.

Vermunt (1998) define estas estrategias como las acciones de procesamiento cognitivo con las que los estudiantes procesan la información y los contenidos. Cada estrategia utiliza técnicas diferentes para acceder a la información:

- **Procesamiento profundo:** Esta categoría cuenta con dos procesos, uno refiere a la capacidad de *relacionar y reestructurar* las diferentes unidades de información que conducen a la construcción de un conocimiento propio. El otro proceso alude al *pensamiento crítico* sobre la información adquirida, a través del cual el estudiante selecciona, analiza y triangula la información. Algunos ejemplos de estas

estrategias son la corrección, la valoración y la evaluación durante la tarea de aprendizaje. Por lo que se relaciona con el aprendizaje constructivo. Algunas técnicas hacen referencia al parafraseo, analogías y resúmenes.

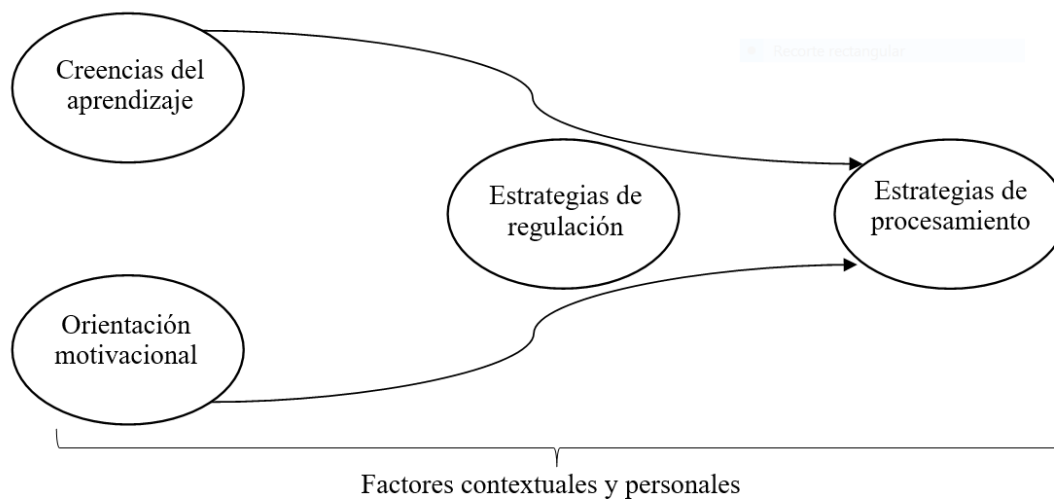
- Procesamiento superficial: basado en dos tipos de estrategias que refieren a las acciones de *memorización* a través del ensayo-error, y el *análisis secuencial*, lineal. Cabe destacar que el análisis secuencial también es aplicado en el procesamiento profundo, pero en esta ocasión no va seguido del pensamiento crítico. Por lo que el estudiante utiliza este proceso metódico para dividir la información y/o contenidos y facilitar su retención. La finalidad es poder reproducir la información en las actividades de evaluación, y así superar las diferentes asignaturas. Algunos ejemplos son el subrayado excesivo, la toma de notas sin reflexión y el repaso repetitivo.
- Procesamiento concreto: consiste en intentar aplicar lo aprendido a situaciones concretas. Esto comporta que todo contenido que no conlleve una utilidad práctica sea considerado menos valioso.

En su conjunto se identifica que cada uno de los elementos descritos (concepciones, motivaciones y estrategias) han sido estudiados por diferentes autores, lo que ha generado un análisis profundo, así como una cierta concordancia entre las diferentes aportaciones. Asimismo, también se identifica que en la propuesta que presenta Vermunt (1998) existe coherencia entre los factores que forman los elementos y/o variables. Además de unos vínculos direccionales entre los diferentes factores. En ese sentido, El ámbito de las creencias, con la concepción del aprendizaje y orientación motivacionale influyen en las estrategias de regulación, que a su vez guían las estrategias de procesamiento que se van a llevar a cabo (Figura 1.1).

Figura 1.1.



*Vínculos direccionales entre las concepciones, motivaciones y estrategias de regulación y de procesamiento.*



## 1.2. Patrones de aprendizaje

En apartados anteriores se ha revisado una serie de aproximaciones teóricas, incluso paradigmáticas y algunas investigaciones sobre los procesos de aprendizaje. En tal sentido, se ha destacado el papel relevante de componentes tales como las concepciones de aprendizaje, la orientación motivacional, las emociones, y las diferentes estrategias de aprendizaje. El modelo de patrones de aprendizaje destaca ya que Vermunt (1998) diseña una visión de los procesos de aprendizaje más integradora y como se acaba de señalar, con unos vínculos direccionales entre tales componentes. Así, según como se ubica el estudiante en cada uno de los factores adopta un determinado patrón de aprendizaje. Vermunt identifica principalmente cuatro patrones que responden a la combinación coherente entre las creencias y las acciones (ver Tabla 1.1):

**Tabla 1.1.**

	<b>Dirigido a los significados (MD)</b>	<b>Dirigido a la aplicación (AD)</b>
<b>Concepción del aprendizaje</b>	Construcción del conocimiento	Uso del conocimiento
<b>Orientación motivacional</b>	Interés personal	Vocacional
<b>Estrategias de regulación</b>	Autorregulación de los procesos y de los resultados de aprendizaje	Autorregulación y regulación externa
<b>Estrategias de procesamiento</b>	Procesamiento profundo (Pensamiento crítico y est. de elaboración)	Procesamiento concreto
	<b>Dirigido a la reproducción (RD)</b>	<b>No dirigido (UD)</b>
<b>Concepción del aprendizaje</b>	Incremento de los conocimientos.	Estimulación externa Aprendizaje cooperativo
<b>Orientación motivacional</b>	Certificados o títulos y auto-evaluación	Ambivalente
<b>Estrategias de regulación</b>	Externa (de proceso de aprendizaje y de los resultados)	Ausencia de regulación
<b>Estrategias de procesamiento</b>	Superficiales (analizar y memorizar.)	Escaso procesamiento

Fuente: Martínez-Fernández y García-Ravidá (2012; p. 169).

1. Patrón de aprendizaje **dirigido al significado (MD, siglas en inglés)**: se trata de un patrón fundamentado en la concepción constructivista del aprendizaje. Las puntuaciones en este tipo de patrón se corresponden con trazar relaciones entre los contenidos, así como con las diferentes asignaturas e incluso cursos. La orientación motivacional es intrínseca basada en el interés personal acerca del aprendizaje como fuente de desarrollo profesional e incluso crecimiento personal. En este patrón se buscan fórmulas que optimicen el proceso de aprendizaje, por lo que toma protagonismo la autorregulación a través de la cual se planifica, organiza y evalúa el propio proceso de aprendizaje. Así, resalta los altos niveles de metacognición. Resultado de ello, se aplican estrategias de procesamiento profundo, con las que elaboran y reestructuran los contenidos a través del pensamiento crítico, por lo que se generan significados propios consultando y contrastando la información en otras fuentes más allá de las proporcionadas.

2. Patrón de aprendizaje **dirigido a la aplicación (AD)**: consiste en la dominancia de la concepción de aprendizaje basada en el uso del conocimiento (concepción interpretativa). La información se selecciona en función de la utilidad que pueda tener desde una visión práctica, con la cual dar solución a los problemas que se presenten. Los estudiantes con este patrón están orientados vocacionalmente, centrados en adquirir las habilidades que les permitan desarrollar una carrera profesional. En el ámbito de las estrategias de regulación destaca la combinación de la autorregulación y la regulación externa. Los estudiantes tienen capacidad de regular su propio aprendizaje consultando otras fuentes, contrastando información y generando nuevas conclusiones. Así como de gestionar este proceso de manera consciente. No obstante, también se dejan guiar por las indicaciones externas con el fin de seguir adquiriendo las habilidades y conocimientos. En consecuencia, se ponen en práctica estrategias de procesamiento concreto que permiten dar respuesta en el momento y en el lugar de manera efectiva.
  
3. Patrón de aprendizaje **dirigido a la reproducción (RD)**: este patrón se caracteriza por la dominancia de una concepción del aprendizaje como incremento del conocimiento, a modo de bloques de información que deben captar y traspasar posteriormente. La orientación motivacional se centra en las calificaciones y la obtención de los certificados. Más concretamente, el superar las pruebas evaluativas necesarias para la obtención del título. Por lo que su motivación es totalmente extrínseca. En relación a las estrategias, los estudiantes con patrón RD necesitan la regulación externa de sus procesos de aprendizaje. Precisan que el docente proporcione una explicación clara y estructurada de los contenidos, de manera que ellos únicamente se preocupen de reproducirlos. Siguen las indicaciones de terceras personas, principalmente del docente, y en segundo lugar de sus compañeros o de recursos como guías estudiantiles. Las estrategias de procesamiento se centran en el ensayo tratando de memorizar la información, previa selección de los contenidos que consideran más relevantes, lo que hace referencia a la copia fiel de esta información.
  
4. Patrón de aprendizaje **no dirigido (UD)**: se trata de un patrón donde se concibe el aprendizaje como un proceso que debe ser estimulado por el docente y/o los

compañeros, de forma cooperativa. La orientación motivacional es ambivalente, incluso los estudiantes con patrón no dirigido pueden esperar que sean sus compañeros quienes lo motiven. Las estrategias de regulación son escasas o nulas, lo que también puede generar dificultades para identificar a quién acudir como recurso de regulación externa. En ese sentido, los estudiantes con altas puntuaciones en este patrón adquieren un rol pasivo y esperan que sean sus pares quienes organicen y planifiquen la realización de las diferentes tareas académicas, así como los exámenes. Las estrategias de procesamiento son escasa y se sustentan en el aprendizaje cooperativo.

### **1.2.1. Incongruencias en los patrones de aprendizaje**

Los patrones diseñados por Vermunt (1998) hacen referencia a aquellos procesos de aprendizaje prototípicos. Es decir, a las combinaciones coherentes entre las subescalas que forman los cuatro factores (concepciones, motivaciones, estrategias de regulación y de procesamiento). Pero no siempre se da la misma combinación entre los factores. Si bien, estos casos pueden estar precedidos por una escasa distinción de las estrategias de procesamiento y las orientaciones del aprendizaje. Así como por la incompatibilidad entre las estrategias, los modelos mentales y las orientaciones de aprendizaje. Cuando esto sucede se considera que los patrones de aprendizaje son disonantes o incongruentes (en línea con Cano, 2005). De acuerdo con Vermunt y Vermetten (2004) este tipo de combinaciones poco coherentes suelen ser propias de los inicios de la educación (secundaria, universidad...) o en etapas en que las actividades o acciones formativas son diversas y diferenciadas, pudiendo generar que el estudiante no discierna entre aquello relevante o no. Martínez-Fernández (2008) otorga una visión más positiva o negativa en función de las estrategias de procesamiento que se emplean para aprender. Así, por un lado, describe la consonancia básica o compleja; y por otro, la disonancia positiva o negativa. Se produce un perfil disonante positivo cuando predomina una concepción memorística de aprendizaje que correlaciona con estrategias de procesamiento profundo, metacognición alta y motivación intrínseca. La disonancia negativa se describe a partir de la relación entre una concepción profunda o constructivista del aprendizaje; pero con una baja metacognición y estrategias reproductivas de procesamiento (Cano, 2005; Martínez-Fernández, 2008) (ver Tabla 1.2).

**Tabla 1.2.**

*Consonancia y disonancia en los perfiles de estudiantes según los patrones de Aprendizaje.*

<b>Consonancia Básica</b>	<b>Disonancia Positiva</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Concepción directa</li><li>- Metacognición baja</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Concepción directa</li><li>- Metacognición alta</li><li>- Motivación intrínseca</li></ul>
<b>Disonancia negativa</b>	<b>Consonancia Compleja</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Concepción constructivista</li><li>- Metacognición baja</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Concepción constructivista</li><li>- Metacognición alta</li><li>- Motivación intrínseca</li></ul>

Fuente: Martínez-Fernández (2008; p. 55)

Por último, cabe destacar que en un inicio Vermunt (1998) se refería al modelo de patrones como estilos de aprendizaje, pero cambió la denominación por patrones de aprendizaje ya que se ajusta a la combinación de factores, generando una comprensión distinta a la dada por estilos (Vermunt, 2005). En particular, el autor quiso diferenciarse de los modelos clásicos y estables que hacen referencia a los 'estilos', y plantear una visión más adaptable, modificable e influenciada por el contexto (los patrones). Asimismo, se reconoce la influencia de ciertos factores personales (edad, género, tipo de carrera o profesión, antecedentes académicos y/o conocimientos previos...) y contextuales (ambiente de aprendizaje, método de enseñanza, organización donde se aprende...), ampliando la visión y aportando una noción con mayor posibilidad de modificación. De este modo, se considera que los patrones de aprendizaje son un constructo que se desarrolla a través del tiempo, que pueden estar influenciados por el contexto en que se ubique el estudiante y por ciertas características personales (Vermunt, 2005).

### **1.3. Los Patrones de aprendizaje: factores personales y contextuales**

Como se ha descrito al inicio del capítulo, las características personales del estudiante y el contexto donde se activan los procesos de aprendizaje influyen en la forma en que se concibe el aprendizaje, en su orientación motivacional y en las estrategias que pone en práctica. Por ende, en el patrón de aprendizaje que adopta. Bajo esta idea, diversos autores centraron su investigación en identificar qué factores, contextuales y personales, influyen

en los patrones de aprendizaje que adquieren los estudiantes (Vermunt y Endedijk, 2011; Zeegers, 2001; Vermunt 2005).

### **1.3.1. Influencia de las Características Personales**

A partir de los estudios realizados se conoce que las variables referentes a las características personales que pueden tener una mayor influencia son la motivación, la edad, el género, el tipo de carrera o profesión elegida y los rasgos de la personalidad.

#### *Edad*

Según Martínez-Fernández (2004) y Beccaria et al. (2014) los estudiantes con mayor edad tienen tendencia a ubicarse en el patrón de aprendizaje más constructivo, tal como el patrón dirigido al significado (MD), así como a concebir el aprendizaje hacia el uso del conocimiento con preferencia para trabajar sobre problemas prácticos (un patrón AD). Por otro lado, los estudiantes más jóvenes tienden a un aprendizaje más reproductivo (Beccaria et al., 2014; García y Rodríguez, 2003; Martín-García, 2003; Martínez-Fernández, 2004; Severiens y Dam, 1997). Esta visión ha sido criticada, puesto que otros autores como el propio Vermunt (2005) defienden que esta distinción es generada por la experiencia académica, por ello, las personas de mayor edad (y experiencia) muestran mayores puntuaciones en el patrón MD; mientras que los estudiantes con un menor bagaje académico obtienen mayores puntuaciones en el patrón RD (Marton y Säljö, 1997). Además, estas tendencias se hacen más presentes si se combina mayor edad y mayores experiencias académica (Vermunt, 2005; Zeegers, 2001); o viceversa. Martínez-Fernández et al. (2017) coinciden con la afirmación anterior y además, identifican que estos cambios se producen incluso en la educación primaria, donde existe una tendencia a pasar de patrones reproductivos (RD) a seguir instrucciones y aplicar el contenido (AD), hasta alcanzar estrategias más profundas (MD).

En este punto es necesario destacar la asociación que comúnmente se hace entre las estrategias de regulación, consideradas el eje de los patrones de aprendizaje, y la edad del estudiante. Puesto que se tiende a pensar que las estrategias de regulación siguen un camino paralelo al desarrollo evolutivo; de modo que una mayor edad se relaciona de manera significativa positiva con mayor capacidad de autorregular el aprendizaje. Sin embargo, ese enfoque fue analizado, y discutido, dando lugar a que la edad puede ser una

variable influenciadora, o no, dentro de las características personales de la persona, pero en ningún caso determinante (González y Tourón, 1992; Ruíz, 2001). De hecho, diversas investigaciones afirman que los estudiantes adultos tienden a adquirir estrategias de regulación superficiales, refiriéndose a estrategias de regulación externas e incluso ausencia de regulación, tales como el patrón dirigido a la reproducción y no dirigido. Lo que podría explicar que Cela-Ranilla y Cervera (2011) y Echavarrí et al. (2007) identificaran una disminución de las estrategias de regulación y del procesamiento profundo a lo largo de los estudios universitarios.

En cuanto al territorio latinoamericano, las relaciones halladas coinciden con las expuestas anteriormente: los estudiantes más jóvenes adquieren un patrón reproductivo o no dirigido y los de mayor edad tienden a un patrón más constructivo y/o aplicados, como el MD y AD (García-Ravidá, 2017; Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012; Vázquez, 2009)

### *Género*

En relación a la variable de género, Vermunt (2005) afirmó la tendencia de las mujeres hacia el aprendizaje cooperativo, característica del patrón no dirigido. No obstante, Martín del Buey y Camarero Suárez (2001) concluyeron en su investigación sobre las diferencias de género en estrategias de aprendizaje con universitarios españoles de diferentes modalidades que, las chicas tienen tendencia a un mayor empleo en las estrategias de autorregulación, que como debe reconocer el lector se corresponde con los patrones MD o AD. Se destaca en el género femenino la metacognición, el uso de actividades exploratorias, la búsqueda de relaciones entre contenidos y las aplicaciones prácticas de los aprendizajes. En conjunto, un aprendizaje más profundo el cual se asocia a mejor rendimiento académico. Mientras que en el caso de los hombres, se detecta un mayor uso de las estrategias de regulación externa, característica del patrón dirigido a la reproducción.

Por otro lado, existen estudios que afirman que las chicas suelen estar más motivadas intrínsecamente, y los chicos de forma extrínseca (Lozano et al., 2001). Aunque estas tendencias pueden variar según la titulación, a pesar de que existan generalizaciones que sí se cumplan (Aguado, 2011).

En relación a Iberoamérica, los hallazgos son similares a los de otros territorios. Por una parte, hay autores que indican que las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas en creencias constructivas y orientación motivacional intrínseca (Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012). Pero, por otro lado, de la Barrera, Donolo y Rinaudo (2010) reportan que el género femenino puntúa más alto en las estrategias, concretamente en el procesamiento profundo, hecho que las conduce a tener un mejor rendimiento que el género masculino.

#### *Antecedentes académicos y conocimientos previos*

En términos generales, se ha hallado que la mayoría de las personas con estudios universitarios previos muestran una orientación dirigida al significado y/o a la aplicación. Mientras que los estudiantes que ingresan en la universidad por primera vez suelen utilizar estrategias ubicadas en patrones de aprendizaje reproductivos y no dirigidos (Vermunt, 2005). De hecho, se considera que este aspecto puede tener relación con el aumento de las estrategias orientadas al significado, mucho más complejas y elaboradas, en la consecución de los cursos, y en contraposición la reducción de estrategias reproductivas, de carácter superficial (Boyle et al., 2003; Busato et al., 1998). Aunque Donche y Van Petegem (2006) no hallan relación entre los patrones de aprendizaje y la educación previa. Los mismos autores afirman que un amplio volumen de estudiantes accede a la universidad sin unos procesos de aprendizaje definidos, lo cual les genera grandes dificultades al enfrentarse a la metodología universitaria (Donche y Van Petegem, 2009).

#### *Esfuerzo*

En relación al esfuerzo, se ha demostrado que existe relación entre el esfuerzo y el rendimiento académico, en base a que los estudiantes que mayor empeño y dedicación ponen en la tarea de aprender cuentan con niveles más elevados de autorregulación y tienen tendencia a ubicarse en patrones dirigidos al significado (MD), obteniendo un mayor rendimiento académico (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012). Pero no siempre se generan este tipo de relación, puede darse la situación en que el esfuerzo no sea eficaz ya que se están poniendo en práctica estrategias superficiales alejadas de un aprendizaje profundo (Phan, 2008). Por lo



que un mayor esfuerzo no se traduce por regla general en mayores aprendizajes o mejores resultados (Navarro, 2003).

### *Personalidad*

Los rasgos de la personalidad es otro de los aspectos que se ha demostrado que influye en la configuración de los patrones de aprendizaje. Concretamente, Busato et al. (2000) identificaron diferencias para cada uno de los cuatro patrones. De este modo, los estudiantes con patrón dirigido al significado (MD) suelen ser más abiertos a la experiencia y cuentan con menor motivación al logro. Los estudiantes con patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción (RD) suelen ser más simpáticos, con motivación dirigida al logro y con menos afán por disfrutar de la experiencia. Los estudiantes con patrón de aprendizaje no dirigido (UD) muestran diferentes características que se relacionan con la actitud neurótica, la extraversión, la agradabilidad y también miedo al fracaso, así como menores niveles de apertura a la experiencia y mayor motivación al logro. Por último, los estudiantes con patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación (AD) suelen tener mayor simpatía, extroversión, motivación al logro, miedo al fracaso, pero también apertura a la experiencia. Relacionado con lo anterior, Castano (2004) encontraron diferencias entre géneros y la personalidad o predisposición ante las tareas en estudiantes universitarios. En sus investigaciones afirmaban que las estudiantes tienden a involucrarse por completo en la experiencia. Mientras que los chicos muestran menor predisposición y mayor pasividad durante el proceso de aprendizaje, enfocados mayoritariamente al resultado.

#### **1.3.2. Influencia del Contexto**

Siguiendo la idea que plantea Vermunt (2005) acerca de que los patrones de aprendizaje están afectados por unos factores asociados (personales y contextuales) a lo largo del tiempo. Cabe esperar que la forma en que se aprende esté relacionada con el contexto (o los contextos) en los cuales se ha aprendido. A tal efecto, diversos autores han investigado sobre las posibles relaciones o influencias entre el contexto y los patrones de aprendizaje, obteniendo que los factores con mayor influencia son los formatos de enseñanza y

aprendizaje típicos según la carrera, la satisfacción con la enseñanza, y el tipo de organización o institución y el método de enseñanza de la misma.

### *Tipo de Carrera o profesión*

Los contenidos son diferentes en función de la disciplina que se está estudiando. En esa línea, ciertos contenidos pueden invitar a la reflexión, mientras que otros no generan este mismo efecto. Diferentes autores han hallado los mismos patrones en determinadas disciplinas. El patrón dirigido al significado parece estar relacionado con las titulaciones socio-culturales o de humanidades, tales como la psicología, la educación social, pedagogía, entre otras. Por el contrario, las titulaciones de Economía o Derecho, Ciencias Empresariales, y Química, se asocian a la adquisición del patrón dirigido a la reproducción (Vermunt, 2005). Mientras que los estudiantes de Ciencias e Ingenierías muestran tendencia a adquirir el patrón dirigido a la aplicación tal y como afirma Vázquez (2010), debido a la finalidad que estas disciplinas comparten: emplear o aplicar los contenidos de manera útil. Por último, los estudiantes de Economía, Econometría y disciplinas relacionadas tienden a ubicarse en el patrón no dirigido (Newble y Clarke, 1986; citado por, Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012; Prosser y Trigell, 1999).

Ante lo expuesto, cabe destacar que existe discusión acerca de este tipo de tendencias, ya que otras investigaciones han destacado que tanto los factores del contexto como los personales actúan en conjunto. En esa línea, Andreou et al. (2006) analizaron la influencia de la edad, género y el tipo de carrera en los procesos de aprendizaje el estudiante y hallaron que los estudiantes masculinos de mayor edad que cursan titulaciones de Humanidades tienden a un aprendizaje dirigido al significado, en contraste a sus iguales más jóvenes quienes no se ubican en este patrón. Mientras que las estudiantes femeninas más jóvenes que cursan la misma titulación obtienen una puntuación notablemente más baja en aprendizaje profundo (MD) en comparación a sus iguales mayores.

### *Ambiente de aprendizaje*

El ambiente de aprendizaje puede facilitar o no la adquisición de capacidades, competencias, habilidades y valores que se hallan en un espacio y tiempo determinado (Duarte, 2003). De entre los factores que formarían esta variable destacan la organización

espacial, las pautas de comportamiento, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos de aprendizaje y entre ellas mismas, los roles y las actividades que se desarrollan son aspectos a tener en cuenta dentro del ambiente de aprendizaje. De modo que, si el ambiente es negativo, con altos niveles de competitividad, individualista y no acogedor, será más difícil que se genere un ambiente óptimo para el aprendizaje (Trujillo y Bermúdez, 2017). Contrariamente, un ambiente considerado positivo, donde se producen interacciones amistosas entre los estudiantes y se les connota positivamente, favorecerá el aprendizaje (Ríos et al., 2010; Trujillo y Bermúdez, 2017;).

Dentro del ambiente de aprendizaje también se incluyen aspectos relacionados con el contexto familiar. En ese sentido, Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Martínez-Pons (en revisión) identifican que los estudiantes con patrones dirigidos al significado y la aplicación se relacionan con factores socio-familiares positivos como son la alta implicación familiar, la relación positiva entre los miembros y un nivel socioeconómico medio. Mientras que los estudiantes con patrones dirigidos a la reproducción y no dirigidos lo hacen con factores negativos, contrarios a los citados.

### *Método de enseñanza y satisfacción*

El método de enseñanza tiene una gran relevancia en los procesos de aprendizaje del estudiante, en cuanto a las estrategias de enseñanza y la posición o rol que ocupa el docente. En ese sentido, Ventura (2011) identificó que las estrategias de enseñanza planteadas de carácter más general, que no requieren unas determinadas estrategias, favorecen la participación de todos los estudiantes, independientemente de su patrón de aprendizaje. En consecuencia estas actividades promueven la complementariedad e intercambio de métodos y habilidades entre los estudiantes.

En cuanto al rol que ocupa el docente se identifica que un papel jerárquico, de superioridad, y una metodología basada en la transmisión de conocimientos, favorece que los estudiantes adquieran un patrón dirigido a la reproducción. Mientras que si el docente asume un papel más equitativo y comparten el proceso de aprender, los estudiantes tienden a adquirir un patrón dirigido al significado (Cortazzi, 1990; Duarte, 2003).

Relacionado con el método de enseñanza, los estudiantes que no se sienten satisfechos con la metodología, con el contenido y/o la calidad de los estudios tienen mayor posibilidad de declinarse a un perfil dirigido a la reproducción, dedicar menor tiempo y manifestar mayores intenciones de abandonar los estudios (Diseth et al., 2010).

Aun así, la satisfacción se considera un aspecto subjetivo y estrechamente relacionado con la forma en la que el estudiante está acostumbrado a aprender. En este caso, con el patrón de aprendizaje que el sujeto accede a la universidad. En ocasiones acorde a la metodología o no. En esa línea, diversas investigaciones indican que el docente no debería dedicarse a guiar o adoctrinar en relación a los contenidos y procesos, sino que es responsable de crear acciones que fomenten la búsqueda de información, la toma de decisiones, la propia revisión de la actividad de aprendizaje. Una educación constructivista y personalizada que potencie la autorregulación y que, por ende, conduzca a actividades relacionadas con el patrón dirigido al significado (García-Ravidá, 2017; Vermunt, 2005).

### *Organización/institución y método de evaluación*

La organización donde se aprende es un aspecto que también cuenta con influencias sobre los procesos de aprendizaje del estudiante. Ambos podrían considerarse elementos de la cultura institucional y de la creencia social que se tiene sobre esta institución. Lo que se traduce en aquello que la población espera de la organización. Estas características se reconocen con mayor facilidad entre las instituciones públicas o privadas, o entre las organizaciones de educación formal o no formal. Concretamente, los elementos que generan diferencias entre instituciones son principalmente el espacio, los profesionales, la sistematicidad o por el contrario la flexibilidad, la racionalidad, la planificación, la evaluación, etc. De entre ellos, la evaluación toma especial relevancia puesto que, en la mayoría de casos, el método en que se evalúan sigue la línea de la cultura institucional (Nalda, 2002). A su vez, el tipo de evaluación condiciona al estudiante en su forma de aprender. Según Nalda (2020) existen diferencias entre cómo se planifica la evaluación y la calidad de la misma. En relación al primer aspecto, los estudiantes adoptan mayores estrategias cognitivas (seleccionar, elaborar, organizar, relacionar la información...) y metacognitivas y de regulación (planificar, dirigir, evaluar su aprendizaje y esfuerzo) (en línea con las características del patrón MD), cuando se les evalúa asiduamente a través de trabajos individuales y grupales. A tal efecto, y en relación a la calidad del método de evaluación, los trabajos grupales fomentan el aprendizaje significativo cuando los grupos son heterogéneos en relación a las diferentes formas de aprender o patrones de aprendizaje, incluso desde edades iniciales (Martínez-Fernández et al., 2017; Martínez-Fernández et al., 2018).

Por otro lado, las materias evaluadas con una prueba en la que el estudiante no debe generar relaciones entre los conocimientos fomentan la memorización como estrategia de procesamiento, basado en la reproducción de la información (en línea con un patrón RD). Mientras que la evaluación a través de proyectos, actividades de campo, inmersión en el ambiente del contenido estudiado tienden a fomentar un aprendizaje significativo basado en la construcción de conocimiento (Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012).

#### **1.4. Los patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios según el territorio**

En el apartado anterior se ha descrito la influencia de una serie de factores personales y contextuales en los patrones de aprendizaje. Sin embargo, existen otras variables que van más allá de los aspectos surgidos en el aula e incluso en la propia universidad. Pues el territorio, en su máxima connotación socio-geográfica, es un espacio de tradiciones culturales, creencias, valores, historia, lenguaje, etc., que de forma genérica dan como resultado las diferentes formas de pensar, interactuar e incluso sentir y vivir.

En tal sentido, las investigaciones muestran ciertas similitudes y/o diferencias en los patrones de aprendizaje dependiendo del territorio. A continuación, se revisa una serie de estudios y se elabora una primera aproximación sobre las características que comparten los estudiantes según el territorio sea Europa (centro-Norte), Asia o Iberoamérica.

##### **1.4.1. Inicios en Europa**

Jan Vermunt (1998) diseña el modelo de patrones de aprendizaje en Holanda e identifica los cuatro patrones de aprendizaje (dirigido al significado, dirigido a la aplicación, dirigido a la reproducción y no dirigido) en una muestra de 1512 estudiantes universitarios holandeses e ingleses. Busato et al. (2000), también en Holanda, aplica el ILS en una investigación sobre la relación entre la capacidad intelectual, el estilo de aprendizaje, la personalidad y la motivación de logro como predictores del éxito académico en la educación superior. Concretamente, participaron 409 estudiantes de psicología de primer año. Los resultados ofrecieron la distinción de los cuatro patrones. En relación al rendimiento (éxito académico), los patrones dirigidos al significado, a la aplicación y a la

reproducción no obtuvieron relación positiva con el éxito académico, mientras que el no dirigido actuaba como predictor del rendimiento académico negativo.

Veenman et al. (2003) pusieron a prueba el diseño de patrones de aprendizaje en una investigación que tenía por objetivo valorar los métodos de evaluación de los estilos de aprendizaje a través de la aplicación del ILS en muestra de 1060 estudiantes de diferentes carreras, comparando los resultados de éste con los procesos de estudio reales de los estudiantes evaluados a través del método de pensar en voz alta. El instrumento fue validado tras obtener puntajes elevados en el ámbito de las estrategias de regulación y procesamiento, y menores en el ámbito de las creencias: concepción y motivación. Se identificaron los cuatro patrones de aprendizaje (MD, AD, RD y UD).

Pero siempre se han obtenido los patrones de aprendizaje con la claridad suficiente, o puede darse el caso en que la conciliación entre creencias y estrategias no responda a la teoría inicial. El propio Vermunt y Minnaert (2003) se encargaron de investigar sobre dicha situación aplicando el ILS en un estudio longitudinal subministrando la prueba en primer y tercer trimestre. En primer trimestre se identificaron los patrones dirigido al significado, dirigido a la reproducción y no dirigido. En tercer trimestre los resultados mostraron mayor disonancia, identificando el patrón dirigido al significado, otro bloque en que los estudiantes reúnen todas las concepciones de aprendizaje, al que llamaron pasivo-idealista (PI), y un tercero que hace referencia a la combinación del patrón dirigido a la reproducción y no dirigido.

Posteriormente, el cuestionario ILS ha sido validado nuevamente en diferentes países del norte de Europa, tal como en Reino Unido a través de Boyle et al. (2003) quienes destacan la importancia de los cuatro componentes que forman los patrones de aprendizaje. O en Bélgica, con Ferla et al. (2008) quienes afirmaron que las concepciones de aprendizaje influyen de forma directa en las estrategias de regulación y procesamiento. En esa línea, destacan la relación entre la concepción constructivista con el pensamiento profundo, así como la concepción reproductiva y el pensamiento superficial.

Vermunt (2005), en los Países Bajos, llevó a cabo una investigación con una muestra de 795 estudiantes de primer curso de diferentes disciplinas. El estudio se centraba en analizar la relación con el rendimiento académico. Aun así, se identificaron los cuatro patrones de aprendizaje, destacando que el patrón dirigido al significado correlacionaba con el rendimiento académico alto.

Donche y Van Petegem (2009) en una investigación donde aplicaban una evaluación pre y post test a una muestra de 1.232 estudiantes de diferentes disciplinas, identificaron los cuatro patrones de aprendizaje. Pero en el análisis de conglomerados hallaban tres grupos de estudiantes. El primero respondía a la combinación de los patrones dirigido a la reproducción y no dirigido. El segundo grupo se caracterizaba por el patrón dirigido al significado. El último grupo refería al patrón flexible, que se trataba de una combinación entre el patrón dirigido al significado y a la aplicación, especialmente en relación a las creencias y motivaciones.

La investigación más reciente alude a Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022) quienes identificaron los patrones de aprendizaje en una muestra de 146 estudiantes de primer año de carreras relacionadas con Ciencias de la Educación. Los autores hallaron la presencia de los cuatro patrones de aprendizaje: dirigido al significado, dirigido a la aplicación, los cuales se relacionaban con mayor rendimiento. Así como el patrón dirigido a la reproducción y no dirigido, que se asociaban a un rendimiento menor. Por otro lado, también llevaron a cabo un análisis centrado en los sujetos donde se diferenciaron cinco grupos que responden a: estudiantes con patrón dirigido al significado, otro grupo de estudiantes con patrón dirigido a la reproducción, estudiantes no dirigido, estudiantes flexibles, los cuales adquirirían puntuaciones altas en todos los patrones; y estudiantes pasivos, con puntuaciones bajas en todos los patrones (ver Anexo 25).

A modo de resumen, se pueden extraer diferentes características comunes en las investigaciones realizadas en el territorio Europeo. Las principales características refieren a que en la mayoría de estudios se identifican los cuatro patrones de aprendizaje. De los cuales el patrón no dirigido guarda relación con el rendimiento académico negativo. El patrón dirigido a la aplicación y el dirigido a la reproducción no se relacionan con el rendimiento. Por último, el patrón dirigido al significado funcionaría como predictor del alto rendimiento académico (Vermunt, 2005). Más concretamente, se conoce que la concepción constructivista, se relaciona con el pensamiento profundo, generando un aprendizaje significativo que conduce al éxito académico. Mientras que las concepciones reproductivas se asocian con estrategias superficiales y no muestran relación con el rendimiento. Además de ello, se afirmaban que los patrones varían con la evolución de los cursos. En el primer año de estudios universitarios los patrones suelen aparecer definidos con mayor claridad, pero a medida que se avanza tienden a una mayor difusión entre sí, generando nuevas relaciones. Se destaca la unión del patrón dirigido a la reproducción y

no dirigido, u otras variantes como el patrón pasivo-idealista, caracterizado por agrupar a todas las concepciones de aprendizaje en un único factor.

#### **1.4.2. Aportaciones desde Asia**

El modelo de patrones de aprendizaje también se ha estudiado a través de diversas investigaciones en el continente asiático, en países tales como: China, India, Indonesia, Sri Lanka, Turquía e incluso alcanzando el continente de Oceanía. En este territorio se destaca la existencia de la “*asian paradox*”, que refiere a que los estudiantes chinos utilizan un enfoque caracterizado por la ingesta de conocimientos como paso previo a la construcción del conocimiento. De este modo, la memorización se entiende como una forma de entender el material, un puente para el posterior aprendizaje profundo (Biemans y Van Mil, 2008; Law y Meyer, 2008).

El primer lugar donde se aplicó el ILS fue en Indonesia (Ajisuksmo y Vermunt, 1999), tan solo un año después de la publicación del modelo. Antes de ello, se realizó un estudio piloto donde el instrumento fue traducido y analizado en base a la interpretación que hacían de él los propios estudiantes. El resultado fue el diseño del *Inventarisasi Cara Belajar (ICB)*. Posteriormente, el ICB se aplicó a 900 estudiantes universitarios de primer año de diferentes disciplinas. Se identificaron cuatro patrones de aprendizaje: tres de ellos coincidentes con los propuestos por Vermunt, los cuales eran el patrón dirigido al significado, dirigido a la reproducción y no dirigido. El patrón restante refiere al pasivo idealista, que como se ha comentado se trata de la saturación de todas las concepciones de aprendizaje, en este caso con del aprendizaje cooperativo. A su vez, dichos resultados fueron comparados con muestras de estudiantes holandeses donde se hallaron diferencias en el uso de las estrategias de aprendizaje, pues los universitarios indonesios se caracterizan por utilizar estrategias de procesamiento concreto, paso a paso; mientras que los holandeses reportaron un abanico más amplio de estrategias.

En Sri Lanka, Marambe et al. (2007) aplicaron el ILS, tras traducirlo al *Sinhala* y adaptarlo, generando el *Adyayana Rata Prakasha Malawa (ARPM)* que cuenta con 130 ítems. Esta investigación estaba promovida por el cambio realizado en el plan de estudios que se había implantado dos años atrás en la facultad de medicina (Universidad de Paradeniya). El nuevo plan de estudios se centraba en el estudiante potenciando el trabajo autónomo. El objetivo fue identificar y comparar los patrones de aprendizaje entre un grupo de currículo tradicional y otro grupo de currículo basado en el nuevo plan de



estudios. Se obtuvieron los cuatro patrones de aprendizaje en ambas muestras (MD, AD; RD y UD), con mayor claridad en el grupo del nuevo currículo. De ello se deriva que las modificaciones en la organización y la metodología con que se imparten los contenidos tienen un cierto impacto en la forma en que el sujeto aprende, en la línea de lo comentado por Vermunt (2005).

Biemans y Van Mil (2008) aplicaron el ILS a estudiantes Chinos y Holandeses, quienes formaban parte de un programa (Bachelor of Science en idioma inglés) en el que los estudiantes Chinos realizaban dos años en su país de origen (Universidad Agrícola de China) y posteriormente en Holanda (Universidad de Wageningen). Los resultados rompían con la creencia del estudiante chino exitoso, ya que éstos se ubicaron en el patrón dirigido a la reproducción y no dirigido, destacando con altas puntuaciones en autorregulación. Así, parte de los estudiantes chinos se caracterizaban por altos niveles de autorregulación junto con estrategias de procesamiento superficiales tales como el ensayo y memorización. Por lo tanto, estudiantes asiáticos que se autorregulan para emplear estrategias de procesamiento más bien memorístico; un hecho paradójico.

En Hong Kong, Law y Meyer (2008) tradujeron, adaptaron y posteriormente validaron el ILS tras aplicarlo a una muestra de 1570 universitarios. En este estudio no aparecen los patrones de aprendizaje, sino que se centró en identificar la relación entre los diferentes elementos que los componen. Los resultados reflejaron la importancia de las estrategias de regulación como eje central en el diseño de patrones de aprendizaje, y la influencia que tienen en las estrategias de procesamiento. Mientras que por otro lado, las concepciones y orientaciones de aprendizaje guardan una relación indirecta con las estrategias de procesamiento y filtradas por la regulación. Tal como había afirmado Vermunt (1998, 2005).

En relación al territorio turco, concretamente en Estambul, Kalaca y Gulpinar (2011) aplicaron el cuestionario ILS, nuevamente traducido y adaptado, a estudiantes de medicina obteniendo los cuatro patrones de aprendizaje, aunque contaban con matices importantes. Ejemplo de ello, es que en el patrón dirigido al significado se incluyen las estrategias de procesamiento concreto y analíticas, referentes del patrón dirigido a la aplicación y reproducción, respectivamente. Además, también hallaron que la concepción del aprendizaje como estimulación docente y la estrategia de regulación externa se asocian al aprendizaje profundo.

En Oceanía, concretamente en la ciudad de Sidney, Smith et al. (2010) llevaron a cabo un estudio longitudinal en universitarios de farmacia con la intención de comparar los datos longitudinales con los transversales, en pregrado y postgrado. En los dos casos se obtuvieron los cuatro patrones de aprendizaje. Al comparar los resultados se detectó que en ambas investigaciones existía un aumento del patrón dirigido a la aplicación a partir del ecuador de los estudios de pregrado. Al igual que un aumento del patrón dirigido al significado en los estudiantes de postgrado. Parece ser, que a medida que los estudiantes adquieren experiencias académicas, adoptan patrones más robustos y, en esa línea, con tendencia al patrón dirigido al significado y el dirigido a la aplicación.

Fryer (2017) llevó a cabo un estudio longitudinal, centrado en la persona, durante el primer año de universidad, donde participaban un total de 920 estudiantes japoneses. Esta investigación no incluía los patrones de aprendizaje, pero sí un análisis similar. Se identificaron tres grupos: el grupo bajo, caracterizado por bajas puntuaciones en buena enseñanza, habilidades genéricas y bajas puntuaciones en enfoques superficiales. El cual incrementó las estrategias superficiales al acabar el curso, siendo aún más desadaptativos. El grupo medio, con puntuaciones medias en todas las escalas, el cual presentó un aumento de los enfoques profundos al avanzar en el curso, pero no lo suficiente como para que ningún estudiante pasara al tercer factor hallado, al grupo alto. El cual presentaba puntuaciones elevadas en todas las escalas, quienes aumentaron también en el enfoque profundo al finalizar el curso.

Fryer y Vermunt (2018), en Japón, llevaron a cabo una investigación longitudinal centrada en los sujetos con un total de 933 estudiantes, donde analizaban los cambios en los patrones de aprendizaje a lo largo de la experiencia universitaria de primer año. Identificaron cuatro grupos de estudiantes: uno de ellos con enfoques superficiales y autorregulación, el cual nos parece paradójico. Otro grupo con escasas estrategias (puntuación baja en todas las estrategias). Un grupo de estudiantes promedio (uso de estrategias moderado). Por último, los estudiantes con altas puntuaciones en todas las estrategias. Todos los grupos, con excepción de los estudiantes promedio, presentaron cambios en la preferencia de las estrategias de procesamiento y regulación a lo largo del año, desde un uso de estrategias más superficiales y desadaptativas a niveles más complejos y adaptativos.

Por último, Song y Vermunt (2021) han realizado una investigación con el objetivo de identificar las similitudes y diferencias entre los patrones de aprendizaje utilizados por

estudiantes de secundaria, preparatoria y universitarios. Así como la relación con otros factores personales y contextuales. La muestra estaba compuesta por un total de 8.072 participantes que dan respuesta a la versión china del ILS. Los resultados mostraron patrones similares en estudiantes de secundaria y preparatoria (Bachillerato): se identificó el patrón dirigido al significado con regulación externa, el patrón pasivo idealista y el patrón no dirigido. En cuanto a los estudiantes universitarios, los patrones hallados fueron el dirigido al significado en acción, el pasivo idealista y el pasivo motivacional.

En relación a los factores personales y contextuales, se identificó que el género guardaba relación en la muestra de secundaria con todas las subescalas de los patrones, con excepción de la ingesta de conocimientos, el uso de conocimientos, la orientación de interés personal y la orientación dirigida a la vocación. Asimismo, no había diferencia según género en cuanto a las puntuaciones en las estrategias de memorizar y ensayar, estrategias de regulación externa, concepciones de aprendizaje cooperativo y orientación vocacional. En cuanto a la edad, únicamente se reconocieron pequeñas influencias en la muestra de secundaria y aún menores en la universidad. Por otro lado, se identificaron relaciones significativas entre los trabajos de los padres y todas las escalas de patrones de aprendizaje de la muestra de la escuela secundaria. Más concretamente, en los estudiantes de secundaria, se identificaban diferencias significativas en las estrategias de procesamiento cognitivo, las estrategias de regulación y la orientación dirigida por certificados en los estudiantes cuyos padres trabajaban en diferentes trabajos. En cuanto a la universidad, los trabajos de los padres se correlacionaron significativamente con las estrategias de procesamiento cognitivo y las estrategias de regulación de los estudiantes universitarios, mientras que los trabajos de las madres se asociaron significativamente con la mayoría de las escalas de patrones de aprendizaje de dichos estudiantes, excepto la falta de regulación y la orientación ambivalente.

En conjunto, se puede realizar una primera aproximación de los resultados de las investigaciones realizadas en el territorio asiático. Primeramente, se destaca que en la mayoría de ellas se identifican los cuatro patrones de aprendizaje. Aunque existen variantes derivadas de los originarios. De entre ellas, el patrón pasivo idealista y la existencia de ciertos patrones con algunos matices como el caso del patrón dirigido al significado con estrategias de procesamiento analítico, propias del patrón dirigido a la aplicación o estrategias de ensayo propias del patrón dirigido a la reproducción. En relación a la evolución de los patrones de aprendizaje, en territorios de Asia, se identifica

también que los patrones de aprendizaje parecen ser más difusos al inicio de la universidad, y a medida que los estudiantes superan los cursos estos patrones adquieren mayor coherencia. Asimismo, tal como se ha comentado, algunas investigaciones han afirmado que al inicio de la universidad existe una mayor presencia del patrón dirigido a la reproducción, pero a medida que se adquieren experiencias académicas incrementa el patrón dirigido a la aplicación y el dirigido al significado. Más concretamente, pareciera que los sujetos con bajas puntuaciones en la mayoría de subescalas al inicio de la universidad siguen un camino aún más desadaptativo, incrementando sus estrategias superficiales. Por otro lado, los estudiantes con puntuaciones medias y altas, destacando en ellos la autorregulación, conducen sus procesos de aprendizaje hacia estrategias más profundas y complejas (Fryer, 2017; Fryer y Vermunt, 2018). Aunque desde una perspectiva más general, pareciera que los estudiantes de secundaria y preparatoria cuentan con patrones más definidos y congruentes (Song y Vermunt, 2021). Lo que genera la idea de que al inicio de la universidad existe un periodo de adaptación en que los universitarios deben reajustar sus procesos de aprendizaje.

Sin embargo, el aspecto más importante a destacar en el territorio asiático refiere a la citada *Asian paradox*. Tal como afirman Biemans y Van Mil (2008), a pesar de que los estudiantes chinos consideran de importancia la construcción de conocimientos, su concepción hacia el aprendizaje inicia como consumo de información, o en el peor de los casos con una orientación y concepción de aprendizaje ambivalente. Por lo que las estrategias de procesamiento utilizadas se basan en el ensayo y la memorización, a través de las cuales tratan de comprender el material. Sin embargo, destacan en altos puntajes en todas las escalas de regulación. Resultado de ello, los estudiantes chinos adoptan el patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción o el patrón no dirigido, con altos puntajes en la regulación. En esa línea, Watkins y Biggs (1996) afirmaban que los estudiantes chinos utilizan las estrategias de memorización como un primer paso hacia la comprensión, lo que actualmente se conoce como la *Asian paradox*. En base a esa idea, los estudiantes no consideran la memorización y la comprensión como estrategias contrarias, sino como procesos entrelazados. Mientras que en el territorio occidental estos procesamientos son excluyentes entre sí (Marton et al., 1997; Vermunt y Vermetten, 2004). Estos métodos podían ser útiles en su propio país. Sin embargo, tal como describe Biemans y Van Mil (2008) les resulta difícil a los estudiantes chinos alcanzar el éxito en un contexto académico diferentes, como es el holandés. Por lo que se verían obligados a modificar sus

procesos de aprendizaje. De hecho, Kember et al. (1995), en una investigación sobre la relación entre el enfoque de aprendizaje, el tiempo dedicado al estudio y las calificaciones otorgadas con una muestra de estudiantes universitarios de Hong Kong, identificaron que un enfoque superficial combinado con muchas horas de estudio es una forma de aprendizaje ineficaz que produce pobres resultados académicos.

Otro de los aspectos que se destaca de los estudiantes chinos es que tienen una actitud ambivalente y dudosa hacia sus propios procesos de aprendizaje. Por lo que, de querer revertir esta situación, deberían empezar por ganar más confianza en sus propias capacidades (Biemans y Van Mil, 2008).

#### **1.4.3. Hallazgos en Iberoamérica: España / Latinoamérica**

En Latinoamérica y España se hallan diversas investigaciones sobre los patrones de aprendizaje. Aun así, se trata de un territorio poco explorado con un futuro muy enriquecedor en base a las diferentes peculiaridades que ya se han reportado en varios estudios sobre los patrones de aprendizaje en este lado del mundo. En primer término, cabe destacar el Grupo de Investigación PAFIU (Patrones de Aprendizaje y Formación Investigadora en la Universidad) de la Universidad Autónoma de Barcelona. El mismo centra su actividad principalmente en los países de Latinoamérica y España. El grupo está dirigido por el Dr. J. R. Martínez-Fernández, quién en el 2009 se interesó por el modelo teórico de patrones de aprendizaje de Vermunt (1998, 2005) y adoptó dicho constructo modificando, adaptando e innovando en este campo bajo la asesoría del mismo Vermunt. En tal sentido, J. Martínez-Fernández y colaboradores (2009) generan el *Inventario de Estilos de Aprendizaje*, que se trata de la traducción y adaptación del ILS al español internacional a partir de las aportaciones de investigadoras de diversos países de este amplio territorio (Martínez-Fernández et al., 2009).

Previamente, uno de los primeros estudios tuvo lugar en Argentina, donde Álves de Lima et al. (2006) adaptaron el ILS y lo aplicaron a 149 estudiantes residentes de cardiología. En este estudio identificaron los cuatro patrones de aprendizaje, destacando entre ellos, de forma notable, el patrón dirigido a la aplicación. En sus conclusiones afirmaban que la plataforma virtual que usaban en la universidad condicionaba los procesos de aprendizaje de los estudiantes dirigiéndolos hacia este patrón.

En Bogotá, Colombia, Vázquez (2009) aplicó el ILS a 420 estudiantes de ingeniería, con la intención de establecer relaciones entre los patrones de aprendizaje y el

rendimiento académico. Los resultados demuestran la existencia de los cuatro patrones de aprendizaje. Pero tanto el patrón dirigido al significado, como el dirigido a la aplicación y el no dirigido mostraban ciertas peculiaridades. Así, el grupo con patrón dirigido al significado contaba con estrategias de procesamiento profundo propias del mismo patrón, pero además incorporaba estrategias analíticas y concretas, propias del patrón dirigido a la reproducción y del patrón dirigido a la aplicación, respectivamente. El grupo de estudiantes con patrón dirigido a la aplicación también incorporaba todas las concepciones de aprendizaje así como la orientación motivacional de interés personal, propia del patrón dirigido al significado. El tercer grupo de estudiantes con patrón no dirigido contaba con las estrategias de ensayo y memorización y orientación motivacional dirigida a los certificados, propias del patrón dirigido a la reproducción. Ambos factores son propios del patrón dirigido a la reproducción. Finalmente, aparecía un cuarto grupo que cumplía todas las características del patrón dirigido a la reproducción.

En cuanto al rendimiento académico se describió que los enfoques superficiales, la ausencia de estrategias de procesamiento y la motivación intrínseca guardan relación con un rendimiento académico insuficiente. Por lo que se traduce que los estudiantes con menor rendimiento académico son aquellos que adoptan el patrón dirigido a la reproducción o no dirigido.

Desde Argentina, concretamente en la ciudad de Río Cuarto, de la Barrera et al. (2010) aplicaron el cuestionario ILS, de Martínez-Fernández y colaboradores (2009), a una muestra de 513 alumnos de diferentes estudios universitarios, teniendo en cuenta también el género, el curso y el rendimiento. Los resultados afirmaban que quienes muestran tendencias marcadas al patrón no dirigido son los estudiantes con rendimiento académico más bajo. Los que se ubican en patrones dirigidos se asocian a tener mejor rendimiento académico. Sorprendentemente, se destaca que los estudiantes de Ciencias Sociales tienden a adquirir características del patrón dirigido a la reproducción, a medida que superan los cursos, sobretodo en estrategias de procesamiento, y esto les lleva a obtener un rendimiento académico bajo.

En relación al género, se destaca que las mujeres tienden a adoptar el patrón dirigido a la aplicación y suelen tener un mejor rendimiento respecto a su curso. Por último, los estudiantes que muestran un patrón dirigido al significado son los estudiantes con rendimiento académico más alto. Un dato a destacar es que los estudiantes con patrón

dirigido al significado se concentran en el cuarto y quinto año de estudios universitarios, aunque únicamente representan uno de cada cuatro estudiantes (de la Barrera, 2011).

También en Argentina, pero en la región de Cuyo, se llevó a cabo una investigación por parte de González y Difabio de Anglat (2016) tanto transversal como longitudinal, donde se analizaban los patrones de aprendizaje en una muestra de 357 estudiantes de ingeniería. En el estudio transversal se realizó una comparación entre los patrones de aprendizaje de los estudiantes de primero y quinto. En él se identificaron los patrones dirigido al significado y dirigido a la reproducción. Sin embargo, el resto no se acaban de reconocer ya que aparecen de forma difusa. Si bien, existe una fuerte presencia del patrón dirigido a la reproducción, que decrece hasta niveles bajos para el quinto año. Por otro lado, una evolución a la inversa del patrón dirigido al significado, que tiene una leve presencia al inicio de la universidad pero que se manifiesta de forma notable al final.

Para el segundo estudio, longitudinal, se identificaron tres patrones de aprendizaje de los clásicos: dirigido al significado, dirigido a la reproducción y no dirigido; y un cuarto factor denominado *versátil*, que aludiría al patrón pasivo idealista. Al analizar la evolución de éstos se identifican pequeños cambios en las subescalas de cada patrón de aprendizaje. Además, se identifica que a medida que el estudiante avanza y adquiere nuevas experiencias académicas, desarrolla mayores estrategias de autorregulación en el aprendizaje, sobre todo en relación a los contenidos y resultados. A parte de ello, el género femenino destaca por los altos puntajes en la concepción constructivista así como por obtener mejor rendimiento académico.

En México, Gamboa-Salcedo et al. (2012) adaptaron el ILS a las características culturales del territorio para asegurar la fiabilidad del instrumento. Posteriormente fue aplicado a 98 estudiantes de pediatría. Su foco de estudio no estaba centrado en la obtención de los patrones, sino en conseguir una alta fiabilidad y así disponer de dicho cuestionario. Esta prueba resultó ser exitosa puesto que obtuvieron una fiabilidad elevada, así como también se identificaron los diferentes patrones de aprendizaje. Los autores destacaron que el cuestionario debía ser adaptado con precisión para aquellos territorios que presentaran diferencias culturales o ciertas peculiaridades de importancia. En esa línea, añadían que una identificación difuminada de los patrones podía darse por la falta de entendimiento del estudiante hacia el instrumento.

En la península, concretamente en Portugal, Rocha y Ventura (2011) analizaron los patrones de aprendizaje de 370 estudiantes de primer ciclo en la Universidad Católica

de Portugal. Los resultados mostraron la existencia de los cuatro patrones de aprendizaje. Se destaca que el patrón dirigido a la reproducción y el dirigido a la aplicación eran los únicos que contaban con todas las características propias. Sin embargo, el patrón dirigido al significado y no dirigido mostraban algunas diferencias con los patrones prototípicos. Para los autores el patrón dirigido al significado se asemeja más bien a un patrón flexible, ya que en este patrón también se incluyen todas las estrategias de regulación y procesamiento, aunque con puntuaciones más bajas. El patrón no dirigido es considerado como un patrón pasivo, en caso incorporaba la concepción del aprendizaje como ingesta de información, propia del patrón dirigido a la reproducción. Por otro lado, cabe destacar las estrategias de procesamiento concreto y la regulación externa, las cuales eran compartidas por la mayoría de estudiantes.

En el caso de España, existe diversidad de estudios sobre los patrones de aprendizaje. Rabanaque y Martínez-Fernández (2009) realizaron una investigación próxima al constructo de patrones de aprendizaje, analizando la concepción de aprendizaje y la motivación en una muestra de universitarios de psicología de distintos niveles. Los resultados pueden relacionarse con dicho modelo teórico, pues reflejaron que los estudiantes de último curso tienden a ubicarse en procesos de aprendizaje constructivo e interpretativo, que se aproxima mucho al patrón dirigido al significado. En contraposición, los estudiantes de los primeros cursos destacan por la concepción memorística, la cual aludiría al patrón dirigido a la reproducción. Asimismo, también se hallaron ciertas relaciones, como que los estudiantes que cuentan con un alto nivel de motivación lo hacen de forma intrínseca, mientras que los estudiantes con baja motivación se centran en aspectos extrínsecos. En cuanto a la concepción del aprendizaje, la motivación y el curso se identifica que los estudiantes de primer curso muestran relación significativa positiva entre la concepción constructiva e interpretativa con la motivación intrínseca, propios del patrón dirigido al significado que se identifica en los últimos cursos. Esta relación se repite en los estudiantes intermedios, pero desaparece en los estudiantes de último curso.

Martínez-Fernández y García-Ravidá (2012) aplican el ILS en español a estudiantes universitarios del máster de formación del profesorado en educación secundaria. En sus preguntas de investigación, ponen especial atención a la relación que existe entre los patrones con los factores personales y las características contextuales. Los resultados muestran cuatro perfiles de estudiantes que se asemejan a los patrones de aprendizaje, con ciertas variantes o matices. El primer grupo reúne las estrategias de



procesamiento profundo y elaboración, así como el procesamiento crítico, concreto y analítico, más la autorregulación. El cual se traduciría en una conciliación entre el patrón dirigido al significado y dirigido a la aplicación. En el segundo grupo de estudiantes aglutina todas las concepciones, acompañadas por orientaciones motivaciones personales y vocacionales, que se caracterizó como el patrón pasivo idealista. En el tercero se enlaza la concepción de aprendizaje como bloques de información con la motivación orientada a la obtención de títulos o certificados y las estrategias de regulación externas o ausencia de regulación. Lo cual responde al patrón dirigido a la reproducción, más la sub-escala de ausencia de regulación. Por último, se definía el patrón no dirigido a través de la agrupación de estrategias de regulación externa y motivación ambivalente así como una orientación motivacional hacia los certificados.

Además, se destaca que se identificó correlación significativa positiva entre el patrón dirigido al significado y los motivos de interés personal hacia el estudio, y correlación negativa entre el mismo patrón y la orientación motivacional dirigida a las calificaciones. A su vez, también se halló correlación significativa positiva entre el patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción y la motivación dirigida a los certificados.

En cuanto las características personales, por lo que al género refiere, se detectó que las chicas tienen mayor puntuación en la concepción del aprendizaje y la orientación motivacional, ubicándose en concepciones de construcción de conocimiento y motivación intrínseca. Se trata de un resultado obtenido también por Echavarrí et al. (2007) en la investigación referente a las diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. En la cual se afirma que las chicas universitarias tienen un mayor rendimiento en los tres primeros años de carrera debido al uso de estrategias complejas acompañadas por una alta motivación. Sin embargo, posteriormente se igualan con los chicos, manifestando puntos de inflexión en la autoeficacia percibida, la motivación hacia el estudio, las habilidades sociales y el nivel de ansiedad en las evaluaciones.

En relación a la edad, Martínez-Fernández y García-Ravidà (2012) hallaron que a mayor edad existe mayor tendencia a adquirir patrones reproductivos, resultados que van en la línea de lo afirmado por Vermunt (2005), siempre que estos estudiantes no hayan tenido experiencias académicas en un pasado próximo.

Concluyendo con esta investigación, los autores remarcan que todas las relaciones o tendencias identificadas se puede ver notablemente influenciadas en base al esfuerzo y dedicación que adquiere el estudiante (Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012).

De la Garza Pérez (2015) identificó el patrón dominante en una muestra de 150 estudiantes mexicanos de psicología en una investigación de corte transversal. Se recogieron datos en primer (inicio del primer curso) y décimo semestre (final del quinto curso). Además, se analizó la relación con el género. Tanto en la muestra general, así como por semestres, se halló la dominancia del patrón de aprendizaje orientado a la aplicación con regulación externa. En cuanto al género, se hallaron medias más altas en las concepciones de uso del conocimiento y en la orientación motivacional orientado a la vocación. Para un análisis más completo de los patrones también se llevó a cabo un análisis de conglomerados, hallando cinco factores en la muestra general: estudiantes con patrón dirigido al significado y dirigido a la aplicación, en acción; estudiantes pasivo idealistas, no dirigidos, patrón dirigido a la reproducción con motivación vocacional y otro grupo con patrón pasivo motivacional. En ambos grupos el patrón dominante fue el pasivo motivacional.

En 2015, Martínez-Fernández y Vermunt aplicaron el inventario en diferentes países de Iberoamérica, concretamente en Colombia, España, México y Venezuela, alcanzando una muestra de 456 estudiantes de Ciencias de la Educación. Los resultados ofrecieron factores que se asemejan a los patrones de aprendizaje: el primer grupo de estudiantes destacaban por adoptar el patrón dirigido al significado con la peculiaridad de incluir también la estrategia de regulación externa. En el segundo factor se identificó el patrón pasivo idealista, donde los estudiantes aglutinaban todas las concepciones de aprendizaje. El tercer grupo corresponde al patrón dirigido a la reproducción, pero con ausencia de regulación. Concretamente, este factor estaba formado por las estrategias de procesamiento memorístico, estrategias ambivalentes, la ausencia de regulación y la motivación orientada a los certificados. Por último, un grupo que hasta el momento no había surgido en otros estudios del área, el cual agrupa todas las orientaciones motivacionales, pero carece de estrategias. Se describió como un patrón pasivo-motivacional.

Esta investigación es clave en las primeras aproximaciones sobre los procesos de aprendizaje que comparten los estudiantes de Latinoamérica y España. Los mismos autores apostaban por una forma de entender el aprendizaje diferenciada del resto de

territorios. Pues consideran que en estos estudiantes existe relación directa entre las concepciones del aprendizaje como construcción e incremento de la información y las estrategias de regulación externa y autorregulación. A su vez estos factores se relacionarían con las estrategias de procesamiento profundo y paso a paso. En función de las combinaciones que se generan entre ellas se obtiene un determinado rendimiento académico. En esa línea, interpretan que los universitarios iberoamericanos conciben con cierta simultaneidad la regulación externa y la autorregulación, de hecho, no consideran que sean opuestas sino que “paradójicamente” la regulación externa tiene un alto efecto en la activación de la autorregulación definiendo así la *Latin-American and Spanish paradox*.

García-Ravidá (2017) analizó una muestra de 354 estudiantes de Ciencias de la Educación en los países de Colombia, México y Venezuela que son parte del estudio de Martínez-Fernández y Vermunt (2015). García-Ravidá analiza cada territorio por separado y confirma los resultados de los autores con la identificación de cuatro patrones, tres de ellos originarios del modelo de Vermunt (1998), pero reporta un cuarto patrón que varía en función del territorio. Así, en Colombia identifica el patrón dirigido al significado, el patrón pasivo idealista, el patrón pasivo motivacional que responde a la combinación de todas las orientaciones motivacionales. Por último, el patrón dirigido a la reproducción, pero con ausencia de regulación (*Reproduction Directed with lack of regulation, RD/lr*). En México, se halla el patrón dirigido al significado con regulación externa (*MD/er*), el patrón pasivo idealista, el dirigido a la reproducción. Por último, un factor aislado que hace referencia a ausencia de regulación. En cuanto a la muestra de Venezuela, se reportan los patrones dirigido al significado, el patrón pasivo idealista junto con el pasivo motivacional (*PI/PM*), el patrón no dirigido, y el patrón dirigido a la reproducción.

En cuanto a la relación con el rendimiento académico se destaca que el patrón dirigido al significado se relaciona con el éxito académico. Mientras que los patrones: pasivo-idealista, pasivo-motivacional, y dirigido a la reproducción se relacionan con un bajo rendimiento académico. Otros aspectos característicos es que en el territorio de México el patrón no dirigido, que normalmente se relaciona con el bajo rendimiento, en esta ocasión muestra relación con un alto rendimiento académico. En tal sentido, se considera que estos estudiantes pueden estar condicionados por una docencia activa y un rol pasivo de los mismos, superando las pruebas evaluativas en base a las indicaciones del docente y la aplicación de las estrategias de memorización (García-Ravidá, 2017).

Posteriormente, diversos autores han hecho revisiones sobre el modelo de patrones de aprendizaje. Se destacan las aportaciones de Martínez-Fernández (2019) con un estudio acerca del estado de los patrones de aprendizaje en Iberoamérica. De él se derivan tres potencialidades claves del modelo teórico: los altos índices de consistencia interna del instrumento ILS en muestras de universitarios alrededor del mundo. Además de los distintitos hallazgos en territorios diversos y su relación con el rendimiento también genera una validez externa y concurrente con otras variables según el patrón de aprendizaje. Otra de las potencialidades es la identificación de los cuatro patrones diseñados por Vermunt (1998) y los dos patrones pasivos (idealista y motivacional) en diferentes poblaciones, dominios y niveles educativos. Por último, la confirmación de los vínculos direccionales que reafirman el peso predictivo de las concepciones y la orientación motivacional con las estrategias de regulación y procesamiento.

Hederich-Martínez y Camargo-Urbe (2019b) realizan una revisión crítica del modelo de patrones de aprendizaje, donde concretamente señalan ciertas dificultades en la composición del patrón no dirigido. De entre ellas se destaca la falta de especificación del patrón, puesto que no hay una indicación precisa de una modalidad de procesamiento. Así como que la que las subescalas de aprendizaje cooperativo y estimulado no corresponde al propio patrón, sino a aspectos culturales y sociales. Los mismos autores Hederich-Martínez y Camargo-Urbe (2019) también llevan a cabo una revisión acerca de los principales factores individuales y contextuales que han sido asociados con los diversos patrones de aprendizaje. Además de algunas consideraciones sobre la forma como el modelo pueden en-tenderse en el contexto de la formación de profesores.

Los mismos Hederich-Martínez y Camargo-Urbe (2019c) generaron un estudio acerca de las relaciones entre los patrones de aprendizaje propuestos por Vermunt (2005) y algunas características de la experiencia de aprendizaje propia de estudiantes universitarios (niveles de ansiedad evaluativa, autoeficacia académica, formas de organización del tiempo y ambiente de estudio, preferencias por formas de aprendizaje social) en una muestra de 379 estudiantes de carreras de educación en Bogotá, Colombia. Se identificaron los cuatro patrones de aprendizaje (MD, AD, RD y UD) y relaciones con el resto de variables. A destacar la correlación positiva entre la ansiedad evaluativa y el patrón no dirigido y dirigido a la reproducción. Así como la correlación positiva entre la autoeficacia y el patrón dirigido al significado, y negativa con el patrón dirigido a la

aplicación (AD). Además de la correlación positiva entre el aprendizaje social y el patrón no dirigido.

García-Ravidá y González-Velázquez (2019) llevaron a cabo una revisión sobre las investigaciones de los patrones de aprendizaje en México. Las autoras identificaron únicamente cuatro estudios, así como diversas investigaciones acerca de los factores que componen los patrones de forma aislada. Se destaca la coherencia y coincidencia de los hallazgos reportados en las investigaciones que analizan los componentes por separado y aquellos que han empleado el modelo integrador de Vermunt, en el contexto iberoamericano.

Por último, Vega Ramírez et al. (2020) analizó los patrones de aprendizaje en una muestra de 97 estudiantes, de los grados de Maestro en Educación Primaria (MEP) y de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Alicante (CAFD). La intención era identificar las diferencias en los patrones de aprendizaje según el tipo de estudio. Se hallaron los cuatro patrones de aprendizaje (MD, AD, RD y UD), pero no se reconocieron diferencias significativas, excepto en la subescala de aprendizaje estimulado. Donde los estudiantes de MEP mostraron mayores expectativas que los de CAFD.

Como conclusión acerca de la identificación de los patrones de aprendizaje en este territorio, parece que los resultados de las primeras investigaciones que incorporan diferentes países iberoamericanos giran sobre un eje común: la “Latinamerican and Spanish paradox”. Este hecho afirma que la regulación externa explica la activación de la autorregulación (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015). Más concretamente, la regulación externa sería un primer paso para la adquisición de la autorregulación. Asimismo, también se destaca la relación entre la concepción constructivista y la concepción de incremento de información o consumo, con las estrategias de regulación ya mencionadas (regulación externa y autorregulación). Así como con las estrategias de procesamiento profundo y procesamiento paso a paso.

Si bien, la mayoría de las investigaciones identifican los cuatro patrones de aprendizaje. Teniendo presente que en su mayoría los patrones identificados cuentan con ciertos matices. Entre ellos destaca el patrón dirigido al significado con regulación externa, el patrón dirigido a la reproducción con ausencia de regulación, o combinaciones como el patrón pasivo-idealista o el pasivo-motivacional. Asimismo, en este territorio también aparece con frecuencia la combinación del patrón dirigido al significado y el dirigido a la aplicación.

Por otro lado, en las investigaciones centradas en la evolución de los patrones de aprendizaje surgen algunas discrepancias. En Argentina, de la Barrera et al. (2010) obtuvieron que en determinadas modalidades existe la tendencia a adquirir estrategias reproductivas en la consecución de los cursos, sobretodo en Ciencias Sociales. En otras investigaciones como la de González y Difabio de Anglat (2016) se manifiesta una reducción del patrón dirigido a la reproducción y no dirigido, y un aumento del dirigido al significado. Si bien, ello sostiene que existe la tendencia a modificar los patrones de aprendizaje a lo largo del transcurso en la universidad, pero se desconocen los motivos que apoyan o refuerzan una u otra evolución.

Por último, es necesario destacar algunas de las hipótesis de Martínez-Fernández y Vermunt (2015) acerca de la escasa claridad con la que se identifican los patrones en este territorio. Siguiendo la idea de las líneas direccionales, o de relación, entre las concepciones y la orientación motivacional con la regulación del aprendizaje y las estrategias de procesamiento, se entiende que las subescalas de cada componente de los patrones se relacionan entre sí de manera coherente. Por lo que una concepción constructivista se relaciona con una motivación intrínseca por interés personal, la autorregulación y unas estrategias de procesamiento elaboradas. De lo contrario, una concepción del aprendizaje como bloques de información es congruente con una motivación extrínseca orientada a los certificados, la regulación externa y unas estrategias de procesamiento superficiales. En esa línea, teniendo en cuenta que la regulación externa es considerada un paso previo a la autorregulación, cabría esperar que la tendencia a la regulación externa y las estrategias de procesamiento superficiales cambiaran desde del inicio de universidad, a medida que el estudiante experimenta diferentes experiencias académicas complejas, propias de la universidad, y ello derivara en una adquisición de la autorregulación y estrategias de procesamiento elaboradas.

Otra de las hipótesis refiere a que, en el peor de los casos, el estudiante reduce su esfuerzo y empeño a niveles en que se superen los cursos académicos mínimamente a la vez que baja su motivación o no, aunque la concepción sobre el aprendizaje continúe correspondiendo a patrones más complejos.

A modo de cierre de este apartado, tal como se ha descrito el modelo de patrones de aprendizaje cuenta con un amplio recorrido que abarca diferentes territorios del mundo. Así, en cada uno de ellos se reconoce las peculiaridades en los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios, las cuales se encuentran estrechamente ligadas a los factores

contextuales en que se desarrolla la actividad, así como a aspectos personales. En su conjunto, se trata de un modelo validado prácticamente de manera mundial, con el que se generan conocimientos relevantes acerca de los procesos de aprendizaje.

Dentro del modelo del modelo de patrones de aprendizaje, tal como se ha explicado, las estrategias de regulación ocupan la posición central recogiendo la influencia de las concepciones y la motivación, y generando una serie de acciones acordes a estas creencias. Por esta razón, es necesario profundizar en el papel de las estrategias de regulación, lo cual generará una comprensión más amplia, a la altura de la complejidad del análisis del aprendizaje.

## Capítulo 2: Estrategias de regulación

*El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es conocerse a si mismo...*

Nisbet schuckermith

### 2.1. Origen y conceptualización

Las estrategias de regulación, según afirman Schunk y Zimmerman (2006), surgen del ámbito de la psicología general en contextos terapéuticos. A través de la adquisición de estrategias de regulación trataban de ayudar a las personas con disfunciones en el control de la conducta. Es al final de la década de los ochenta cuando la regulación es incluida en contextos académicos como uno de los elementos que componen el aprendizaje (Zimmerman, 1990; 2001).

En un principio, se consideraba las estrategias de regulación como aquellas acciones de las que se apropia el estudiante para guiar, controlar y revisar su proceso de aprendizaje (García y Pintrich, 1994; Pintrich, 1999; Vermunt, 1998). Lo que se traducía en evaluar los procesos de aprendizaje con la intención de que sean lo más adecuados para satisfacer las demandas planteadas por su contexto educativo. No obstante, este constructo ha ido evolucionando puesto que hoy día el concepto de regulación del aprendizaje incluye también aspectos de carácter tanto cognitivo como motivacional-afectivo del comportamiento (De la Fuente y Justicia, 2003). No sólo se enfoca a satisfacer las demandas del contexto académico sino que, por la misma razón, también incluye la satisfacción del propio estudiante (Panadero, 2017).

En el estudio de las estrategias de regulación se ha demostrado que éstas asumen una posición clave en los procesos de aprendizaje, puesto que actúan como conciliador de los elementos que componen las creencias del aprendizaje, y por otro lado guían la acción de aprender (Panadero, 2017; Sahranavard et al., 2018; Vermunt 1998, 2005). De hecho, esta idea parte de las primeras aportaciones de García y Pintrich (1994), sobre cómo organiza el estudiante su aprendizaje, resultado de la interacción entre la cognición y la motivación. Vermunt (1998) va más allá y define líneas direccionales entre los componentes de aprendizaje donde las estrategias de regulación ocupan una posición central, recogiendo y filtrando las creencias (concepciones y motivaciones) y a partir de ello se generan unas determinadas estrategias de procesamiento.



Vermunt (1998) identificó tres tipos de estrategias de regulación, tal como se ha descrito anteriormente en los patrones de aprendizaje: la *autorregulación*, siendo el propio estudiante quien regula su proceso de aprendizaje de manera autónoma. La *regulación externa*, donde el estudiante necesita la guía e indicaciones del docente o de los materiales/recursos para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje. Así como una última que refiere a la *ausencia de regulación*, donde el estudiante no cuenta con estrategias de regulación e incluso tiene dificultades para acceder a ellas y/o pedir ayuda.

La importancia que asumen las estrategias de regulación en el proceso de aprendizaje condujo a muchos autores a interesarse por la relación que guardan con el rendimiento (De la Fuente et al., 2008; Pintrich y De Groot, 1990; Sahranavard et al., 2018). En tal sentido, existen líneas relacionales comunes: la mayoría de investigaciones afirman que las estrategias de autorregulación se relacionan positivamente con el rendimiento académico (Boule et al., 2003; García-Ravidá, 2017; González y Tourón, 1992; Lindblom-Ylänne y Lonka, 1999; Pintrich y De Groot, 1990; Sahranavard et al., 2018; Trigwell y Prosser, 1991; Vermunt, 2005; Williams et al., 2017). Por otro lado, las estrategias de regulación externa no siempre han mostrado relación con el rendimiento, pero cuando lo han hecho aparecen asociadas a un bajo rendimiento (Vermunt, 2005). La ausencia de regulación, se identifica como un predictor del bajo rendimiento (de la Barrera et al. 2010). Aunque también existen estudios en que se les ha asociado con un alto rendimiento, tal como en García-Ravidá, (2017) en una muestra de universitarios mexicanos.

Teniendo en cuenta la relación de las estrategias de regulación con el rendimiento, resulta lógico que un conjunto de investigaciones, a inicios del Siglo XXI, fueran encaminadas a analizar cómo el estudiante adquiere la habilidad de autorregular su aprendizaje y el efecto en el rendimiento académico. Así, diversos autores señalan que la adquisición de determinadas estrategias de regulación depende del tipo de tareas que el estudiante tiene que realizar, así como de la metodología que se emplea en el contexto académico (Elvira-Valdés y Pujol, 2012; Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández y Rabanaque, 2008; Salmerón et al., 2011; Vermunt, 1998; 2005). Concretamente, Ventura (2011) indicó que las actividades de carácter más general fomentan la adquisición de todo tipo de estrategias. No obstante, no se generan profundizaciones de la autorregulación. A no ser que exista en ellas la complementariedad e intercambio de métodos y habilidades entre los estudiantes. Por otro lado, autores como

Cortazzi (1990) y Duarte (2003) defienden que la adquisición de unas u otras estrategias de regulación dependen del papel que juega el docente, afirmando que una estructura jerárquica entre estudiantes y profesor, donde se detecta la superioridad del docente, que además vaya acompañada de una metodología basada en la transmisión de conocimientos, fomenta la adquisición de estrategias guiadas desde el exterior. Sin embargo, una estructura más equitativa donde se comparta el proceso de aprender entre los estudiantes y el docente, promueve la adquisición de estrategias de autorregulación. Otros autores afirman que la adquisición de las diferentes estrategias de regulación refiere al tipo de evaluación con la que se enfrentan los estudiantes. Entre ellos, Nalda (2020) genera una distinción entre las tareas académicas y la evaluación en forma de examen. La autora defiende que los trabajos grupales facilitan la adquisición de estrategias de autorregulación. Estas afirmaciones coinciden con las aportaciones de otros autores como Martínez-Fernández et al. (2018), quienes consideran que las tareas académicas grupales fomentan el aprendizaje significativo y la adquisición de estrategias de autorregulación al producirse interacciones entre estudiantes con diferentes procesos de aprendizaje (Martínez-Fernández et al., 2017). Sin embargo, todas las aportaciones anteriores conducen a uno de los principales debates sobre cómo adquirir la autorregulación, centrado en identificar la necesidad, o no, de un cierto grado de regulación externa como vía e inicio hacia la autorregulación (ver 2.1.1. Autorregulación) (De la Fuente et al., 2008; López, 2018; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Song y Vermunt, 2021).

Dentro de ese debate diversos autores han mencionado la posibilidad de una nueva categoría de regulación, la corregulación. Aunque se discute sobre si la corregulación es un punto de partida, es decir, una actividad o una categoría en sí. El constructo hace referencia a la interacción simétrica entre iguales para realizar una tarea, donde las personas que interactúan no saben de antemano la respuesta, estrategia o procedimiento para llevarla a cabo, sino que la construyen de manera conjunta durante el proceso (Olave y Villarreal, 2014). En consecuencia, se describe que el estudiante adquiere habilidades de regulación a través de la interacción con sus iguales (McCaslin, 2009; Miller et al., 2017; Salonen et al., 2005). Por esta razón, muchos la consideran una actividad interactiva entre el estudiante y el resto de compañeros y/o profesores, como punto de partida para la adquisición de habilidades de autorregulación, siempre y cuando las interacciones incluyan el intercambio de conocimientos y se genere un cierto nivel socio-afectivo (ver 2.1.4. Corregulación).

Por último, es necesario describir algunos cambios generales producidos en Europa en la última década sobre la Educación Superior y que tienen que ver desde la concepción de la misma, hasta la metodología implantada. Así como, en la forma de aprender de los estudiantes y en su regulación del aprendizaje. El primero de los cambios alude a la incorporación del Plan Bologna en 1999, el cual reduce el horario presencial en la universidad y amplía el tiempo de dedicación del estudiante fuera del horario lectivo. Por lo que el estudiante debe adquirir ciertos niveles de autonomía y estrategias de regulación de su aprendizaje necesario para cumplir obtener un proceso académico exitoso. El segundo refiere al cambio en el paradigma universitario promovido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Concretamente a la declaración del encuentro de Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, en 2001. El cual dicta la transformación de la enseñanza basada en el profesor y la transmisión de contenidos a centrar el trabajo en el estudiante y en la creación de profesionales autónomos, constructivos y críticos. Poniendo acento en la implicación personal y el compromiso del estudiante. Por lo que la meta de la Educación Superior se centra en que los estudiantes sean capaces de controlar su proceso de aprendizaje y adquieran competencias valiosas tanto dentro como fuera de la universidad, tratando de ofrecer una formación acorde a la sociedad del conocimiento. En tal sentido, toma especial relevancia el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida, lo que debería traducirse en el fomento del aprendizaje autorregulado (Dresel et al., 2015; Schober et al., 2015). A tal efecto, la capacidad de autorregulación del aprendizaje es considerada una habilidad indispensable en el entorno de la Educación Superior (Fernández et al., 2010; Rayón et al., 2011).

A continuación, sobre la base del modelo de Vermunt, se describen las diferentes estrategias de regulación y se discute sobre las aportaciones más relevantes de cada una de ellas.

## **2.2. Autorregulación**

La idea de regular el propio aprendizaje nace de la psicología cognitiva, la cual destaca que el estudiante debe ser capaz de guiar y dirigir activamente su proceso de aprendizaje. Aunque diversos autores comparten que la autorregulación optimiza los procesos cognitivos empleados en el aprendizaje de diferentes materias, la concepción de la autorregulación es diferente o ha ido evolucionando con el paso del tiempo. Un claro ejemplo refiere a las diferentes definiciones que los autores le han otorgado a esta

estrategia: McCombs (1989) afirmaba que la autorregulación parte de que el estudiante genere o elija las metas, planifique la actuación, seleccione las estrategias, y las lleve a cabo, y evalúe la actuación a posteriori. Meece (1994) y Winne (1995) añaden que en la autorregulación, aparte de que el estudiante regula su propio pensamiento y estrategias, también incorpora la regulación afectiva y conductual durante la adquisición de conocimientos y destrezas. Zimmerman (2002) la caracteriza como un proceso autodirigido donde los estudiantes transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas, autogenerando pensamientos, sentimientos y comportamientos que les permiten construir sus conocimientos de forma significativa, siendo capaces de regular y controlar intencionalmente todo el proceso. Derivado de estas aportaciones, se reconoce que la autorregulación tiene un componente metacognitivo, motivacional y conductual (Pintrich, 2004).

En esa línea, González y Tourón (1992) habían afirmado que el estudiante precisa de ciertas capacidades y/o la adquisición de tres estrategias con la finalidad de poder autorregular su aprendizaje. Como son las estrategias cognitivas, para codificar, comprender y recordar la información, en base a unas metas establecidas de aprendizaje. Las estrategias metacognitivas, divididas en dos aspectos: la toma de conciencia y el conocimiento del estudiante sobre sus propios procesos cognitivos. Por otro, la capacidad de controlar estos procesos cognitivos, de forma en que los organice, los dirija y modifique para lograr las metas de aprendizaje. Así como las estrategias de apoyo o manejo de recursos, que se trata de recursos no intelectuales los cuales son indispensables para la autorregulación. Se tratan de gestión del tiempo de estudio, ambiente de estudio, búsqueda de asistencia y ayuda de otros, esfuerzo y la persistencia ante las tareas de aprendizaje.

Pintrich (2000) centraría su estudio en analizar cómo se aplica la autorregulación en la realización de una tarea describiendo tres fases generales comúnmente reconocidas. Una primera fase, relacionada con la concepción que tiene el sujeto del aprendizaje y de ahí derivan otras acciones que conforman el plan de aprendizaje: establecimiento de metas, activación de conocimiento previo y metacognitivo, programación del tiempo y esfuerzo (Planificación). Posteriormente, una fase en que se ejecuta de la acción de forma paralela a la que se controla y miden los procesos seleccionados (control). Por último, aparece un acto autoevaluativo en que se compara la planificación inicial, los cambios en el proceso y el resultado (evaluación).

Las aportaciones acerca de la autorregulación fueron muchas, la mayoría de ellas de carácter descriptivo, tal como las anteriores, donde se estudiaba la autorregulación como una habilidad propia del estudiante, que podía o no, mejorar su aprendizaje y sus resultados. No obstante, el estudio de la autorregulación cobró mayor fuerza a partir de los cambios producidos en la Educación Superior en la entrada al nuevo siglo en búsqueda de crear estudiantes autónomos, críticos, reflexivos, creativos, autorregulados, entre otros. Por lo tanto, la universidad se encuentra, de alguna manera, obligada a proporcionar tales habilidades y capacidades a través de la metodología empleada. Tomando especial importancia la habilidad del estudiante de autorregular su aprendizaje. Lo que generó que la investigación sobre la autorregulación se centrara en identificar cómo el estudiante adquiere tal habilidad. En este nuevo periodo se destacan dos aportaciones, como son las de Panadero y Alonso-Tapia (2014) quienes realizaron una revisión de las principales teorías para desarrollar la autorregulación. Así como las contribuciones de Vermunt (2005) y Martínez-Fernández (2008) y otros colaboradores, quienes afirman que en el proceso de autorregulación se activa a través de las capacidades metacognitivas y la práctica de ciertos procesos personales para regular su comportamiento.

Los primeros diferenciaron siete teorías que explican el motivo por el cual el estudiante adquiere la autorregulación. A continuación, se destacan algunas de las características más importantes de cada una de las teorías resumidas por los autores: Para la teoría operante la autorregulación precisa de estímulos reforzantes y la anticipación de las recompensas por parte del docente. Por lo que en esta teoría se caracteriza por otorgar la responsabilidad a los profesores, siendo los encargados de motivar al estudiante durante todo el proceso en pro de la autorregulación. Por otro lado, la teoría fenomenológica defiende que la motivación del estudiante por la autorregulación parte de la necesidad de la “auto-actualización” para sentirse competente. En ella, toman especial importancia sus pares ya que tratará de imitarlos. La comparación con sus compañeros se considera la técnica con que medirá sus competencias. Sin embargo, la teoría sociocognitiva describe que el estudiante adquiere la autorregulación como mecanismo para alcanzar unas metas personales, sentirse autoeficiente a la vez que cuenta con expectativas de resultado. La teoría de la volición concibe la motivación hacia la autorregulación desde conservar activo el valor de la meta durante el proceso de la tarea. De este modo, la autorregulación iniciaría al empezar la tarea y acaba cuando se finaliza. En la teoría vygotskiana el estudiante aprende a autorregularse siguiendo el control externo. Por último, en teoría

constructivista el estudiante se autorregula intrínsecamente, tratando de resolver preguntas que él mismo se formula sobre su aprendizaje. Se destaca, que la teoría del procesamiento de la información únicamente hace hincapié en cómo el sujeto adquiere, codifica y recupera la información. Sin un motivo claro hacia la autorregulación.

Martínez-Fernández (2008) y Vermunt (2005) en un análisis más profundo y conciliador de la autorregulación del estudiante enfatizan en que esta regulación se lleva a cabo en base a los procesos, contenidos y resultados del aprendizaje. Para ello son necesarias capacidades metacognitivas que funcionen en base a la creación de objetivos propios, más allá de los establecidos por el docente; la evaluación del propio proceso de aprendizaje, el análisis sobre el grado de dificultad de los contenidos y el tiempo disponible, así como el diseño además de la planificación de un método de estudio eficiente que concilie lo antes citado. En consecuencia, la autorregulación potencia la organización, coordinación, regulación al igual que el control de las actividades de procesamiento. Pero además, activar la autorregulación precisa de procesos personales para regular estratégicamente el comportamiento pero también el ambiente inmediato del aprendizaje. Por consiguiente, se establecen diversas y numerosas relaciones entre el contexto, los objetivos de la tarea y las estrategias de adquisición del conocimiento (Martínez-Fernández y Rabanaque, 2008). En su conjunto, el estudiante autorregulado debe considerarse un constructor activo, con capacidad para monitorear, controlar y regular su cognición, conducta y ambiente. Luego, los estudiantes autorregulados lo son desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual (Elvira-Valdés y Pujol, 2012).

Además, la autorregulación conduce a aprendizajes más profundos. Pues los estudiantes autorregulados se relacionan, en su mayoría, con concepciones del aprendizaje constructivistas donde el hecho de aprender se convierte en motivo y causa de la motivación intrínseca. Es decir, aprender por el placer a aprender. Esto les lleva a poner en práctica estrategias de procesamiento complejas y elaboradas que les permiten contrastar la información y generar nuevos conocimientos y nuevos significados (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Vermunt, 1998, 2005). Lo que se asocia directamente con un aprendizaje más significativo, de calidad y en consecuencia relacionado con un mayor rendimiento académico (Cerezo et al., 2010; García-Ravidá, 2017)

En conclusión, la autorregulación desempeña un papel determinante en el aprendizaje universitario potenciando la consecución de logros académicos, previniendo el

fracaso académico y, sobre todo, respondiendo a las exigencias y demandas de Educación Superior. Además de fomentar habilidades y capacidades propias para una formación continua sin tener que estar sujeta necesariamente a la educación formal o institucional (Schober et al., 2015).

### **2.3. Regulación externa**

La regulación externa refiere a la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de aprendizaje y los resultados que el estudiante lleva a cabo a través de la ayuda e indicaciones de terceras personas o recurriendo a guías académicas, libros u otros materiales. En consecuencia, el estudiante precisa de las aportaciones e iniciativas externas para gestionar su ritmo de aprendizaje (regulación de los procesos de aprendizaje), así como para evaluar su aprendizaje (regulación de los resultados) (Koivuniemi et al., 2017; Miller et al., 2017; Vermunt, 1998, 2005).

Diferentes estudios coinciden en que el estudiante con regulación externa tiende a asumir el aprendizaje como la acción de reproducir la información, y no introduce aportes personales innovadores. Este tipo de estudiante también se relaciona con estrategias de procesamiento superficiales y una actitud pasiva hacia el aprendizaje (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Vermunt, 2005; Vermunt y Endedijk, 2011)

En esa línea, un considerable número de autores afirma que la regulación externa está condicionada a la aplicación de determinadas metodologías. Concretamente señalan al método de enseñanza y aprendizaje basado en el traspaso de información, sin participación e interacción fluida fomenta dependencia a las indicaciones externas (Cortazzi, 1990; Duarte, 2003; Gallardo y Reyes, 2010). Aunque estos métodos en un inicio pudieran parecer incoherente o inapropiados para el aprendizaje universitario, también son considerados por otros autores como punto de partida para aquellos estudiantes con escasas o nulas estrategias de regulación del aprendizaje (Arciniegas Lagos, 2016; Azevedo et al., 2016). Traducido en que un joven con ausencia de regulación (ver apartado 2.1.3. Ausencia de regulación) precisa de regulación externa para adquirir estrategias de autorregulación.

A tal efecto, también se discute sobre qué métodos conducen al estudiante con regulación externa a la adquisición de la autorregulación. Sin olvidar que, hasta el momento, las estrategias de regulación externa les han resultado eficientes al estudiante universitario en su desarrollo académico. Por lo que estos métodos deberían incluir un

factor motivacional hacia el cambio. En este sentido, se plantean dos vías: por un lado, la necesidad de un proceso progresivo de reducción de la regulación externa. Por otro lado, la aplicación directa de metodologías que fomentan la autorregulación. En relación a la aplicación de la primera, autores como De la Fuente y Justicia (2003) y Gallardo y Reyes (2010) consideran que se debe llevar a cabo a través de un aumento en la interacción entre el docente y el discente, independientemente del contenido. Generando un método bidireccional donde el sujeto participara en la construcción del conocimiento, o bien, tuviera mayor importancia en el diseño de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tratando de que ello motive al estudiante. Desde esta postura, el docente se concibe como la persona que guía al conocimiento para incidir en la reducción de la regulación externa y el deseado incremento de la autorregulación. Bajo esta línea de pensamiento Azevedo et al. (2016) llevaron a cabo un estudio comparando dos muestras de estudiantes universitarios quienes obtuvieron el temario a través de dos metodologías diferentes. A un grupo se le aplicaba una metodología de monitoreo, guía y tutorías (grupo experimental) que iban desapareciendo progresivamente, tratando de fomentar la autorregulación. Al segundo grupo no se le prestó ninguna guía ni indicaciones en la realización de las tareas más allá del contenido. Los resultados indicaron que los estudiantes del grupo experimental adquirieron un conocimiento significativamente mayor. Aunque cabe destacar que el experimento se llevó a cabo únicamente con parte del temario. No a lo largo de varios meses o cursos. En consecuencia estos estudiantes pudieron hacer uso de la regulación externa al inicio de este tema (contenido a tratar) y que esto les facilitara el aprendizaje. Asimismo, no se explica el método en que se evaluaron los conocimientos de los estudiantes.

Pero los resultados de Azevedo et al. (2016) contrastan con los de Williams et al. (2017) quienes aplicaron directamente la opción de metodologías que fomentan la autorregulación. En esta investigación un grupo recibía una metodología tradicional, mientras que otro grupo contaba con una metodología de aprendizaje autorregulado que consistía en no propiciar indicaciones acerca de cómo planificar o realizar las tareas. Si bien, ofrecerles que fueran ellos mismos quienes lo pensarán. Los resultados mostraron que el porcentaje de estudiantes aprobados en el grupo autorregulado era significativamente mayor, un 32% más. Asimismo, las calificaciones obtenidas por los estudiantes del grupo autorregulado también fueron significativamente mayores. Como se describe, los resultados de estas dos investigaciones son contradictorios. Aunque debe



destacarse que los periodos de tiempo en que se ha aplicado las metodologías son diferentes. Pues una posible explicación pareciera ser que la adquisición de estrategias de autorregulación precisa de un tiempo más prolongado, tal como se practicó en Williams et al. (2017). De lo contrario los resultados podrían ser negativos como en Azevedo et al. (2016). Aunque también existen otros condicionantes que se deberían tener en cuenta como si la metodología de aprendizaje es compartida por todos los profesores o únicamente por quienes llevan a cabo esta intervención. Así como el método en que se evalúan los conocimientos adquiridos y el diseño de la misma.

Estas investigaciones son ejemplo de la controversia aún presente entre los diferentes métodos para conducir al estudiante de la regulación externa a la autorregulación, y así a un aprendizaje más profundo y mejor rendimiento. Sin embargo, tal como se ha citado anteriormente, la regulación externa no siempre se ha asociado al rendimiento académico. En esa línea, se identificó que los resultados se asemejan por territorios. Una de las principales diferencias en las estrategias de regulación de los estudiantes se encuentra al agrupar los resultados en territorios del Sud Asiático, Latinoamérica y Europa. Al respecto, en el territorio europeo los estudiantes con regulación externa se asocian a peor rendimiento (Boule et al, 2003; Vermunt, 2005). En las muestras de Asia, no destacan por lo general los estudiantes con regulación externa, sino que adquieren puntuaciones altas en todas las estrategias de regulación. Juntamente con estrategias de procesamiento superficiales, las cuales son útiles para ellos, pero que les conducen a bajo rendimiento en metodologías docentes que requieren de la autorregulación (Biemans y Van Mil, 2008). Por último, en el territorio latinoamericano se destacan los estudiantes con ambas estrategias: regulación externa y autorregulación, que en su mayoría se relacionan con mejor rendimiento (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015). Producto de que en este territorio se le dé la misma importancia y necesidad a estas dos estrategias regulatorias. Así bien, pareciera que la relación entre las estrategias regulatorias y rendimiento incluye un factor cultural y/o metodológico que genera diferencias en los resultados académicos, sobre todo en relación a las estrategias de regulación externas.

#### **2.4. Ausencia de regulación**

Se trata de aquellos estudiantes que carecen de estrategias de regulación. El estudiante tiene dificultades para asumir qué es lo que se exige o se le está pidiendo a su proceso de

aprendizaje, muestra déficit para guiarse por los objetivos o seguir unas pautas, no comprende las instrucciones que se le muestran, o bien no sabe cómo o a quién pedir ayuda (Vermunt, 1998; 2005). En el mejor de los casos, el estudiante puede hacer uso de determinadas estrategias de regulación, pero será la situación inmediata quién determinará qué regulación activa. Ello puede ir acompañado de la ausencia de métodos que finalmente comportarán que no se alcance el éxito esperado. Este tipo de estrategia de regulación ha sido criticada por varios autores, tal como Hederich-Martínez y Camargo-Uribe (2019b) quienes consideran que no se trata de ausencia de regulación, sino más bien no se reconozca la regulación que estos estudiantes llevan a cabo. Este factor lo relacionan con el resto de variables con que normalmente se asocia la ausencia de regulación, tales como la estimulación docente y el aprendizaje cooperativo. Por lo que posiblemente estos estudiantes consideren la necesidad de una regulación social, más interpersonal.

Lejos de una educación elitista, sino de calidad, y tras identificar estudiantes universitarios con ausencia de regulación en prácticamente todos los territorios donde se han llevado a cabo investigaciones sobre los patrones de aprendizaje (Ajisuksmo y Vermunt, 1999; Biemans y Van Mil, 2008; Boyle et al., 2003; de la Barrera, 2011; García-Ravidá, 2017; Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012; Vermunt, 1998) los autores se plantean cómo han podido acceder estos estudiantes a la universidad. Pues se esperan otras características en los estudiantes universitarios que debían ser adquiridas en el transcurso de los estudios previos. Por lo que se precisa del planteamiento y/o la construcción inmediata de modelos que dicten cómo trabajar con estos estudiantes para que puedan adquirir las competencias necesarias y hacer frente a las metodologías propias de la Educación Superior. De lo contrario, y en la línea de los que afirman Vermunt y Vermetten (2004), la disonancia en la regulación de los estudiantes con sus procesos de aprendizaje se asocia a un bajo rendimiento y retraso en el desarrollo como aprendices, que finalmente conduce al fracaso académico (Busato et al., 1998; Busato et al., 2000; García-Ravidá, 2017).

#### **2.4.1. Corregulación**

La corregulación es un constructo relativamente emergente en la investigación de las estrategias de regulación del aprendizaje. Como se ha comentado previamente, refiere a la interacción simétrica entre iguales para planificar y llevar a cabo una tarea, donde las

personas que interactúan no saben de antemano la respuesta, estrategia o procedimiento que aplicar, sino que lo construyen de manera conjunta durante el proceso (Olave y Villarreal, 2014). Por lo que se considera la corregulación como el proceso en que el estudiante adquiere habilidades de regulación propias a través de la interacción con sus iguales (McCaslin, 2009; Miller, Järvelä y Hadwin, 2017; Olave y Villarreal, 2014; Salonen et al., 2005). La corregulación está relacionado con la regulación compartida, aún así, la regulación compartida se centra en el fomento de la interdependencia entre los estudiantes que operan como una autentica entidad colectiva para regular su proceso como grupo (Ramírez y Goñi, 2016). Mientras que la corregulación fomenta la adquisición de estrategias de regulación del estudiante, no del grupo. Tal como se plantea, la corregulación está estrechamente ligada a la autorregulación. De hecho, la definición de la corregulación encaja con una nueva perspectiva sobre la autorregulación, la cual enfatiza en el aprendizaje interactivo y dinámico donde toman protagonismo la construcción y la colaboración del conocimiento compartido. Por ende, la corregulación surge de un enfoque interpersonal de la autorregulación (Hadwin et al, 2018; Perry et al., 2002). En tal sentido, Zimmerman (2002) planteaba que la corregulación y la autorregulación pueden coincidir en diferentes puntos de intersección, produciéndose en el mismo momento. En este sentido, no se debe considerar que la finalidad de la corregulación es la autorregulación, ya que la corregulación refiere al proceso en sí, de cambio y transformación, que activa y/o potencia las capacidades regulatorias del aprendizaje de manera permanente. Pero que además, incorpora procesos de creación de sentido y de significado profundo basado en el contenido y en la exposición a los demás, los cuales no sólo repercuten en la actividad regulatoria del aprendizaje (De la Fuente Arias et al., 2008; Gaeta González, 2006; González y Tourón, 1992).

Aunque, por otro lado, es necesario destacar que diversos autores consideran que la corregulación puede comportar ciertos riesgos que acaben generando un efecto contrario (Castellanos-Ramírez y Onrubia-Goñi, 2015; Fernández-Río, 2014), traducido en la dependencia a la regulación externa o incluso la ausencia de regulación. En ese sentido Fernández-Río (2014) señala la aparición de *expectadores competentes*, que se trata de estudiantes con escasas capacidades regulatorias que obtienen buenos resultados a consecuencia del trabajo grupal. Por otro lado, Castellanos-Ramírez y Onrubia-Goñi, 2015 describe el riesgo a la aparición de un líder que asuma la planificación y el resto de miembros lo validen. Por éstas y otras posibles razones, no siempre que se producen

interrelaciones académicas o se diseñan actividades grupales se cumple la corregulación, sino que depende de la calidad de la interacción así como de aspectos personales y contextuales (Arenas, 2017; Järvenoja, 2010; Panadero y Alonso-Tapia, 2014). En ese sentido, este proceso requiere de un desarrollo de capacidades personales, de una madurez psicológica, de un control y gestión socioafectiva, de un cierto grado de conocimiento y aprendizaje y de un entorno social favorable. En consecuencia, es necesario analizar de forma exhaustiva en qué momento y espacio se pueden desarrollar procesos formativos en los cuales el grupo autoorganice y autogestione su proceso de aprendizaje (Ruiz-Bueno y García-Oriols, 2019).

En la línea de lo anterior, diversos autores han estudiado qué procesos o metodologías conducen al estudiante a la corregulación. Muchos coinciden en que en el proceso actúan diversos elementos tales como la regulación externa generada en la actividad, la interacción entre los estudiantes, la metacognición y la autorregulación de los miembros del grupo, y la concepción que cada estudiante tiene de sí mismo y del aprendizaje (Hadwin et al., 2018; DiDonato, 2013; McCaslin, 2009).

Si bien, la base fundamental de la corregulación, y el punto de partida, refiere a un nivel óptimo de interrelaciones. Para garantizar el proceso se debe anticipar cierta regulación externa que potencie la calidad de las interacciones y el aprendizaje, antes, durante y después de la actividad de aprendizaje. Previo a la tarea, el docente debe articular los elementos que pueden estar implicados y diseñar los grupos de manera que se cumplan dos requisitos (Meneses Benítez, 2007): El primero refiere a que la configuración de los grupos debe ser apropiada en función de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes y las relaciones afectivas y sociales que comparten. El segundo requisito dicta que los grupos deben ser reducidos. De este modo, los estudiantes generan explicaciones coherentes, precisas, legibles y ajustadas al conocimiento y necesidades del grupo, al igual que se reduce la posibilidad de que algún miembro quede aislado. Por lo que los estudiantes pueden alcanzar niveles de profundización del contenido y construcción del conocimiento que no habrían logrado de manera individual (Olave y Villarreal, 2014). En relación a la regulación externa durante la actividad es necesario que el docente realice ajustes sobre la misma que guíen al grupo hacia los objetivos cuando éstos toman un rumbo diferente. Por último, posteriormente a la tarea, valorando de forma conjunta las interacciones y el contenido (Medina, 2013).

Sin embargo, otros autores advierten de que estas acciones pueden generar un efecto contrario al objetivo de la actividad, derivando en una metodología basada en la transmisión de conocimientos (López y Álvarez, 2011; Otero y Martínez, 2006; Salmerón et al., 2011). Aun así, coinciden en que el docente debe garantizar ciertos factores como: la *intencionalidad y reciprocidad* con que involucrar al sujeto y reforzarlo ante los cambios en su reflexión sobre la información. La *adecuación* de los conocimientos adaptándolos a los estudiantes. La *regulación y control de la conducta*, fomentando el pensamiento reflexivo y el resultado de ello en forma de respuesta o aportación. Al igual que la *participación activa y conducta compartida*, compartiendo experiencias al nivel de los estudiantes para fomentar discusiones reflexivas, siendo así uno más y no el poseedor de la verdad y/o la solución.

De hecho, los factores anteriores coinciden con la descripción de las acciones prácticas diseñadas por Núñez et al. (1998) para generar actividades en fomento de la corregulación. El autor considera que deben servir de guía al docente para el diseño y la aplicación de actividades en pro de la corregulación. Las acciones a tener en cuenta pueden resumirse en cinco aspectos: (1) El profesional debe explicar la actividad y los pasos a seguir, que se esperan de forma individual y grupal ante el proceso de construcción de conocimiento, no como pautas, sino como dimensiones que abordar: interacción, metacognición, autorregulación. (2) Se debe reconocer al alumno como profesional en formación desde el momento mismo de su ingreso a la educación profesional. (3) Es importante que las redes de interrelaciones entre los diferentes agentes, incluido el docente, sean concebidas como relaciones horizontales, donde el profesional genera indicios para la guía hacia la construcción del conocimiento pero también posibles contradicciones a las que no parece tener respuesta. (4) El contenido debe resultar interesante para los estudiantes y tener capacidad para profundizar en éste, de modo que se fomente los procesos motivacionales paralelamente a los cognitivos. (5) El error o fracaso de las ideas o conclusiones generadas debe ser visto como el éxito del proceso para la obtención de un resultado que no hay que tomar. Por último, destacan que las evaluaciones que precisan de análisis propio del proceso de corregulación son destinadas a estudiantes de enseñanza media o superior con una capacidad crítica desarrollada.

Una vez que se han generado procesos de corregulación, el estudiante es capaz de cuestionar su propia forma de pensar, así como la ajena, y realizar una valoración sobre sus capacidades, cualidades, esfuerzos y las relaciones emocionales que interfieren en sus

actividades con los compañeros y en sus logros (Otero y Martínez, 2006; Salmerón et al., 2011). Por lo que el estudiante adquiere conocimientos sobre sus procesos cognitivos y sobre qué puede y en qué debe intervenir para mejorar su proceso de aprendizaje.

El punto más álgido de la corregulación se encuentra cuando el propio estudiante es quien, en su proceso de aprendizaje, selecciona a las personas en relación a los conocimientos y/o recursos que poseen, establece relación con ellas y a partir de ahí generar el proceso de corregulación (Núñez et al., 1998).

Por último, tal como se ha expuesto en este apartado, las estrategias de regulación son un aspecto clave en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. En esa línea, la autorregulación se presenta como una competencia necesaria en los estudiantes con la que hacer frente a las exigencias de la universidad. En caso contrario, es posible que el sujeto experimente serias dificultades en su proceso formativo que comporten la aparición del estrés académico. Lo que influenciaría aún más su capacidad de reacción y gestión, así como su rendimiento académico. En tal sentido, en el siguiente capítulo se explora el constructo del estrés académico, siendo ésta una de las variables principales de la investigación.

## Capítulo 3: Estrés académico

*Todo aquel que se enamora de la vida  
también pasa por algún desamor.*

Anónimo.

En el presente capítulo se aborda el constructo estrés académico donde se describen los aspectos más relevantes desde una perspectiva general, así como del estrés académico, teniendo en cuenta los estresores, las reacciones y las estrategias de afrontamiento. Para esta razón, el capítulo se ha estructurado en cinco apartados referentes al *origen y conceptualización del estrés*, donde se lleva a cabo una revisión desde las diferentes perspectivas con que se ha estudiado. Las cuales son necesarias para comprender el segundo apartado: *Estrés académico*, en el que se explican los estresores académicos, la experiencia subjetiva y los efectos. Posteriormente, se da lugar al apartado de *Medición del estrés académico*, en el que se describen cómo es posible identificarlo así como cuantificarlo. El cuarto apartado responde a las *Estrategias de afrontamiento*, donde se muestran las diferentes clasificaciones y la efectividad percibida hasta el momento. Por último, en el apartado de *Estrés académico en estudiantes universitarios Iberoamericanos*, se presentan los resultados de las investigaciones relacionadas con el estrés académico en los universitarios, clasificadas por los países de los que forma parte de la muestra de la presente investigación. Lo que genera una primera aproximación sobre el estrés que manifiestan los estudiantes de cada territorio.

### 3.1. Origen y conceptualización del estrés

En 1867, Claude Bernard, mostró una de las hipótesis que ha prevalecido a lo largo del siglo XX y lo que cursa del XXI, manifestando que los cambios del medio externo pueden alterar el organismo, puesto que en los seres vivos reside el poder de mantener la estabilidad de su medio interno, aunque cambien las condiciones del medio externo. Dicha afirmación daba pie a la toma de conciencia sobre que las situaciones perturbadoras en las personas, es decir, aquellas que hoy se conocen como estresantes, crean una ruptura del equilibrio en el organismo. Bajo esta idea, el fisiólogo Cannon creó el término homeostasia en una investigación sobre las reacciones del organismo necesarias para

mantener el equilibrio interno en momentos o situaciones de alerta para las personas, considerando que este hecho es indispensable para el desarrollo (Cannon, 1929). Posteriormente, en 1935, el mismo autor acoge el término *stress* para definir aquellos estímulos que producen debilitamiento en el estado homeostático.

En 1936, Hans Selye descubrió al experimentar con animales que tras aplicarles estímulos perjudiciales todos ellos responden de manera igual. Hecho que posteriormente reafirmó al observar que a todos los enfermos con quien trataba tenían síntomas comunes indistintamente de su enfermedad. Así, en 1950, Hans Seley escribe la obra *Estrés* donde lo describe como la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior, y llama estresores a que aquellos estímulos ofensivos (Selye, 1950). Tras esta primera conceptualización del estrés han aparecido numerosas definiciones con claras diferencias que generan la gran controversia sobre cómo es entendido. La primera de ellas lo conceptualiza como estímulo, realzando la capacidad de éstos para generar cambios adaptativos de la persona, caracterizados por ser infrecuentes, insólitos y excepcionales (Holmes y Rahe, 1967; Taboada, 2015). La segunda lo refiere como respuesta, describiéndolo en base a la reacción de forma inmediata del organismo hacia los estímulos o demandas importantes para el individuo (Crespo y Labrador, 2003). La tercera concepción, lo asume como la interacción entre el individuo y el ambiente, tal como manifestó Richard Lazarus (1966) el estrés sería el resultado generado entre la persona y el entorno, resaltando el conflicto entre aquello amenazante que puede poner en peligro el bienestar. Estas conceptualizaciones son ampliadas a continuación, pero antes es necesario destacar que todas ellas están relacionadas con diferentes ámbitos de estudio, pues se posicionan de la siguiente forma:

Desde el punto de vista de la psicología, los estudios se han centrado en analizar la forma en que responde el organismo a los estímulos estresantes y cómo actúan los mecanismos fisiológicos, bioquímicos, moleculares y psicológicos en la alteración del estado homeostático (Hobfoll, 2004; Lazarus, 1985). Esta misma rama de conocimiento acepta la idea de que los estresores no podían ser únicamente externos, sino que también pueden ser producto de la imaginación o pensamiento ante una posible situación amenazante que quizás no llegue a suceder nunca (Sapolsky, 1995). Este hecho agrega dificultad en el ejercicio de definir el estrés, pues no se trata de un hecho observable ni se es consciente de los factores que pueden manifestarlo (Taboada, 2015). Bajo la perspectiva de la biología, la concepción del estrés se centra en los estímulos amenazantes



para el organismo que generan una desestabilización en la homeostasis (Aguilar, 2018). Se concibe a los mecanismos de defensa del organismo como la respuesta que tiene este ante el estrés como estímulo. Por otro lado, desde la fisiología el estrés se puede analizar en base a los cambios en el funcionamiento corporal interno, pudiendo ser medido bajo el manifiesto fisiológico tal como incremento o inhibición de determinadas hormonas, cambios en el ritmo respiratorio y en la actividad cardiovascular, etc., que pueden ir acompañados de síntomas físicos como dolor de cabeza y en los músculos, molestias en el pecho, cansancio frecuente, fiebre, indigestión, diarrea, insomnio y pesadillas, sequedad en la boca y garganta, etc. Se destaca dentro de esta disciplina el posicionamiento de la OMS, que define estrés como el conjunto de reacciones fisiológicas que preparan al organismo para la acción. Claramente el posicionamiento alude a una concepción de estrés como respuesta.

En este punto es necesario destacar que en cualquiera de los casos el organismo manifiesta una reacción fisiológica genérica, útil para los estímulos físicos, pues preparan a la persona para una situación de alarma. Por otro lado, para el estrés generado a través de estímulos de carácter social, es decir, ubicados en estrés como interacción entre persona y ambiente, dicha reacción no genera beneficio pues no se tratan de situaciones de alerta inmediata (González y Hernández, 2006; Orlandini, 2012; Valero, Gómez-Escobar y Rodríguez, 2017). En consecuencia, dicho estado perdura mucho más tiempo, siendo perjudiciales para la persona y pudiendo derivar en enfermedad (García y Zea, 2012; Pérez-Sales, 2009).

### **3.1.1. Estrés como estímulo**

Se trata de la conceptualización social mayoritaria, la más utilizada para definirlo. La cual considera el estrés en base al estímulo amenazante. En este sentido, la magnitud del estímulo no es paralelamente igualitaria a la repercusión que tiene en la persona, pues puede gestionarlo y vivirlo de forma diferente. En este punto entran en juego los factores psicológicos, lo que genera que no se puedan establecer niveles de estrés para los diferentes estímulos, ya que siempre dependerá de la variabilidad con que la persona lo gestione y afronte (Muñoz, 2004; Pérez, 2018). En consecuencia, se relaciona el potencial estresante del estímulo en función de la dimensión de cambio o transformación generada en la persona a nivel individual (Sapolsky, 1995). En este proceso, la persona considerará

el estímulo como una situación amenazante y su cuerpo actuará contra ello de dos formas: fisiológica, sin tener control consciente, y de forma conductual, que puede ser inicialmente automática a modo de reflejo, y posteriormente la propia persona puede propiciar las acciones inmediatas de forma consciente (Águila et al., 2015; Taboada, 2015). Si bien, esto se considera la respuesta al estrés, y no la propia situación de estrés.

Dentro de esta perspectiva, diversos autores afirman que existen tres tipos de sucesos que producen estrés tanto a las personas como a otras especies (Everly, 1998; Sapolsky, 1995):

1. Agentes estresantes físicos agudos: se trata de aquellos estímulos externos que provocan una reacción inmediata enfocada a la supervivencia. Un ejemplo puede ser verse sometido a un ataque físico. Clasificados según el periodo en breves o muy breves (Orlandini, 2012).
2. Agentes estresantes físicos crónicos: aluden a situaciones de estrés que se prolongan en el tiempo y que conllevan una adaptación óptima por parte de la persona a través de las estrategias de afrontamiento. Un ejemplo puede ser la ausencia de recursos de movilidad, carencia de ciertos alimentos, etc.
3. Agentes estresantes psicológicos y sociales: los cuales afectan mayormente a los humanos y en muchas ocasiones son promovidos por la capacidad única de la persona para impregnar pensamientos con altas cargas emocionales. En consecuencia, las discusiones entre amigos, las rupturas amorosas o incluso las altas exigencias académicas o laborales con uno mismo pueden generar altos niveles de estrés. De esta manera se trata de estímulos que se convierten en estresores en base a la interpretación cognitiva. Asimismo, la propia persona puede sufrir estrés ante situaciones imaginarias o hipotéticas que quizás jamás han sucedido o nunca sucederán.

Siguiendo con las clasificaciones que se le han otorgado al estrés dentro de esta perspectiva de estrés como estímulo, otros autores han profundizado en la clasificación del estrés generado diversas categorías en función al tiempo en que se manifiesta el estresor y la intensidad (Orlandini, 2012). Dentro de la primera clasificación se destacan las categorías de sucesos remotos, actuales o futuros. El primero alude a situaciones vividas en la infancia o adolescencia que provocan una mayor sensibilidad en la adultez cuando el sujeto se ve expuesto al estresor. Los actuales refieren a la actuación del estresor en el

presente, y los futuros son aquellos en que la persona sufre estrés ante la posibilidad de tener que enfrentarse a determinadas situaciones próximas que le generan tensión. En relación a la intensidad una de las clasificaciones más reconocidas alude a que los estresores pueden ser micro estresores o estrés cotidiano, que refiere a inconvenientes ante las tareas o planes y pueden generar irritabilidad, fatiga y agotamiento. También otro grado más elevado mencionado estrés moderado y grave, generado por sucesos que conllevan estados de ansiedad, ira o enfado. Y, el estado más elevado reconocido como psico traumas, los cuales provocan dificultades para el mantenimiento de la estabilidad psíquica (Taboada, 2015).

Por último, cabe destacar una de las clasificaciones más relevante, la cual anunciaba el propio Selye referente al eustrés o el distrés. El primero se considera el nivel de estrés necesario para la superación de alguna tarea (Fierro-Santillán et al., 2019). Por otro lado, el distrés genera en la persona gran desgaste de energía y la prolongación del sistema de alerta durante una periodicidad razonable de forma en que, se supere o no, acaba generando prejuicios o ciertas repercusiones en la persona (Gallego et al., 2018).

### **3.1.2. Estrés como respuesta**

Es el modelo referente para el ámbito fisiológico y clínico, pues centra su interés en la reacción automática del cuerpo para afrontar el estrés. De este modo, la situación de estrés inicia cuando el organismo activa el sistema de defensa a través de la producción o inhibición de determinadas hormonas, que conllevan cambios a nivel fisiológico y cognitivo (Tolentino, 2009). En este punto es necesario destacar el aspecto cognitivo, pues el modelo de estrés como respuesta también incluye la puesta en práctica de un mayor ejercicio de percepción e interpretación de la situación estresante, en forma de análisis que ayuda a tomar la conducta adecuada delante del estímulo estresor. Por consiguiente, la situación de estrés finaliza cuando el organismo prescinde del sistema de alerta generado (Aguilar, 2018).

Hans Selye (1950) ubicaba el estrés bajo el modelo de estrés como respuesta, al concebirlo como la respuesta biológica inespecífica, estereotipada y siempre igual ante un estímulo estresor. De hecho, realizaba los cambios en el sistema nervioso, endocrino e inmunológico como mecanismos de defensa, a lo cual llamó Síndrome General de

Adaptación. Para Seley este tipo de respuesta al estrés cuenta con tres etapas (Duval et al., 2010):

1. Reacción de alarma: desencadenada por una percepción de amenaza, riesgo o desafío. En esta primera etapa toman protagonismo las reacciones fisiológicas. Se acciona el sistema simpático que acelera el ritmo cardíaco, relaja los bronquios, dirige la sangre a los músculos, dilata la pupila y libera en la sangre las hormonas de adrenalina y noradrenalina. Una de las características principales de esta primera etapa alude a la rapidez instintiva en que el cuerpo entra en estado de alarma. Los efectos que puede conllevar este estado son el dolor de cabeza, fatiga, pérdida de apetito, etc. Si la situación de estrés desaparece al enfrentarlo, el cuerpo vuelve a su estado natural. En caso contrario se prepara para la siguiente etapa.
2. Etapa de resistencia: en esta etapa el organismo trata de ajustar la situación de alarma generada al nivel de la situación estresante siempre con la finalidad de recuperar el equilibrio homeostático. Para esta fase los procesos fisiológicos se traducen en temperatura corporal elevada, alteración de la respiración y presión sanguínea y la segregación de la hormona cortisol, y se ralentizan otras funciones del cuerpo para dirigir la energía a las funciones de alarma activadas. Es necesario destacar que en esta etapa aumenta la sensación de fatiga a causa de un mayor desgaste al mantener el sistema de alerta, y aparecen las primeras perturbaciones psicosomáticas. Igual que en la etapa anterior, si el cuerpo logra restablecer el equilibrio homeostático desaparece el sistema de adaptación general, en contraposición el cuerpo pasaría a la tercera fase.
3. Agotamiento: esta etapa tiene lugar en los estados prolongados de la situación de estrés. Seley describía que se agotan los recursos y el cuerpo entra en un estado más vulnerable, momento en que pueden aparecer las enfermedades relacionadas con el estrés. Posteriormente, por parte de la medicina, se ha conocido que el cuerpo no entra en un estado de agotamiento de los recursos, sino que el estado de vulnerabilidad viene provocado por la ralentización de las otras funciones no asociadas al sistema de adaptación general. Ya que no cumplen su función de manera óptima, pudiendo conllevar desequilibrios mayores en el organismo.

En su conjunto, en la respuesta al estrés existe una serie de sistemas que actúan en forma de red. Dicha interacción engloba al psiquismo y a los sistemas nerviosos,

endocrino e inmune. La finalidad de éstos es mantener las constantes biológicas (Aguilar, 2018; Maturana y Vargas, 2015). Ante las situaciones de estrés se rompe el equilibrio homeostático, y en consecuencia los sistemas comentados generan respuestas para afrontar la situación estresante y posteriormente recuperar el equilibrio de las funciones biológicas (Taboada, 2015).

### **3.1.3. Estrés como interacción entre persona y ambiente**

Los modelos de estrés como estímulo y como respuesta han sido foco de muchas críticas ya que se considera al sujeto como objeto pasivo. En contraposición a estos dos modelos aparece el modelo de estrés como interacción entre persona y ambiente surgido de ideas como la de Mason (1968), quién defendía que el estresor es inédito y que para que haya una respuesta, anteriormente debe ser analizado y evaluado a través de los procesos cognitivos de la persona. Mason llega a esta conclusión a través de las teorías e ideas de Selye, pues el autor daba un mínimo reconocimiento a los factores emocionales considerados como simples estímulos nerviosos. Aunque, tras experimentar inicialmente con animales y después con humanos, Mason detecta que la mente tiene un papel esencial ya que esos estímulos eran notablemente significativos y estaban gestionados y concebidos según el estado psicológico y emocional de la persona.

Asimismo, el modelo de estrés como interacción entre persona y ambiente o también conocido como estrés psicosocial, tiene en cuenta que el carácter del estrés, nocivo o amenazante, se identifica a partir de los factores psicológicos de la persona, y abarca toda posible variedad de estresantes (externos e internos) en función del análisis que se realiza. De este modo, se reconoce y da relevancia al proceso existente entre el estímulo y la respuesta. Los procesos cognitivos, las emociones y las relaciones sociales son un fundamento clave para este modelo, pues de ellas derivan las experiencias que tenga el sujeto, la concepción y vulnerabilidad ante los estresores, así como las posibles estrategias de afrontamiento (González y Hernández, 2006).

Richard Lazarus y Susan Folkman (1984) defendieron que no se puede equiparar el estrés psicosocial como un estímulo o como una respuesta, puesto que éstos están mayormente enfocados a reacciones fisiológicas, generadas por alteraciones en el estado homeostático. Sin embargo, el estrés psicosocial alude a los sucesos vitales. De hecho, los propios autores definieron el estrés psicosocial como una relación generada entre la

persona y su entorno, donde el sujeto lleva a cabo una valoración de ésta, dando lugar a un resultado amenazante o desbordante de los recursos de su propia persona, poniendo en riesgo su bienestar (Lazarus y Folkman, 1984). Bajo esta concepción desarrollaron la Teoría Transaccional del estrés, la cual establece que para producirse una situación y respuesta al estrés deben existir condiciones internas y externas, pues es la relación entre éstas la que genera el estrés y las peculiaridades del mismo. En esta línea, también se explicaría por qué las personas pueden actuar de diferente forma ante un mismo estímulo, en base a sus experiencias, historia y características personales (factores psicológicos) e incluso tener diferentes interpretaciones y estrategias de afrontamiento.

Este modelo abre las puertas a la investigación desde el ámbito cognitivista, que se ubica en esta concepción del estrés, y añade que no se puede localizar o ser producido por el entorno/contexto o la persona, sino por la relación entre las variables contextuales y cognoscitivas (Macías, 2007).

Con todo, el modelo de estrés como interacción entre persona y ambiente parece ubicarse en una concepción más actualizada del estrés. Ya que, a día de hoy, las sociedades se enfrentan a amenazas de carácter simbólico y no físicas, las cuales no derivan en el manifiesto de respuestas inmediatas (Molina-Jiménez et al., 2008; Taboada, 2015). Dentro de esta consideración de estrés se ubican aquellos retos a los que la persona debe enfrentarse ya sea por voluntad propia o de forma impuesta, y que responden al estrés originado por: falta de apoyo social, aspectos laborales, circunstancias académicas, crianza de hijos, dificultades económicas, rupturas sentimentales, pérdida de personas cercanas, etc. A lo que se le suman las expectativas de la persona, sus exigencias propias o sociales, cumplimiento de metas, etc., que cuando no se obtienen o no son cumplidas, generan un conjunto de dudas, angustia, frustración y preocupación que darán como resultado la disminución de sus capacidades y habilidades de forma generalizada, provocadas por la situación de estrés (García et al., 2016, García-Ros et al., 2012; Maldonado et al., 2000; Martín Mozón, 2007).

En esa línea, los proyectos de vida de las personas toman vital importancia. La construcción de sí mismo, la autorrealización y la autoestima, los cuales están estrechamente ligados, tienen que lidiar constantemente con las dificultades que se presentan en la consecución de las metas planteadas. Dentro de los proyectos de vida, se considera que una de las fuentes de mayor desarrollo que acoge propósitos y aspiraciones es el ámbito académico. Pues la formación y, por ende, la adquisición de capacidades tiene

transcendencia tanto a nivel profesional como personal. Por ende, todas aquellas situaciones que el sujeto considere como amenazantes dentro de este ámbito podrían ser generadoras de estrés académico (García et al., 2016; García-Ros et al., 2012; Jiménez y Sánchez, 2011; Martínez y Díaz, 2007;).

### **3.2. Estrés Académico**

Según Caldera et al. (2007) y Taboada (2015), entre otros, consideran que el estrés académico surge de las demandas del contexto educativo/formativo, por lo que toda persona relacionada con este ambiente puede verse afectada. Sin embargo, autores como Muñoz (2004) o Orlandini (2012) centran el estrés académico únicamente en el estudiante.

Aparte, muchas definiciones parecen estar claramente influenciadas por alguna de las perspectivas con las que se ha estudiado el estrés, las cuales han sido explicadas anteriormente. Por ejemplo, Martínez y Díaz (2007) y Omura (2007) aluden a los factores físicos y psicosociales como propulsores del estrés académico, estrechamente relacionado con la concepción de estrés como estímulo. O Barraza (2007, 2008), quien lo considera un proceso adaptativo al medio originado por las demandas del contexto académico, que rompen con el estado homeostático, por lo que precisan de respuestas que contrarresten y devuelvan el equilibrio. En este caso, Barraza centra la atención en la respuesta al estrés (estrés como respuesta). Por otro lado, bajo la perspectiva del estrés como interacción, el estrés surge de la relación entre el contexto universitario y las personas que llevan a cabo la acción formativa, quienes perciben la situación como amenazante o desafiante, y que en base a la sensación subjetiva, los recursos y mecanismos con los que cuentan y la manera de afrontar los estresores, pueda verse afectado su bienestar y salud (Águila, 2015; García y Zea, 2012; Martínez y Díaz, 2007).

Dichas situaciones de estrés están sumamente presentes en la formación universitaria ya que se constituye como uno de los más altos niveles de formación, con exigencias y requerimientos elevados (Gómez, 2010; Jiménez y Sánchez, 2011;). El estudiante debe enfrentarse a cambios en el proceso de aprendizaje y estudio que van ligados a una mayor autonomía e iniciativa, nuevas metodologías y evaluaciones, e incluso cambios en el ámbito personal como pueden ser nuevas redes de apoyo social, nuevos entornos y los procesos de adaptación que conllevan. Por lo cual puede aumentar el riesgo a sufrir estrés (García-Ros et al., 2012; Martín Mozón, 2007). Por lo que, en este

proceso intervienen diferentes variables que, según como se posicionen, favorecen o reprimen el estrés académico. Hasta el momento, los factores que mayor repercusión tienen en el estrés académico se agrupan en los estresores académicos, la experiencia o percepción subjetiva del estudiante, los moderadores del estrés y los efectos del mismo (Mette y Fernández-Castillo, 2015; Muñoz, 1999; Polo et al, 1996; Taboada, 2015).

### **3.2.1. Estresores Académicos**

La mayoría de las investigaciones coinciden en que los niveles más altos de estrés se producen en los dos primeros años de carrera y en los periodos anteriores a los exámenes, y disminuyen en los últimos años (García-Ros et al., 2012; Rull et al., 2011; Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015; Tolentino, 2009). Diferentes investigaciones concluyen que los factores estresores más relevante son las notas finales, el excesivo trabajo fuera del horario lectivo, la realización y preparación de los exámenes y las intervenciones en público, la relación con los compañeros y docentes, la búsqueda de reconocimiento e identidad y las dificultades académicas en tareas tales como la habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada (Martínez y Díaz, 2007; Martín Mozón, 2007; García et al., 2016). En esa línea, para el contexto iberoamericano, Barraza (2005) incorpora la competitividad grupal, las interrupciones del trabajo, el tiempo para la realización de las tareas, la falta de incentivos y el ambiente físico desagradable. Otros autores llevan estas situaciones más allá ampliándolas a expectativas familiares, perspectivas laborales y relaciones negativas con compañeros o personas cercanas (Murphy y Archer, 1996).

Ante tal diversidad de estresores, diferentes autores han tratado de clasificar los estímulos. Incluso, posteriormente, se ha diseñado y validación un cuestionario acorde a la clasificación. Así, una de las tipologías más reconocidas es la de García-Ros et al. (2012), quienes a través de la revisión de trabajos anteriores y diferentes entrevistas con muestras de universitarios, afirmaban la existencia de cuatro factores los cuales reúnen los principales estresores académicos. Los autores los agruparon en *obligaciones académicas*, que refieren a la falta de tiempo para desarrollar las actividades, la sobrecarga académica, la realización de trabajos obligatorios, el exceso de responsabilidades, las actividades relacionadas con el estudio y la realización de exámenes. El *expediente y perspectivas de futuro*, aludiendo a la anticipación de situaciones o problemas académicos



futuros tales como concluir los estudios en los plazos estipulados, mantener o conseguir una beca; obtener calificaciones elevadas, la elección de materias e itinerarios durante la carrera y la presión familiar por obtener buenos resultados. Las *dificultades personales*, que acoge el estrés generado por los problemas o conflictos con compañeros y profesores, así como la competitividad con los pares. Por último, la *expresión y comunicación de ideas propias*, en cuanto a las situaciones que exigen la exposición y expresión de ideas propias, tales como la presentación de trabajos o informes, la participación en actividades de clase, el tratar con los profesores en horario de tutorías, etc.

### **3.2.2. Experiencia subjetiva del estrés**

Cada uno de los posibles estresores académicos puede adquirir una determinada importancia en base a la experiencia subjetiva del estudiante. El mismo, lleva a cabo una valoración a través de sus experiencias pasadas, el momento en que se produce y los recursos con los que dispone, tales como las capacidades y habilidades adquiridas, así como los recursos psicológicos, donde se destaca la concepción de sí mismo, el autoconocimiento y el grado de vulnerabilidad (Águila, 2015). Las cuales, a su vez, pueden estar influenciadas por la concepción que tiene el estudiante del aprendizaje, el compromiso y motivación, los conocimientos previos, la capacidad de regulación y las estrategias de afrontamiento que posee (García-Ros et al., 2012). Asimismo, muchos autores manifiestan que la experiencia subjetiva del estrés y el afrontamiento se encuentran estrechamente unidos y en constante cambio en base a la relación que tiene el estudiante con el entorno/contexto académico (Gallego et al., 2018; González, 2010b; 2018; Muñoz, 2004).

En consecuencia, la percepción subjetiva dictará la forma en que se afronta la situación amenazante o problemática, pudiendo ser en dos vías: si se considera que se cuenta con los recursos necesarios para hacer frente el dictamen sería un afrontamiento positivo caracterizado por estrategias dinámicas y racionales y el control sobre las emociones. En caso contrario, la decisión sería acudir al afrontamiento pasivo, basado en controlar o reducir las reacciones emocionales. En cualquiera de los casos, estas decisiones posteriormente irían acompañadas de las correspondientes estrategias de afrontamiento (Skinner et al., 2003).

### 3.2.3. Efectos del estrés académico

El estrés, en general, tiene diferentes efectos o manifestaciones en la persona tanto de manera inmediata o transitoria, como a largo plazo. En este último, cabe destacar que no es necesario la presencia del estresor de manera constante para que genere un efecto a largo plazo, sino que también se relaciona con el impacto emocional que haya causado la situación amenazante o estresante en la persona. Incluso el temor, aun no estando presente la situación amenazante, puede experimentarse como un estrés prolongado (González et al., 2017; González y Hernández, 2006; Pellicer et al., 2002).

En relación al estrés académico, diversos autores afirman que un nivel alto de estrés académico distorsiona y altera la respuesta del estudiante de forma generalizada. En consecuencia, el rendimiento académico se ve influenciado de forma negativa, disminuyen las calificaciones e incluso la asistencia o dedicación académica (García et al., 2016, García-Ros et al., 2012; Maldonado et al., 2000; Martín Mozón, 2007). Por otro lado, la existencia de un cierto grado de estrés potencia el compromiso y la dedicación del alumnado, el cual puede estar relacionado con un incremento en el rendimiento académico (Gallego et al., 2018; Taboada, 2015).

Kiecolt-Glaser y colaboradores (1986) identificaron en estudiantes universitarios una depresión del sistema inmunitario, que comporta mayor vulnerabilidad ante posibles enfermedades, en los momentos previos y durante los periodos de exámenes. Resultados similares fueron hallados por Glaser y colaboradores (1993), generando una explicación más profunda donde comentan que se trata del aumento de adrenalina la cual mantiene el sistema de alerta en hiperactividad, hasta agotarse considerablemente dando mayor posibilidad de padecer otro tipo de enfermedades (Glaser et al., 1993; Kiecolt-Glaser et al., 1986). Moreyra y Panza (2007) midieron las reacciones fisiológicas antes, durante y posteriormente al examen final en diferentes licenciaturas en Argentina reportando que a medida que se aproximaba la fecha del examen la percepción del estrés era mayor y subían los niveles de la llamada hormona del estrés (cortisol), llegando a un punto máximo en la realización de la prueba y manteniéndose, en parte, posteriormente al examen en un periodo de 15 días. Lo que generaba que los estudiantes sufrieran alteraciones del sueño, pérdida del apetito, cambios de humor, alteraciones del periodo menstrual, procesos gripales, problemas digestivos, temblores, entre otros. Aun así, tal como se ha comentado anteriormente, no existe una relación clara entre el estresor y la respuesta fisiológica, pues

depende de la gestión que el sujeto realice, además de la influencia de las variables moduladoras que pueden ser diferentes para cada caso.

Por otro lado, las repercusiones psico-emocionales refieren a todo aquel malestar que afecta tanto a nivel físico como psicológico el cual se puede manifestar como ansiedad, irritabilidad, miedo, cambio del sentido de humor e incluso depresión. Todas las reacciones pueden alterar el bienestar de la persona de diferente forma y magnitud, puesto que el bienestar es concebido a partir de la percepción subjetiva de la persona en relación a lo que considera felicidad o autorrealización. Que a su vez se mide según la adecuación de las expectativas y los logros o metas alcanzadas (Jiménez y Sánchez, 2011).

Por último, las repercusiones cognitivo-conductuales, aunque algunas guardan relación con las psico-emocionales, se pueden distinguir ya que vienen acompañadas de manifestaciones en la conducta. De entre ellas se destaca la preocupación, negación y pérdida de control. Más aspectos únicamente cognitivos como pérdida o reducción en la capacidad memorística, bloqueos mentales o sentimientos de irrealidad. Éstas se pueden identificar en manifiestos como la hiperactividad, tensión muscular, la continua evitación de determinadas situaciones estresantes, llantos, movimientos repetitivos y dificultades para comunicarse a causa de tartamudeos (Hernández et al., 1994).

Así, el estrés académico puede derivar en patologías en base a la prolongación en el tiempo y el grado de repercusión dependiendo de la vulnerabilidad de la persona. Se anuncia patológico cuando se generan niveles para ser considerado síndrome, es decir, cuando los signos y síntomas que lo conforman son accesibles desde la investigación psicopatológica. En ese caso los síntomas del estrés académico impiden a la persona llevar a cabo las tareas diarias con normalidad, causando desajustes psicológicos y conductuales (García y Zea, 2012; Pérez-Sales, 2009).

### **3.3. Medición del estrés académico**

La forma de medir el estrés académico es un tema de controversia que ha generado diferentes y múltiples aportaciones. Es necesario describir que resulta complejo medir el estrés de manera general en una muestra con exactitud, puesto que el mismo es el resultado de la subjetividad de la persona. En el análisis que el estudiante realiza sobre la situación amenazante o problemática entran en juego diversos factores, tales como: las experiencias relacionadas con la situación problemática, las capacidades y habilidades,

entre otros (Águila, 2015). Con lo que se genera una valoración la cual acaba considerando la situación como estresante o no. En caso afirmativo se pondrán en práctica las estrategias de afrontamiento con las que cuenta el sujeto (ver 3.2.2. Experiencia subjetiva del estrés). Asimismo, estas dificultades se traducen en la mutiplicidad de instrumentos que existen para medir el estrés académico. Además, se suma las diferentes perspectivas con las que se ha estudiado este factor. Actualmente se pueden encontrar investigaciones centradas en los estímulos, otras en las reacciones y otras en las estrategias de afrontamiento. De hecho, Barraza (2007) realizó una revisión e identificó que el 26% de los trabajos se centran en el estudio de los estresores, el 34% están focalizados en la concepción del estrés en base a los síntomas. El 6% en el modelo transaccional. Pero también existen investigaciones con un enfoque multidimensional o bidimensional, los cuales integran estresores y síntomas, alcanzando el 9%. Finalmente, el 25% restante no se ubican en ninguna de las conceptualizaciones descritas o están centradas en constructos de la salud mental o la ansiedad.

En consecuencia, existen múltiples instrumentos de medida aplicados en el estudio del estrés académico en forma de cuestionarios, inventarios y escalas, la mayoría centradas en el autoinforme. A continuación se presente un listado de algunos instrumentos:

**Tabla 3.1.**

*Instrumentos para medir el estrés académico.*

<b>Autores</b>	<b>Instrumento</b>
Lago et al. (1998)	Escala Magallanes de estrés.
Pellicer et al. (2002)	Autoinforme de estrés percibido.
Díaz et al. (1997)	Escala de estilos y estrategias de afrontamiento.
Pérez (2003)	Escala de evaluación del estrés.
Pérez et al. (2003)	Escala de sucesos estresantes extraordinarios.
Celis (2001), Polo et al. (1996)	Inventario de estrés académico.
Manrique et al. (2002)	Escala de vulnerabilidad psicológica.
Mora y Herrera (2004)	Test de estrés simple y de tensión. Test de estrés general universitario. Test de estrés personal universitario. Test de estresores curriculares universitarios.
Librán (2002)	Cuestionario COPE de estrategias de afrontamiento

---

Sender et al. (2004)	Escala de percepción de estrés
Zupiria et al. (2003)	Cuestionario bilingüe de estresores
García-Ros et al. (2012)	Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU)
Cabanach et al. (2008)	Reacciones – Cuestionario Estrés Académico (R-CEA)
Cabanach et al. (2010)	Afrontamiento - Cuestionario de Estrés Académico (A-CEA)

---

### 3.4. Afrontamiento del estrés académico

La valoración que el sujeto realiza sobre la situación amenazante o problemática para su desempeño académico puede tener dos resultados. Si el estudiante es capaz de gestionar y/o superar la situación de manera en que recupera el equilibrio homeostático y psicológico, sin abandonar los estudios, el proceso será vivido de forma exitosa, y se denominará al estrés como eustrés. Por el contrario, si el estudiante es incapaz de recuperar su estado normal se denomina distrés (Gallego et al., 2018). Esta distinción establece que, aunque socialmente el estrés esté considerado de forma negativa, en cierta medida es necesario en la formación de la persona, tanto de cara a la adaptación al ambiente universitario, así como para dar respuesta a las nuevas exigencias. Por consiguiente, la notable importancia de las estrategias de afrontamiento con las que hacer frente y gestionar las situaciones amenazantes.

Las estrategias de afrontamiento ante el estrés académico refieren al conjunto de procedimientos o actividades que la persona pone en práctica para paliar una situación estresante, en este caso relacionada con el contexto universitario. En los inicios, se consideraba que eran de carácter estable y actuaban con indiferencia de la situación estresante. Pero esta idea fue modificada, destacando la Teoría transaccional (Lazarus y Folkman, 1986), la cual manifiesta que el afrontamiento debe ser entendido como un proceso dinámico, de carácter cognitivo y conductual, con el objetivo de utilizar los recursos necesarios para hacer frente a las demandas externas (metodología universitaria) e internas (propósitos académicos), promovidas por situaciones o acontecimientos que superan los recursos habituales de la persona.

Numerosos autores han analizado las estrategias de afrontamiento. Actualmente se conocen diversas y múltiples categorías y/o clasificaciones. De entre ellas, han tomado

especial relevancia tres métodos de clasificación: tipos de estrategias de afrontamiento, los estilos de afrontamiento y la identificación de las estrategias en sí mismas.

En los tipos de estrategias de afrontamiento se describe las categorizaciones de Lazarus y Folkman (1986) quienes diferencian entre las estrategias *dirigidas a la emoción*, que se centran en evitar un desbordamiento emocional. Por otro lado, las estrategias *dirigidas al problema*, con las cuales se trata de generar cambios en el contexto estresante. Incluso puede hallarse el cambio de las propias expectativas y las metas a las que aspira el estudiante (Díaz et al., 1997). Los autores también describen que dichas categorías no son excluyentes entre sí, pues pueden alternarse o darse de forma conjunta. Otra clarificación diferencia los tipos de afrontamiento en *estrategias cognitivas*, basadas en la reflexión y reestructuración de concepciones, ideas, creencias acerca del aprendizaje o del funcionamiento de la universidad, etc., Así como *estrategias conductuales* en el que el sujeto prioriza determinadas acciones que promuevan el cambio o su bienestar (Schwarzer, 2001; Taboada, 2015). En cuanto a los estilos de afrontamiento, se diferencian las estrategias activas y estrategias pasivas, dentro de las últimas se incluyen las estrategias evitativas. Por último, las propias estrategias de afrontamiento, que refieren a las múltiples acciones y/o respuestas concretas con las que el estudiante puede hacer frente (Barraza, 2007). En este sentido, Fernández-Abascal (2003) llevó a cabo una revisión de las diferentes estrategias de afrontamiento que se habían considerado en las investigaciones sobre el estrés académico, y de entre ellas diferencia 18 estrategias como las más relevantes y utilizadas. A continuación se presentan estas estrategias clasificándolas según hacia dónde van dirigidas (emoción o problema), si se trata de estrategias activas, pasivas o evitativas, así como conductuales o cognitivas (estilo) (ver Tabla 3.2).

**Tabla 3.2.**

*Estrategias de afrontamiento.*

<b>Estrategia de afrontamiento</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tipo (Dirigida a...)</b>
<b>Estilo de estrategias conductuales</b>		

### *ACTIVAS*

<b>Supresión de las actividades distractoras</b>	Orientar todos los recursos en la búsqueda de información del problema para realizar una posible valoración.	Problema
<b>Resolver el problema</b>	Se decide por una acción directa para afrontar las situaciones de estrés.	Problema
<b>Expresión emocional</b>	Manifiesto expresivo de las emociones que causa la problemática hacia otras personas. Busca hacer conscientes a los demás a través de sus actos.	Emoción

### *PASIVAS*

<b>Refrenar el afrontamiento</b>	Se pospone cualquier forma de afrontamiento hasta ubicar el problema y tener mayor información de él.	Emoción
<b>Apoyo social del problema</b>	Búsqueda de respuestas en terceras personas sobre cómo afrontar la situación.	Emoción
<b>Apoyo social emocional</b>	Búsqueda de apoyo, comprensión y refuerzos emocionales en las demás personas para hacer frente a la situación.	Emoción

### *PASIVAS (EVITATIVAS)*

<b>Evitar el afrontamiento</b>	Ante el temor a empeorar la situación o ser consciente de que no tiene solución, no se genera ningún tipo de afrontamiento.	Problema
<b>Desconexión comportamental</b>	Evitación de cualquier acción e intervención conductual para la solución de la situación	Problema

estresante.

<b>Respuesta paliativa</b>	Adquirir comportamientos que se considera que reducen o ayudan a sobrellevar la situación estresante o sentirse mejor, tales como: fumar, ingerir determinado tipos de comida y bebidas...	Emoción
----------------------------	--	---------

### Estilo de estrategias cognitivas

#### *ACTIVAS*

<b>Revaluación positiva</b>	Trata de generar otro significado o concepto sobre la situación estresante, fomentando lo positivo de ésta.	Problema
-----------------------------	---	----------

<b>Planificación</b>	Se analiza racionalmente el problema y se diseñan respuestas que modifiquen la situación. Se seleccionan y movilizan diferentes recursos, así como su tiempo de aplicación.	Problema
----------------------	---	----------

<b>Desarrollo personal</b>	La problemática se maneja de forma relativa, a modo de autoestímulo y como aprendizajes para la autorrealización y crecimiento personal.	Emoción
----------------------------	--	---------

#### *PASIVAS*

<b>Reacción depresiva</b>	Se adquiere una conducta pesimista ante los posibles resultados y sus capacidades tras sentirse desbordado por la situación.	Emoción
---------------------------	--	---------

<b>Conformismo</b>	La percepción de falta de control sobre la situación así como la pasividad o ausencia de esfuerzo generan la aceptación de las consecuencias.	Emoción
--------------------	---	---------



<b>Control emocional</b>	Estrategia centrada en la preservación y control de las emociones. Se movilizan recursos para regular o ocultar los sentimientos y un posible desequilibrio.	Emoción.
--------------------------	--	----------

**PASIVAS (EVITATIVAS)**

<b>Negación</b>	No aceptación del problema. Sobre todo en los momentos de su evaluación, a través de la distorsión o tratando de disfrazar la situación.	Problema
-----------------	--	----------

<b>Distanciamiento</b>	Eliminación cognitiva de las emociones que la situación estresante genera.	Problema.
------------------------	--	-----------

<b>Desconexión mental</b>	Continua utilización o fomento de pensamientos o búsqueda de sentimientos distractores que eviten pensar en la situación estresante.	Emoción.
---------------------------	--	----------

Posteriormente a Fernández-Abascal (2003), otros autores han distinguido diferentes estrategias como las más eficientes en el ámbito académico universitario en base a la capacidad adaptativa, la utilidad y el afrontamiento activo de los estudiantes. Las estrategias seleccionadas refieren a la *revaluación positiva*, *la búsqueda de apoyo social* y *la planificación y gestión de recursos* (Águila et al., 2015; Arredondo et al., 2009; Cabanach, et al., 2010; Cabanach et al., 2015; Cabanach et al., 2018; Feldman et al., 2008; Graciani et al., 2013; Taboada, 2015). Como afirma Barraza (2003), al afrontar el estrés los estudiantes tienden a realizar un esfuerzo extra por razonar, tal como se genera en la revaluación positiva; mantener la calma, donde el apoyo social se consolida como herramienta fundamental, y aumentar su actividad, como se produce en la planificación y gestión de los recursos. A continuación, se amplía la información sobre cada una de las estrategias de afrontamiento y los resultados que han generado:

Tal como se ha mostrado, la reevaluación positiva se trata de una estrategia cognitiva, activa dirigida al problema. El estudiante trata de modificar el significado de la problemática, destacando de ella los aspectos positivos. De este modo expresa optimismo,

considera el problema de manera relativa, así como fuente de estimulación para su desarrollo personal. Esta estrategia potencia la adaptación social y el bienestar de los estudiantes. Además, se ha relacionado con los estudiantes seguros, resistentes y generalmente relajados, incluso en situaciones estresantes; pero a su vez sensibles y emotivos, con tendencia a ser más compasivos (Contreras et al., 2009). También se ha relacionado con mayor percepción de control sobre la situación y mejor calidad de vida (Aldwin y Revenson, 1987; Cronqvist et al., 1997). En sentido contrario, otros autores han identificado correlación negativa entre la reevaluación positiva y el nivel de estrés (Fernández-Abascal, 1997; Ramírez y Hernández, 2007).

En cuanto a la estrategia de afrontamiento de apoyo social, se trata de una estrategia de tipo conductual, pasiva dirigida a la emoción. Con ella el estudiante busca consejo e información para gestionar el estrés, y la necesidad de transmitir su estado y emociones con la intención de encontrar apoyo, comprensión y empatía. Se considera que, aún siendo una estrategia pasiva, se trata de uno de los recursos de mayor repercusión en el estrés. Las investigaciones han reportado que el apoyo social se relaciona con mayor adaptación al estrés, un mejor rendimiento académico y aumento del bienestar (Cohen, 1992). En esa línea, Feldman et al. (2008) también aportaban que una mayor percepción de apoyo social se asocia con menor intensidad de estrés académico. Esta estrategia se establece como un protector del estrés inmediato y a largo plazo, dando lugar a la adaptación y reajuste (Adler y Matthews, 1994; Pacheco y Suárez, 1997). De igual modo, potencia un mejor desempeño y satisfacción aumentando la probabilidad de éxito ante el estrés (Taboada, 2015). Diversas investigaciones como la de Díaz et al. (1997) han hallado que el género femenino tiene mayor tendencia a hacer uso de la estrategia de apoyo social, mientras que el género masculino opta por otras estrategias más alejadas del ámbito emocional.

Por último, la estrategia de afrontamiento de planificación y gestión de los recursos, se establece como un recurso de estilo cognitivo, activo dirigido al problema. Pues está formado por un conjunto de estrategias orientadas a modificar la situación estresante, a través de un plan de acción realizado a partir de un previo análisis del problema. El plan puede estar diseñado tanto para cuestiones generales de organización del trabajo y tiempo, o más concretamente a la preparación de exámenes o a la reorganización de su planificación inicial con el fin de obtener mejores calificaciones (Taboada, 2015). Este tipo de estrategias se ha relacionado con estudiantes con mayor

capacidad de gestión y organización. Con principios sólidos y focalizados en sus objetivos (Contreras et al., 2009). La planificación también se relaciona con un mayor autoconcepto de los estudiantes sobre sí mismos (Ojeda et al., 2001). Carver y Scheier (1994) detectaron que las estrategias de planificación tienen un auge considerable en los periodos antes de los exámenes y que estas estrategias disminuyen posteriormente. Diversas investigaciones también han desvelado que se trata de una de las estrategias más utilizadas por los docentes que sufren estrés (Quass, 2008).

### **3.5. Estrés académico en estudiantes universitarios iberoamericanos**

Las investigaciones sobre el estrés académico a nivel internacional muestran de estudiantes Iberoamericanos son escasas o prácticamente inexistentes. En cambio, sí se identifican investigaciones en cada uno de los países que conforman la muestra (Argentina, Chile, Colombia, España, México, Perú y Venezuela). Adicionalmente, se le suma que, el estrés académico ha sido abordado desde diferentes perspectivas, hecho que ha generado una multiplicidad de instrumentos y diferentes categorizaciones en los resultados. En consecuencia, resulta compleja la comparación entre los resultados o la voluntad de conciliarlos para obtener una idea global. En tal sentido, Barraza (2007) realizó un estudio donde comparaba alrededor de cincuenta investigaciones en los territorios de habla hispana sobre el estrés académico, y obtuvo que este enfoque había sido abordado desde diferentes aspectos tales como:

- Vulnerabilidad al estrés: cita en su propio estudio la investigación de Maestre et al. (2001) quienes desvelaron que el 69,2% de la muestra de universitarios cubanos es vulnerable al estrés académico.
- Presencia del estrés: un gran número de investigaciones forman este bloque donde se obtuvieron diferentes resultados, aunque todos destacan la presencia de estrés a nivel universitario. Barraza (2003) en Durango, México, señalaba que el 100% de los estudiantes de posgrado sufre estrés. De la Cruz et al. (2005) en Tijuana, México, identificaron que 91% de estudiantes universitarios habían sufrido estrés académico. Ambas investigaciones habían aplicado el mismo instrumento: *Cuestionario sobre estrés académico*. Así como Rosales et al. (2003) en Colombia, donde aproximadamente la mitad de los universitarios que participaron (49%) afirmaban haberlo padecido.

- Intensidad del estrés: en esta modalidad se vuelven a destacar las investigaciones en el territorio de México de Barraza (2003) y De la Cruz et al. (2005), más Barraza (2005), en todas ellas se empleó el mismo instrumento. Los resultados fueron similares, el nivel de estrés que padecían los participantes era considerado alto en todos los estudios. Contrariamente, Rodríguez (2004) en Cuba, identificó un nivel de estrés académico ligero generalizado en los estudiantes universitarios.
- Frecuencia del estrés: Barraza destaca dentro de este bloque a García (2001) quien identificó que el 93,1% de los estudiantes cubanos manifiestan sufrir estrés de forma frecuente, de los cuales, la mitad desvela padecerlo entre una y dos veces cada semana. El 41,9% es capaz de vivirlo en horas determinadas y el 32,5% en solo minutos.
- Manejo del estrés: en este último bloque se ubican investigaciones sobre la consideración que tienen los estudiantes acerca de la gestión del estrés, así como investigaciones concretas sobre métodos para reducir el estrés académico. Se destaca que en los años previos a la publicación había un auge en métodos de relajación y equilibrio de la persona ante situaciones estresantes. Barraza lo ejemplifica mostrando la investigación de Correché y Labiano (2003), en Argentina, quienes aplicaron técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés académico, concluyendo que la relajación neuromuscular ayuda a los estudiantes a reducir su estrés ante los exámenes. Otras investigaciones han aplicado diferentes tipos de relajación e incluso la realidad virtual, obteniendo resultados similares. En cuanto al propio manejo del estrés, García (2001) encontró que únicamente el 53% de los alumnos aseguran poder manejar el estrés que sufren.

A continuación se presentan las principales investigaciones, hasta las más recientes, llevadas a cabo en cada uno de los países que forman la muestra. Finalmente, se genera una primera idea general sobre el estrés universitario para cada país.

### **Argentina**

Las investigaciones sobre estrés académico en Argentina han aumentado en los últimos años debido a los altos niveles de abandono universitario a los que se enfrenta el país. Lo que genera que la mayoría de los estudios existentes gocen de una cierta actualidad. El

primero a destacar refiere al generado por Casari et al. (2014), quienes identificaron niveles de estrés bajos por los exámenes en estudiantes de psicología. Los autores no hallan diferencias según género ante las pruebas académicas. Asimismo, las estrategias de afrontamiento más utilizadas fueron las estrategias evitativas y emocionales, como la *gratificación alternativa* que refiere a la búsqueda de distractores que fomenten su bienestar, y por otro lado la expresión y búsqueda de apoyo emocional. Hecho que se producía sobre todo en el tercer curso. Si bien, las estrategias que se correlacionan de forma negativa con el estrés académico son la reevaluación positiva y la solución de problemas, donde se incluye la planificación. Resultados que contrastan con los hallazgos en otros países. Además, los autores afirman que el género femenino predomina en el uso de estas estrategias (reevaluación positiva y solución de problema), mientras que el masculino se decanta por las evitativas.

Matalinares et al. (2016) centraron su investigación en analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento del estrés y el bienestar psicológico en una amplia muestra de universitarios de diferentes disciplinas. Los resultados señalan que las estrategias de estrés dirigidas al problema y la emoción se relacionan con el bienestar psicológico. El resto de estilos como el centrado en la tarea se relacionan en sentido opuesto. En cuanto al género, las estudiantes manifestaron mayor bienestar psicológico que los varones.

Lorenzo (2017) midió el estrés académico en una muestra de 401 estudiantes de diferentes disciplinas, e identificó que el 92,5% había sufrido estrés durante los estudios de forma severa. Los principales estresores que se identificaron fueron las evaluaciones (exámenes, ensayos, trabajos de investigación), la sobrecarga de tareas y trabajos académicos y el tiempo limitado para hacer las actividades. Lo que les generaba principalmente síntomas psicológicos como la inquietud, los problemas de concentración y la ansiedad. Con menor intensidad los estudiantes manifestaban otros síntomas físicos, como agotamiento, o comportamentales como la ingesta de ciertos alimentos. Ante el estrés académico la mayoría de estudiantes aplicaban estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva, como primer opción. En un segundo hacían uso de la búsqueda de apoyo social y la planificación y gestión de recursos. Además, se destaca que el género femenino presenta mayores niveles de estrés y síntomas, así como recurre mayormente al apoyo social. Mientras que el género masculino lo hace por aquellas estrategias dirigidas a la resolución de problemas. Cabe destacar también que cuando los síntomas físicos

aumentan ambos géneros pronuncian la aplicación de la estrategia de búsqueda de apoyo social.

Piergiovanni y Depaula (2018) analizaron la relación entre autoeficacia y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología, identificando que la estrategia más utilizada es la reevaluación positiva, la cual se asocia a pensamientos positivos por parte del estudiante, mientras que la menos seleccionada es la religión, que se asocia a pérdida de control. Además, el género masculino se relaciona con mayor autoeficacia y tienen mayor variedad de estrategias de afrontamiento. Por otro lado, en el género femenino destaca la estrategia de búsqueda de apoyo social.

Una de las últimas investigaciones sobre el estrés académico en Argentina es la realizada por Rodríguez et al. (2020), quienes se interesaron por los altos índices de estrés de los universitarios del área de la salud, concretamente en estudiantes de odontología. Los autores identificaron que el 98,3% de los estudiantes presenta estrés académico. De los cuales el 88,81% se ubican en la categoría más alta. Los principales estresores identificados fueron las evaluaciones (exámenes) y la sobrecarga de tareas. Las reacciones al estrés con mayor protagonismo fueron la fatiga crónica o agotamiento físico, la somnolencia, la ansiedad, la angustia y la inquietud. Por último, las estrategias de afrontamiento más utilizadas fueron el concentrarse en resolver la situación: estrategias para tratar de obtener lo positivo (reevaluación positiva) y la elaboración de un plan, así como la ejecución de las tareas diseñadas (Planificación y gestión de los recursos). Se destaca que la búsqueda de apoyo se ubicaba entre las tres estrategias menos utilizadas, de las ocho posibles. Por último, en cuanto al género, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en estresores y reacciones. Los resultados contrastan con la investigación de Pérez (2020) quien halló que únicamente un tercio de los estudiantes universitarios del área de la salud manifiestan estrés severo. En tal sentido, la mayoría muestra niveles de estrés moderado. Además, el autor incluyó en su investigación la regulación emocional ante el estrés, identificando que aproximadamente el 50% de los estudiantes evidencia un nivel moderado de regulación con la que hace frente de manera emocional. Un dato característico novedoso es que el estrés tiene mayor incidencia en los estudiantes más jóvenes, los cuales también cuentan con mayores dificultades en la regulación emocional. Sin embargo, esta situación va disminuyendo con la edad de manera progresiva. Por último, las mujeres presentaron mayores niveles de estrés, pero menores dificultades en la regulación emocional.

En base a las investigaciones presentadas se genera una primera aproximación del estrés académico en estudiantes argentinos. La mayoría de estudiantes universitarios mostrarían niveles de estrés entre moderado y severo. De los cuales, la mitad tendrían habilidades suficientes para regularse emocionalmente. Los principales estresores identificados refieren a las evaluaciones, la sobrecarga de tareas y trabajos académicos y el tiempo limitado para la realización de las actividades académicas. En consecuencia, los estudiantes muestran reacciones ante el estrés de carácter psicológico tales como inquietud, problemas de concentración, ansiedad. En segundo lugar, reacciones físicas tales como agotamiento físico y somnolencia. En relación a las estrategias de afrontamiento con las que cuentan los estudiantes, la mayoría ponen en práctica las estrategias orientadas al problema y la emoción. De entre ellas, la estrategia con mayor protagonismo es la reevaluación positiva, seguido de la búsqueda de apoyo social y por último la planificación y gestión de los recursos. Estas estrategias se relacionarían con menor estrés académico, mejor bienestar psicológico y mayor autoeficacia. Por el contrario, estrategias como las evitativas o la religión se relacionarían de manera negativa menor estrés. Por último, en relación al género, las estudiantes manifestarían mayor estrés académico así como síntomas. Además, muestran mayor predisposición a uso de la estrategia de afrontamiento de búsqueda de apoyo social. Lo que posiblemente esté relacionado con que muestren una mayor regulación emocional. Por último, se destaca que el estrés académico tiene mayor incidencia en los estudiantes más jóvenes y que esta situación se revierte con la edad (ver Tabla 3.3).

**Tabla 3.3.**

*Estrés académico en universitarios argentinos.*

<b>Autores</b>	<b>Muestra</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Resultados</b>
Casari et al., (2014)	140 estudiantes 1° a 5° curso de Psicología. Universidad del Aconcagua	S-CTAS, Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los exámenes.  Inventario de Respuestas de Afrontamiento	Niveles de estrés bajos ante los exámenes.  Estrategias de afrontamiento utilizadas: evitativas y emocionales.  Otros: correlación negativa entre la estrategia de reevaluación positiva y solución de problemas con el nivel de

			estrés.
Matalinares et al. (2016)	399 estudiantes. Diferentes disciplinas. Universidad pública (sin especificar)	Escala de Modos de Afrontamiento al Estrés (COPE). Escala de Bienestar Psicológico (SPWB).	Las estrategias de afrontamiento dirigidas al problema y emoción se relacionan con el bienestar psicológico. El resto de estrategias se relacionan negativamente.  El género femenino manifiesta mayor bienestar psicológico.
Lorenzo (2017)	401 estudiantes universitarios de diferentes disciplinas.  De 1° a 5° curso de grado.  Diversas universidades públicas y privadas.	Inventario SISCO del estrés académico  Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA)	El 92,5% ha sufrido estrés durante los estudios de forma severa.  Principales estresores: las evaluaciones, la sobrecarga de tareas y trabajos académicos y el tiempo limitado.  Principales síntomas: psicológicos como la inquietud, los problemas de concentración y la ansiedad.  Principales estrategias: reevaluación positiva. Y en un segundo plano la búsqueda de apoyo social y la planificación y gestión de recursos.  El género femenino presenta mayores niveles de estrés y síntomas, así como recurre mayormente al apoyo social.
Piergiovanni y Depaula (2018)	126 estudiantes. 1° a 5° curso de Psicología.  Universidad privada de Argentina. (Sin especificar)	Escala de Autoeficacia General.  Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento al Estrés	Estrategia de afrontamiento más utilizada: reevaluación positiva. Estrategia menor utilizada: religión.  El género masculino se relaciona con mayor autoeficacia y cuenta con mayor variedad de estrategias. El género femenino se relaciona con la búsqueda de apoyo.
Rodríguez et al. (2020)	291 estudiantes de Odontología.	Inventario Sisco del Estrés Académico	El 98,3% de los estudiantes presenta estrés académico. Y de éstos el 88,9% lo considera estrés severo.



	Universidad Nacional de Córdoba.		Principales estresores: evaluaciones (exámenes) y la sobrecarga de tareas. Los Principales reacciones: fatiga crónica o agotamiento físico, la somnolencia, la ansiedad, la angustia y la inquietud. Principales estrategias de afrontamiento: reevaluación positiva, planificación y gestión de recursos.
Pérez (2020)	200 universitarios del área de la salud.  Diversas universidades públicas y privadas.	Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico  SISCO  Escala de Dificultades en la Regulación Emocional DERS	La mayoría de estudiantes muestra niveles de estrés moderado.  El 50% de los estudiantes evidencia un nivel moderado de regulación emocional ante el estrés.  El estrés tiene mayor incidencia en los estudiantes más jóvenes, los cuales también cuentan con mayores dificultades en la regulación emocional. Esta situación disminuye con la edad.  Las mujeres presentaron mayores niveles de estrés, pero menores dificultades en la regulación emocional.

## Chile

En Chile la gran mayoría de las investigaciones sobre el estrés académico se han centrado en el ámbito universitario de la salud. Sin embargo, en este apartado se han seleccionado aquellos estudios que guardan mayor relación con la presente investigación. El primero a destacar fue realizado por parte de Mora y Herrera (2004), quienes investigaron sobre las exigencias académicas y el estrés académico, en una amplia muestra de estudiantes chilenos de diferentes carreras que, posteriormente, compararon con universitarios de medicina. Se identificó correlación positiva entre las variables, de modo que el estrés aumenta a medida que lo hacen las exigencias académicas. Pero no sucede en la misma

proporción en todas las carreras, pues la modalidad de medicina destaca por encima del resto. Un factor a citar es que la mayoría de los estudiantes consideran que las exigencias son las adecuadas al nivel de estudios en que se encuentran. De hecho, esperan ser altamente exigidos, motivo por el cual no alcanzan grandes niveles de estrés hasta percibir notables exigencias.

Un año después Marty et al. (2005) investigaron sobre la relación entre el estrés académico y las enfermedades infecciosas en estudiantes de Ingeniería, Medicina, Psicología y Educación. Los resultados desvelaron que el 33,3% de los estudiantes afirma tener estrés ligero, el 3% estrés moderado y ninguno estrés severo. En cuanto al género, son las estudiantes quienes cuentan con mayores niveles de estrés. Al comparar los datos del primer año de carrera, se detecta que todos sufren estrés, siendo medicina quien lidera. Mientras que los estudiantes de psicología se ubican con menor nivel de estrés en comparación al resto. Los datos coinciden con la investigación anterior, aún así, en la prosecución de los estudios de medicina, única carrera estudiada longitudinalmente, se observa que el estrés es mayor en los primeros años y no en función de las exigencias. Por último, encontraron correlación positiva entre los niveles de estrés y las enfermedades infecciosas.

Más reciente es la aportación de Jerez y Oyarzo (2015) realizando un estudio de corte transversal sobre el estrés académico en base al nivel que se alcanza, los estresores y los síntomas padecidos, más las estrategias de afrontamiento en estudiantes de carreras relacionadas con la salud: Enfermería, Fonoaudiología, Kinesiología y Nutrición. En esta ocasión se obtuvo que prácticamente todos los estudiantes sufren estrés académico (98%), y con mayor puntuación el género femenino. Asimismo, los estresores más frecuentes son las evaluaciones (exámenes) y sobrecarga de tareas, los cuales van acompañados de los síntomas de somnolencia y problemas de concentración. Ante éstos, el estudiante aplica estrategias de afrontamiento como centrarse en resolver el problema, la reevaluación positiva y las habilidades asertivas, refiriéndose a tratar de dar solución a sus preocupaciones sin ofender a otras personas. Al realizar el análisis transversal los resultados obtenidos contradicen los generados en la mayoría de las investigaciones que se presentan, pues los estudiantes se sienten más estresados generalmente en el tercer y cuarto año, y no en los primeros años de universidad.

Debido a la repercusión que habían tenido los estudios de estrés académico en el ámbito de la salud, Castillo et al. (2016) centraron su investigación en determinar el nivel

de ansiedad y los estímulos estresores en estudiantes de segundo curso de enfermería y tecnología médica. Esta investigación pretendía identificar si existía diferencia entre los estresores, así como, mayor repercusión del estrés medido a través de la ansiedad. Recordamos que la ansiedad es un síntoma manifiesto del estrés. En la forma en que se estudió, se diferenciaba si la ansiedad era transitoria (ansiedad de estado) o estaba relacionada con las diferencias individuales, relativamente estables, que influyen en la percepción del estrés (ansiedad de rasgo). Es decir, la percepción subjetiva del estudiante ante los estresores en función de la disciplina que estudiaban. Los resultados mostraron que los estudiantes de enfermería cuentan con mayores niveles de ansiedad de estado y rasgo que los estudiantes de tecnología médica. Así como, los primeros tienen tendencia a la ansiedad severa. Los estresores son similares en los dos grupos, destacando la sobrecarga académica, la falta de tiempo y la realización de los exámenes. Por lo que los autores afirmaban que existía algún otro factor que conducía a los estudiantes de enfermería a manifestar más estrés.

Relacionado con el estudio anterior, Figueras et al. (2011) identificaron en estudiantes de odontología, en un estudio longitudinal y transversal, los niveles de ansiedad y las estrategias de afrontamiento. Concretamente, los autores centraron su investigación en medir los síntomas de ansiedad y depresión y la relación con la estrategia de afrontamiento de búsqueda de apoyo social. En el estudio longitudinal se aplicaron las pruebas al inicio del segundo semestre de cada curso, sin presencia de evaluaciones próximas, y al final, adentrándose en las evaluaciones. Los resultados desvelaron que de forma general los estudiantes se encuentran más ansiosos que deprimidos, y que esta ansiedad se incrementa ante el estresor de la realización de las pruebas evaluativas. El género femenino quienes destacan por encima del masculino. Por otro lado, en el estudio transversal, destacan con altos índices de estrés los estudiantes de tercero y cuarto curso. Y en ambos estudios, los universitarios manifiestan percibir en alto grado el apoyo social, hecho que refuerza la superación de las presiones académicas.

Santander et al. (2011) identificaba la presencia de síntomas y patologías ansiosas en estudiantes de medicina de todos los cursos. Los resultados mostraron que el 39% manifiestan algún aspecto identificado en patologías emocionales y un 25% en depresión leve. Sobre todo en el género femenino y en los estudiantes que financian sus estudios con becas. Posteriormente, Barrera-Herrera et al. (2019) hallaría resultados similares a los de las dos investigaciones anteriores. Los autores contaban con una muestra de 449

estudiantes, identificando que el apoyo social percibido se asocia de forma inversa a los síntomas psicopatológicos y que esta estrategia es el mejor predictor ante la aparición de sintomatología de salud mental.

Rodríguez-Fernández et al. (2020) realizaron un estudio transversal, con estudiantes de 2° y 3° curso de Nutrición, Kinesiología, Enfermería y Terapia Ocupacional. Los resultados muestran que el principal estresor es la sobrecarga académica para todos los estudiantes. En cuanto a las reacciones, los de enfermería manifestaron respuestas principalmente físicas, mientras que los de terapia ocupacional manifestaron reacciones psicológicas. Además, éstos últimos hacían uso de la estrategia de reevaluación positiva, mientras que en el resto de carreras tomaba protagonismo la estrategia de búsqueda de apoyo social.

En base a la información proporcionada por las investigaciones anteriores se puede crear un perfil hipotético sobre el estrés académico en estudiantes universitarios chilenos. De este modo, si se seleccionan los aspectos coincidentes y relevantes de los diferentes estudios se puede considerar que: todas las investigaciones reconocen la existencia de estrés académico en los universitarios, en todas las modalidades de estudio. Aun así, al categorizar el estrés en bajo, medio y alto se detecta que el mayor número de estudiantes se identifican con un nivel medio, siendo el nivel severo el que tiene menor presencia. El género femenino toma protagonismo en la mayoría de resultados, pues destaca por manifestar mayores niveles de estrés que el masculino. Si se analiza en función de las diferentes tipologías de estudios, es decir, las diferentes carreras universitarias, se manifiesta que son los estudios relacionados con la salud los que mayor estrés sufren, ocupando la primera posición la carrera de medicina. En la relación entre el estrés académico y el curso, se destaca mayor presencia de estrés en los cursos de tercero y cuarto. Contrariamente a lo que concluye la mayoría de estudios en otros países. Según han notificado los universitarios, el estrés percibido viene generado por la realización de pruebas evaluativas y la sobrecarga de tareas, ubicándolos como principales estresores dentro de la universidad. Los cuales les generan reacciones como ansiedad y algunos síntomas de depresión leve. Frente a esta situación, los estudiantes ponen en práctica mayoritariamente la estrategia de afrontamiento de búsqueda de apoyo social, y en segundo lugar la reevaluación positiva (ver Tabla 3.4).

**Tabla 3.4.***Estrés académico en universitarios chilenos.*

<b>Autores</b>	<b>Muestra</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Resultados</b>
Mora y Herrera (2004)	1.334 estudiantes 1° curso de Ingeniería, Medicina, Psicología y Educación. Universidad de Santiago de Chile (USACH) y Universidad Austral de Chile (UACH).	Test de Estrés Simple y de la Tensión. El Test de Estrés General Universitario (TEGU) Test de Estresores Curriculares Universitario (TECU) Test de Estrés Personal Universitario (TECU)	Correlación positiva entre exigencias académicas y nivel de estrés. Los estudiantes de medicina sufren más estrés que el resto de carreras.
Marty et al. (2005)	438 estudiantes 1r curso de Odontología, Enfermería y Psicología. 1° a 7° curso de Medicina. Universidad de los Andes.	Cuestionario de estrés (no validado). Potter (1991).	Prevalencia del estrés ligero en todas las carreras. Escaso estrés moderado. Ausencia de estrés severo. Género femenino cuenta con mayores niveles de estrés. Los niveles de estrés más elevados son en los primeros años de carrera. Correlación positiva entre nivel de estrés y enfermedades infecciosas.
Jerez y Oyarzo (2015)	250 participantes Todos los cursos de las carreras e fonoaudiología, kinesiología, nutrición y enfermería. Universidad de Los	Inventario de estrés académico de SISCO.	Todos los estudiantes sufren estrés, menos un 2%. Sobre todo el género femenino. Los estresores son: exámenes y sobrecarga de tareas. Los principales síntomas: somnolencia y problemas de concentración. Las estrategias de afrontamiento que destacan son: reevaluación positiva, centrarse en

	Lagos de Osorno		resolver el problema y habilidades asertivas.
			Los cursos en que los estudiantes sufren mayor estrés se concentran en tercero y cuarto.
Castillo et al. (2016)	154 participantes. 2° curso de Enfermería y tecnología médica. Universidad de Chile.	STAI (ansiedad).  Inventario de estrés académico.	Mayores niveles de ansiedad (estado y rasgo) en enfermería que en tecnología médica. Mayores niveles de ansiedad severa en enfermería.  Destacan los estresores: académica, falta de tiempo y la realización de los exámenes.
Figueras et al. (2011)	440 participantes. De 1° a 5° curso de Odontología. Universidad de Chile.	HaDS (ansiedad y depresión)  Apoyo social funcional de la Universidad de Duke.	Los estudiantes se encuentran más ansiosos que deprimidos. La ansiedad incrementa ante las evaluaciones.  El género femenino sufre mayor ansiedad.  Los con mayor ansiedad son los de tercero y cuarto curso.  Todos perciben un alto grado el apoyo social.
Santander et al. (2011)	556 participantes De 1° a 4° curso de Medicina. Pontificia Universidad Católica de Chile.	Cuestionario de Salud General abreviado de Goldberg, GHQ-12. (ansiedad)  Inventario de Depresión de Beck, BDI. (Depresión)	El 39% manifiestan algún aspecto identificado en patologías emocionales y el 25% en depresión leve.  Mayor predominancia en el género femenino y en los alumnos que financian sus estudios con becas.
Barrera-Herrera et al.	449 estudiantes de diferentes disciplinas.	Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés	Correlación entre el apoyo social y menores síntomas patológicos

(2019)	Universidad de Tarapacá y Universidad Católica de Temuco.	(DASS-21) y la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS).	(ansiedad, depresión, estrés). El apoyo social actúa como predictor de problemas de salud mental.
Rodríguez-Fernández et al. (2020).	398 estudiantes. 2° y 3° curso de Nutrición, Kinesiología, Enfermería y Terapia Ocupacional.	Estrés Académico modificado. Escala de Afrontamiento del Estrés Académico.	Principal estresor: sobrecarga académica. Principal reacción: reacciones físicas para enfermería, reacciones psicológicas en los de terapia ocupacional. Principales estrategias de afrontamiento: reevaluación positiva en terapia ocupacional. Y búsqueda de apoyo social en el resto de disciplinas.

---

## Colombia

En el territorio colombiano las investigaciones sobre el estrés académico cuentan con mayor diversidad en función de los estudios que se realiza, pues se ha aplicado a diferentes tipos y modalidades. Quintero et al. (2006), uno de los estudios más relevantes, estudiaron el grado en que incide el estrés en el rendimiento académico, y otros factores como la red de amistad, la funcionalidad familiar, la depresión y el consumo de alcohol en estudiante de medicina. Se trata de una investigación que aparte de tener en cuenta los factores académicos, también indaga las respuestas o acciones que adquiere el estudiante fuera del contexto universitario. Lo destacable de los resultados alude a que hallaron correlación positiva entre rendimiento académico y estrés, así como con la variable de estrés, depresión y consumo de alcohol. Según los resultados los mejores estudiantes serían los más estresados y sufrirían mayores repercusiones. Aunque cabe citar que en dicha investigación no se tuvieron en cuenta las estrategias de afrontamiento del estrés, variable que posiblemente pueda influir o incluso determinar lo estudiado.

Por otro lado, también es de importancia los hallazgos referentes a la relación positiva entre el estrés y los síntomas de depresión en el segundo y tercer semestre. Es

decir, al final del primer curso e inicios del segundo. Al igual que la relación positiva entre el estrés académico y el consumo de alcohol a partir del cuarto semestre. Los datos demuestran que las repercusiones del estrés académico no solo influyen dentro de ámbito universitario, sino que se extienden a comportamientos fuera del mismo.

Caballero y Palacio (2007) incorporaron nuevas variables en el estudio de la relación entre estrés académico y rendimiento. Los autores se centraron en las variables moduladoras como la autoeficacia y la personalidad cínica, entre otras, más el grado de satisfacción que genera dicho proceso formativo. En este caso, fue aplicado a estudiantes de psicología de jornada nocturna, donde la mayoría compaginan los estudios con vida laboral. De ella se obtuvo la existencia de correlaciones negativas entre el agotamiento, el cinismo, la autoeficacia y el rendimiento académico con la satisfacción. Mientras que si mantienen correlación positiva el vigor, entendido como el empeño, con la dedicación. Datos similares obtendrían posteriormente Sañudo et al. (2012) en una muestra de universitarios que cursan los mismos estudios, pero en jornada diurna. En esta ocasión se obtuvo relación negativa entre el estrés académico y el promedio académico, como era esperado.

En el territorio de Colombia también se identifican investigaciones que incorporan los síntomas depresivos como manifiesto del estrés. Gutiérrez et al. (2010) afirmaban la prevalencia de la depresión leve en el 47,3% de su muestra (1344 estudiantes de diferentes disciplinas), donde destaca nuevamente el género femenino. Así como relación positiva entre el estrés y los síntomas depresivos, paralelamente a la relación negativa entre los síntomas de depresión severa y el rendimiento académico. Además, identificaban que el 93% de los estudiantes estresados, que manifestaban reacciones o síntomas de depresión severa tenían problemas graves en su rendimiento académico. Los principales estímulos estresores hallados referían a la carga académica, las presentaciones orales y las expectativas sobre el futuro. Aún así, cabe destacar que autores afirmaban que existen diferencias entre los estímulos estresores generales y aquellos que potencian los estados deprimidos. Para los últimos citaban la competitividad entre compañeros, las expectativas sobre el futuro y las decisiones relacionadas con la promoción del estudiante.

Zea et al. (2013) añadían al estudio del estrés que los estudiantes de mayor edad, categorizados entre 25 y 42 años, son los que padecen más estrés que el resto, debido a su mayor susceptibilidad. Hecho que además se agrava en las universidades de Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación, especialmente en el inicio de las prácticas laborales



cuando los estudiantes tienen que asistir a la universidad y realizar el periodo de prácticas laborales.

Hasta el momento, pocas investigaciones habían tenido en cuenta las estrategias de afrontamiento en Colombia. A tal efecto, Cárdenas et al. (2011) apostaron por identificar con qué estrategias contaban los universitarios, detectando la estrategia de solución de problemas y evitación cognitiva. Las cuales guardaban correlación negativa con los estados reconocidos como “sin ansiedad”. Hecho que probaba la repercusión de la aplicación de las estrategias de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios colombianos. La aparición de esta información fomentó el estudio de las estrategias de afrontamiento y su relación tanto con el estrés, así como con otros aspectos relacionados. Sañudo et al. (2012) hallaron que la estrategia de afrontamiento de solución de problemas se asocia con un alto rendimiento académico. Por el contrario, Cárdenas et al. (2011) detectaron que el estrés severo se correlaciona de forma positiva con las estrategias de evitación cognitiva o desconexión mental. La existencia de estas correlaciones ofrece pensar que las estrategias activas, conductuales y dirigidas a la tarea cuentan con una mayor repercusión y efectividad ante el estrés académico y potencian un mayor rendimiento académico, que el resto de estrategias.

Montes y Díaz-Subieta (2015) realizaron una revisión de los estudios relacionados con las problemáticas que inciden de manera directa en la salud mental en el medio universitario (43 investigaciones publicadas en un periodo de quince años, iniciando en el año 2000). En base a lo expuesto anteriormente, no resultaba sorprendente que los autores hallaran que el estrés académico es uno de los principales estímulos y factores de deserción. Ante tal reconocimiento y teniendo en cuenta que la deserción había alcanzado cifras del 49% en 2005, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia realizó en el 2012 un análisis sobre la deserción universitaria con el fin de identificar los factores promotores y generar programas para reducirla. Dicho estudio detectó que la deserción universitaria está provocada por tres factores: bajo rendimiento académico, baja capacidad académica y ausencia de orientación vocacional. Todos se relacionan con el estrés académico. Asimismo, también se manifestó que la mayor parte de la deserción se ubica en los dos primeros años de carrera universitaria, coincidiendo con los periodos en que se manifiesta mayor estrés. En este punto se recuerda que según los datos más recientes la deserción se ha reducido un 4,2%, alcanzando la cifra actual de 45,80% (año 2015).

Por último, se destacan dos de las investigaciones más recientes. La primera de Bedoya y Vásquez (2019), quienes a pesar de contar con una muestra pequeña ( $N=50$ ), identificaron que los participantes reportaron niveles de estrés medios o bajos. El 84% presentó dos o más reacciones, principalmente dolor de cabeza, ansiedad y alteración del sueño. En un segundo plano se ubicaba la alteración del apetito y el agotamiento físico. Además, el estrés percibido por los estudiantes correlaciona con las variables de hábitos de sueño, consumo de alcohol, y las estrategias de afrontamiento de pensamiento desiderativo, retirada Social y autocrítica y negativamente con apoyo social. En cuanto a la relación de las variables de afrontamiento entre sí, a destacar, se identifica correlación entre la reestructuración cognitiva y el apoyo social, la resolución de problemas y la evitación de problemas. También se identifica correlación negativa entre la retirada social y el apoyo social, como pudiera parecer evidente. Y correlación negativa entre la retirada social y la autocrítica. Por último, el pensamiento desiderativo correlacionó con la expresión emocional.

La otra investigación es de Restrepo et al. (2020) quienes identificaron los estresores, las reacciones y las estrategias de afrontamiento en una muestra de 450 universitarios de diferentes disciplinas (29 carreras universitarias). En relación a los estresores, el principal estímulo fue la sobrecarga de tareas y trabajos escolares. Para las reacciones se identificó dentro de la categoría de reacciones físicas, la inquietud. En cuanto a las reacciones psicológicas, la somnolencia o mayor necesidad de dormir. Para las comportamentales, el aumento o reducción de consumo de alimentos. En relación a las estrategias de afrontamiento destacó notablemente la habilidad asertiva, que responde a la capacidad de defender las preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a nadie. En segundo lugar se hallaba la elaboración de un plan de acción.

En su conjunto, las investigaciones realizadas aportan escenarios que pueden ofrecer indicios sobre el estado actual del estrés y la relación que guarda con otras variables, tales como el rendimiento. De forma genérica el marco del estrés en universitarios colombianos podría ser similar a un estrés académico promovido estímulos tales como la carga académica, las presentaciones orales y las expectativas sobre el futuro. Que además toman protagonismo en estudiantes de mayor edad a consecuencia de su considerable susceptibilidad. Aún, ese escenario se agrava en las facultades de Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación. Más, en los últimos cursos de estudios universitarios, en coincidencia con las prácticas laborales.

Los síntomas con mayor repercusión en los universitarios colombianos aluden a indicios de depresión leve, principalmente en el género femenino. Ante las cuales los estudiantes tratan de hacer frente mayoritariamente con estrategias de afrontamiento de solución de problemas, habilidad asertiva y evitación cognitiva. Aun así, el estrés sigue siendo uno de los principales problemas detectados por el estado que potencia la deserción universitaria (ver Tabla 3.5).

**Tabla 3.5.**

*Estrés académico en universitarios colombianos.*

<b>Autores</b>	<b>Muestra</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Resultados</b>
Quintero et al. (2006)	212 participantes 1° a 5° curso de Medicina.  Universidad de Manizales.	Encuesta transversal no validada.	Correlación positiva entre rendimiento académico y estrés.  Correlación positiva entre estrés y depresión y consumo de alcohol.  Relación significativa entre estrés y los síntomas de depresión en el segundo y tercer semestres, y con el consumo de alcohol a partir del cuarto semestre.
Caballero y Palacio (2007)	202 participantes.  Estudiantes de Psicología cursando entre 2° y 10° semestre (Jornada nocturna).	Maslarch Burnout Inventory-Student (MBI-SS).  Inventario adaptado de la traducción del instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI-GS).	Correlaciones negativas entre el agotamiento, el cinismo, la autoeficacia y el rendimiento académico con la satisfacción. Correlación positiva entre rendimiento académico, vigor y dedicación.
Gutiérrez et al. (2010)	1344 participantes  De Acción Prehospitalaria, Ingeniería	Escala Dusi y la escala de Zung (depresión).	Prevalencia del 47,3% hacia la depresión leve, con protagonismo del género femenino.  Principales estresores: carga académica,

	Biomédica, Biología, Fisioterapia, Derecho, Psicología, Veterinaria y Zootécnica, Odontología y Medicina.	Encuesta propia sobre estresores académicos (no validada).	las presentaciones orales y las expectativas sobre el futuro.  Estresores que potencian los estados deprimidos: competitividad entre compañeros, expectativas sobre el futuro y decisiones relacionadas con la promoción del estudiante.
	Universidad CES de Medellín.		Relación positiva entre el estrés y los síntomas depresivos. Y relación negativa entre los síntomas de depresión severa y el rendimiento académico.
Cárdenas et al. (2011)	36 participantes  Psicología  Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.	Escala Estrategias de Coping  Escala de Zung (ansiedad)	Correlación negativa entre los estados sin ansiedad con las estrategias de solución de problemas y evitación cognitiva.  Correlación positiva entre estrés severo y evitación cognitiva o desconexión mental.
Zea et al. (2013)	604 participantes  Ciencias Sociales, Arquitectura y Diseño, Ciencias de la salud, Ciencias Estratégicas, Ingenierías, Filosofía Teología, Derecho y Ciencias Políticas, Ciencias de la educación.  Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.	Inventario de Estrés Académico, INVEA,	Los estudiantes de mayor edad tienen mayor susceptibilidad al estrés.  Puntuaciones más altas de estrés académico en la facultad de Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación.  Mayores niveles de estrés en los estudiantes de últimos cursos, coincidiendo con el inicio de las prácticas laborales.

Suárez et al. (2015)	Revisión del estado Ciencias de la Salud y Sociales  43 investigaciones seleccionadas de 5044 artículos y revisiones.	Bases de datos: Scopus, Science Direct y Scielo.	El estrés académico se establece como uno de los principales factores de riesgo de salud mental y deserción universitaria.
Sañudo et al. (2012)	283 participantes. Psicología y Fisioterapia. Universidad privada de Barranquilla.	MBI-SS (Estrés académico).  Escala de Estrategias de Afrontamiento-Modificada.	Relación negativa entre el estrés académico y el promedio académico.  La estrategia de afrontamiento de solución de problemas se asocia con un alto rendimiento académico.
González et al. (2014)	216 participantes. Medicina. Universidad Autónoma de Bucaramanga.	Zung abreviado y test APE.	Correlación entre estrés académico, respuesta depresiva y rendimiento académico.
Bedoya y Vásquez (2019)	50 estudiantes 2° y 3° curso de pregrado en Psicología. Universidad Privada de Bucaramanga.	Escala de estrés percibido (PSS)  Inventario de estrategias de afrontamiento (CSI)	El 84% presentó dos o más reacciones (dolor de cabeza, ansiedad y alteración del sueño, alteración del apetito y agotamiento físico).  El estrés percibido correlaciona con las variables hábitos de sueño, consumo de alcohol.  Correlación positiva entre: Pensamiento desiderativo, retirada Social y autocrítica con apoyo social. Reestructuración cognitiva con el apoyo social, la resolución de problemas y la evitación de problemas. Y pensamiento desiderativo con la expresión emocional.  Correlación negativa entre:

Retirada social con el apoyo social y la autocrítica.

Restrepo et al. (2020)	450 estudiantes. Diferentes disciplinas (29). Tres universidades (dos privadas y una pública)	SISCO del Estrés Académico.	Pincipal estresor: sobrecarga de tareas Principales reacciones: inquietud (física), somnolencia (psicológica), aumento o reducción de consumo de alimentos (comportamental). Principales estrategias de afrontamiento: habilidad asertiva y elaboración de un plan de acción.
------------------------	---	-----------------------------	---

---

## España

En el territorio español se encuentran gran diversidad de investigaciones sobre el estrés académico, la mayoría de ellas centradas en estudiar los estresores, las reacciones y las estrategias de afrontamiento. Pero también destacan estudios más específicos donde se toman en cuenta ciertas características del estrés y su relación con otras variables académicas. Una de las primeras investigaciones que resaltar alude a Muñoz (1999) quien identificó que el estímulo estresor más importante para una muestra de estudiantes universitarios españoles era la realización de pruebas evaluativas. Además, halló que el estudiante empieza a percibir estrés aproximadamente dos semanas antes, toma su punto más álgido durante la realización de la prueba y perdura en decadencia incluso posteriormente a ella. Durante estos periodos el estado de salud del estudiante es más vulnerable al contagio de enfermedades. Además, el autor añadía que las estudiantes muestran mayor empeño y son más competitivas y organizadas que el género masculino. Así como que el apoyo emocional correlaciona de manera negativa con los estados de ansiedad. Por último, que los estudiantes becados o con mayores ingresos económicos se relacionan con menor grado de estrés académico. Sender et al. (2004), tras analizar una pequeña muestra de estudiantes de medicina, añadían que los estudiantes con ansiedad ante los exámenes presentan más sensibilidad al castigo y menos hacia la recompensa, y

muestran más síntomas depresivos y obsesivos que el resto de estudiantes. Más, otros efectos sobre la salud referentes al consumo de tabaco, cafeína, aumento de ingesta de alimentos, etc. Al igual que peor autoconcepto académico (Martín Monzón, 2007).

Los resultados coinciden con la investigación de Fernández et al. (2005) quienes realizaron un estudio comparativo entre la carrera de enfermería y otras disciplinas donde no se incluía medicina. Los resultados desvelaron que los estudiantes de enfermería cuentan con mayor nivel de estrés que el resto. Hecho que se multiplica en el primer y tercer curso, sobre todo antes y después de los exámenes (García et al., 2016). Los autores destacaban que tales niveles de estrés puede deberse al contacto prematuro con pacientes en el transcurso de los estudios, pues también se ha hallado en el territorio español que entre los principales estresores para éstos estudiantes se combinan los factores académicos como la relación con el docente y compañeros, con aspectos clínicos tales como el continuo contacto con el sufrimiento del paciente, la relación con el enfermo, la impotencia e incertidumbre ante algunos casos, etc (Zupiria et al., 2003).

Montero (2008) profundizó sobre los estresores en función de la titulación, concretamente pretendía identificar los estímulos estresores de los estudiantes de educación social. Como resultado obtuvo un listado de estresores donde se combinaban los factores académicos con aspectos sociales y políticos de la propia profesión. De forma ordenada los estresores que halló son: incertidumbre hacia el futuro profesional, sobrecarga académica, realización de exámenes, exigencias académicas (horarios de clase, aulas, traslados, etc.), falta de reconocimiento social de la profesión, dificultades en la independencia económica, exponer trabajos en clase e impotencia ante aspectos políticos y sociales. Todos fueron reconocidos con un nivel de estrés medio-alto, con mayor presencia en primer. Aunque también tomaban protagonismo en tercer curso. El autor afirmaba que existen una serie de estímulos estresores compartidos en las diferentes disciplinas, pero que además se le suman un seguido de estresores propios del contexto profesional.

Ante la diversidad de estresores identificados en las diferentes disciplinas, García-Ros et al., (2012) llevaron a cabo una investigación que tenía como finalidad acordar los estresores académicos comunes en todos los universitarios, y de este modo validar un cuestionario adecuado y preciso para este nivel de estudios. El resultado fue el cuestionario CEAU (Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad) con 21 ítems, generado a partir del EAU (Estrés Académico Universitario) (11 ítems), el cual fue

ampliado utilizando las aportaciones de los universitarios ante una última pregunta de respuesta abierta sobre los estresores que reconocían y no aparecían en el listado. Tras la confección del cuestionario, se obtuvo que el 82% de los universitarios había experimentado estrés de manera notable en diferentes situaciones de las que se plantean. En cuanto a los estresores se identificaron con mayor protagonismo: la falta de tiempo para la realización de actividades académicas, la exposición de trabajos, sobrecarga académica y realización de exámenes. Por el contrario, aquellos que obtienen menor puntuación son: trabajar en grupo, competitividad entre compañeros y presión familiar por obtener buenos resultados. Con el conjunto de ítems, se generaron cuatro dimensiones subyacentes que aluden a: obligaciones académicas (OA), expediente y perspectivas de futuro (EF), dificultades interpersonales (DI) y expresión y comunicación de ideas propias (EC). Asimismo, en la investigación se obtuvieron relaciones significativas con el rendimiento académico. Casualmente, los universitarios con mayor estrés en OA y EC cuentan con mejor rendimiento académico, que aquellos con niveles inferiores. Nuevamente son las mujeres quienes toman protagonismo por padecer mayores niveles de estrés, especialmente en OA, EF y EC.

Posteriormente a la investigación anterior investigación surgieron muchos otros estudios en que se identificaban los estresores, las reacciones y las estrategias de afrontamiento. De entre ellas, Jiménez y Sánchez (2011) detectaron que, dentro de las ciencias de la educación, especialmente en la carrera de Educación Social, el 81,5% de los estudiantes manifiestan sufrir altos niveles de estrés académico generados principalmente por los estresores que coinciden con las investigaciones citadas en este colectivo (trabajos obligatorios, falta de tiempo para cumplir las actividades académicas y estrés ante la realización de exámenes). Ante los cuales ponen en práctica estrategias de afrontamiento de apoyo social y resolución de problemas. Además, los autores también se interesaron por el bienestar y la efectividad de las estrategias, identificando un nivel medio en el bienestar los estudiantes, y en relación a la eficacia de las estrategias, los estudiantes otorgaban una puntuación media, dejando entrever que no son totalmente eficientes. Posteriormente, Toboada (2015) halló en una amplia muestra compuesta por universitarios de diez titulaciones, que los principales estresores aluden a las deficiencias metodológicas, en base a las diferencias metodológicas que se dan entre la forma de enseñar del profesor y el tipo de evaluación diseñada, seguidas por los exámenes y la sobrecarga de tareas. Los cuales generan en los estudiantes reacciones tales como (en orden): agotamiento,



irascibilidad, alteración del sueño y pensamientos negativos. Y, a los que los sujetos tratan de hacer frente principalmente con estrategias de afrontamiento como la búsqueda de apoyo social, y en segundo plano la planificación y gestión de los recursos, y por último reevaluación positiva.

Más recientemente, Holgado et al., (2019) se interesaban por identificar únicamente los estresores y las reacciones ante el estrés, pero en este caso a través de un estudio longitudinal que abarcaba primer y segundo curso de diferentes disciplinas relacionadas con ciencias de la salud e Ingeniería. Sumando una muestra de más de 700 universitarios. En términos generales, la muestra considera el contexto académico como moderadamente estresante, así como los síntomas de salud que reportan. En tal sentido, el principal estresor refiere a las deficiencias metodológicas. Es decir, las diferentes formas de enseñanza, así como la posible contradicción entre las metodologías y lo requerido posteriormente en las pruebas evaluativas. De forma opuesta, el estresor con mayor presencia refiere a las malas relaciones o dificultad para relacionarse con los compañeros y profesores. En cuanto a las reacciones, toma protagonismo el agotamiento físico, seguido de los pensamientos negativos, y en contraposición la alteración del sueño. Aunque el estrés académico reportado por lo estudiantes se asocia positivamente con todos los estresores (agotamiento físico, trastornos del sueño, irascibilidad, pensamientos negativos y nerviosismo). Además, los autores reportan que los estudiantes más jóvenes manifiestan niveles mal altos de estrés al igual que más reacciones. Y en cuanto a la diferenciación entre las disciplinas, son los estudiantes de ingenierías quienes obtienen puntuaciones más altas en estresores y reacciones. Sin embargo, los autores no encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de primer y segundo año.

Rodríguez y Canedo (2020) investigaron sobre la posible existencia de perfiles diferenciados de estudiantes en función de la forma en que aplican diferentes estrategias de afrontamiento con sus expectativas de autoeficacia. Contaron con 1072 estudiantes de diferentes cursos procedentes carreras relacionados con Ciencias de la Educación (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Audición y Lenguaje, Educación Social, Logopedia y Psicopedagogía), Ciencias de la Salud (Fisioterapia, Enfermería y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), titulaciones de la rama técnica (Arquitectura, Arquitectura Técnica e Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos) y estudios del ámbito jurídico-social (Derecho y Sociología). Los resultados desvelaron tres tipos de perfiles: un grupo adaptativo, el cual cuenta con alta autoeficacia y alta utilización

de estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y Gestión y planificación de recursos. Un segundo grupo desadaptativo, con baja autoeficacia y baja utilización de estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación) y un tercer grupo con elevada búsqueda de apoyo y baja autoeficacia combinada con baja reevaluación positiva y baja gestión y planificación de recursos.

Por último, Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022) identificaban en una muestra de 146 estudiantes de primero de carrera de disciplinas relacionadas con Ciencias de la Educación que los principales estresores son las obligaciones académicas, la preocupación por el expediente y las perspectivas de futuro. En último lugar las dificultades personales. Las reacciones ante el estrés referían principalmente al agotamiento físico y los pensamientos negativos. En un segundo plano se hallaban la irascibilidad y la alteración del sueño. En contraposición, los estudiantes aplicaban en su mayoría la estrategia de búsqueda de apoyo social. Mientras que la estrategia de reevaluación positiva y planificación de los recursos aparecían como recursos secundarios. De forma genérica, describieron que la mayoría de los estudiantes se encuentra medianamente (32.2%) o poco (33.5%) estresados y afectados, a pesar de contar con un afrontamiento medio (todas las estrategias a un nivel medio). El otro tercio sufre estrés generalizado ante todos los factores estresores, manifiesta experimentar todo tipo de reacción y no contar con recursos de afrontamiento.

En su conjunto, el escenario español plantea que los estresores con mayor repercusión para los universitarios son la realización de exámenes, la sobrecarga académica y falta de tiempo, el exponer trabajos en clase, los trabajos obligatorios, las dificultades metodológicas y en un segundo plano la relación con tutores y compañeros y las dificultades económicas. Las cuales les provocan las siguientes reacciones, citadas por orden: agotamiento, irascibilidad, alteración del sueño, pensamientos negativos, ansiedad, síntomas depresivos y obsesivos. A su vez el aumento de las conductas relacionadas con el consumo de tabaco, cafeína o fármacos, y la alteración en la ingesta de alimentos. Además, para los estudiantes relacionados con ciencias de la educación también se detectan ciertos estresores característicos, tales como la incertidumbre hacia el futuro profesional, la falta de reconocimiento social de la profesión, las dificultades en la independencia económica y la impotencia ante aspectos políticos y sociales. Para todos los universitarios, estas reacciones se hacen más presentes en el primer año de estudios, así como en estudiantes más jóvenes, en el género femenino y en aquellos que cursan carreras

técnicas como ingenierías o de ciencias de la salud. Ante esta situación, los universitarios españoles aplican principalmente la estrategia de afrontamiento de búsqueda de apoyo social y, en un segundo lugar, la resolución de problemas, la planificación y gestión de los recursos y la reevaluación positiva. Aunque recientemente se ha identificado que los estudiantes más adaptativos son aquellos que estas dos últimas estrategias de afrontamiento (ver Tabla 3.6).

**Tabla 3.6.**

*Estrés académico en universitarios españoles.*

<b>Autores</b>	<b>Muestra</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Resultados</b>
Muñoz (1999)	149 participantes. 3º curso de Psicología. Universidad de Sevilla	Inventario de ansiedad estado-rasgo (STAI). Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-28). Cuestionarios de indicadores de salud.	El estudiante percibe estrés académico dos semanas antes del examen, durante la prueba e incluso posteriormente. Durante los periodos de exámenes el estudiante es más vulnerable al contagio de enfermedades. El Género femenino pone más empeño y es más competitivo y organizado. La estrategia de apoyo emocional correlaciona negativamente con los estados de ansiedad. Los estudiantes becados o con mayores ingresos económicos se relacionan con menor grado de estrés académico.
Sender et al., (2004)	32 participantes Medicina.	Escala de Rasgo del cuestionario STA. Cuestionario de Sensibilidad al Castigo y a la Recompensa	La ansiedad ante los exámenes va acompañada de mayor sensibilidad al castigo y más síntomas depresivos y obsesivos. Contrariamente se relaciona con menor sensibilidad

		(SCSR).	hacia la recompensa.
		Cuestionario de Salud de Goldberg (GHQ-28)	
Fernández., (2005)	584 participantes. Enfermería y otras titulaciones afines.  Universidad de León.	Test de estrés del Dr. Ander-Egg.	Los estudiantes de enfermería tienen mayor nivel de estrés en general. Sobre todo en primer y tercer curso, antes y después de los exámenes.
Zupiria et al., (2003).	287 participantes. Enfermería.  Universidad del País Vasco.	Cuestionario KEZKAK (estresores en estudiantes de enfermería)	Los principales estresores para los estudiantes de enfermería son: falta de competencia en prácticas clínicas, contacto con el sufrimiento, relación con tutores y compañeros, impotencia e incertidumbre, no controlar la relación con el enfermo, implicación emocional, búsqueda de relación íntima por parte del enfermo y la sobrecarga.
Martín Mozón (2007).	40 participantes 4º curso de Psicología, Ciencias Económicas, Filología Inglesa y Filología Hispánica	Escala de Apreciación del Estrés (EAE-G)  Cuestionario de Indicadores de Salud.  Escala de Autoconcepto Académico.	Aumento del estrés durante los exámenes.  Efectos sobre la salud: ansiedad, consumo de tabaco, cafeína o fármacos, alteraciones en el sueño y en la ingesta de alimentos.  Peor nivel de autoconcepto académico en presencia del estresor.
Montero (2008).	138 participantes 1º y 3º de Educación Social.  Centro Superior de Estudios Universitarios de la Salle (UAM)	Escala de Estresores Universitarios (EEU)  Escala de Salud Autoinformada de Peñacoba y Moreo.	Los principales estresores son académicos y del ámbito profesional: incertidumbre hacia el futuro profesional, sobrecarga académica, realización de exámenes, exigencias académicas (horarios de clase, aulas, traslados...), falta de reconocimiento social de la profesión, dificultades en la independencia económica,

			exponer trabajos en clase, impotencia antes aspectos políticos y sociales.
García-Ros et al., (2012)	199 participantes. 1º curso de Psicología y Magisterio.  Universidad de Valencia.	Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU)	82% de universitarios sufre estrés.  Los estresores con mayor protagonismo: falta de tiempo para la realización de actividades académicas, la exposición de trabajos, sobrecarga académica y realización de exámenes.  Estresores agrupados en dimensiones subyacentes: obligaciones académicas (OA), expediente y perspectivas de futuro (EF), dificultades interpersonales (DI) y expresión y comunicación de ideas propias (EC).  Los universitarios con mayor estrés en OA y EC tienen mejor rendimiento académico. Las mujeres tienen mayor niveles de estrés, especialmente en OA, EF y EC.
García et al., (2016)	290 participantes.  Enfermería.  Universidad de Salamanca.	Cuestionario de Estresores Académicos (E-CEA)	Estresores identificados: deficiencias metodológicas del profesorado, las intervenciones en público y los exámenes.
Jiménez y Sánchez (2011)	135 participantes  1º Educación Social  Universidad de Granada	Inventario de Estrés Académico (IEA)  Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI)  Escala de Bienestar Psicológico (EBP)	Principales estresores: trabajos obligatorios, falta de tiempo para cumplir las actividades académicas y estrés ante la realización de exámenes.  Principales estrategias de afrontamiento: apoyo social y la

			resolución de problemas.
Toboada (2015)	468 participantes  Administración de Empresas, Derecho, Económicas, Arquitectura Superior, Arquitectura Técnica, Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, Educación Social, Logopedia, Educación Primaria y Fisioterapia.  Universidad de A Coruña.	Cuestionario de Estrés Académico (CEA).  -Escala de estresores Académicos (E-CEA).  - Escala de respuesta de estrés. (R-CEA).  - Escala de afrontamiento de estrés (A-CEA).	Principales estresores: deficiencias metodológicas, exámenes y sobrecarga de tareas.  Principales respuestas por orden: agotamiento, irascibilidad, alteración del sueño y pensamientos negativos.  Principales estrategias de afrontamiento: búsqueda de apoyo social, planificación y gestión de los recursos, y por último reevaluación positiva.
Holgado et al., (2019).	728 estudiantes.  1º y 2º curso de diferentes disciplinas de ciencias de la salud e Ingeniería.  Universidad de Málaga.	Cuestionario de Estrés Académico (CEA).  -Escala de estresores Académicos (E-CEA).  - Escala de respuesta de estrés. (R-CEA).	Principales estresores: deficiencias metodológicas.  Principales reacciones: agotamiento físico y pensamientos negativos.  El estrés académico reportado por lo estudiantes se asocia positivamente con todos los estresores.  Los estudiantes más jóvenes en todas las disciplinas y los estudiantes de ingenierías manifiestan niveles mal altos de estrés y reacciones.  No se identificaron diferencias significativas entre los estudiantes de primer y segundo año.
Rodríguez y Canedo (2020)	1072 estudiantes de diferentes cursos.  Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud y	- Escala de afrontamiento de estrés (A-CEA).  - Escala de Autoeficacia Genera.	Tres perfiles: un grupo adaptativo (alta autoeficacia y alta utilización de estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y Gestión y planificación de recursos). Grupo desadaptativo (baja autoeficacia y

titulaciones de la rama técnica y estudios del ámbito jurídico-social.

Universidad de Coruña

baja utilización de estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación). Tercer perfil (elevada búsqueda de apoyo y baja autoeficacia combinada con baja reevaluación positiva y baja gestión y planificación de recursos).

Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022)

146 estudiantes de primer curso de Ciencias de la Ecuación. Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Lleida.

- Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU).  
-Escala de estresores Académicos (E-CEA).  
- Escala de respuesta de estrés. (R-CEA).

Principales estresores: las obligaciones académicas, la preocupación por el expediente y las perspectivas de futuro. En último lugar las dificultades personales.

Reacciones ante el estrés: agotamiento físico y los pensamientos negativos. En un segundo plano la irascibilidad y la alteración del sueño.

Estrategias de afrontamiento: búsqueda de apoyo social.

---

## México

En la investigación sobre el estrés académico en México se destaca un inicio marcado por la identificación de los estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento. Que posteriormente, va más allá derivando en la búsqueda del perfil de estudiante estresado. La primera investigación que se destaca en el territorio mexicano acerca del estrés académico alude al estudio de Ramírez y Hernández (2007) quienes pusieron a prueba el Cuestionario de Afrontamiento de Estrés Académico con la intención de valorar la consistencia interna,

más analizar la posible relación entre las estrategias de afrontamiento, el estrés percibido y los síntomas somáticos. Esta investigación tiene especial importancia ya que las dimensiones que contiene el cuestionario aluden a las ya mencionadas y reconocidas por Lazarus y Folkman (1989). Los resultados, aparte de manifestar la consistencia del cuestionario, desvelan la relación entre las variables, de modo que las estrategias de afrontamiento de solución de problemas y reevaluación positiva se correlacionan de forma positiva con bajos niveles de estrés. Mientras que las estrategias de autofocalización negativa (centrarse en los aspectos negativos del problema), expresión emocional y evitación se correlacionan con altos niveles de estrés percibido. Por otro lado, no hallaron correlación con síntomas somáticos. Por otro lado, en ese mismo año Caldera Montes y Pulido Castro (2007) no encontraron relación significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico ante una muestra de la misma modalidad de estudios, psicología.

Barraza, quien cuenta con reconocidos estudios sobre el estrés académico en el territorio mexicano, aportaría datos esenciales. Se distingue Barraza y Acosta (2007) donde hallaron que uno de los estresores de mayor importancia aludía a la realización de las pruebas, concretamente al examen. Pues el 81% de los participantes manifestó haber sufrido estrés en esos periodos. Más, dentro de este estresor la principal preocupación de los universitarios mexicanos era la calificación que pudiera obtenerse y el tipo de preguntas, ejercicios o problemas que se encuentran en el examen. Ante esta situación predominan las reacciones psicológicas, con especial hincapié en las dificultades de concentración. En cambio, los universitarios generan ante este tipo de estresor estrategias de afrontamiento de planificación y gestión de recursos. Además, se identificó que las variables moduladoras de género y curso sí adquieren un papel influenciador, mientras que no lo hacen la edad y el turno en que se asiste a la universidad (mañana o tarde). Este mismo estudio se aplicó a alumnos de bachillerato en Barraza y Rojas (2009) y se obtuvieron resultados similares.

El mismo autor indagaría en la relación entre el estrés académico y el burnout, atendiendo a las reacciones psicológicas. En este caso, para el estrés obtuvo resultados similares a sus otros estudios en cuanto a la identificación de los estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento. Lo destacable refiere a que identificó correlación positiva entre estrés y las características del burnout tales como agotamiento, síntomas de ansiedad y depresión (Barraza, 2009). Reacciones que se agrupan en las categorías de agotamiento físico y pensamientos negativos dentro del modelo de Cabanach, et al (2008).



Rull et al. (2011) diseñan un perfil de estudiante con altos niveles de estrés académico, con la posterior intención de poder identificarlos de forma proactiva antes de que sufrieran las repercusiones derivadas. Además, la muestra incorporaba más de 500 participantes de diferentes disciplinas (Tecnología y Sistemas, Traducción, Diseño Gráfico, Arquitectura, Odontología, Psicología, Filosofía, Administración Hotelera, Relaciones Comerciales Internacionales, Mercadotecnia, Administración Estratégica, Comunicación, Contaduría y Finanzas, Derecho y Turismo). Los autores hallaron que el perfil con mayor predisposición se trata de un estudiante de género femenino, que se encuentre en primer o último semestre de carrera, que no resida en el núcleo familiar y que esté cursando licenciaturas de Sistemas, Traducción, Diseño Gráfico o Arquitectura. Si a este perfil se le suman los hallazgos de Reducindo et al. (2011), quienes realizaron una investigación similar, se adopta que la edad con mayor riesgo sería las estudiantes menores de 20 años solteras. Además, esta investigación también ofrece datos relevantes como que una cuarta parte de los estudiantes sufre estrés elevado y que un 10% de los estudiantes padece niveles de estrés considerados peligroso para su salud.

Ortiz et al. (2013) llevaron a cabo una investigación una investigación que destaca por su carácter longitudinal, sobre las fuentes de estrés académico, el afrontamiento y el desempeño, centrada en estudiantes de Medicina con una muestra no superior a cien participantes. Los datos fueron tomados en primer y segundo año, y en cada caso al inicio y final del curso. No obstante, no aparecieron diferencias en el nivel de estrés en los dos cursos. Aun así, el nivel de estrés de primer curso si se relacionó con el desempeño, de modo que menor nivel de estrés se relaciona con mejor rendimiento académico. En cuanto al afrontamiento, se establece que en ambos años predomina la estrategia de solución de problemas, apoyo social para los de primer curso y distanciamiento en los de segundo. Asimismo, esta investigación manifiesta que los niveles de estrés se mantienen en los dos primeros años de universidad. Sin embargo, sí cambian los estresores y las estrategias de afrontamiento, que a su vez se asocian de manera diferente al rendimiento académico.

Pozos et al. en 2015 realizaron una investigación, en este caso, transversal, destacada por ser una de las pocas investigaciones que tenía como intención identificar la relación entre el estrés académico y la sintomatología, en una amplia muestra de estudiantes universitarios de Cultura Física y del Deporte. De manera general se identificó que los estresores de sobrecarga académica y participación en clase predecían las reacciones o síntomas físicos. Los trabajos obligatorios y en grupo, la falta de tiempo, la

sobrecarga académica y la participación en clase se relacionan con síntomas psicológicos. Y los trabajos obligatorios, la sobrecarga académica, la participación en clase y la masificación en el aula con síntomas comportamentales. Aparte, también se halló que las mujeres presentan mayor frecuencia de estrés académico, y síntomas físicos y psicológicos.

Por último, se describen dos de las investigaciones más recientes en el territorio de México, referentes a Montiel et al. (2020) y Ramos et al. (2020). En ambas se evalúa el estrés académico, en términos de estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento en universitarios a través del cuestionario SISCO. La primera de ellas lo hace con universitarios del área de las ciencias sociales, y la segunda con una muestra de estudiantes de Licenciatura en Enfermería y Genómica e Ingeniería en Petroquímica y Nanotecnología. La investigación de Montiel et al. (2020) desveló que el 95% de los estudiantes manifestaba tener estrés académico. De ellos, el 41,7% lo consideraba un estrés medio y el 35,6% medianamente alto. Sin embargo, para la muestra de enfermeros e ingenieros se obtuvo que el 86.3% de la muestra presentaba un nivel moderado de estrés, frente al 11,4% de estudiantes con un nivel severo. Con mayor repercusión en el género femenino y en los estudiantes de ingeniería petroquímica. En relación a los principales estresores ambas investigaciones coinciden en la evaluación de los profesores, entre ellas los exámenes, y la sobrecarga de tareas y trabajos. Más el tiempo limitado para realizar las tareas, en la muestra de Ramos et al. (2020).

En cuanto a las reacciones, los principales síntomas comunes fueron, en relación a las alteraciones psicológicas, la inquietud y los problemas de concentración. Aunque en los enfermeros e ingenieros también destacan la ansiedad, la angustia y la desesperación. Para las alteraciones comportamentales, el desgano para realizar las labores académicas y la alteración en el consumo de alimentos. Y únicamente en Ramos et al (2020) se identifican reacciones físicas tales como dolores de cabeza o migraña. No obstante, ambas muestras utilizan las estrategias de afrontamiento de habilidad asertiva y la planificación y gestión de los recursos.

Desde una perspectiva general y a modo de conclusión, se puede diseñar una primera aproximación sobre el estrés académico en el territorio mexicano. En primer lugar, se destaca que la mayoría de los estudiantes universitarios manifestarían estrés moderado, frente a un pequeño porcentaje (entre 30% y 10%) que presenta estrés severo. El estrés sería producido principalmente por estresores como los la realización del

examen, la sobrecarga de tareas y trabajos académicos y la falta de tiempo para realizar las tareas. Las principales reacciones ante el estrés se manifestarían en forma de irascibilidad y problemas de concentración, ansiedad, angustia y la desesperación (alteraciones psicológicas) y el desgano para realizar las tareas académicas y la alteración en el consumo de alimentos (alteraciones comportamentales). Así como el dolor de cabeza a la tensión muscular en cuanto a las alteraciones físicas. Como afrontamiento los estudiantes manifiestan hacer uso, principalmente, de las estrategias de habilidad asertiva y la planificación y gestión de los recursos, la reevaluación positiva y el apoyo social.

Aparte, se destaca que el perfil con mayor tendencia a sufrir estrés académico refiere al estudiante con género femenino, joven, que está cursando primer curso. Además, la situación es más compleja si se trata de estudiantes del ámbito de la salud o ingenierías (ver Tabla 3.7).

**Tabla 3.7.**

*Estrés académico en universitarios mexicanos.*

Autores	Muestra	Instrumento	Resultados
Ramírez y Hernández (2007)	365 participantes. (No especifica curso) Psicología.	Cuestionario de afrontamiento del estrés.  Patient Health Questionnaire (Síntomas somáticos).  Escala de Estrés Percibido.	Correlación positiva entre estrategias de afrontamiento de focalización de la solución de problemas y reevaluación positiva y bajos niveles de estrés.  Correlación positiva entre estrategias de autofocalización negativa, expresión emocional y evitación se correlacionan con altos niveles de estrés percibido.
Caldera et al. (2007)	115 participantes.  Investigación transversal. Psicología.	Inventario de Estrés Académico (IEA)	No correlación entre estrés académico y rendimiento.

	Centro Universitario de los Altos (CUALTOS).		
Barraza y Acosta (2007)	319 participantes 1º, 2º y 3º curso de diferentes licenciaturas del Colegio de Ciencias y Humanidades.	Cuestionario sobre estrés académico (Elaboración propia).	Estresores identificados: realización del examen (81% de los participantes) Reacciones psicológicas (dificultades de concentración). Variables moduladoras halladas: género y curso.
	Universidad Juárez del Estado de Durango		
Barraza (2009)	243 estudiantes. Investigación transversal. Licenciatura en Educación, Licenciatura en Intervención Educativa y Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar.	Inventario SISCO del Estrés Académico. Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil	Principales estresores: sobrecarga de tareas y trabajos escolares y las evaluaciones de los profesores. Principales reacciones: irascibilidad y problemas de concentración. Principales estrategias de afrontamiento: solución de problemas y reevaluación positiva. Estrés académico y burnout: correlación positiva entre estrés y las características del burnout tales como agotamiento, síntomas de ansiedad y depresión.
	Universidad Pedagógica de Durango.		
Rull et al. (2011)	504 estudiantes 1º, 2º y 4º curso de 15 disciplinas diferentes. Universidad Intercontinental	Cuestionario SEEU (sobre estrés en estudiantes universitarios),	Perfil estudiante con estrés académico: chica en primer o último semestre, no residente con sus familiares, que cursa la licenciaturas de Sistemas, Traducción, Diseño Gráfico y Arquitectura.

<p>Reducindo et al. (2011)</p>	<p>309 personas</p> <p>Investigación Transversal sobre diferentes disciplinas no citadas.</p> <p>Universidad Autónoma de Guerrero</p>	<p>Inventario de Estrés (IE)</p>	<p>Perfil de estudiante con estrés académico: chicas menores de 20 años solteras.</p> <p>Otros datos: una cuarta parte de los estudiantes sufre estrés elevado y que un 10% niveles de estrés peligrosos para la salud.</p> <p>Todos tienen reacciones de tensión muscular.</p>
<p>Ortiz et al. (2013)</p>	<p>173 estudiantes</p> <p>1º y 2º curso de Medicina.</p>	<p>Cuestionario de Fuentes de Estrés en Estudiantes de Medicina y el Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento</p>	<p>El nivel de estrés en primer curso se relaciona con el desempeño.</p> <p>Afrontamiento: en primer y segundo años predomina la estrategia de solución de problemas. Y apoyo social para los de primer curso y distanciamiento en los de segundo.</p> <p>Conclusiones: Los niveles de estrés se mantienen en los primeros años de universidad en la población mexicana. Pero cambian los estresores y estrategias de afrontamiento.</p>
<p>Pozos et al. (2015).</p>	<p>527 estudiantes.</p> <p>Investigación transversal.</p> <p>Licenciatura en cultura física y del deporte.</p> <p>Universidad pública (no especifica)</p>	<p>Inventario de Estrés Académico (IEA)</p>	<p>La sobrecarga académica y participación en clase se relacionan con las reacciones o síntomas físicos.</p> <p>Los trabajos obligatorios y en grupo, la falta de tiempo, la sobrecarga académica y la participación en clase se relacionan con síntomas psicológicos.</p> <p>Los trabajos obligatorios, la sobrecarga académica, la participación en clase y la masificación en el aula con síntomas comportamentales.</p> <p>Las mujeres presentan mayor frecuencia de estrés académico, y síntomas físicos y psicológicos.</p>

Montiel et al. (2020)	<p>505 estudiantes</p> <p>De 1° a 4° curso de disciplinas del área de las Ciencias sociales.</p> <p>Universidad pública no citada.</p>	<p>Inventario SISCO de Estrés Académico</p>	<p>El 95% de los estudiantes manifestaba tener estrés académico (41,7% estrés medio y el 35,6% medianamente alto).</p> <p>Principales estresores: evaluación de los profesores y la sobrecarga de tareas y trabajos.</p> <p>Principales reacciones: inquietud y los problemas de concentración (alteraciones psicológicas), desgano para realizar las labores académicas y la alteración en el consumo de alimentos (alteraciones comportamentales).</p> <p>Principalmente estrategias: habilidad asertiva y planificación y gestión de los recursos.</p>
Ramos et al. (2020)	<p>255 estudiantes</p> <p>De 1° a 4° curso de Licenciatura en Enfermería y Genómica e Ingeniería en Petroquímica y Nanotecnología.</p> <p>Universidad Autónoma de Aguascalientes.</p>	<p>Inventario SISCO de Estrés Académico.</p>	<p>El 86.3% de los estudiantes tiene un nivel moderado de estrés y el 11,4% severo. Mayor repercusión en el género femenino y en los estudiantes de ingeniería petroquímica.</p> <p>Principales estresores: los exámenes, la sobrecarga de tareas y trabajos y el tiempo limitado para realizar las tareas.</p> <p>Principales reacciones: la inquietud y los problemas de concentración, ansiedad, la angustia y la desesperación (alteraciones psicológicas). El desgano para realizar las labores académicas y la alteración en el consumo de alimentos (alteraciones comportamentales). Dolores de cabeza o migraña (reacciones físicas).</p> <p>Estrategias de afrontamiento: habilidad asertiva y la planificación y gestión de los recursos.</p>

## **Perú:**

En el territorio peruano predominan los estudios de estrés académico en el ámbito de la salud. De hecho, la mayoría de las investigaciones consultadas se centran en analizar el estrés académico en Enfermería o Medicina. Así, en esta consulta se detecta que son escasas las investigaciones en el área de las Ciencias de la Educación y las de corte longitudinal. Aun así, tras analizar las investigaciones más relevantes, al final de este apartado se presenta una primera aproximación sobre el estrés académico en universitarios peruanos.

La primera investigación refiere a Celis et al. (2001) quienes realizaron un estudio transversal con una muestra de estudiantes de Medicina de primer y sexto curso. El objetivo de la investigación fue analizar el estrés académico con especial interés en medir la ansiedad de los estudiantes y comparar los hallazgos entre primer y último curso de carrera. Los resultados indican que los niveles de estrés académico y ansiedad son significativamente mayores en los estudiantes de primer año. Aunque, el estrés que presentan todos los estudiantes se caracteriza por ser medio y/o elevado. En cuanto al tipo de estresores se detectó que la sobrecarga académica ocupa el primer lugar para ambos cursos. Si bien, los estudiantes de primer curso ubican en segunda posición la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas, mientras que los estudiantes de sexto se decantan por la realización de exámenes. En este caso no se tuvieron en cuenta las reacciones ni las estrategias de afrontamiento, posiblemente el escaso bagaje académico de esta variable cuando se llevó a cabo el estudio. Cassaretto (2003) analiza el estrés académico, en este caso en el ámbito de la psicología, comparando según la especialidad de los estudiantes que cursaban primer año de carrera, e incorporando la variable de estrategias de afrontamiento. Inicialmente se obtuvo que los principales estresores fueron las preocupaciones por el futuro y por sí mismo. Hecho que contrasta con los hallazgos de la mayoría de investigaciones sobre el estrés académico, tal como las descritas. Los autores argumentaban que los resultados podrían estar influenciados por la situación de emergencia en que se encontraba el país por las grandes protestas sindicales de entonces. Por lo que los estresores no se ajustaban tanto a aspectos académicos. En esa línea, también tomaban protagonismo estresores relacionados con los problemas de comunicación y la relación con los padres, las relaciones románticas y las relaciones con los amigos. Los cuales eran más evidentes en el género femenino. En cuanto a la especialidad, se obtuvo

que los estudiantes de psicología educativa presentaban mayores niveles de estrés que los de especialidad clínica. Factor que también se relacionó con la situación del país.

Finalmente, en relación a las estrategias de afrontamiento se detectó que las más utilizadas son la reevaluación positiva, la búsqueda de apoyo social emocional y la planificación, las cuales se asociaban a menor nivel de estrés académico. Asimismo, se destaca también que las chicas hacían mayor uso de las estrategias dirigidas a la emoción (apoyo social) y la religión. Y que los estudiantes que trabajaban y realizaban deporte tenían tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento activas.

Hasta el momento, la mayoría de estudios tomaban como muestra los estudiantes de los primeros cursos de carrera o bien, se llevaban a cabo estudios transversales. Lau et al. (2006) apostaron por indagar en los años siguientes con un estudio transversal seleccionado únicamente a los estudiantes de tercer y cuarto curso de Estomatología. Además, aplicaron un cuestionario de realización propia, no validado. De forma general, los resultados muestran que todos los estudiantes reconocieron sufrir estrés académico (96,6%). Porcentajes que no se habían hallado en ninguna investigación anterior. Además, contrariamente a la tendencia o resultados del resto de investigaciones, era el género femenino quienes contaban con niveles más bajos de estrés. Asimismo, los principales estresores, aún siendo semejantes a los obtenidos en investigaciones previas tal como Celis et al. (2001), no incluían la realización de exámenes. Más bien, los estresores aludían a la falta de tiempo para cumplir con las actividades, la sobrecarga de tareas, los trabajos de cursos y la responsabilidad por cumplir obligaciones académicas. En cuanto al género, nuevamente, esta investigación presentaba ciertas peculiaridades, como que los chicos contaban con todas las reacciones (físicas, psicológicas y comportamentales) mientras que las chicas únicamente se sumaban a las reacciones psicológicas. Por último, los autores identificaron que el estrés académico se relacionaba positivamente con todas las reacciones físicas y psicológicas. Para esta investigación es necesario remarcar que el cuestionario que se utilizó fue de elaboración propia, no validado, hecho que puede influenciar en que aparezcan resultados dispares con comparación a otras investigaciones, tales como: mayores niveles de estrés en el género femenino y ausencia de la realización de exámenes como principal estresor. Años más tarde la propia autora llevo a cabo una investigación similar con una muestra de estudiantes de Medicina de diferentes cursos (1º, 4º, y 6º curso), a los que les aplicó cuestionarios validados, y dónde incluía las variables de afrontamiento. Los resultados difirieron de la investigación previa, puesto que en este



caso la prevalencia del estrés académico era de 77,54 %, siendo los de sexto quienes tenían mayores niveles de estrés. Tal como argumentan, posiblemente promovido por las prácticas laborales. Además, en esta ocasión era el género femenino quien destacaba por sus estados de estrés. De igual modo, los estresores hallados eran los mismos, pero incluyendo las evaluaciones académicas. Por otro lado, como novedad, se desveló que los estudiantes hacían uso de estrategias de afrontamiento asertivas, las cuales se relacionaron con bajo nivel de estrés (Lau et al., 2014).

En cuanto a las reacciones psicológicas halladas en la mayoría de investigaciones, tal como la anterior, es importante apuntar también que Pereyra et al. (2010) identificaron en una muestra de aproximadamente 600 estudiantes, de diferentes disciplinas relacionadas con la salud, una prevalencia de síntomas depresivos del 31% en total de la muestra y del 33,6% en los estudiantes de medicina.

Boullosa-Galarza (2013) analizó el nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento en una muestra de 198 estudiantes de una Facultad privada de Letras, en los primeros cursos en la universidad. Se identificó un nivel promedio de estrés académico medianamente alto. Las principales situaciones generadoras de estrés fueron las evaluaciones y la sobrecarga académica. En cuanto a las reacciones, las respuestas psicológicas fueron las principales. En relación a las estrategias, los estudiantes hacían mayor uso de la estrategia de resolver el problema. Por último, en cuanto a la relación entre ambas variables, se reportó que el nivel de estrés percibido correlacionaba directamente con el estilo de afrontamiento no productivo e indirectamente con el estilo resolver el problema.

Carmin (2016) con la intención de ofrecer una mirada más profundizaba, aparte de identificar los estresores, en este caso en una muestra de estudiantes de Odontología (especialidad periodoncia), relacionaba el estrés académico con variables tales como el consumo de ciertas sustancias, la actividad física, el tiempo libre y la organización del sueño. Inicialmente, identificó que los estresores eran similares a los obtenidos en el resto de investigaciones (las evaluaciones, la falta de tiempo y la sobrecarga académica). Y que las reacciones que predominaban aludían a principalmente a las psicológicas (inquietud, problemas de concentración, problemas de memoria, ansiedad...). En cuanto a las conductas adquiridas antes mencionadas, se identificó que el género masculino manifestaba mayor consumo de alcohol, tabaco y drogas en los periodos de estrés. Así como, el impacto de los estresores se relaciona negativamente con la actividad física, la

recreación y el manejo del tiempo libre y con la organización del sueño. Y las reacciones ante el estrés mostraban correlación negativa con las últimas dos acciones (el manejo del tiempo libre y la organización del sueño). Con lo descrito, Carmin (2016) afirmaba que el estrés académico iba más allá del contexto formativo, afectado a la persona en las actividades de su vida diaria, pero también defendiendo que estas acciones y/o habilidades actuaban como variables moduladoras. En esa misma línea, Monroy (2017) hallaba en una muestra de estudiantes de Psicología, los cuales ya había iniciado la especialización, que el manejo del tiempo se presenta como predictor del estrés académico. El autor identificaba correlación negativa entre la dimensión de establecimiento de objetivos y prioridades con las reacciones psicológicas y comportamentales del estrés académico. Y entre la percepción de control de tiempo y la intensidad del estrés académico y dos áreas más: estresores y reacciones físicas, comportamentales y psicológicas. En contraposición, la desorganización se relacionaba con todas las reacciones del estrés. Claramente este factor alude a la regulación del estudiante tanto en relación a las actividades académicas como en las tareas y/o gestiones diarias. En tal sentido, la autora también afirmaba que el incumplimiento de los objetivos y la planificación diseñada podía ser otra fuente de estrés académico cuando se trata de una alta exigencia.

Valdivia (2019), donde se ha estudiado la procrastinación y el estrés académico en una amplia muestra procedente de la Facultad de Educación que acoge a once disciplinas diferentes. Los resultados desvelaron que tres de cada cuatro estudiantes (74%) presentan un nivel medio de procrastinación, lo que se traduce en que aplazan frecuentemente sus responsabilidades académicas. Por otro lado, prácticamente toda la muestra presenta nivel medio-superior de estrés académico (89%). Asimismo, se identifica correlación positiva entre la procrastinación con los estresores y con las reacciones. Así como, correlación negativa entre la misma con las estrategias de afrontamiento. En resumen, a mayor postergación hay mayor estrés académico y viceversa. Por otro lado, no se halla relación entre el estrés académico y la procrastinación con la edad, el sexo y la especialidad de estudios. A modo de resumen, pareciera que en un primer instante los estudiantes posponen las tareas tratando de alejarse de los estresores como mecanismo evitativo inicial.

Parillo y Gómez (2019) analizaron la relación entre el estrés académico y la autoestima en una muestra de 126 estudiantes de enfermería, de primer a quinto curso. Se trataba de una investigación descriptiva, correlacional, de corte transversal. Los autores

reportaron que el estrés académico se incrementa y la autoestima disminuye conforme se avanza en los estudios. Además, la mayoría de los estudiantes percibe altos niveles de estresores, la mitad manifiesta reacciones de estrés de nivel moderado. En relación a las estrategias, la mayor parte pone en práctica estrategias de afrontamiento de nivel intermedio.

Ante lo descrito, y a pesar de que la mayoría de las investigaciones están centradas en el ámbito sanitario, se puede diseñar un escenario aproximado sobre la influencia del estrés en los universitarios del Perú. La mayoría de las investigaciones manifiestan que los estudiantes sufren estrés académico y que se ubica en un grado medio-alto (alrededor del 80% de los estudiantes). Los principales estresores para los universitarios aluden a la sobrecarga académica, la falta de tiempo y las evaluaciones. Dichos estímulos provocan principalmente en los estudiantes reacciones físicas (dolor de cabeza) y psicológicas (problemas de concentración, ansiedad, inquietud...) y en una segunda posición reacciones comportamentales como el aumento o consumo en sí de tabaco. Sobre todo, estos últimos síntomas se asocian el género masculino. Mientras que las reacciones psicológicas toman protagonismo en el género femenino. A tal efecto, los estudiantes ponen en práctica estrategias de afrontamiento de reinterpretación positiva, basadas la mayoría de ellas en la adquisición de habilidades asertivas, y la búsqueda de apoyo social y la planificación. Es necesario destacar también que el género femenino hace un uso mayor de las estrategias dirigidas a la emoción, como sería la búsqueda de apoyo. Por último, también se destaca que los estudiantes que practican deporte y que planifican su tiempo libre manifiestan menos estrés académico. Mientras que aquellos con mayor desorganización presentan mayor estrés y mayor procrastinación de las tareas (ver Tabla 3.8).

**Tabla 3.8.**

*Estrés académico en universitarios peruanos.*

<b>Autores</b>	<b>Muestra</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Resultados</b>
Celis et al. (2001)	98 estudiantes De 1° y 6° curso de Medicina.	Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo  Inventario de Estrés Académico	Los niveles de estrés académico y ansiedad son significativamente mayores en los estudiantes de primer año en comparación a los de sexto.

	Universidad Nacional Mayor de San Marcos.		El nivel de estrés se ubica en medio y elevado. Estresores: la primera opción en ambos grupos es la sobrecarga académica. Segunda opción para primer curso es la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas. Y para sexto curso la realización de exámenes.
Cassaretto (2003)	123 estudiantes 1° curso de Psicología. Universidad privada no citada (Lima).	Cuestionario de la Respuesta de Estrés.  Inventario sobre Estilos y Estrategias de Afrontamiento.	Estresores: preocupaciones por el futuro y por sí mismo. Según especialidad: La especialidad de psicología educativa presentaban mayores niveles de estrés que los de especialidad clínica. Estrategias de afrontamiento: reinterpretación positiva, la búsqueda de apoyo social emocional y la planificación. Las cuales se asociaban a menor nivel de estrés académico. Otros: Género femenino hace mayor uso de las estrategias dirigidas a la emoción (apoyo social) y la religión. Los estudiantes que trabajaban y realizaban deporte tienen tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento activas.
Lau et al. (2006)	118 estudiantes. 3° y 4° curso de Estomatología. Universidad Peruana Cayetano Heredia.	Cuestionario propio sobre: situaciones generadoras de estrés, reacciones o síntomas físicos, psicológicos y comportamentales ante el estrés y percepción subjetiva del estrés.	El 96,6% de los estudiantes sufren estrés académico. El género femenino tiene mayores niveles de estrés académico. Principales estresores: falta de tiempo para cumplir con las actividades, la sobrecarga de tareas, los trabajos de cursos y la

			responsabilidad por cumplir obligaciones académicas. Reacciones: chicos; físicas, psicológicas y comportamentales. Chicas, psicológica. Estrés académico se relacionaba positivamente con todas las situaciones y las reacciones físicas y psicológicas de estrés.
Pereyra et al. (2010)	590 estudiantes 1º, 2º y 3º curso de Medicina, Odontología, Nutrición y Terapia Física.  Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.	Escala de Zung abreviada: síntomas depresivos.	Prevalencia de síntomas depresivos del 31% en total de la muestra y del 33,6% en los estudiantes de medicina.
Boullosa-Galarza (2013)	198 estudiantes.  Facultad de letras de una universidad privada de Lima.	Inventario SISCO del estrés académico.  Escala de Afrontamiento para Adolescentes.	Nivel promedio de estrés académico medianamente alto. Principales estresores: las evaluaciones y la sobrecarga académica. Principales reacciones: psicológicas Principales estrategias: resolver el problema. Correlaciones: entre el nivel de estrés percibido y el estilo de afrontamiento no productivo e indirectamente con el estilo resolver el problema.
Lau et al. (2014).	187 estudiantes.  1º, 4º y 6º curso de Medicina.  Universidad Privada	Test Exacto de Fisher	Prevalencia del estrés académico era de 77,54 %. Los estudiantes de sexto presentan mayores niveles de estrés. Género femenino presenta mayores niveles de estrés

	de Lima.		académico. Estresores: obligaciones académicas y evaluaciones. Estrategias de afrontamiento: habilidades asertivas, las cuales se relacionan con bajo nivel de estrés
Carmin y Marisol (2016)	140 estudiantes. 4° curso de Periodoncia. Universidad de San Martín de Porres.	Inventario SISCO del Estrés Académico. Cuestionario de estilos de vida de jóvenes universitarios (CEVJU)	Estresores: la falta de tiempo y la sobrecarga académica. Reacciones: predominio de las psicológicas. Conductas adquiridas: el género masculino presenta mayor consumo de alcohol, tabaco y drogas en los periodos de estrés. Relaciones: el impacto de los estresores se relaciona negativamente con la actividad física, recreación y manejo del tiempo libre y la organización del sueño.
Monroy (2017).	186 estudiantes. 3° y 4° curso de Ciencias e Ingeniería de una Universidad privada no citada (Lima)	Inventario SISCO del estrés académico. Escala de Manejo de Tiempo	Correlación negativa entre: (1) Establecimiento de objetivos y prioridades con las reacciones psicológicas y comportamentales. (2) Percepción de control de tiempo y la intensidad del estrés académico y dos áreas más: estresores y reacciones físicas, comportamentales y psicológicas. Relación negativa entre la desorganización y todas las reacciones del estrés.
Valdivia (2019)	366 estudiantes 2° y 3° curso de Ed. Inicial, Ed. Primaria,	Escala de procrastinación académica.	de El 74% presenta un nivel medio de procrastinación, El 89% presenta nivel medio-superior de estrés académico.

	Físico matemática, C. Sociales, C. Naturales, Ed. Física, Informática educativa, Idiomas, Lengua y literatura, Filosofía, Psicología.	Inventario SISCO de Estrés Académico.	Correlación positiva entre: la procastinación y los estresores, y la procastinación y las reacciones. Correlación negativa entre: la procastonación y las estrategias de afrontamiento. No se halla relación entre el estrés académico y la procastinación con la edad, el sexo y la especialidad de estudios.
Parillo y Gómez (2019)	126 estudiantes de enfermería, de primer a quinto curso.	El Inventario de Estrés académico (IEA).  Escala de Autoestima de Rosenberg.	El estrés académico se incrementa y la autoestima disminuye conforme se avanza en los estudios. Niveles altos de estresores. La mitad manifiesta reacciones de estrés de nivel moderado. Nivel intermedio de estrategias de afrontamiento.

## Venezuela:

En el territorio de Venezuela se hallan diferentes y numerosas investigaciones sobre el estrés académico. Tras realizar una selección ajustada a la temática de la presente investigación se describe una mayor heterogeneidad en las disciplinas en que se ha analizado el estrés académico. Asimismo, también existe mayor variedad en los cursos de los que provienen las muestras, hecho que permite identificar en qué momentos de la carrera universitaria toma mayor protagonismo el estrés académico.

Caldera et al. (2007) quienes llevaron a cabo un estudio sobre estrés académico y rendimiento en una muestra de universitarios en la carrera de psicología. Lejos de lo esperado, los resultados negaban toda correlación o relación significativa entre las dos variables. Únicamente hallaron una posible tendencia entre el rendimiento medio/alto y los bajos niveles de estrés. Asimismo, también se destacaba que únicamente el 19% de la

muestra total (115 estudiantes) manifestaba haber sufrido estrés elevado. Tampoco se halló relación entre el nivel de estrés y el curso, aunque si menor número de estudiantes en sexto curso con niveles de estrés académico más bajos. Cabe destacar que los autores habían aplicado el Cuestionario IEA, validado, el cual había sido aplicado en numerosos países con resultados de importancia.

Feldman et al. (2008), propuso junto a otros colaboradores un estudio sobre el estrés académico, la estrategia de apoyo social y la salud en una amplia muestra de estudiantes universitarios venezolanos que cursaban diferentes modalidades. Cabe destacar que los autores diferenciaron entre estrés general y estrés de rango, traducido el último en medir el estrés por su intensidad momentánea. Los principales estresores generales aluden a las evaluaciones (exámenes), así como a su preparación y la espera de los resultados. Siendo manifestado como principal estresor por el 90% de los participantes. En segundo lugar se hallaba la excesiva cantidad de material para estudiar, la falta de tiempo y entrar o salir del aula cuando la clase ya comenzó. En relación al estrés de rango la mayoría de estudiantes manifestaban que el principal estresor y el de más intensidad es el miedo a suspender un examen. El cual se intensifica durante la realización de la prueba y en el momento de obtener los resultados.

En base a la estrategia que ponen en uso, el apoyo social se dividió en tres: apoyo familiar, social (compañeros, profesores, conocidos...) y apoyo por parte de amigos. Tras analizar los resultados se identificó que prácticamente todos los estudiantes hacen uso de esta estrategia, y que el orden de preferencia aludía al apoyo familiar, apoyo social general y, por último, apoyo por parte de los amigos. Aparte, los autores también indenticaron que la angustia y la ansiedad son las reacciones con mayor protagonismo y así como las primeras que el estudiante es capaz de percibir.

Labrador-Chacón (2012) investigó sobre el estrés académico y la relación que guarda con algunos recursos psicosociales empleados para su afrontamiento, en una muestra de 856 universitarios de Farmacia y Bioanálisis. Los resultados indican un nivel medio de estrés académico de manera general. Los principales estresores fueron los exámenes, con ítems referentes a la falta de tiempo para estudiar, la excesiva cantidad de materia para estudio, preparar un examen y esperar sus resultados. Pero también realizar un examen oral y ser interrogado en clase, así como participar en un seminario. El recurso psicosocial más utilizado fue leer, seguido de actividades como practicar deporte y escuchar música.



Por otro lado, las variables sociodemográficas: género e hijos, estado civil, edad, y el período académico cursado fueron significativas, incidiendo en el nivel de estrés académico, en los estudiantes de ambas carreras. Las mujeres tienden a presentar un mayor nivel medio de estrés académico que los hombres, mientras que, respecto a la variable hijos, los estudiantes que tienen hijos tienden a tener un mayor nivel de estrés académico que los estudiantes que no los tienen. Los estudiantes casados tienen un nivel medio de estrés académico superior que los estudiantes solteros. En cuanto a la edad, los estudiantes de la muestra con mayor edad presentan niveles de estrés menores que los más jóvenes. Por último, los estudiantes del segundo período académico (4°, 5° y 6° semestre) tienen un nivel medio de estrés académico mayor, al nivel medio de estrés académico de los estudiantes que cursan el primer período académico.

Mosquera et al. (2012) indagaron sobre el estrés en estudiantes de Medicina. En contraposición a la tendencia general, donde los estudiantes de medicina muestran altos niveles de estrés, en este caso se hallaron todos los niveles con porcentajes similares. El estrés normal, lo que los estudiantes ya consideraban previamente a iniciar los estudios alcanzaba al 64,8% de la muestra. El estrés leve considerado mayor que el normal alcanzaba al 10,1%, el moderado el 11,7%, el severo el 6,7 % y el muy severo únicamente el 6,7 %. Además, también se identificó que los niveles más altos se ubican en primer curso, destacando que un 42,7% de la muestra manifiesta mucha facilidad para pasar del estrés normal o leve al severo en determinados periodos. Además, estos estudiantes se relacionan con mayor consumo de tabaco. Por último, no se hallan relaciones entre la edad y el estrés. Resultados similares a Mosquera et al. (2012) fueron hallados por Blanco et al. (2012) ante una investigación transversal en estudiantes de terapia ocupacional. Reportando que de manera general los universitarios padecen niveles de estrés moderado, siendo nuevamente el principal estresor los exámenes, seguido de la falta de tiempo y las dificultades para acceder a la universidad. Un dato característico es que el curso con mayores niveles de estrés es segundo y cuarto curso.

Guerra Sotillo (2016) ampliaría los conocimientos sobre el estrés en universitarios de Ciencias Sociales. Concretamente el autor analizó la relación entre la autoestima y el estrés académico. Aparte, esta investigación se destaca ya que se aplicó el cuestionario CEAU. A través del cual se manifestó que el 50% de los universitarios cuentan con un nivel de estrés medio-alto o alto. Asimismo, se identificaron los cuatro factores estresores que componen dicho cuestionario, en el siguiente orden: obligaciones académicas,

expediente y perspectivas de futuro, expresión y comunicación de ideas y dificultades interpersonales. Los estresores más señalados fueron: culminar los estudios en los plazos estipulados, sobrecarga académica y perspectivas profesionales futuras. Finalmente se halló correlación negativa entre las variables de autoestima y estrés académico.

Dueñas (2017) hallaría resultados similares en una amplia muestra procedente de más de 30 disciplinas. Concretamente, los estudiantes otorgaban la primera posición a las obligaciones académicas, tales como como enfrentarse a los exámenes, las exposiciones, la sobrecarga académica, el poco tiempo para desarrollar sus actividades académicas. Esto generaba que el 75% de los estudiantes presentara un nivel alto de estrés académico, sobre todo los universitarios más jóvenes. En consecuencia, manifestaban reacciones psicológicas y físicas tales como dolores de cabeza, sentimientos de agresividad, conflictos, ansiedad, tensión, hasta problemas de concentración. En contraposición a las importantes aportaciones de la presente investigación se destaca que en el análisis de las estrategias de afrontamiento únicamente se llevó a cabo un ejercicio de medición calculando la puntuación media de la muestra, con lo que afirmaban que la gran mayoría de los estudiantes (78%) obtenía una puntuación media o lo que citan: estrategias regulares. Asimismo, también se identificó relación positiva entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento.

Por último, se muestran dos de las investigaciones más recientes que refieren a Córdova (2018) con una muestra de estudiantes de Ingeniería y Rojas (2018), con estudiantes de Enfermería. En la primera de ellas, se identificó relación positiva entre el estrés y la procrastinación. Además, se identificaron las reacciones psicológicas y físicas en su mayoría (angustia, fatiga, distracción, dolores de cabeza, alteraciones del sueño y el apetito, tensión muscular del cuello y hombros, pensamientos persistentes de sentimiento de culpabilidad, dificultad para tomar decisiones, sentirse incompetente y fracasados). Asimismo, también se hallaba relación positiva entre la procrastinación y las reacciones del estrés. Y correlación negativa con las estrategias de afrontamiento. Además, el autor describe que los estudiantes que mantienen una adecuada planificación de tiempo, percepción de la tarea, motivación intrínseca, y una buena capacidad de autorregulación disminuyen los niveles de procrastinación. En cuanto a Rojas (2018), los estudiantes de enfermería también presentan altos niveles de estrés, en la línea del colectivo del área de la salud. El estrés académico se relaciona con las estrategias de afrontamiento, la cuales

refieren principalmente a la reevaluación positiva, y en un segundo plano la búsqueda de apoyo social y la planificación y gestión de los recursos.

Teniendo en cuenta las investigaciones citadas, se podría describir una primera aproximación sobre el estrés académico en los universitarios venezolanos. En tal sentido, se describiría que la mayoría de estudiantes presenta un nivel de estrés medio, el cual toma especial protagonismo en el primer curso, sobre todo en los estudiantes más jóvenes. Los principales estresores académicos para los estudiantes peruanos referirían primeramente a las obligaciones académicas (realización de exámenes, la sobrecarga académica, el poco tiempo realizar las tareas...), seguido del expediente y perspectivas de futuro (como culminar los estudios en los plazos estipulados o perspectivas profesionales futuras), la expresión y comunicación de ideas y dificultades interpersonales (como entrar o salir del aula cuando la clase ya comenzó). Esto provocaría en los estudiantes alteraciones, principalmente, psicológicas y físicas como angustia y ansiedad, dolores de cabeza, problemas de concentración, tensión, entre otros. Ante las cuales tratan de hacer frente con estrategias de afrontamiento de apoyo social y reevaluación positiva. Por último, se destaca también la tendencia de los estudiantes estresados a la procrastinación de las tareas académicas. De modo que, a mayor estrés más se posponen las tareas y en mayor volumen. Contrariamente, aquellos estudiantes con estrategias de afrontamiento harían un uso menor de la procrastinación (ver Tabla 3.9).

**Tabla 3.9.**

*Estrés académico en universitarios venezolanos.*

<b>Autores</b>	<b>Muestra</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Resultados</b>
Caldera et al. (2007)	115 estudiantes Psicología. Centro Universitario de Los Altos.	Inventario de Estrés Académico (IEA).	Nivel de estrés: bajo/medio. No relación significativa entre estrés y rendimiento académico ni entre nivel de estrés y el curso. A destacar: tendencia o relación no significativa entre rendimiento académico medio/alto y bajos niveles de estrés. Mayor número de alumnos de sexto curso con menores niveles de estrés

			académico.
Feldman et al. (2008)	321 estudiantes Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo, Biología, Física, Química y Matemáticas.  Universidad de los Ándes.	Cuestionario sobre estrés académico.  Cuestionario de apoyo social.  Cuestionario de salud general de Goldberg- GHQ.	Principales estresores: aluden a las evaluaciones (exámenes con un 90%), excesiva cantidad de material para estudiar, la falta de tiempo y entrar o salir del aula cuando la clase ya comenzó.  Estrés de rango (de alta intensidad y momentáneo): suspender un examen.  Estrategia de afrontamiento de apoyo social: alto nivel de apoyo social en familiares, apoyo social general (compañeros, profesores, conocidos...) y amigos.  Reacciones ante el estrés: angustia y ansiedad.
Labrador-Chacón (2012)	856 estudiantes.  Facultad de Farmacia y Bioanálisis.  Universidad de Los Andes.	Cuestionario de Evaluación del Estrés Académico (CEEA)  Cuestionario de elaboración propia para recursos de afrontamiento.	Nivel medio de estrés académico de manera general.  Principales estresores: exámenes, la falta de tiempo para estudiar, la excesiva cantidad de materia para estudio, preparar un examen, esperar sus resultados, realizar un examen oral, ser interrogado en clase, así como participar en un seminario.  Recurso psicosocial de afrontamiento: leer, practicar deporte y escuchar música.
Mosquera et al. (2012)	116 estudiantes  1º y 5º curso de Medicina.  Universidad Central de Venezuela.	Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (EDAS21).	Niveles de estrés: normal 64,8%, estrés leve 10,1%, estrés moderado 11,7%, estrés severo 6,7 % y estrés muy severo 6,7 %.  Mayor prevalencia de estrés en primer curso que en los cursos superiores (42,7%).  Relación significativa entre el estrés y

			el consumo de tabaco en primer curso. No se hallan relaciones entre la edad y el estrés.
Blanco et al. (2012)	101 estudiantes. 1º, 2º, 3º y 4º de Terapia Ocupacional. Universidad Central de Venezuela	Escala de Situaciones de Estrés Académico del Hospital Clínico-Barcelona-España".  Medida Canadiense de Desempeño Ocupacional" (COPM).	Nivel de estrés medio: moderado. Estresores: exámenes, falta de tiempo y las dificultades para acceder a la universidad. Nivel de estrés y curso: mayores niveles de estrés en segundo y cuarto curso.
Guerra Sotillo (2016)	48 estudiantes Desarrollo Humano Universidad Centrocidental Lisandro Alvarado	Cuestionario de Estrés Académico Universitario (CEAU).  Inventario de Autoestima de Coopersmith para adultos	Nivel de estrés general: medio. (50% manifiesta un estrés medio alto o alto). Estresores (factores por orden de importancia): obligaciones académicas, expediente y perspectivas de futuro, expresión y comunicación de ideas y dificultades interpersonales. Estresores: culminar los estudios en los plazos estipulados, sobrecarga académica, perspectivas profesionales futuras. Correlación negativa: autoestima y estrés académico.
Dueñas et al. (2017)	377 estudiantes. 4º y 5º curso de 33 disciplinas diferentes. Universidad Nacional del	Inventario de Estrés Académico (IEA).  Instrumento de Afrontamiento al Estrés.	Principales estresores: los exámenes, las exposiciones, la sobrecarga académica, el poco tiempo para desarrollar sus actividades académicas (obligaciones académicas). El 75% de los estudiantes presentara un nivel alto de estrés académico, sobre todo los más jóvenes.

	Altiplano.		Principales reacciones: dolores de cabeza, sentimientos de agresividad, conflictos, ansiedad, tensión, hasta problemas de concentración (psicológicas y físicas). El 78% obtiene puntuaciones medias en las estrategias de regulación. Relación positiva entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento.
Córdova (2018).	285 estudiantes transversal.  Universidad Nacional de Ingeniería.	Escala de Procrastinación.  Inventario SISCO de Estrés Académico.	Relación positiva entre: estrés académico y la procrastinación. Y la procrastinación y las reacciones del estrés.  Principales reacciones: reacciones psicológicas y físicas. Correlación negativa: procrastinación y estrategias de afrontamiento.  Además, el autor describe que los estudiantes con mayor niveles de planificación de tiempo, motivación intrínseca, y autorregulación presentan menor procrastinación.
Rojas (2018).	100 de estudiantes del sexo femenino. 2°, 3° y 4° curso de Enfermería.  Escuela de Enfermería Padre Luis Tezza. Universidad Ricardo Palma.	Inventario SISCO del estrés académico.  Escala de Afrontamiento (ACEA).	Los estudiantes presentan altos niveles de estrés.  Relación positiva entre: estrés académico y las estrategias de afrontamiento.  Principales estrategias de afrontamiento (en orden): reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y planificación y gestión de los recursos.

Como se ha expuesto en este apartado, el estrés académico es un aspecto común en la mayoría de universitarios indistintamente de la disciplina y el territorio, el cual se

encuentra estrechamente ligado a los procesos de aprendizaje del estudiante y a su rendimiento académico. En ese sentido, a continuación se presenta el capítulo referente al rendimiento académico donde aparte de analizar el constructo, también se estudia la relación con el contexto, el esfuerzo, los patrones de aprendizaje y el estrés académico.

## Capítulo 4: Rendimiento académico en la universidad

*Los estudiantes son en su mayoría revolucionarios por naturaleza. Pertenecen a ese estrato de jóvenes que se abren a la vida y adquieren todos los días nuevos conocimientos.*

Ernesto G. de la Serna.

### 4.1. Conceptualización y medición

El rendimiento académico ha sido durante muchos años uno de los principales focos de estudio dentro de la investigación en el ámbito de la educación. Se trata de un constructo que a pesar de su complejidad, ha experimentado importantes cambios (Gutiérrez et al., 2017). Lo que ha ayudado a generar nuevas perspectivas acerca del rendimiento ajustadas a la realidad y/o necesidades actuales. Desde los años 60 en que se consideraba que el rendimiento académico era un asunto exclusivamente del estudiante (Serrano, 1986), hasta hoy día en que se reconocen numerosos factores mediadores, tanto de carácter personal, donde se destacaría el esfuerzo, la motivación, la personalidad y las creencias; como contextuales (Omar et al., 2000; Padua, 2019), tales como serían la metodología de enseñanza, el ambiente en el aula, entre otros (Bailón et al., 2017; Lamas, 2015; Navarro, 2003; Trujillo y Bermúdez, 2017; Vargas, 2007). A tal efecto, las perspectivas o concepciones que se tienen sobre el rendimiento académico, aunque aún puedan ser diferentes, han sido modificadas paralelamente a la evolución de las sociedades y de la universidad, y viceversa (Gutiérrez et al., 2017). En los inicios, el rendimiento académico era el reflejo de la reproducción de información, o en el mejor de los casos de conocimientos, debido a la enseñanza basada en la transmisión como método para generar profesionales. Pero la transformación de la sociedad, el empleo e incluso del mercado precisan de personas y profesionales con habilidades y conocimientos más profundos, analíticos, constructivos, autónomos, autorregulados, creativos, etc. En consecuencia, la universidad ha adoptado dichas transformaciones y progresos en sus contenidos y metodologías, con el objetivo de generar tanto profesionales eficientes y de calidad, así como promover el cambio en la persona incluso más allá de lo académico y lo profesional (Dresel et al., 2015; Schober et al., 2015). Lo cual influye y/o condiciona directamente el constructo de rendimiento académico (Pérez, 2016; Rodríguez et al., 2004). Por esta



razón, actualmente se conoce que el rendimiento académico engloba diferentes y complejos factores que se hallan en la persona que aprende, y otros en el contexto, los cuales influyen la capacidad de logro del estudiante ante las tareas académicas.

Si bien, las diferentes modalidades de actividades académicas (ejercicios, prácticas, exposiciones, trabajos en grupo, investigaciones...) que el estudiante lleva a cabo en la universidad aglutinan en su conjunto las capacidades, las habilidades y los conocimientos (en adelante citados como competencias) que se deben alcanzar en las diversas disciplinas (Contreras, 2004; Estebaranz, 2017; Sáiz y Gómez, 2010; Vargas, 2007; Yépez et al., 2017).

En su conjunto y como primera aproximación a la definición, el rendimiento académico aludiría al nivel de conocimiento mostrado en un área o en diversas áreas comparado con la norma (Steinmayr et al., 2014), que refiere al nivel académico medio que establece la organización. Derivado de que en Educación Superior es la propia universidad quien marca los criterios evaluativos, así como quien determina las materias que se deben cursar, los créditos que se le otorgan a cada asignatura, la duración de las mismas y una serie de aspectos que forman el engranaje de la carrera o grado universitario, y que se verán reflejados en el plan de estudios para cada curso (Sánchez, 2013). (Véase: Territorios explorados. Diferencias entre universidades)

Rodríguez (2005) generaba una definición de rendimiento académico que acoge lo expresado anteriormente tanto en el plano académico/profesional como personal:

El rendimiento académico es el resultado del proceso educativo que expresa los cambios que se han producido en el alumno, en relación a los objetivos previstos. Estos cambios no sólo refieren al aspecto cognoscitivo, sino que involucran al conjunto de hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, ideales, intereses, inquietudes y realizaciones que el alumno debe adquirir (p.158).

Cabe destacar que el estudiante no está en la obligación literal de hacerse con el total de competencias, sino en un cierto grado. Motivo por el cual se considera que un estudiante es apto cuando alcanza o supera las competencias que la entidad establece como necesarias y en el grado que lo considera. Las universidades, y concretamente los propios docentes, generan una rúbrica que estandariza el desempeño del estudiante detallando las competencias que se llevan a cabo en la tarea o curso, recogidas en el plan

de estudios. A su vez, se les otorga una nota cuantitativa con la que finalmente se reflejará la calificación que ha obtenido el estudiante (Apunte, 2021; González, 2005; González, 2008; González, 2010). En la mayoría de los casos, se considera que el estudiante ha superado la evaluación tras alcanzar, al menos el 50% de lo requerido.

Así, el rendimiento académico consiste en la capacidad de logro del estudiante en relación a los contenidos, o competencias, que se establecen en el plan de estudios. Que finalmente se mostrarán en un indicador cuantitativo preciso y comprensible para todas la organizaciones/instituciones.

#### **4.1.1. Rendimiento académico y contexto**

El rendimiento académico refleja el logro del estudiante sobre los objetivos, los contenidos o las competencias que la universidad establece para sus diferentes carreras o grados. Por lo tanto, no todas las universidades responden a las mismas necesidades aun compartiendo ámbito, hecho que se agrava cuando se encuentran en países o continentes distintos. Dentro de ello, se destaca notablemente la cultura del territorio, que impregna las experiencias de la persona desde sus inicios, así como los métodos de enseñanza y aprendizaje en las universidades, además de la cultura académica de la propia organización (Cevallos, 2014; Gutiérrez et al., 2021; Ramírez et al., 2017; Vermunt, 2005; Vermunt et al., 2014).

De hecho, Levy y Williams (2004) realizaron una revisión sistemática sobre la evaluación del rendimiento académico, la cual contaba con más de 300 artículos internacionales generados desde 1994. Los hallazgos señalan tres factores claves acerca del rendimiento: el primero refiere a que los investigadores y las universidades se habían vuelto más conscientes de la importancia del contexto social dentro del rendimiento académico. En segundo lugar, que existe una retroalimentación entre la cultura y el rendimiento académico que responde tanto a implicaciones teóricas como aplicadas. Por último, la presencia de una serie de variables que rodean los factores que forman el eje central del rendimiento académico tales como el uso de las tecnologías, los recursos humanos, las condiciones económicas en que se ubica la institución así como las propias del estudiante, que hasta varios años atrás no habían recibido la atención necesaria.

A partir de ese análisis fueron tomando forma dos aspectos que actualmente son reconocidos en el rendimiento académico: uno refiere a que no se trata de un aspecto

individualizado y propio de cada estudiante, sino que se debe tener en cuenta que en él se representan, en cierta proporción, condicionantes personales del estudiante, estrategias didácticas, contextuales e institucionales que influirán en el resultado académico final (Bailón et al., 2017; Lamas, 2015; Navarro, 2003; Omar et al., 2000; Padua, 2019; Trujillo y Bermúdez, 2017; Vargas, 2007). Por otro lado, que las diferencias contextuales/culturales dificultan en gran medida realizar generalizaciones en torno al rendimiento académico en territorios que pueden ser disímiles. A lo que también se incluye los criterios de evaluación que acompañan a los contenidos en cada universidad, puesto que las diferentes metodología tiene gran influencia en los resultados (Colomo et al., 2016; Dias, 2006; Fernández y Pérez, 2016; Gutiérrez et al., 2021).

En tal sentido, diversos investigadores se han centrado en analizar los factores que influenciarían en el rendimiento académico tomando como referencia tres bloques: las variables personales y las sociales e institucionales que refieren a variables contextuales (Aramburo et al., 2017; Cano y Robles, 2018; Gutiérrez et al., 2021; Padua, 2019). La distinción realizada coincide con los factores que Vermunt (1998, 2005) incorpora en el modelo teórico de patrones de aprendizaje por la influencia que tienen en la adquisición de los procesos de aprendizaje, tales como: la edad, el género, el tipo de carrera o la profesión, los antecedentes académicos, los conocimientos previos, el esfuerzo, la personalidad, el ambiente de aprendizaje, los método de enseñanza, la organización, la institución, etc. Por lo que pareciera que estos factores generan influencia tanto en la adquisición de los patrones, como en el rendimiento, y en sí, en todo lo relacionado con el aprendizaje.

Por otra parte, gran cantidad de estudios se han centrado en analizar la relación entre el rendimiento académico y el nivel socioeconómico, destacando que es en la universidad donde más se pronuncia el impacto de esta relación (Bellei, 2013; Browman et al., 2017; De Fanelli, 2005; Himmel, 2002; Rodríguez y Rosquete, 2019; Vargas, 2007). Aunque se discute que esta relación sea directa. Más bien, se expande la idea de que el nivel socioeconómico de la persona, o familia de la que proviene, afecta al nivel de calidad educativa, así como de recursos relacionados con el ámbito académico, materiales e incluso infraestructuras de la vivienda. Que a su vez repercutan en el rendimiento académico (Alvarado et al., 2018; Browman et al., 2017). Lo que justifica que los estudiantes becados obtengan mayor rendimiento académico (Salinas et al 2017). En consecuencia, en la Educación Superior, en muchas ocasiones, los estudiantes que

proviene de familias humildes, con bajos ingresos, tiene la obligación de compaginar la vida laboral y la académica, lo que genera una doble preocupación. Aun así, tal como se ha comentado, la mayoría de investigaciones no afirman que el nivel económico determina el rendimiento académico. Pero, en contraposición si existen investigaciones que apoyan la idea de que a medida que se asciende de nivel socio-económico los resultados académicos son mejores (Vargas, 2007). Lo que podría explicar que el SITEAL (Sistema de Información de tendencias educativas en América latina) hallara que a medida que se avanza en nivel de estudios existe mayor presencia de estudiantes con mayores niveles socioeconómicos (De Fanelli, 2005). Además, este hecho se magnifica en aquellos países en que la disparidad económica es mayor, generando incluso la segregación de los estudiantes (Bellei, 2013).

Por otro lado, también existen investigaciones que han analizado con qué características se asocian los estudiantes según el nivel socioeconómico. Destacando que, los estudiantes con menor nivel socioeconómico tienden a manifestar un autoconcepto menor que aquellos que se encuentran en mejores situaciones y una mayor presión por parte de sus familiares en relación a su rendimiento (Himmel, 2002; Vargas, 2007; Velázquez y González, 2017).

#### **4.1.2 Rendimiento académico y esfuerzo**

Previamente se ha definido el rendimiento académico y los factores contextuales que influyen en éste. Pero en el estudio del rendimiento se ha demostrado que también existen otras variables, en este caso personales, que tiene una alta influencia en la capacidad de logro del estudiante, como lo es el esfuerzo. El cual se considera hoy día una de las claves en el rendimiento e incluso actuaría como predictor por delante de cualquier otra variable (Alegre, 2014; Colom, 2014; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Navarro, 2003; Trujillo y Bermúdez, 2020; Wolters, 1999).

Cabe destacar que el esfuerzo ha sido estudiado desde un inicio como un factor asociado a la motivación (Bandura, 1993; Biggs, 1985; Pintrich et al., 1991; Pintrich y García, 1993). Numerosos autores parten de las aportaciones de Bandura sobre la teoría cognoscitiva social, la cual manifiesta que la motivación está formada por dos fuerzas principales: la expectativa del individuo y el valor que tiene la meta (Bandura, 1993). Partiendo de esa idea, consideraran que la línea que une estos dos puntos es el esfuerzo

(Colom, 2014; Jackson, 1996; Navarro, 2003). Pues cuanto mayor fuera la expectativa y la meta, mayor esfuerzo debería generar el estudiante. Lo que influiría en todos los aspectos que rodearan su proceso de aprendizaje, ya que indiferentemente de la calidad de los mismos los potenciaría, aumentando las posibilidades del éxito.

Sin embargo, Pintrich et al. (1991) y Pintrich y García (1993) defendían que el esfuerzo estaba relacionado con la capacidad de regulación de los procesos de aprendizaje del propio estudiante. Concretamente, afirmaban que el esfuerzo no responde directamente a la motivación, sino a la capacidad del sujeto para gestionar su esfuerzo y dedicación. En esa línea, el estudiante es capaz de regular su esfuerzo a pesar de las distracciones o la falta de interés.

Biggs (1985) en su teoría de estilos de aprendizaje (profundo, superficial y de logro), manifestaba que en todos ellos es necesario el esfuerzo ante la aplicación de las correspondientes estrategias en vías del éxito académico.

Cual fuera el origen del esfuerzo (la motivación), se ha demostrado que éste no garantiza el éxito académico (Navarro, 2003). Ni que un mayor esfuerzo se traduzca por regla general en mayores aprendizajes o mejores resultados. Sino que depende de la combinación entre el esfuerzo y las estrategias de aprendizaje utilizadas. A tal efecto, el estudiante que cuenta con procesos de aprendizaje profundos y aplica un alto grado de esfuerzo, potenciaría su rendimiento académico (Alegre, 2014), e incluso tal como afirma Colom (2014) también se verá potenciada su predisposición para afrontar las situaciones de estrés. Por otro lado, un estudiante con procesos superficiales con alto esfuerzo no siempre se traduce en mejor rendimiento (Phan, 2008). Pero se ha identificado que un mayor esfuerzo se relaciona con la adquisición de mayor capacidad de autorregulación del aprendizaje y a su vez mejor rendimiento académico (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012).

Diferentes investigaciones en el territorio de Iberoamérica evidencian estas afirmaciones. Se destaca la realizada por López et al. (2007) en Venezuela, que contaba con una amplia muestra de estudiantes universitarios procedentes de 15 facultades (19 titulaciones diferentes). Los autores hallaban relación positiva entre las dos variables. Resultados similares se hallaron en una investigación que reunía a más de 1500 estudiantes de Argentina, Brasil y México donde se les preguntaba a los estudiantes por las causas de su éxito o fracaso académico. Los estudiantes de los tres países consideraban al esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como las causas más importantes

sobre su rendimiento (Omar et al, 2000). En España, Cavero (2011) identificaba relación directa entre el esfuerzo y las estrategias de aprendizaje e indirecta con el rendimiento.

En conclusión, el esfuerzo se concibe como una herramienta clave e imprescindible ante los diferentes procesos de aprendizaje que puedan tener los estudiantes. Pues el esfuerzo conduce a la persona a optimizar sus recursos (estrategias de aprendizaje) y lo conduce a un mejor rendimiento académico (Núñez, 2009).

#### **4.2. Rendimiento académico y patrones de aprendizaje**

Uno de los principales objetivos del análisis de los procesos de aprendizaje es identificar qué procesos conducen al éxito académico, o explican el fracaso. En tal sentido, teniendo en cuenta la repercusión del diseño de patrones de aprendizaje, numerosas investigaciones se centraron en conocer la relación que existía con el rendimiento académico. Alcanzando líneas en común y aspectos que a día de hoy aún se discuten.

Cabe destacar que diferentes autores han identificado cierta relación entre algunos de los elementos que conforman los patrones de aprendizaje y el rendimiento. Así, Trigwell y Prosser (1991) afirmaban que las actividades de pensamiento basadas en enfoques profundos, como las actividades de estructuración, relación y concreción de la información, comportan mayor aprendizaje que los enfoques superficiales como las actividades memorísticas. Además, su aprendizaje se multiplican cuando los estudiantes ponen en práctica su capacidad de autorregulación, lo que los conduce a obtener mayores logros académicos que el resto. De Jong (1995) añadía que las relaciones comentadas son aún más pronunciadas en aquellas formaciones o metodologías con escasa regulación externa. Bouffard et al. (1995) identificaban cuatro perfiles de estudiantes, de los cuales aquellos que en su orientación a las metas mostraban mayor preocupación y que además contaban con estrategias de autorregulación obtenían mejor rendimiento. Además destacaba la presencia del género femenino en ese colectivo. Pintrich y De Groot (1990) hallaban que la motivación intrínseca no está directamente relacionada con el rendimiento, pero sí con la autorregulación y el uso de estrategias cognitivas, que a su vez se relacionaban con mayor nivel de logro académico. Situación similar identificó Zimmerman et al., (1992) quien afirmaba que las creencias influenciaban la regulación del aprendizaje, que posteriormente afectaba al rendimiento del estudiante. De hecho, las

creencias parecían anunciar las metas académicas y en consecuencia la regulación y el rendimiento.

Busato et al. (1998) llevarían a cabo una de las primeras investigaciones relacionando patrones y rendimiento. El estudio combinaba el diseño transversal y longitudinal. En las dos modalidades se detectó que el patrón no dirigido (UD) se relacionaba negativamente con el rendimiento académico. El patrón dirigido a la aplicación, así como el dirigido a la reproducción no mostraron relación. Únicamente el patrón dirigido al significado se relacionaba significativamente de manera positiva con el rendimiento académico. Además, en el estudio longitudinal hallaron que el patrón dirigido al significado y la aplicación aumentan con los años, mientras que el resto disminuyen. Lo que podría derivar en que el rendimiento académico aumenta de forma general en los últimos años. Estos mismos resultados fueron hallados posteriormente, en Inglaterra, por Boule et al (2003).

Sin embargo, Lindblom-Ylänne y Lonka (1999), en una investigación con una muestra de estudiantes de medicina, describían resultados que varían de los anteriores. Aunque sigue habiendo relación positiva entre el patrón dirigido al significado y el rendimiento académico, es el patrón dirigido a la reproducción el cual se asocia negativamente con el rendimiento. Así, surge la idea de que la relación con el rendimiento puede variar según la carrera o grado universitario. Resultados similares habían sido hallados por Lonka et al. (1997). Los autores identificaban el rendimiento en relación a las calificaciones de los portafolios que generaban los estudiantes, en un curso caracterizado por ser innovador en las metodologías aplicadas.

Vermunt llevó a cabo una investigación en 2005 en los Países Bajos con una muestra compuesta por 795 estudiantes de primer curso de diferentes modalidades: Derecho, Ciencia de la Gestión de la Información, Economía, Econometría, Sociología, Psicología y Letras. En este estudio, Vermunt daba una visión más completa sobre la relación entre los patrones de aprendizaje y el rendimiento. Principalmente porque identificaba la relación con cada una de las subescalas y con los patrones. Así como, categorizaba el rendimiento en función de manera más completa, a través del puntaje promedio del examen, el porcentaje de exámenes aprobados y el ritmo de estudio. Los resultados muestran que el patrón dirigido al significado tiene relación positiva significativa con un alto rendimiento académico, destacando que esta relación se halla en las seis subescalas que lo forman. Pero con ciertos matices o diferencias según los

estudios: el uso de estrategias de procesamiento de estructuración y relación se asocian con el rendimiento académico óptimo únicamente en las modalidades de Economía, Ciencias de la Gestión de la Información, Sociología y Psicología. Más que, el uso de estrategias de procesamiento crítico lo hace únicamente en Econometría y Sociología. Asimismo, se halla relación significativa positiva entre la autorregulación y las puntuaciones en los exámenes en los estudiantes de Econometría y Psicología. En cuanto a la orientación motivacional, el interés personal muestra correlación positiva con el rendimiento únicamente en Sociología.

En relación al patrón dirigido a la reproducción, muestra una relación media con el rendimiento académico en algunas de sus subescalas, aunque en la mayoría tienen relación negativa. Concretamente una de las relaciones positivas de mayor valor se halla entre la estrategia de procesamiento analítico y el rendimiento en estudiantes de Econometría. Por otro lado, existen relaciones negativas que llegan a manifestarse incluso en el conjunto de disciplinas, como el caso de la regulación externa, mostrando relación negativa con el rendimiento, así como también lo hace la concepción del aprendizaje como bloques de información. Además, también se ha hallado que los resultados en los exámenes son notablemente peores en los estudiantes que tienen esta concepción del aprendizaje (bloques de información que deben ser consumidos y reproducidos), en las carreras de Econometría, Derecho, Sociología y Psicología. Por último, en cuanto a la orientación motivacional dirigida a la obtención del certificado se manifiesta relación negativa con el rendimiento académico en todas las carreras universitarias. En esa línea, la orientación dirigida a la autoevaluación también se asocia con un bajo rendimiento, pero únicamente para los estudiantes de Arte.

Respeto al patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación se detectaron relaciones inconsistentes con el rendimiento académico. En un análisis global, tomando todas las disciplinas juntas, se identifica relación positiva entre las estrategias de procesamiento concreto y el rendimiento. Sin embargo, las subescalas de concepción del aprendizaje como uso del conocimiento y orientación motivacional vocacional muestran relaciones negativas con el rendimiento. Al realizar el análisis por disciplinas académicas surgen las primeras peculiaridades. Por ejemplo, la subescala de estrategia de procesamiento concreto no alcanza valores significativos para establecer que existe relación. Además, en cuanto a la concepción del aprendizaje como uso del conocimiento se hallan relaciones negativas con el rendimiento académico para las disciplinas de Derecho y Econometría.



Por último, el patrón de aprendizaje no dirigido destaca por la consistencia en que se hallan relaciones significativas negativas entre el rendimiento académico y las subescalas que forman este patrón. De hecho, en el primer análisis tomando el conjunto de disciplinas, todas las subescalas manifiestan relaciones negativas. Asimismo, la ausencia de regulación y la orientación ambivalente siguen manteniendo relaciones negativas con las diferentes tipologías de estudios cuando el análisis se realiza de forma separada. A pesar de esto, la concepción de aprendizaje estimulado y cooperativo, muestra diferentes tipos de relaciones según la carrera; por ejemplo la concepción de aprendizaje cooperativo se relaciona de manera negativa con el rendimiento académico en Derecho, Economía y Sociología. Por otro lado, el pensamiento de que la educación debe ser estimulada muestra correlación significativa negativa únicamente para los estudiantes de Derecho.

También cabe destacar que Meyer (2000) identificó que los estudiantes disonantes, sin una idea relativamente clara de su aprendizaje, que no se ubican en ninguno de los patrones, se asocian a un bajo rendimiento en los exámenes (Meyer, 2000). Lo que más tarde Cano (2005) profundizaría identificando que dentro de los grupos disonantes obtienen mejores resultados académicos los estudiantes que cuentan con estrategias complejas o concepciones constructivistas, a pesar de contar con otros factores superficiales. Combinaciones que Martínez-Fernández (2008) identifica como disonancia positiva y consonancia compleja.

Por último, Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Martínez-Pons (en revisión) identificaban que desde las etapas de la educación secundaria el patrón dirigido al significado y el dirigido a la aplicación se relacionan con un rendimiento académico positivo, caracterizado por las bajas posibilidades de repetir curso y una nota media suficiente para aprobar. De manera opuesta, el patrón no dirigido se asocia a un rendimiento negativo, que se describe por una nota media insuficiente y las altas posibilidades de repetir curso. Mientras que el patrón dirigido a la reproducción no muestra relación con el rendimiento.

A modo de conclusión, se hace evidente que existe relación entre los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico. Dentro de esta relación, el patrón dirigido al significado se ubica como un predictor del rendimiento académico satisfactorio. Mientras que contrariamente el patrón no dirigido lo haría para un rendimiento académico insuficiente. Relaciones que se hallan en la mayoría de investigaciones (Busato et al.,

1998; Gaeta-González et al., 2020; Gutiérrez-Braojos et al., 2014; Law y Meyer, 2011; Vázquez, 2009,). Por otro lado, el patrón dirigido a la aplicación y el dirigido a la reproducción obtienen relaciones medias con el rendimiento. El dirigido a la reproducción reporta, en su gran mayoría, relaciones negativas diferenciadas para cada disciplina y únicamente una relación positiva en base al procesamiento analítico en una sola disciplina. En el patrón dirigido a la aplicación se detecta que el bloque de estrategias, en este caso el procesamiento concreto, sería válido para un buen rendimiento. Pero la concepción de uso del conocimiento y la orientación vocacional actuarían de forma contraria. Asimismo, los patrones no definidos se asocian a un bajo rendimiento.

Aparte de lo comentado, se destaca que Martínez-Fernández y García-Ravidá (2012) y Martínez-Fernández y Vermunt (2015), explican que el rendimiento académico no depende únicamente de los patrones de aprendizaje que se adquieren, sino que también recibe una fuerte influencia del esfuerzo que los estudiantes adquieren. Hecho que puede potenciar o reducir el rendimiento indistintamente del patrón de aprendizaje. Mientras que Vermunt (2005) también considera que la metodología de evaluación, y en especial cómo se enfocan los exámenes, fomenta mejores resultados a determinados patrones. En su estudio identificó que tal como son utilizados los exámenes habitualmente se promueven las estrategias de memorización y en menor grado las estrategias de procesamiento críticas con las que cuentan los estudiantes.

Vermunt (2005) también extrajo conclusiones de interés en relación al rendimiento académico. La primera de ellas refiere a que las actividades de aprendizaje y los resultados que se obtienen en cada dominio varían en función de la disciplina, el nivel que se exige y las características de cada curso. La segunda aludiría a que se debe diferenciar entre los resultados de aprendizaje, los logros y/o los resultados de los exámenes. Pues los exámenes reflejan un pequeño porcentaje de los primeros, los logros del aprendizaje. Un ejemplo es que memorizando también se puede superar un examen. Por último, la idea de que el logro de aprendizaje está directamente relacionado con la manera en que los docentes lo miden. En consecuencia, se deberían diseñar actividades, proyectos, tareas etc., que englobaran el mayor número de competencias posibles que se establecen en la asignatura.

### 4.3. Rendimiento académico y estrés académico

El estrés en los estudiantes universitarios pareciera ser un denominador común. En tal sentido, son diversas y numerosas las investigaciones que han estudiado cómo afecta en el rendimiento académico; y en particular la relación significativa negativa entre ambas variables (Castillo et al., 2016; Dueñas, 2017; Feldman et al., 2008; García-Ros et al., 2012; Martín Mozón, 2007; Misra y McKean, 2000; Taboada, 2015). Más allá de la relación, algunos autores han estudiado la repercusión del estrés en el rendimiento tratando de clasificar el grado de estrés. Naturalmente, los resultados manifiestan correlación entre el estrés severo y el bajo rendimiento. Aunque la intención era dibujar los niveles que reportan los estudiante y la repercusión que generan en el rendimiento, teniendo en cuenta que un cierto grado de estrés puede llegar a favorecer la motivación y el rendimiento académico (eustrés). Pero, no existiría un nivel óptimo generalizable, ya que dependerá de la percepción subjetiva del estudiante acerca de lo que considera estrés y los síntomas que manifiesta (Muñoz, 1999).

Tras la evidente relación negativa entre el estrés y el rendimiento académico, las investigaciones se han centrado en analizar la repercusión que tienen las estrategias de afrontamiento en el rendimiento académico. Los hallazgos en este ámbito han ofrecido tres conclusiones que difieren entre sí (González, 2010). Por un lado, algunos autores afirman que las estrategias de afrontamiento no predicen el rendimiento académico. Así, Carver et al., (1989) hallaron relaciones negativas entre las estrategias de distanciamiento mental y el rendimiento académico. Bolger (1990) analizó las estrategias de afrontamiento y la ansiedad en estudiantes universitarios durante tres periodos: 35 días antes del examen, 10 días previos y 17 días posteriores a éste, no hallando relación entre las estrategias y los resultados obtenidos en las pruebas evaluativas. Otros autores apuestan por una relación indirecta entre estrategias de afrontamiento y rendimiento académico. En esa línea, Heredia et al. (2008) concluyeron que la aplicación de estrategias de afrontamiento modera los síntomas de ansiedad u otros generados por el estrés, que a su vez puede ayudar al estudiante a obtener mejores resultados. Pero en ningún caso sería una relación directa. Por otro lado, autores como Endler et al. (1994) y Sañudo et al. (2012) defienden que no todas las estrategias correlacionan positivamente con el afrontamiento, sino que se trata de determinadas estrategias, como las activas dirigidas al problema.

Posteriormente han aparecido nuevas investigaciones que atribuyen una relación directa entre estrategias de afrontamiento y rendimiento. En esta línea, González (2010b), identificó las estrategias con las que contaban dos grupos: los estudiantes aprobados y los suspendidos. Los resultados muestran que existe correlación positiva entre el rendimiento, de los estudiantes aprobados, y las estrategias de reevaluación positiva, así como con la planificación y gestión de los recursos, y con menos intensidad la estrategia de búsqueda de apoyo social. Por el contrario, en los estudiantes suspendidos, su rendimiento correlaciona con estrategias de afrontamiento tales como: desconexión comportamental, mental o distanciamiento, búsqueda de apoyo, respuesta paliativa, conformismo, reacción depresiva y evitar el afrontamiento.

Un aspecto a destacar es la existencia de la estrategia de búsqueda de apoyo tanto en los estudiantes aprobados como en los suspendidos. En la discusión generada en el estudio se explica que puede deberse a que las estrategias no determinan sino que influyen en el rendimiento. En tal sentido, también se debe tener en cuenta el grado en que se utilizan. Traducido en el esfuerzo que el estudiante pone al aplicar las estrategias. Por otro lado, también se describe que la estrategia de búsqueda de apoyo puede ser utilizada de diferente forma. Tomando en cuenta los patrones de aprendizaje: puede que un estudiante con regulación externa trate de obtener la solución inmediata a través de la búsqueda de apoyo. Mientras que un estudiante con autorregulación haga uso de la estrategia únicamente en búsqueda de nueva información con las que contrastar sus ideas y su pensamiento crítico-reflexivo. Por último, una tercera posibilidad refiere a la persona a los que se recurre. En ese sentido, buscar apoyo en un profesional podría ser más eficiente que en otra ajena al contexto o a aspectos espirituales (González, 2010b).

A modo de conclusión, las estrategias de afrontamiento que correlacionan positivamente con el rendimiento académico son las estrategias activas. Así como la estrategia de búsqueda de apoyo social (pasiva). Mientras que el resto de estrategias obtendrían relaciones negativas. Aun así, cual fuera la estrategia aplicada debería combinarse con un proceso de aprendizaje óptimo, tal como los patrones MD o AD, ya que esta combinación genera impacto en el rendimiento.

#### **4.4. Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en universitarios iberoamericanos: primera aproximación**

Actualmente no existe ninguna investigación que analice la relación entre los patrones de aprendizaje, el estrés académico y el rendimiento en universitarios. En consecuencia, las hipótesis que se generan a continuación son el resultado del análisis de las 62 investigaciones que componen la revisión bibliográfica realizada anteriormente. Las cuales han tenido lugar en los diferentes países que conforman la muestra de la presente investigación (Argentina, Chile, Colombia, España, México, Perú y Venezuela) en un periodo de tiempo desde el año 2000 hasta la actualidad. Asimismo, también se han seleccionado otras investigaciones que se ajustan a la presente, en términos de metodología, variables y muestra, con la intención de trazar las posibles relaciones entre las variables. De esta manera, se genera una primera aproximación sobre la presencia de cada una de las variables en los estudiantes universitarios iberoamericanos y la relación que puede existir entre ellas. Además, se lleva a cabo otra exploración acerca de la posible evolución de las variables, respondiendo al diseño longitudinal que se emplea en este estudio.

La presencia de los cuatro patrones de aprendizaje prototípicos en universitarios (Vermunt, 1998) es un hecho indiscutible en el caso de Iberoamérica (Alves de Lima et al., 2006; de la Barrera et al., 2010; Gamboa-Salcedo et al., 2012; García-Ravidá, 2017; González y Difabio de Anglat, 2016; Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Rocha y Ventura, 2011; Vázquez, 2009). No obstante, los estudios realizados en el territorio de Iberoamérica cuentan con diversas peculiaridades, pues en su mayoría no se identifica el patrón dirigido a la aplicación. En contraposición, se halla el patrón pasivo idealista (García-Ravidá, 2017; González y Difabio de Anglat, 2016; Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Rocha y Ventura, 2011). Además, también se ha identificado, en base al estudio de las estrategias de regulación, que los universitarios iberoamericanos parecen activar la autorregulación desde la regulación externa (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015). Con base en lo expuesto, se considera que en la muestra seleccionada, estudiantes universitarios de primer curso de ciencias de la educación, se hallarán tres de los patrones de aprendizaje prototípicos (MD, RD, UD) además del pasivo, y una particular dominancia de la regulación externa.

Por otro lado, el estrés académico es una de las principales características de los estudiantes universitarios. Estudiado y corroborado en Iberoamérica por numerosos autores (Ramos et al., 2020; Restrepo et al., 2020; Rodríguez et al., 2020; Rodríguez-Fernández et al., 2020; Rodríguez y Canedo, 2020, Rojas, 2018; Valdivia, 2019). Resultado de este largo periodo de estudio, es conocido y compartido que existen tres elementos claves a tener en cuenta en su análisis: los factores estresores, las reacciones ante el estrés y las estrategias de afrontamiento. Dentro de este territorio han tomado relevancia tres clasificaciones: la de García-Ros et al. (2012) sobre los factores estresores, la de Cabanach et al. (2008) acerca de las reacciones y la de Cabanach et al (2010) en relación a la selección de estrategias de afrontamiento más eficientes ante el estrés. En cuanto a los factores estresores, gran parte de los autores han basado sus investigaciones en el modelo de García-Ros et al. (2012) identificando que, de manera notable, los universitarios iberoamericanos presentan principalmente estímulos estresores que responde a las obligaciones académicas. Concretamente, se traducen en la realización de exámenes, sobrecarga académica y falta de tiempo para cumplir con las actividades. El segundo lugar lo ocupan estresores relacionados con la expresión y comunicación de ideas propias. Donde toman protagonismo estresores tales como exponer trabajos en clase, intervenir en público, preguntar o expresar las dudas, debatir en el aula, entre otros. Aunque estos elementos prácticamente tienen la misma presencia que los estresores que engloba el factor de expediente y perspectivas de futuro, en cuanto a superar la formación en los plazos establecidos, conseguir o mantener la beca para estudiar, la incertidumbre hacia el futuro profesional y la falta de reconocimiento de la profesión. En último lugar, los estudiantes manifiestan estresores relacionados con las dificultades interpersonales, tales como masificación de las aulas, competitividad entre compañeros, etc. (Cassaretto, 2003; Barraza y Acosta, 2007; Castillo et al., 2016; Fernández, 2005; García et al., 2016; García-Ros et al., 2012; Gutiérrez et al., 2010; Holgado et al., 2019; Jiménez y Sánchez, 2011; Martín Mozón, 2007; Montero, 2008; Pozos et al., 2015; Restrepo et al., 2020; Rodríguez-Fernández et al., 2020; Guerra Sotillo, 2016; Toboada, 2015; Zupiria et al., 2003). En cuanto a las reacciones, siguiendo la clasificación de Cabanach et al. (2008), una mayoría de investigaciones en el territorio peninsular y de América Latina coincide en que el principal síntoma es el agotamiento físico (Barraza, 2009; Bedoya y Vásquez, 2019; Figueras et al., 2011; Holgado et al., 2019; Jerez y Oyarzo, 2015; Toboada, 2015; Ramos et al. 2020), seguido de la alteración del sueño (Bedoya y Vásquez, 2019; Figueras et al.,

2011; Jerez y Oyarzo, 2015; Ramos et al., 2020), la irascibilidad (Barraza, 2009; Dueñas et al., 2017; Ramos et al., 2020; Toboada, 2015) y los pensamientos negativos (Dueñas et al., 2017; Holgado et al., 2019; Toboada, 2015). Por último, en las estrategias de afrontamiento ante el estrés académico se identifican las tres categorías de Cabanach et al (2010). La principal estrategia que ponen en práctica los universitarios iberoamericanos refiere a la búsqueda de apoyo social. En segundo lugar la planificación y gestión de recurso personales. Aunque también tiene una fuerte presencia la reevaluación positiva, en ocasiones como segunda opción (Barraza, 2009; Barrera-Herrera et al., 2019; Cassaretto, 2003; Feldman et al., 2008; Jiménez y Sánchez, 2011; Montiel et al., 2020; Ortiz et al., 2013; Restrepo et al., 2020; Rodríguez-Fernández et al., 2020; Rodríguez y Canedo, 2020; Rojas, 2018; Toboada, 2015). Aparte de estas estrategias, también se ha comprobado que los estudiantes hacen uso de otras, tales como la solución de problemas, la habilidad asertiva, la evitación cognitiva (Lau et al., 2014; Montiel et al., 2020; Restrepo et al., 2020; Sañudo et al., 2012).

Además, se pueden realizar otras afirmaciones como que el género femenino presenta mayores niveles de estrés que el masculino. Así como que los estudiantes más jóvenes cuentan con mayores estímulos estresores. O que los estudiantes becados parecen manifestar menos estrés que aquellos que no obtuvieron una beca (Figueras et al., 2011; holgado et al., 2019; Lau et al., 2006; Marty et al., 2005; Muñoz, 1999; Pozos et al., 2015; Ramos et al., 2020; Reducindo et al., 2011; Rull et al., 2011; Santander et al., 2011).

En cuanto a la relación que guardan las variables entre sí, se destaca que existen muy pocos estudios que hayan analizado la relación entre los procesos de aprendizaje y el estrés académico. La gran mayoría se han centrado en analizar cada una de las variables con el rendimiento académico. En ese sentido, se afirmarí la relación entre patrones de aprendizaje, y/o las variables que los forman, con el rendimiento académico (Alegre, 2014; De la Fuente et al., 2008; Gaeta-González et al., 2020; Guerrero, 2011; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Vázquez, 2009; Vermunt, 2005). Por otro lado, la relación entre el estrés académico y el rendimiento, ambas en el territorio iberoamericano (Caballero y Palacio, 2007; González, 2010; González, 2010b; González-Olaya et al., 2014; Muñoz, 1999). Las dos relaciones han sido explicadas en los apartados anteriores (4.2. Rendimiento académico y patrones de aprendizaje. Así como: 4.3. Rendimiento académico y estrés). Por lo que a continuación se analizan las investigaciones que han estudiado la relación entre procesos de aprendizaje y estrés académico.

Una de las investigaciones más recientes y que mejor recoge la relación entre procesos de aprendizaje y estrés académico, y que más próxima se encuentra a la presente propuesta de estudio, refiere a la realizada por Mette y Fernández-Castillo (2015). Los autores analizan los procesos de aprendizaje de más de 250 estudiantes de diferentes disciplinas. Para la clasificación de los procesos de aprendizaje utilizaron el modelo de Biggs (1987), que permite identificar los enfoques de aprendizaje superficial y profundo y sus correspondientes subescalas: motivación superficial o profunda y estrategia superficial o profunda (Biggs, 1987; citado en Mette y Fernández-Castillo, 2015). Estos enfoques se asemejan a los patrones de Vermunt en cuanto el patrón dirigido a la reproducción (RD) y no dirigido (UD), y los estudiantes pasivos idealistas (PI) cumplen con las características del enfoque superficial del aprendizaje. Contrariamente, el patrón dirigido al significado (MD) y el dirigido a la aplicación (AD) se consideran enfoques profundos o complejos. Los resultados manifiestan que existen correlaciones significativas entre el enfoque profundo (MD y AD) y las estrategias de afrontamiento tales como la elaboración de un plan y su ejecución, así como con los elogios a uno mismo. Mientras que de forma opuesta muestran relación negativa con los síntomas o respuestas fisiológicas del estrés, en cuanto al sentimiento de preocupación o nerviosismo, inquietud, mayor necesidad de dormir o sensación de falta de descanso y falta de predisposición para la realización de las tareas académicas. Siendo el enfoque profundo (MD y AD) un factor protector del estrés académico al igual que de sus manifestaciones psicológicas, físicas y comportamentales. En la misma línea, las subescalas de motivación y estrategias que componen este enfoque (profundo), reportan también correlación negativa con el estrés y las reacciones, tal como correlación positiva con las estrategias de afrontamiento de búsqueda de información.

En la posición opuesta se encuentra el enfoque superficial compuesto por una orientación motivacional y unas estrategias superficiales, que se asemejan a los patrones PI, RD y UD. En enfoque superficial muestra relación directa con los síntomas de preocupación o nerviosismo, y correlaciona positivamente con la inquietud al participar en clase, los problemas de concentración y la falta de predisposición para realizar tareas académicas. Además, no guarda relación con las estrategias de afrontamiento. Si bien, muestra relación negativa con la estrategia de búsqueda de información. Las subescalas de este enfoque reportan las mismas relaciones, destacando la relación entre la estrategia superficial y la sobrecarga de tareas y la tendencia a discutir (irascibilidad).



Contreras-Gutiérrez et al., (2012) identificó resultados similares en una muestra de 182 estudiantes pertenecientes a seis disciplinas diferentes, en la ciudad de México. Concretamente, los autores se interesaron por la relación única entre el pensamiento constructivo (característica del patrón MD) y las estrategias de afrontamiento. En tal sentido identificaron que el pensamiento constructivo, comporta la percepción de las situaciones estresantes como retos y los recursos disponibles como fuentes para afrontarla. Se relaciona con la aplicación de estrategias de afrontamiento activas, tales como la planificación y gestión de recursos y la reevaluación positiva. Mientras que por otro lado, el pensamiento no constructivo se relaciona con el uso de estrategias de afrontamiento desadaptativas para el contexto académico. A tal efecto, el pensamiento constructivo se asocia a un nivel de estrés más bajo y no se relaciona con la presencia de estresores y reacciones. Lo que genera que los estudiantes experimenten la formación universitaria de forma más positiva.

Guerrero (2011) analizó la relación entre el estrés con las estrategias de aprendizaje y el rendimiento. Esta investigación contaba con una muestra superior a 200 estudiantes de primer curso de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional de la Universidad de Málaga (España). Aparte, presenta dos aspectos interesantes que destacar: por un lado, una de las subescalas que forman la variable de estrés académico es el estrés por falta de organización y/o regulación. El segundo aspecto alude a la identificación del rendimiento académico en base a tres vías: la tasa de éxito (cociente existente entre los créditos que el alumno supera y los que se presenta), la tasa de rendimiento (cociente entre créditos superados y créditos matriculados) y la nota media. Los resultados desvelaron que el estrés académico correlaciona de forma positiva con las estrategias de aprendizaje superficiales tales como la memorización (RD y UD). Concretamente destacan el factor estresante de dificultades de comunicación, que en la clasificación de García-Ros et al. (2012), utilizada en la presente investigación, corresponde al factor estresor de expresión y comunicación de ideas. También se halla relación entre las estrategias de aprendizaje superficiales con la falta de organización, estrés por ausencia de regulación, y el sentimiento de soledad, el cual se asocia a la subescala de dificultades personales.

Con respecto a la relación entre el estrés y el rendimiento académico se halló relación positiva entre las dificultades personales (sentimiento de soledad) y menor rendimiento académico. Pero también la misma relación entre la falta de organización

(escasez de regulación) y el rendimiento, en este caso para menor nota media (Guerrero, 2011).

En la misma línea, Achahui y Zulema (2019) identificaron en una muestra de 261 universitarios de diferentes disciplinas, que los estudiantes con un estilo de aprendizaje basado en la autorregulación (aprendizaje profundo) correlacionan de manera negativa con todos los factores estresores (obligaciones académicas, expediente y perspectivas de futuro, dificultades interpersonales y expresión y comunicación de ideas propias).

Únicamente existe una investigación que analiza la relación entre patrones de aprendizaje, el estrés académico y el rendimiento. Refiere a la realizada por Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022) con una muestra de estudiantes de primero de Educación primaria, Educación Social y Pedagogía. En esta identificaron que el patrón dirigido al significado únicamente se relaciona con la respuesta al estrés de alteración del sueño; aunque también lo hace con las estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva, la gestión y planificación de los recursos personales. Así como con el esfuerzo y un mejor rendimiento académico. El patrón dirigido a la aplicación se relaciona con los factores estresores referentes a las obligaciones académicas y el expediente y las perspectivas de futuro. En cuanto a las reacciones únicamente se relaciona con la alteración del sueño, pero también se asocia a las estrategias de reevaluación positiva, así como al esfuerzo y mejor rendimiento académico. El patrón dirigido a la reproducción lo hace con los factores de obligaciones académicas, la comunicación y expresión de ideas propias y el expediente y perspectivas de futuro. Las reacciones con que se asocia se resumen en la irascibilidad. Además, no se relaciona con ninguna estrategia de afrontamiento pero sí con el esfuerzo, aunque también lo hace con un menor rendimiento académico. Finalmente, el patrón no dirigido se asocia a los factores de estrés por obligaciones académicas y el expediente y las perspectivas de futuro, así como con todas las reacciones y ninguna estrategia de afrontamiento. Lo que le conduce a relacionarse con menor rendimiento. Cabe destacar que la investigación también se llevaba a cabo un análisis centrado en los sujetos, donde el patrón dirigido a la aplicación se difuminaba en estudiantes flexibles y pasivos. Lo que encaja con la identificación de estudiantes pasivos idealistas de otras investigaciones (García-Ravidá, 2017; Ajsuksmo & Vermunt, 1999; Vermunt y Minnaert, 2003).

En su conjunto se describe que las investigaciones anteriores guardan similitudes en cuanto a que las concepciones simples y superficiales del aprendizaje, al igual que la

ausencia de regulación, mostrarían relación con el estrés académico y la ausencia de estrategias de afrontamiento. Al contrario, los enfoques profundos y complejos, y los altos niveles de regulación se relacionarían con menor estrés académico, mayores estrategias de afrontamiento y mejor rendimiento. Además, esto coincide con los resultados generados en las investigaciones acerca de los patrones de aprendizaje, puesto que: el patrón dirigido a la reproducción y no dirigidos manifiestan relaciones negativas con el rendimiento académico en su amplia mayoría, tanto al realizar un análisis de los patrones, así como de las subescalas que los componen. Contrariamente, existe otro bloque en que las relaciones con el rendimiento serían positivas: por un lado, el patrón dirigido a la aplicación que tiende a obtener relaciones positivas. Por otro, el patrón dirigido al significado que se establece como un predictor del rendimiento académico alto (Boule et al., 2003; Busato, Prins, Elshout y Hamaker, 1998; Lindblom-Ylänne y Lonka, 1999; Lonka, Heikkilä, Lindblom-Ylänne y Maury, 1997; Vermunt, 2005). Todas las investigaciones descritas anteriormente han sido ilustradas en la tabla 4.1 con la que se representan las relaciones positivas entre las diferentes variables (ver Tabla 4.1).

**Tabla 4.1.**

*Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento. Primera aproximación.*

<b>Patrón de Aprendizaje</b>	<b>Dirigido al significado</b>	<b>Pasivo Idealista</b>	<b>Dirigido a la reproducción</b>	<b>No dirigido</b>
<i>Estresores</i>				
<b>Obligaciones académicas</b>		Guerrero (2011) Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022)	Guerrero (2011); Mette y Fernández- Castillo (2015); Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022)	Guerrero (2011); Mette y Fernández- Castillo (2015); Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022).
<b>Expediente y perspectivas de futuro</b>				Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022)
<b>Expresión y comunicación de ideas</b>		Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022)	Guerrero (2011); Mette y Fernández- Castillo (2015); Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022)	Guerrero (2011), Mette y Fernández- Castillo (2015)
<b>Dificultades interpersonales</b>		Guerrero (2011)	Guerrero (2011)	Guerrero (2011)
<b>Reacciones al estrés</b>				

<b>Alteración del sueño</b>	Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022)	Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022)		Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022)
<b>Pensamientos negativos</b>			Mette y Fernández-Castillo (2015)	Mette y Fernández-Castillo (2015); Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022).
<b>Irascibilidad</b>			Mette y Fernández-Castillo (2015); Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022)	Mette y Fernández-Castillo (2015); Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022).
<b>Agotamiento físico</b>			Mette y Fernández-Castillo (2015)	Mette y Fernández-Castillo (2015); Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022).
<b>Estrategias de afrontamiento</b>				
<b>Reevaluación positiva</b>	Contreras-Gutiérrez et al., (2012); González (2010b); Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022)	Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022)		
<b>Planificación y gestión de los recursos</b>	Contreras-Gutiérrez et al., (2012) González (2010b) Mette y Fernández-Castillo (2015); Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022)			
<b>Búsqueda de apoyo social</b>	González (2010b)	González (2010b) Mette y Fernández-Castillo (2015)	González (2010b)	González (2010b)
<b>Rendimiento académico</b>				
<b>Esfuerzo</b>	Martínez-Fernández y García-Ravidá (2012); Martínez-Fernández y Vermunt (2015)	Martínez-Fernández y García-Ravidá (2012)	Martínez-Fernández y García-Ravidá (2012); Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022).	
<b>Mayor rendimiento</b>	Boyle et al., (2003); Bouffard et al., (1995); Busato et al., (1998) Lindblom-Ylänne y Lonka (1999) Lonka et al., (1997); Martínez-Fernández y Vermunt (2015); Pintrich y De Groot (1990); Trigwell y Prosser (1991);	Zimmerman et al., (1992)		

---

Vega-Martínez,  
Martínez-Fernández y  
Coiduras (2022);  
Vermunt (2005).

<b>Ausencia de relación</b>	Martínez-Fernández y García-Ravidá (2012)	Martínez-Fernández y García-Ravidá (2012)	Busato et al., (1998) Martínez-Fernández y García-Ravidá (2012)	Martínez-Fernández y García-Ravidá (2012)
<b>Menor rendimiento</b>		Cano (2005) Guerrero (2011) Mayer (2000) Vermunt (2005) Van Rossum y Schenk (1984)	Bouffard et al., (1995) Guerrero (2011) Lindblom-Ylänne y Lonka, (1999) Lonka et al., (1997) Trigwell y Prosser (1991) Van Rossum y Schenk (1984); Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022); Vermunt (2005).	Bouffard et al., (1995) Busato et al., (1998) Guerrero (2011) Trigwell y Prosser (1991); Vega-Martínez, Martínez-Fernández y Coiduras (2022); Vermunt (2005)

---

En base a las relaciones que han identificado las investigaciones anteriores, se pueden diseñar cuatro perfiles de estudiantes universitarios iberoamericanos. El primer perfil responde al estudiante exitoso, aludiendo a aquellos que adquieren un patrón de aprendizaje dirigido al significado y cuentan con todas las estrategias de afrontamiento. Asimismo, también se relacionan con el esfuerzo. Lo que les conduce a no manifestar factores estresores, y en consecuencia tampoco presentan reacciones ante el estrés. En segundo lugar surgiría un perfil sin una clara relación con el rendimiento. Se trata de los estudiantes pasivos idealistas. Recordando que son aquellos que aglutinan todas las concepciones y orientaciones motivacionales, pero carecen de estrategias claras. Este perfil se relacionaría con los factores estresores de obligaciones académicas y dificultades interpersonales y la estrategia de afrontamiento de búsqueda de apoyo social. Asimismo, también guardan relación con el esfuerzo. Aunque su rendimiento no quede definido, se podría valorar una tendencia hacia un menor rendimiento. Por otro lado, se identificarían dos perfiles asociados a un rendimiento negativo o con tendencia al fracaso. Se trata de los estudiantes con patrón dirigido a la reproducción y los estudiantes con patrón no dirigido. Lo cuales se relacionan con la mayoría de estresores (obligaciones académicas, expresión

y comunicación de ideas propias, y dificultades personales), manifiestan tres de las cuatro reacciones (pensamientos negativos, irascibilidad y agotamiento físico), y únicamente se relacionan con la estrategia de búsqueda de apoyo social. La única diferencia entre ellos es que el perfil con patrón dirigido a la reproducción se relaciona con el esfuerzo.

Ante estas relaciones cabe destacar varios aspectos que ayudan a comprender los perfiles descritos. Por un lado, el patrón pasivo idealista no muestra reacciones ante el estrés y únicamente se le asocia un factor estresante. Esto puede estar debido a la ausencia de investigaciones que relacionen este patrón o los procesos de aprendizaje similares a éste con el estrés.

Por otro lado, se destaca que todos los perfiles comparten la estrategia de búsqueda de apoyo social. Tal como comenta González (2010b) existen dos razones a este suceso. La primera reside en la finalidad con que lo estudiantes aplican esta estrategia. Aquellos estudiantes con mayor tendencia a la regulación externa aplicarían esta estrategia con el objetivo de que se les diera una solución a sus problemas (estrés). Mientras que los autorregulados la utilizarían como complemento. La segunda razón refiere a que los estudiantes que se asocian al menor rendimiento aplican esta estrategia buscando el apoyo emocional, lo que les lleva a contactar con sus familiares y amigos. Mientras que los estudiantes con mejor rendimiento pretenden obtener información sobre cómo gestionar la situación, y que les ayude en la gestión del estrés. Por lo que se dirigen a los servicios institucionales o personal especializado.

Por último, en la línea de lo comentado por Martínez-Fernández y Garcia-Ravidá (2012), así como por Martínez-Fernández y Vermunt (2015), el esfuerzo influiría de manera notable tanto en los procesos de aprendizaje que se aplican, como en la eficiencia de las estrategias de afrontamiento que se ponen en práctica. Lo cual parece ser que se ve reflejado en el rendimiento académico.

En cuanto a la evolución de las variables estudiadas en los dos primeros cursos de universidad, es posibles trazar una primera aproximación en base a las aportaciones de diversas investigaciones. Primeramente, se parte de la base de que la experiencia subjetiva del estudiante influye en el enfoque que adopta para asimilar los contenidos, así como para afrontar el estrés (García-Ros et al., 2012; Muñoz, 2004; Vermunt, 2005). Si bien, aquellos estudiantes con una mínima capacidad de autorregulación podrían ser capaces de valorarse a sí mismos en la tarea del aprendizaje y en la gestión del estrés, hecho que puede conducirlos a mejorar y ser más eficaces. En esa línea se explicaría que, tal como se

ha identificado en diversos estudios, existe un aumento del patrón dirigido al significado y la aplicación hacia los últimos cursos. Por otro lado, un mantenimiento de los patrones dirigido a la reproducción y no dirigido (Boule et al., 2003; Busato et al., 1998; González y Difabio de Anglat, 2016; Smith et al., 2010). Asimismo, estos patrones se han asociado a mayor número de estrategias de afrontamiento, por lo que la gestión del estrés también podría ser más eficaz en el transcurso de los años en base a la experiencia. En su conjunto ello derivaría en que: en el primer curso se identificaran mayores puntuaciones en los patrones no dirigidos y/o dirigidos a la reproducción, así como mayores niveles de estrés y menos estrategias de afrontamiento derivando en un menor rendimiento académico. Lo que haría referencia al perfil citado como estudiante menos exitoso. Contrariamente, en los cursos posteriores podría hallarse en mayor número de estudiantes con mayores posibilidades de éxito, puesto que éstos hayan transformado sus procesos de aprendizaje (patrones de aprendizaje) y adquirido o perfeccionado sus estrategias de afrontamiento. Tal y como reportaron Donche y Van Petegem (2009), quienes identificaban que los estudiantes que muestran un perfil flexible en primer curso, aquellos con unas creencias y estrategias difusas, poco definidas, como es el pasivo idealista, generalmente adquieren un patrón dirigido al significado en el tercer curso de universidad. Por lo que en segundo curso ya podría apreciarse este tipo de cambio. Además, estas hipótesis también justificarían que la mayoría de las investigaciones se identifiquen los niveles más altos de estrés en los dos primeros años de carrera y disminuyen en los últimos años (García-Ros et al., 2012; Rull et al., 2011; Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015; Tolentino, 2009).

## Capítulo 5: Territorios explorados

*Así es la vida... Rica, aprendida, gozada y sobre todo compartida.*

J. R .Martínez-Fernández

En capítulos anteriores se ha explicado la influencia que el contexto y/o la cultura ejerce en la adquisición de los patrones de aprendizaje en los estudiantes. Además, también se ha descrito las diferencias existentes en los procesos de aprendizaje de los universitarios según el territorio, en ese caso basado en la división: Europa, Asia e Iberoamérica. Relacionado con ello, en este apartado se describen las diferencias culturales entre los países que componen la muestra: Argentina, Chile, Colombia, México, España, Perú y Venezuela. Con ese fin, se recurre a diferentes teorías e índices conocidos mundialmente que miden diversas categorías culturales y de desarrollo: Teoría de las dimensiones culturales de Hofstede (Hofstede et al., 2005), Teoría de las orientaciones del valor cultural (Schwartz, 2006) e Índice de Desarrollo Humano.

Asimismo, por cada país también se describen las principales características del contexto próximo de los estudiantes en base la institución que pertenecen, describiendo: la universidad y el acceso a la misma; la facultad, con especial hincapié a los servicios pedagógicos o de soporte académico y de integración que ofrece a los estudiantes; las carreras o disciplinas que cursan los estudiantes de la muestra, así como el plan de estudios y los métodos de evaluación; y por último, el rendimiento académico de cada institución desde una perspectiva general.

Para un mejor entendimiento, primeramente se describen las teorías y los índices con los que se va a valorar cada país. En el caso de la Teoría de las orientaciones de valor cultural y el Índice de Desarrollo Humano se muestran directamente las diferencias entre los países que conforman la muestra, lo que permite la comparación entre ellos. En cuanto a la Teoría de las dimensiones culturales de Hofstede se explica en qué consiste esta teoría y se incorpora la valoración de cada país en el apartado del mismo.



## Teoría de las dimensiones culturales de Hofstede

Este modelo identifica seis dimensiones con las que se identifican los comportamientos culturales de cada grupo, colectivo o población de un determinado territorio. Este modelo facilita la comprensión acerca de cómo los valores culturales afectan al comportamiento de la sociedad. Entendiendo la cultura como la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo de las personas de otro grupo o población. Para la creación de esta teoría, Hofstede et al. (2005) tuvo en cuenta múltiples estudios realizados desde los años 80, alcanzando a un total de 50 países. Actualmente se trata de una teoría con reconocimiento mundial, aplicada sobre todo en entornos de gestión académica y profesional. Las categorías que establece la teoría de las dimensiones culturales refieren a Distancia Jerárquica, Individualismo, Masculinidad, Control de la incertidumbre, Orientación a largo plazo e Indulgencia vs Contención.

- Distancia jerárquica: esta dimensión evalúa el grado en que los miembros menos poderosos de una sociedad aceptan y esperan que el poder se distribuya de manera desigual. El problema fundamental aquí es cómo una sociedad maneja las desigualdades entre las personas. Este estudio también afirmó que las personas pertenecientes a sociedades que muestran un alto grado de distanciamiento de poder aceptan un orden jerárquico en el que todos tienen un lugar y que no necesitan más justificación. Por el contrario, en sociedades con poca distancia de poder, las personas se esfuerzan por igualar la distribución del poder y exigen una justificación para estas desigualdades. Un puntaje alto en esta categoría significaría mayor aceptación del distanciamiento.
- Individualismo vs colectivismo: describe el nivel en que las personas se integran en la sociedad y el sentimiento de pertenencia a ésta. El individualismo corresponde a un extremo de esta categoría, definido como la preferencia a un marco social débil en el que se espera que los individuos se ocupen de sí mismos y de sus familias inmediatas. En contraposición, se halla el colectivismo, basado en un marco social muy unido en el que los individuos pueden esperar que sus parientes o miembros de un grupo en particular los cuiden a cambio de una lealtad incondicional. Categorización: Mayor puntuación en esta categoría se traduce en mayor individualismo.

- Masculinidad vs feminidad: este componente explica la tendencia de una cultura hacia patrones de conducta con mayor masculinidad o feminidad. Para ello se define la masculinidad como la preferencia de una sociedad hacia el logro, el heroísmo, la asertividad y las recompensas materiales por el éxito. Lo conduce a la sociedad a ser más competitiva. En tal sentido las sociedades masculinas tales como Japón, Venezuela, Italia, Irlanda y México manifestaron ser más asertivas y competitivas y se centraban más en los resultados. El lado opuesto, la feminidad, representa la preferencia por la cooperación, la modestia, el cuidado de los débiles y la calidad de vida. La sociedad en general está más orientada al consenso. Ejemplo de ello son países como Suecia, Noruega, Finlandia, Dinamarca y Holanda, donde las personas están más centradas en construir buenas relaciones y buscar alta calidad de vida para todos, en estas no es tan importante ser el mejor, mientras todo el mundo esté feliz. Un puntaje alto en esta categoría se traduce en mayor masculinidad. Y al contrario, mayor feminidad. Se destaca que los términos de masculinidad y feminidad son los seleccionados por el autor para describir los comportamientos expresados, pero que se alejan de la perspectiva de género de esta investigación. Pues no se reconocen determinados comportamientos según el género. Aún así, se mantienen estos conceptos como parte de la teoría que se explica.
- Evitación de la incertidumbre: esta categoría expresa el grado en que los miembros de una sociedad se sienten incómodos con la incertidumbre y la ambigüedad. La cuestión fundamental es cómo afronta una sociedad el hecho de que el futuro nunca se puede conocer. Los países que con menor control sobre la incertidumbre (mayor evitación) mantienen códigos rígidos de creencias y comportamiento, y son intolerantes con el comportamiento y las ideas poco ortodoxas. Ejemplo de ello son Japón, Grecia y Rusia, quienes destacan por tratar de evitar riesgos, situaciones desestructuradas, o que se salgan de lo habitual. Dichos países son más emocionales, suelen reforzar la seguridad con leyes estrictas, y a un nivel filosófico y religioso, creen en una verdad absoluta. Por el contrario, las sociedades con mayor control de la incertidumbre (menor evitación) mantienen una actitud más relajada en la que la práctica cuenta más que los principios. Tales como son como Jamaica y Singapur, entre otros, quienes suelen ser más reflexivos, tolerantes

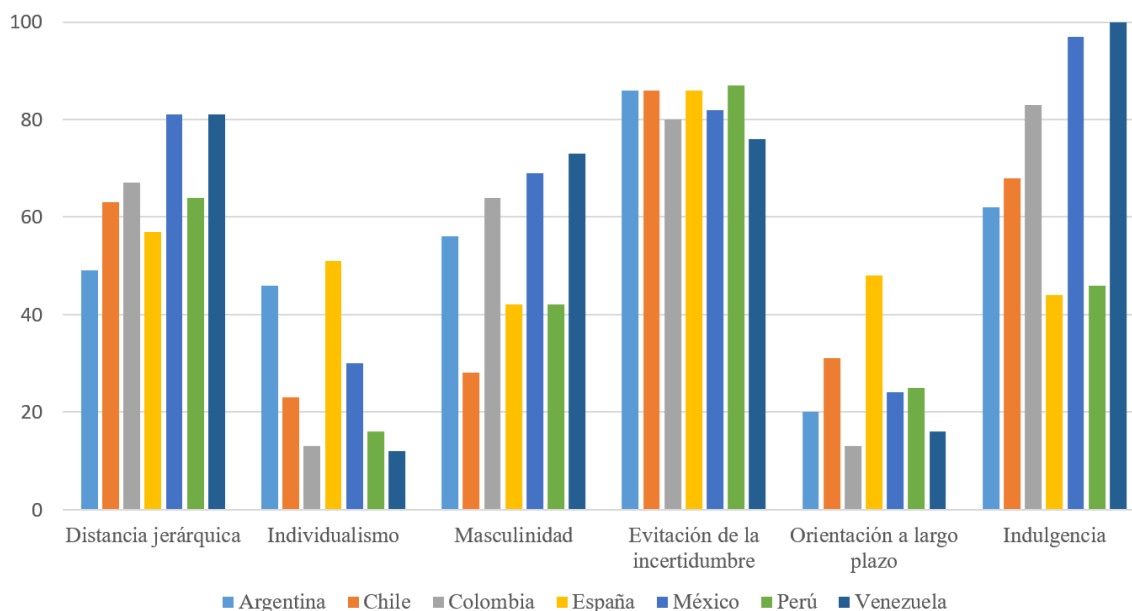
y relativistas, la incertidumbre es aceptada como parte de la vida y las personas son generalmente más relajadas y flexibles ante situaciones desconocidas.

- **Orientación a largo plazo vs a corto plazo:** esta categoría está marcada por la forma en que la sociedad mantiene los vínculos con su pasado mientras se enfrenta a los desafíos del presente y del futuro. Existen dos formas diferentes: Las sociedades que obtienen un puntaje bajo, es decir, con orientación a corto plazo, mantienen las tradiciones y normas consagradas mientras ven el cambio social con sospecha, están más preocupadas por las obligaciones sociales. No obstante, incentivan a gasto y el obtener ganancias inmediatas. El estatus de los miembros no es tan destacable y las relaciones son vistas como algo importante si se puede obtener algún provecho de ellas. Dentro de esta concepción se identifican países como Estados Unidos, Inglaterra y España. Sin embargo, las sociedades que puntúa alto (orientación a largo plazo), tales como los países del Este de Asia (China, Corea y Japón) adoptan un enfoque más pragmático, fomentando el ahorro y los esfuerzos en la educación moderna como una forma de prepararse para el futuro.
- **Indulgencia vs Contención:** esta categoría valora el grado en que la sociedad disfruta de la vida en base los impulsos humanos básicos y naturales. En las culturas indulgentes las personas viven relajadas y considera que aunque se trabaje duro es importante también disfrutar de la vida. Opuestamente, la contención o moderación representa una sociedad que suprime la satisfacción de las necesidades y la regula mediante estrictas normas sociales. Lo contrario es visto como una falta de autocontrol y creen que en la vida todo lo que sea disfrutar no es algo bien considerado.

Según los cálculos que realizan los autores sobre los diferentes países, se designa un porcentaje para cada categoría de manera individual. Los porcentajes más altos significan mayor presencia del contenido de la categoría (Ver Gráfico 5.1).

### Gráfico 5.1.

*Puntuación de los países de la muestra según la Teoría de las dimensiones culturales de Hofstede.*



Por último, se debe tener en cuenta, tal como describen los autores de este modelo, que estas categorías muestran una visión general de la cultura de una población. La cual influye en los patrones de pensamiento de la sociedad y, por ende, en el significado que las personas atribuyen a varios aspectos de la vida. Además la cultura se pronuncia y cristaliza en las instituciones de la sociedad, tal como es la universidad. No obstante, esto no se traduce en que todas las personas están programadas de la misma manera, sino que existen diferencias considerables entre los individuos. Aún así, este modelo se genera a partir de grandes números y se considera que todas las personas de un mismo territorio están fuertemente influenciadas por la cultura que comparten y el control social (Hofstede et al., 2005).

### Teoría de las orientaciones del valor cultural

Schwartz (2006) genera una nueva forma de análisis de la cultura, la cual llama Teoría de las orientaciones del valor cultural. Esta teoría distingue siete orientaciones culturales de valor, que a su vez forman tres dimensiones. El autor defiende que este modelo es mucho más complejo que el resto y se ajusta más a las realidades del mundo.

Una de las principales características es que la concepción de cultura en esta teoría contrasta con la comúnmente aceptada. Ésta refiere a la cultura como creencias, valores y conductas diseñadas según un patrón previamente definido por los miembros de la sociedad. Mientras que para Schwartz la cultura es lo que influye en ese diseño a través de presiones y expectativas a los que los individuos están expuestos. Así bien, se considera que la cultura es un estímulo que recibe la persona, pero que ésta no reside dentro de sí mismo, sino que modela su forma de hacer a través de presiones. Estas presiones responden a los estímulos exteriores que dirigen su atención hacia cual sea la finalidad. Ejemplo de ello podría ser hacia lo material, lo espiritual, lo grupal, lo individual, etc. Asimismo, estas presiones son reproducidas por la persona en cuales sean sus funciones. En tal sentido, ejercidas por los profesores de las universidades a sus estudiantes dirigiendo su forma de aprender hacia determinadas metodologías: memorísticas, constructivas, etc. Dependiendo de la frecuencia de estos estímulos se generan énfasis normativos de valor subyacente, que se instauran como claves culturales. Por ello, las instituciones, organización y la política se establecen como los principales generadores de estos énfasis de valor subyacente.

Las orientaciones de valor que prevalecen generan ideales, formas de pensar e incluso de sentir. Por lo que promueven una coherencia de elementos a su alrededor. Sin embargo, aquellos rasgos culturales (ideales, creencias, expectativas, valores...) que se muestran incompatibles producen tensión y críticas que fuerzan al cambio. Es por ello que no todas las culturas son coherentes o compartidas por toda la sociedad. Sino que existen colectivos de la población conflictivos, que cuando las relaciones de poder cambian, generan cambio cultural. Aun así, estos cambios son muy lentos cuando están promovidos socialmente, por ejemplo a través de la educación. A tal efecto, Schwartz (2006) señala que los énfasis de valor cultural cambian con mayor rapidez con la presencia de situaciones traumáticas tales como una epidemia, guerras, etc. O por otro lado, a través de avances tecnológicos o contacto estrecho con otra cultura.

La cultura, o las presiones sobre las personas no son iguales para todos los individuos. Sino que muestran variaciones sistemáticas según la ubicación de la persona en la sociedad, o lo que se traduce en según la clase social. En esta línea, el grupo dominante socializa sus valores para que estos sean normalizados a través del funcionamiento de instituciones sociales. También cabe citar que ningún individuo recibe la totalidad de las presiones ni es plenamente consciente del transcurso actual de su propia

cultura en la sociedad de la que pertenece. Además de ello, cada persona cuenta con sus propias experiencias con las que valora las diferentes situaciones y que pueden describir diferencias individuales ante la cultura. No obstante, los énfasis de valor cultural prevalecen en la sociedad y establecen el nivel medio que las personas atribuyen a los distintos valores.

Las dimensiones que el autor toma en cuenta para el diseño de esta teoría refieren a tres planteamientos sobre el funcionamiento de la sociedad. Los posicionamientos sociales ante estos planteamientos refieren a las orientaciones de valor cultural. La primera dimensión define en qué medida las personas son autónomas o están inmersas en su grupo. Como respuesta existen dos orientaciones de valor:

- Autonomía: las culturas que enfatizan la autonomía se estimula a los individuos a desarrollar y expresar sus propias preferencias, ideas y capacidades. Así como a encontrar significado desde su propia persona. Dentro de la autonomía el autor diferencia dos tipos: autonomía intelectual y autonomía afectiva.
  - o Autonomía intelectual: fomenta en los individuos a tener ideas independientes. Dentro de este tipo de sociedad toma protagonismo la amplitud mental, la curiosidad y la creatividad.
  - o Autonomía afectiva: promueve a los individuos a perseguir experiencias afectivas positivas por si solos. Dentro de estas sociedades destacan como valores el placer, la vida excitante y la vida dinámica.
- Inmersión en el grupo: estas culturas consideran a las personas como partes de la colectividad. Por lo que se espera que la persona encuentre el significado acerca de la vida en la identificación con el grupo, las relaciones y un estilo de vida compartido. Se destaca que estas culturas potencian el mantenimiento del estatus y tratan de eliminar las conductas que pongan en peligro la unidad del grupo y el orden tradicional.

La segunda dimensión alude a cómo las personas mantienen el tejido social, lo establecido. En este planteamiento se defienden el igualitarismo y la jerarquía:

- Igualitarismo: en estas culturas se reconoce a todas las personas como iguales, comparten intereses como seres sociales, y cooperan de manera que el bienestar sea un aspecto común. Las personas trabajarán para ello desde su propia decisión. En estas sociedades toman protagonismo los términos igualdad, justicia social, responsabilidad, ayuda y honestidad.

- Jerarquía: estas culturas luchan para establecer comportamientos responsables y productivos dentro de un sistema social jerárquico. El poder y los recursos están distribuidos de forma desigual y ello se legitima dentro de la normalidad. De hecho, los individuos son educados y socializados en fomento de esta legitimación, cumpliendo las reglas y obligaciones que les corresponden.

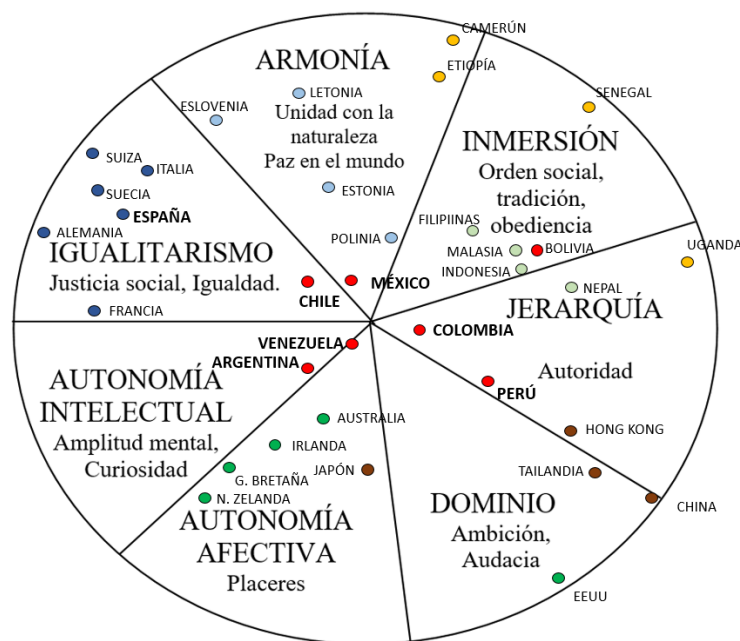
La tercera dimensión se centra en cómo regular el tratamiento que las personas hacen de los recursos humanos. En esta están presentes la armonía y el dominio.

- Armonía: promueven la cohesión entre el mundo social y natural. De modo que éste último sea apreciado y aceptado, sin necesidad de cambiarlo. En este sentido toman relevancia objetivos como generar un mundo de paz, la unidad con la naturaleza y la protección del medio ambiente.
- Dominio: fomenta el poder en el individuo para dominar, dirigir y cambiar el ambiente social y natural con la intención de alcanzar objetivos personales y grupales. Dentro de estas culturas toma relevancia la ambición, el éxito, la audacia, la autosuficiencia y la competencia.

En base a las siete orientaciones de valor Schwartz (2006) identifica y divide el mundo en ocho territorios en función a la cultura que comparte: Europeo Occidental, América Latina, las regiones de habla inglesa, Europea Oriental y Báltica protestante católica, Europea Oriental Ortodoxa, Medio Oriente Islámico y África subsahariana, Sur y Sudeste de Asia, y Confuciana (ver Figura 5.1).

**Figura 5.1.**

*Orientaciones de valor cultural.*



Fuente: Elaboración propia a partir de Schwartz (2006).

Schwartz (2006) afirma que los países que forman la muestra de la presente investigación (Argentina, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela) a excepción de España, comparten posicionamientos similares en base a las orientaciones de valor cultural. En tal sentido, la cultura de la región de América Latina es una de las que más se acerca al promedio mundial de las siete orientaciones. Es decir, ocupa las posiciones centrales del gráfico anterior. Además, dentro de cada país, la cultura es homogénea, menos en Perú a causa de una menor exposición a la cultura europea.

La cultura de Latinoamérica es descrita en muchas ocasiones como colectivista (Hofstede et al., 2005). No obstante, esto se produce cuando se compara con Europa Central, puesto que América Latina es más alta en jerarquía y en arraigo, aspectos que validarían el colectivismo. Así como más baja en autonomía intelectual, que se trataría de un factor del individualismo. Pero cuando es comparada con África, Medio Oriente, el sur de Asia y algunos países con influencia confuciana, la tendencia de la cultura latina es la contraria.

Desde una perspectiva individual, se destacan dos bloques en las regiones de Latinoamérica. Por un lado, Argentina, Chile, Colombia, México y Venezuela con una cultura basada en el igualitarismo y la promoción de la autonomía intelectual, así como de la armonía. En consecuencia, en estos países se promueve y está considerado de manera



positiva que las personas descubran, sean curiosas, investiguen y con ello generen sus propios conocimientos, ideas y pensamientos. Asimismo, esto se combina con un el esfuerzo y la cooperación por un bienestar común. Además, existe una tendencia a la armonía, lo que se traduce en que la sociedad comparte un grado de conciencia y respeto acerca de los recursos sociales y naturales. En estas culturas se considera que el medio ambiente es el generador de la vida y hay que promover su cuidado.

Por otro lado, Perú, junto con Bolivia, muestran una cultura diferenciada al posicionarse dentro de unos niveles reconocidos de jerarquía. En el caso de Perú este orden jerárquico se combina con el dominio. La cultura peruana se rige por un sistema social jerárquico fuertemente establecido y aceptado. Las personas son conocedoras de la situación y la aceptan, y cumplen con las reglas y obligaciones que les corresponden. Además, se instaura la concepción de que la persona puede cambiar el ambiente social y natural en función de sus propios objetivos. Por lo que esta sociedad se representa con el dominio.

En el caso de España, ésta se identifica con la cultura de Europa Occidental, a pesar de que el resto de países citados habían formado parte del reino de España. En tal sentido, esta cultura destaca por pronunciar más que cualquier otra región las características con las que ya contaba el bloque de América Latina (a excepción del Perú): autonomía intelectual, el igualitarismo y la armonía. Por lo que también es la región más baja en jerarquía e integración. Este perfil encaja con las regiones de bienestar democrático preocupados por el medio ambiente. A pesar de que en Europea occidental se comparte una cultura amplia, existen mayores variaciones que en Latinoamérica.

Tal como Schwartz (2006) afirmaba, es prácticamente improbable que estas orientaciones de valor cultural cambien en un periodo de tiempo relativamente corto. En esa línea, otros autores han tratado de actualizar estas valoraciones y la gran mayoría de ellos han hallado los mismos resultados (Fernández-Serrano y Liñán, 2014; Jorge, 2017).

## **Índice de desarrollo humano**

El índice de desarrollo humano es un indicador cuantitativo elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que mide el progreso de los diferentes países del mundo en base a sus logros medios en diferentes dimensiones. Este indicador se ha convertido en el baremo de referencia que, a través del ranking mundial del desarrollo

humano, permite conocer la evolución de un país a lo largo del tiempo, así como las desigualdades entre ellos.

Las dimensiones que mide el índice de desarrollo humano refieren a la esperanza de vida al nacer (factores sanitarios), con una edad mínima de 20 años y una máxima de 85; el nivel educativo de la sociedad en base a los años de escolarización de las personas adultas y la esperanza de vida escolar de los niños (factores educativos); y por último, el nivel de riqueza de un país en función del ingreso nacional bruto (INB) per cápita anual, con un mínimo de 100 dólares y un máximo de 75.000 (factores económicos). El cálculo de las tres dimensiones arroja un resultado entre 0 y 1 que se categoría de la siguiente forma: muy alto (países con un IDH superior a 0,80), alto (países con un IDH entre 0,70 y 0,80), medio (países con un IDH entre 0,55 y 0,70) y bajo (países con un IDH inferior a 0,55) (ver Tabla 5.1).

**Tabla 5.1.**

Índice de Desarrollo Humanos en los países de la muestra en el año 2020.

Posición mundial	País	Esperanza de vida al nacer	Años esperados de escolaridad	Años promedio de escolaridad	INB	Índice de desarrollo humano
25	España	83.6	17.6	10.3	40.975	0.904
43	Chile	80.2	16.4	10.6	23.261	0.851
46	Argentina	76.7	17.7	10.9	21.190	0.845
74	México	74.9	14.8	8.8	19.160	0.779
79	Perú	76.5	15.0	9.7	12.252	0.777
83	Colombia	77.3	14.4	8.5	14.257	0.767
113	Venezuela	72.1	12.8	10.3	7.045	0.711

Como se indica en la tabla, España, Chile y Argentina se ubican en la categoría de países con un desarrollo humano muy alto. Seguidos de, en base a la muestra de la investigación, México, Perú, Colombia y Venezuela que se categorizan como países con un desarrollo humano alto. Cabe destacar Venezuela ocupa el último lugar de la muestra, en la posición 113 de un total 189 países. No obstante, si se focaliza únicamente en los factores

educativos, concretamente en el promedio de escolaridad Venezuela ocuparía una de las primeras posiciones de esta tabla (PNUD, 2020).

Por otro lado, la PNUD advierte que tras tres décadas en que se ha identificado una mejoría global en el IDH en todos los aspectos, se prevé una decaída pronunciada en el próximo informe a causa de la pandemia del SARS-CoV-2 (covid-19), puesto que la pandemia ha impactado notablemente en los índices que se valoran: salud, educación e ingresos de las personas. A tal efecto, se pronostica que el retroceso alcance las cifras equivalentes a seis años atrás. Lo que se traduce en que se perderán seis años de progresos (PNUD, 2020).

## **5.1. Argentina**

### **5.1.1. Cultura**

#### **Teoría de las dimensiones culturales de Hofstede**

- **Distancia Jerárquica:** Argentina adopta un puntaje de 49, ubicándose en el extremo inferior en la clasificación de distancia jerárquica. Muy por debajo de los valores que adquieren el resto de países de América Latina. Por lo que la población de este país no entiende la distancia jerárquica como algo normal y/o aceptable. La justificación de esto se encuentra en su historia, concretamente a los movimientos migratorios llegados a través del Río de la Plata a principios del siglo XX. Cuando en 1900 llegaron a Argentina alrededor de 6.5 millones de inmigrantes procedentes de Europa. Lo que se tradujo en que el 30% de su población hubiese nacido en el extranjero.
- **Individualismo:** Argentina se ubica en una posición media (49) en el ranking de los países según el individualismo. No obstante, si es comparado con la resta de países de Latinoamérica, Argentina es el más individualista. Esto sigue estando debido a las migraciones y la pronta creación de una amplia clase media con alta pretensión de prosperar cual fuera el medio utilizado. Aún así, prevalecen muchos rasgos colectivistas como la opinión y las obligaciones hacia la familia extensa o dentro del núcleo familiar. En cuanto a la posición individualista se destacan aspectos más modernos como son la relación jefe – empleado o la fuerte diferencia entre la vida privada i la laboral.

- **Masculinidad:** Argentina obtiene una calificación de 56, lo que se traduce en mayor presencia de elementos masculinos. Se destacan tres aspectos: una fuerte orientación al logro con asertividad, el comportamiento masculino de las mujeres directivas y políticas, y las fuertes necesidades de ego, sobre todo la alta necesidad de sobresalir y ser protagonista.
- **Evitación de la incertidumbre:** Argentina obtiene una calificación muy alta (86), similar a la del resto de países latinoamericanos que tiempo atrás pertenecieron al reino de España. Esto se traduce en una tasa muy elevada de evitación a la incertidumbre o menor control de ésta. Se trata de una sociedad que necesita fuertes reglas y sistemas legales elaborados para estructurar la vida. No obstante, esto no se traduce en mayor necesidad del individuo de obedecer las leyes, puesto que la corrupción es un aspecto común, así como la presencia del mercado negro. La paradoja de ello reside en que tanta abundancia de reglas genera que no se sostengan, y para ello se crean otras reglas adicionales. Lo que genera en ocasiones contraposiciones o reglas que corrigen o mitigan a otras ya existentes, generando un vacío legal.
- **Orientación a largo plazo:** Argentina tiene un puntaje de 20, muy bajo (orientación a corto plazo). Se trata de una cultura muy normativa, donde la sociedad tiene una gran preocupación por establecer la verdad absoluta. La sociedad manifiesta un fuerte respeto por las tradiciones, una propensión relativamente pequeña a ahorrar de cara al futuro y una idea de obtener resultados rápidos.
- **Indulgencia:** Argentina se ubica en la categoría de indulgente con una puntuación de 62. Esta sociedad muestran disposición para llevar a cabo sus impulsos y deseos con respecto a disfrutar de la vida y divertirse. Asimismo, destacan por una actitud positiva y la tendencia al optimismo. Además, otorgan un mayor grado de importancia al tiempo libre, actúan como les place y gastan el dinero como lo desean.

### **5.1.2. Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)**

La Universidad Nacional de Río Cuarto se encuentra en la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba, Argentina. Se trata de una universidad pública creada en 1971, por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional dentro de un programa de adecuación de la enseñanza

universitaria argentina a las necesidades del desarrollo, y como respuesta a un fuerte movimiento social tanto local como regional que permitió la más grande conquista cultural de la región. Es por ello que la UNRC está estrechamente ligada a la comunidad y región, en base a la cual define sus dimensiones, el ritmo de su expansión, su labor investigativa y vuelca su capacidad de innovación para contribuir a su desarrollo.

Los objetivos de la UNRC son construir conocimientos y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, realizar investigación, impulsar la extensión universitaria, promover la cultura nacional, producir bienes y prestar servicios con proyección social, hacer los aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional y contribuir a la solución de los problemas argentinos y latinoamericanos.

Cuenta con 1800 docentes, cerca de 20.000 estudiantes de grado, 700 estudiantes de posgrado, 528 personas de apoyo administrativo y técnico y un ingreso medio anual de 4.000 estudiantes. La UNRC acoge cinco facultades (Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Fisio-químicas y Naturales, Ciencias Humanas e Ingeniería) que reúnen 55 carreras de grado y carreras de cuarto nivel a término (Doctorados, Maestrías y Especializaciones), con las cuales contribuye a la preparación científico-técnica, la formación profesional, la investigación científica y al desarrollo de la cultura.

### **5.1.3. Acceso a la Universidad**

En Argentina no existe una prueba estandarizada para el acceso a la universidad, por lo que cada universidad, tanto pública como privada, puede diseñar sus propios requisitos. Por lo general, se contemplan tres tipos de acceso: uno de ellos, refiere a la modalidad de Ciclo Básico Común (CBC), donde el estudiante cursa dos cuatrimestres con tres ámbitos cada uno. Dos refieren a materias globales, otros dos están determinados por la orientación de la carrera, pertenecen al campo. Y el resto son asignaturas propias de la carrera. El estudiante ingresará a la universidad si supera esta etapa. Otra de las modalidades de acceso alude a los cursos preparatorios previos al ingreso en la universidad. El estudiante debe acudir a diversos cursos donde es formado en contenidos relacionados a la carrera que desea realizar y finalmente debe rendir un examen. La nota de esta prueba dictará su acceso. La tercera posibilidad, dentro de las mayoritarias, es rendir un examen que puede ser tanto de conocimientos generales como específicos de la disciplina que se quiere estudiar.

En la Universidad Nacional de Río Cuarto es el cuerpo docente quien establece, entre otros aspectos, los requisitos y funciones de cada una de las categorías docentes, modalidad de ingreso, administración, control de gestión y carrera académica. La UNRC utiliza la modalidad de curso preparatorio. Tal como la misma establece, no se trata de un curso eliminatorio, no obstante, el estudiante está obligado a aprobar la totalidad de las asignaturas que se toman en él.

Por último, cabe destacar que la enseñanza de grado en la UNRC es totalmente gratuita, el sistema de admisión de estudiantes es libre e irrestricto, tanto para argentinos como para extranjeros.

#### **5.1.4. Facultad de Ciencias Humanas**

La facultad de Ciencias Humanas desarrolla 26 carreras relacionadas con las ciencias sociales, jurídicas y de la educación. La facultad cuenta con diversos servicios, así como un desarrollado sistema de información académica y orientación vocacional para aquellos estudiantes interesados en informarse de la oferta educativa y recibir apoyo para tomar la decisión de elección de la carrera.

También ofrece una secretaría académica responsable de las áreas de información académica, orientación vocacional, orientación del aprendizaje, pedagogía universitaria, estudios y proyectos y estadística universitaria. Éstas realizan programas de ingreso y seguimiento de ingresantes; de tutorías para estudiantes; de articulación con el nivel medio y de innovaciones pedagógicas. De entre los servicios se destaca:

- Servicios para visitantes extranjeros: este servicio ofrece al estudiante y/o docente extranjero todas aquellas necesidades que lo hagan sentirse acogido, así como fomenta la integración cultural y vida en comunidad. Para ello ofrece servicios de residencia, comedor, salud, deporte, bibliotecas y talleres de arte y cultura.
- Servicio de orientación académica: ofrece servicios y proyectos que asisten a los alumnos durante su formación universitaria, tanto en el aspecto social como educativo (tutores, asesores administrativos, etc.) con el objetivo de que cada estudiante tenga la seguridad y el respaldo que necesita para alcanzar los objetivos académicos y de formación profesional que busque.

### **5.1.5. Carrera de Educación Inicial, plan de estudio y tipo de evaluación**

La carrera de Educación Inicial se imparte en la Facultad de Ciencias Humanas. Ésta cuenta con dos modalidades: Profesorado o Licenciado en Educación Inicial. Aquello que las diferencia es que la modalidad de profesorado está enfocado a la práctica pedagógica y la duración de ésta es de cuatro años. Por otro lado, la Licenciatura cuenta con el enfoque pedagógico, más el enfoque investigador. Por lo que se le suma un año más, siendo completada en un total de cinco años. Asimismo, también se debe acreditar un nivel de b2 en idioma extranjero.

En ambas el programa de actividades académicas es diseñado por el propio docente en términos de: contenidos a desarrollar, carga horaria, evaluaciones de proceso y exámenes finales.

En relación al plan de estudios y tipo de evaluación, se describe que el curso académico está dividido en dos cuatrimestres. Todas las asignaturas tienen una duración de cuatro meses, por lo que en cada cuatrimestre se realizan entre 5 y 6 asignaturas, y un total de 12 por curso. Todas las asignaturas cuentan con dos modalidades: presencial y virtual. En la modalidad de presencial se desarrollan los principales contenidos de la asignatura, se realizarán actividades prácticas y talleres de producción. Más cuentan con la participación excepcional de especialistas e investigadores de diferentes áreas de conocimiento. La modalidad virtual refiere a la plataforma digital con la que cuentan los estudiantes, a través de la cual se propone la realización de distintas actividades de aprendizaje, algunas de carácter obligatorio para obtener la regularidad y la superación de la asignatura.

Por otro lado, también existen asignaturas tales como las prácticas profesionales o la realización de una Tesis final, en el caso de la licenciatura, donde los estudiantes son evaluados en base a las habilidades, conocimientos y competencias que demuestran dentro del ámbito laboral, o en el manifiesto de las competencias investigadoras para la tesis final.

Por consiguiente, en cuanto a la evaluación, la mayoría de las asignaturas siguen el mismo modelo evaluativo. Cuentan con una evaluación parcial y una final. En ellas, se valoran las actividades de aprendizaje considerando pertinencia de los planteamientos

realizados, ajuste de las producciones a las normas establecidas para escritos académicos y argumentaciones teóricas desarrolladas.

Las condiciones para superar las materias consisten en alcanzar una asistencia del 80% de las clases teórico-prácticas, la realización de trabajos prácticos y la evaluación parcial integradora con notas promedio de 7 puntos. En caso de no alcanzar la nota mínima de 5 puntos, tiene derecho a una instancia de recuperación en cada evaluación parcial. Posteriormente, el estudiante que cumple estos requisitos debe realizar el examen final oral o escrito, considerándolo aprobado al demostrar que se tiene cierto dominio de la materia, al menos en un 50%.

### **5.1.6. Rendimiento académico**

En términos generales, en Argentina, dos de cuatro estudiantes de primer curso acaban la carrera en el plazo establecido. Todas las universidades coinciden en afirmar que el mayor porcentaje de abandono sucede en el primer curso, superando en algunas de ellas niveles del 45%. Recordando en este punto que la media de fracaso universitario en Argentina se encuentra en el 43%. No obstante, esta situación no es una característica únicamente del primer curso, sino que también persiste en los siguientes cursos, aunque con porcentajes mucho menores. Y tiene otro pequeño auge en la recta final, donde los estudiantes tienen que hacer frente a prácticas laborales, trabajos finales o tesinas, pasantías, entre otros (UNRC, 2016).

En esa línea, la UNRC se establece como una de las universidades con mejores resultados, superando la media nacional en relación a la cantidad de estudiantes que logran graduarse en base al número total que iniciaron los estudios. La media nacional dicta que 30 de cada 100 estudiantes que ingresan en la universidad logran la titulación en el periodo establecido. O lo que es lo mismo, el 30% de ellos. Mientras que en la UNRC este porcentaje alcanza el 37% de los estudiantes. Que se traduce en 800 graduados cada año, de los cuales únicamente el 13,3% recibe algún tipo de beca. La propia universidad afirma que este alto porcentaje se debe a los servicios pedagógicos y de soporte de los que disponen los estudiantes en la UNRC (UNRC, 2016).



## 5.2 Chile

### 5.2.1. Cultura

#### Teoría de las dimensiones culturales de Hofstede

- **Distancia Jerárquica:** Chile tiene un puntaje más bajo que la mayoría de países de Latinoamérica (63 puntos). Aun así, se ubica en una posición de intermedia a alta. Esto se debe al pasado autoritario del gobierno chileno que aún perdura en diferentes campos. La forma de organización de las instituciones muestran pirámides jerárquicas elevadas con escasez de delegación. Asimismo, los símbolos del estado son utilizados para demostrar poder. Esto también se refleja en la sociedad que muestra una estructura jerárquica de clases estable y rígida. Donde los que tienen el poder cuentan con mayores privilegios, sin que esto cause discusión.
- **Individualismo:** Chile obtiene un puntaje bajo en esta categoría con una calificación de 23. Por lo que se considera un país colectivista, como lo son la mayoría de países Latinoamericanos. En gran parte, se detona que las potencias laborales cambiaron sus percepciones, tanto los directivos como los empleados. Éstos buscan mayor autonomía y variedad en sus funciones y puestos de trabajo. Además, son más asertivos que en el pasado y no dudan en cambiar de trabajo si las condiciones no favorecen, hecho que repercute al resto de trabajadores hacia una lucha por la mejora de los puestos. Cabe destacar que estas prácticas con más corrientes fuera de Santiago.
- **Masculinidad:** Chile destaca por muy bajos grados de masculinidad, lo que se traduce en el carácter femenino de la sociedad con un puntaje de 28. La población chilena destaca por ser modestos y humildes, y su atención se centra en trabajar para vivir. Necesitan tener un sentido de pertenencia dentro del grupo social, valoran el afecto y los vínculos interpersonales cálidos. A tal efecto, tiendes a ser miembros de grupos que brindan soporte y buscan el consenso. En ellas se valora la igualdad, la solidaridad y la calidad de vida dentro del ámbito laboral. Por lo que los conflictos se resuelven mediante compromisos y negociaciones. Donde se favorece el tiempo libre y la flexibilidad como incentivo. El paradigma social se centra en el bienestar y el estado no se manifiesta ni se enfatiza.

- Control de la incertidumbre: Chile obtiene una puntuación muy alta en evitación de la incertidumbre (86), tal como el resto de países que pertenecieron al reino español. Por lo que precisa de reglas y sistemas legales elaborados para estructurar la vida. No obstante, de manera opuesta al resto de países de América Latina, Chile cuenta con índices de corrupción muy bajos. Este puntaje tan elevado de evitación a la incertidumbre está relacionado directamente con el pasado autoritario. Esto también les conduce a la dependencia hacia los expertos para las gestiones que tengan que realizarse.
- Orientación a largo plazo: con un puntaje bajo de 31, Chile cumple las mismas condiciones que Argentina. Basadas en una cultura normativa. Donde la sociedad muestra gran preocupación por establecer la verdad absoluta. Se defienden las tradiciones y no tienen ambición por el ahorro de cara al futuro. Asimismo, pretenden lograr resultados rápidos.
- Indulgencia: Chile obtiene un puntaje de 68, por lo que se considera una sociedad relativamente indulgente. Esta sociedad muestra disposición a moverse por sus impulsos, divertirse y disfrutar la vida. En esa línea, son optimistas y cuentan con una visión positiva, valoran enormemente el tiempo libre, los placeres y el gasto a su libre deseo.

### **5.2.2. Universidad Andrés Bello (UNAB)**

La Universidad Andrés Bello se encuentra en la ciudad de Santiago de Chile (sede principal). Se trata de una universidad privada creada en 1988 con el nombre de Fundación Andrés Bello, la cual no tomó la actividad académica hasta 1989. Ésta fue creada como un proyecto pluralista, con la intención de recoger las ideas y credos de la sociedad, con la visión de ser reconocida entre las mejores universidades del país. La propia universidad manifiesta que entre sus valores se destacan la excelencia, la responsabilidad social, el respeto y la integridad.

Los objetivos, tal como los define la universidad, son ofrecer a quienes aspiran a progresar una experiencia educacional integradora y de excelencia para un mundo global, apoyada en el cultivo crítico del saber y en la generación sistemática de conocimientos en las diferentes áreas. Lo que se traduce en proveer una formación integral, potenciando diversos saberes y habilidades centradas en sus estudiantes y sus aprendizajes. Asimismo,

se destaca que la universidad cuenta con una alta influencia investigadora que traslada a sus estudiantes.

La universidad cuenta con tres sedes, la principal ubicada en Santiago de Chile, Viña del mar y Concepción. Sumando un total de trece facultades: Arte, Arquitectura, Diseño y Comunicaciones, Ciencias Biológicas, Ciencias exactas, Ciencias de la Rehabilitación, Derecho, Ecología y Recursos Naturales, Economía y negocios, Educación, Enfermería, Humanidades y Ciencias Sociales, Ingeniería, Medicina y Odontología. Donde se desarrollan un total de 64 carreras, 39 másters, 9 especialidades médicas y odontológicas y 10 programas de doctorado. En la actualidad, la universidad acoge a 44.000 estudiantes de pregrado (64% Santiago, 22% Viñas del Mar, 14% Concepción) y más de 4.500 profesores, de lo que se destaca que únicamente el 18,8% tienen la titulación de doctor.

### **5.2.3. Acceso a la Universidad**

En Chile se requiere una prueba de acceso para ingresar en la universidad. Ésta es denominada “Prueba de Selección Universitaria” (**PSU**). La nota que obtengan en la prueba dictará los estudios universitarios que pueden realizar. No obstante, los requisitos de acceso a la Universidad en Chile no solo dependen de la PSU, sino que la propia Universidad puede establecer otros requisitos dependiendo la carrera que se va a estudiar. Generalmente, se solicita la prueba PSU, además de las notas de Enseñanza Media (NEM).

En la Universidad Andrés Bello, es el cuerpo docente es quien establece las funciones de las diferentes categorías docentes, así como también de las modalidades de ingreso, administración y gestión. Además de lo citado, en algunas titulaciones el estudiante debe superar un examen preparatorio adicional, como en el caso de psicología.

### **5.2.4. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**

La facultad de Humanidades y Ciencias Sociales desarrolla 6 carreras. Los estudiantes que ingresan en esta facultad tiene acceso a numerosos servicios proporcionados por el *Centro Integral de Acompañamiento y Desarrollo al Estudiante*, divididos en dos bloques:

- Apoyo académico temprano: en este se encuentra el *Programa de Inducción Académica (PIA)*, que se trata de un programa de apoyo temprano y

acompañamiento a los nuevos estudiantes UNAB, quienes son convocados en forma inmediata una vez completado el proceso de matrícula para participar de diversas acciones que buscan impulsar el éxito académico en sus primeros años de estudios. Bajo este programa es donde se ubican los requisitos de ingreso establecidos por la universidad. Es por ello que el PIA integra: una encuesta de caracterización de primer año, pruebas de diagnóstico y cursos de nivelación y un test de conocimientos relevantes en inglés. Asimismo, también acoge actividades como la bienvenida académica que busca la integración del estudiante en la vida universitaria. Así como otras distintivas como el Taller de habilidades para el aprendizaje, con el objetivo de entregar herramientas psicoeducativas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes que ingresan a primer año de la universidad, enmarcadas en un espacio de confianza y diálogo entre pares, propiciando el inicio de una experiencia académica significativa y enriquecedora. Y el Taller de trabajo en equipo, que tiene por objetivo favorecer la integración social y conocimiento de los nuevos grupos de referencia.

- Apoyo durante la trayectoria académica: este bloque está orientado a generar soporte académico, psicológico y de conciliación con la vida personal. Para la primera modalidad se destaca el *Programa de apoyo académico*, a través de tutorías Académicas, que se definen como un espacio de aprendizaje colaborativo, en el cual un estudiante de curso superior (Tutor- Mentor), destacado en su carrera y con habilidades pedagógicas trabaja durante el semestre apoyando a estudiantes fundamentalmente de primer año en asignaturas críticas. Pero también existen dentro de esta modalidad programas como el *Apoyo psicoeducativo*, donde se busca potenciar destrezas y habilidades en áreas específicas que ayuden al estudiante a mejorar su rendimiento académico. Estas acciones se desarrollan a través de talleres grupales y trabajo individual especialmente referido a las áreas de aprendizaje estratégico, estrés y rendimiento académico. Y el Programa de apoyo vocacional enfocado a estudiantes que se encuentran en conflicto con su carrera. Se lleva a cabo a través de talleres grupales y luego acciones individuales a través de taller exploratorio, asesoría vocacional y el monitoreo y seguimiento de cada estudiante.

En cuanto al bloque de apoyo psicológico se ubica el *Servicio de Apoyo Psicológico* que ofrece atención clínica breve de promoción y prevención en salud mental para todos los alumnos de la UNAB totalmente gratuito.

Y en base a la conciliación con la vida personal se ofrece el *Programa Apoyo a estudiantes padres y madres*, que pretende contribuir a la permanencia, progreso académico y adaptación a la vida universitaria de estudiantes embarazadas, madres y padres, mediante apoyos institucionales académicos y extraacadémicos que favorezcan la disminución de dificultades asociadas a la maternidad y paternidad, que influyen en su adaptación académica y que potencialmente pueden ser factores causantes de deserción o postergación de los estudios.

### **5.2.5. Carrera de Psicología, plan de estudio y tipo de evaluación**

La carrera de Psicología se imparte en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, la cual se encuentra en cada una de las sedes. Ésta cuenta con dos modalidades: Licenciatura o Título Profesional. La primera modalidad tiene una duración de 4 años, mientras que para la obtención del título profesional hay que cursar uno más, alcanzando los 5 años, divididos en 10 semestres. No obstante, no existe límite en la selección de asignaturas por curso. La carrera se puede llevar a cabo tanto en régimen diurno como “vesperino”, que refiere a clases que inician a media tarde y acaban entrada la noche.

El Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la Universidad Andrés Bello, centra sus objetivos en la formación de psicólogos y psicólogas en el contexto de una educación generalista y plural, formando profesionales reflexivos, críticos y autónomos, que sostienen su hacer en aspectos teóricos, éticos, técnicos y metodológicos fundados.

La carrera está compuesta por un total de 41 asignaturas, programas y/o talleres. La mayoría de las asignaturas se realizan de forma presencial. Es únicamente en el título profesional y en la modalidad de vesperino que los estudiantes cursan asignaturas en modalidad online. Se destaca que de entre ellas, existe de manera obligatoria la asignatura de Inglés durante los primeros cuatro semestres o dos primeros años. El objetivo de esta asignatura es que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas suficientes en inglés, para desenvolverse tanto en situaciones cotidianas, como laborales y académicas. Con ello se pretende que, dentro del ámbito de investigación que toma parte en los

estudios de la carrera, el estudiante adquiera las competencias necesarias para ubicar sus esfuerzos al más alto nivel.

En la titulación profesional también se establecen las prácticas laborales, que ocupan la totalidad del último semestre, mientras que en la licenciatura estas experiencias son asumidas por los talleres que se ubican en tercer y cuarto curso.

En cuanto a la evaluación, la facultad dicta a los docentes una serie de pautas que deben seguir. Pues se considera que la evaluación es parte de la formación y debe ir encaminada a medir la capacidad de desempeño y no la retención de conocimiento. Por ello, las evaluaciones deben ser frecuentes, formativas y sumativas. Asimismo, integran aspectos cualitativos y cuantitativos, están basadas en rúbricas y criterios de evaluación previamente compartidos, se considera el uso de compromisos de aprendizaje, se estimulan el registro de la autoevaluación y la evaluación de pares.

En consecuencia, el rendimiento del sujeto se extraerá de la media ponderada entre las actividades evaluativas realizadas en el proceso formativo, propias del currículo, las actividades prácticas, las salidas a terreno, las pasantías, las prácticas profesionales, la tesis de grado, los internados, los juegos de negocios, las exposiciones y los talleres de distinta índole. Los porcentajes de cada una de las actividades pueden variar en función de la asignatura. Un ejemplo de ello es que para la asignatura de *Psicología y Sociedad* éstos se establecen de la siguiente forma: dos exámenes (35%), evaluación de actividades prácticas en la universidad (10%) y un trabajo interactivo (20%). No obstante, para la asignatura de *Historia y Fundamentos de la Psicología* el examen cuenta con un 30% de la nota y el resto de actividades suman en su totalidad el 70%. En todo caso, el estudiante debe haber alcanzado una nota mínima de 5 sobre 10 en cada bloque de actividades, más haber asistido a clase un mínimo del 70% del tiempo.

### **5.2.6 Rendimiento académico**

En términos generales, Chile cuenta con una de las menores tasas de abandono universitario de los países de Latinoamérica. No obstante, la deserción en las universidades ha ido en aumento, aunque de forma moderada, sumando un 2,6% del 2011 al 2015, donde el porcentaje de deserción era del 31,30%. Y alcanzando el 35% en 2018.

En relación a la Universidad Andrés Bello, cabe destacar previamente que se ha establecido, desde el año 2010, como una de las principales instituciones de educación superior de Chile. Obteniendo un índice de matriculados de los más altos entre las

universidades, los cuales también cuentan con mejores resultados en las pruebas PSU de acceso a la universidad. Asimismo, la Universidad ha sido reconocida por los aportes que ésta genera a la sociedad y la calidad de los mismos.

En esa línea, la universidad destaca entre las otras por los distintos proyectos educacionales internacionales, que permiten a sus estudiantes completar parte de sus estudios en el extranjero. Así como cursar doble titulaciones e incorporar el inglés como segunda lengua en todas sus carreras.

En contraposición de los éxitos de la UNAB y el estatus alcanzado, parece que las cifras relacionadas con el abandono universitario no siguen esta dinámica. Pues la UNAB supera con creces la media de abandono universitario en primer curso de entre las universidades de Chile. Concretamente, ocupa la posición 17 de un total de 58 universidades. La deserción alcanza el 28,7% de los estudiantes de primer año (SIES, 2018; SIES, 2019).

Tal como informa la universidad, los principales motivos aluden al bajo rendimiento de las estudiantes en los cursos iniciales, que desmotivados por las bajas calificaciones optan por desertar. Seguido de la falta de preparación previa a lo que se le suma la dificultad de algunos programas académicos. Aun así, la carrera de Psicología ha mejorados notablemente el porcentaje de retención del alumnado en los primeros años de carrera. Puesto que poco más de una década atrás presentaba un porcentaje del 78,8% (Centro de Microdatos, 2008), y actualmente se encuentra en una retención del 82,7%, lo que se traduce que la carrera del Psicología tiene una deserción en primer curso del 17,3%, uno de los índices más bajos (SIES, 2018).

Por último, se describe que las calificaciones en Chile van del 1 al 7, y se precisa un 4 para aprobar. Asimismo, se categorizan de la siguiente forma: 1 es considerado nulo o examen en blanco o copiado, 1,5 se considera pésimo, 2,0 muy malo, 2,5 deficiente, 3 malo, 3,5 reprobado, 4 mínimo aprobado, 4,5 regular, 5 suficiente, 5,5 bueno, 6 muy bueno, 6,5 sobresaliente y 7 excelente.

## 5.3. Colombia

### 5.3.1. Cultura

#### Teoría de las dimensiones culturales de Hofstede

- **Distancia Jerárquica:** Colombia muestra una puntuación de 67, por lo que es una sociedad que considera las desigualdades algo normal. En tal sentido, se puede destacar que un líder sindical tendrá mucho más poder que todo el equipo de gestión sindical, y que ellos a su vez tendrán más poder y lo ejercerán ante otros miembros. Este hecho también se reconoce en las instituciones educativas, laborales o gubernamentales.
- **Individualismo:** Con una puntuación de 13, Colombia se encuentra dentro de las sociedades menos individualista, o por el contrario, más colectivistas del mundo. Únicamente superada por Ecuador, Panamá y Guatemala. En Colombia se considera de importancia pertenecer a un grupo o alienarse con la opinión de éste. La combinación de la puntuación baja en individualismo con los altos puntajes en distanciamiento social generan que los colombianos tienen fuertes identidades vinculadas a la distinción de clase. En consecuencia, lealtad a los grupos es un hecho inamovible. Al mismo tiempo, se evita el conflicto, para mantener la armonía del grupo y salvar las apariencias.

Las relaciones toman especial relevancia, llegando a ser más importantes que la tarea en cuestión. Cuando un grupo de personas genera una opinión sobre un contenido, muchas otras personas se unirán a ellas si siguen la misma línea. En tal sentido, el grupo hará lo posible por ayudar si sienten que se presta atención y esfuerzo en la relación. Por el contrario, aquellos considerados forasteros serán fácilmente excluidos o considerados enemigos. También se destaca que el estilo de comunicación más reconocido debe ser rico en contexto, por lo que los discursos públicos y los escritos son muy extensos y elaborados.

- **Masculinidad:** La puntuación para Colombia en esta categoría es de 64. Lo que describe a este país como una sociedad masculina, muy orientada e impulsada por el éxito. Se trata de personas competitivas y orientadas a mantener el estatus. Sin embargo son colectivistas, no individualistas. Esto se traduce en que la competencia se dirige hacia miembros de otros grupos (o clases sociales). Las personas pretenden pertenecer a grupos que les ofrezcan estatus y recompensas



relacionadas con el desempeño, pero con frecuencia sacrifican el tiempo libre en contra del trabajo, siempre que esto sea apoyado por el grupo y los poseedores del poder.

- Evitación de la incertidumbre: Con una puntuación de 80, Colombia asume un puntaje alto en evitación de la incertidumbre. En este país las emociones se expresan abiertamente, existen extensas reglas sobre todo los aspectos y el conservadurismo social tiene muchísimos seguidores. Esto también se puede ver en la religión, siendo respetada y conservada por gran parte de la sociedad. Aún así, las reglas no se siguen necesariamente, sino que eso depende de la opinión del grupo y sobre todo de quien tenga más poder. En ese sentido, si se considera que no hay que seguir las reglas, se generan otras nuevas. Si se traslada estos aspectos al mundo laboral, el resultado es una planificación detallada que no se seguirá necesariamente en la práctica.

Al combinar la alta puntuación en evitación de la incertidumbre con las puntuaciones de las categorías anteriores se plantea difícil cambiar el estatus, a no ser que la figura de autoridad acumule a un amplio grupo de personas y las conduzca al cambio.

- Orientación a largo plazo: Colombia presenta un puntaje muy bajo (13), siendo una cultura normativa. Igual que el resto de países de Latinoamérica, la sociedad se preocupa por establecer la verdad absoluta y muestran gran respeto a las tradiciones. Lo que conduce a una escapa pretensión para e ahora de cara a futuro y un enfoque de resultados rápidos.
- Indulgencia: Con una puntuación de 83, Colombia se sitúa como un país indulgente. En tal sentido, la sociedad se mueve por sus impulsos y deseos siendo ésta la forma de disfrutar y divertirse. Además, tienen una actitud positiva y optimista. Y le otorgan alta importancia al tiempo libre, los placeres y el gastar el dinero en lo que ellos deseen.

### **5.3.2. Universidad Pedagógica Nacional (UPN)**

La Universidad Pedagógica Nacional se encuentra en la ciudad de Bogotá, Colombia, aunque cuenta con sedes secundarias en Cundinamarca, Boyacá, Cauca, Putumayo y Amazonas. La UPN es una universidad pública con origen en 1955 donde se estableció

como una institución de enseñanza superior femenina, y no fue hasta 1962 que fue reconocida a nivel nacional y mixta. El motivo de su creación se remonta a 1917, cuando tuvo lugar el Primer Congreso Pedagógico Nacional, a través del cual el gobierno ordenó la creación del Instituto Pedagógico Nacional para chicas. Que más tarde se convertiría en la universidad actual.

Los principales objetivos de la UPN son producir conocimientos en el ámbito de lo educativo y pedagógico, y desarrollar procesos de innovación educativa; formar y cualificar educadores, así como socializar los saberes relacionados con la educación a nivel local, nacional e internacional. Pero además, incluye dos objetivos que van más allá de lo académico y que están estrechamente ligados al cambio social y político, como son: Crear, incentivar y consolidar comunidades educativas y comunidades académicas de este ámbito (pedagógico), y promover la interacción. Y, en el aspecto político: contribuir a la formación de ciudadanos a partir de la pedagogía y el desarrollo de la Constitución Política de Colombia. Con ello, la universidad pretende ser un motor de cambio propulsado a partir del fomento de la pedagogía tanto a nivel educativo, como social y político. Es por ello que la UPN ha liderado numerosos proyectos que han contribuido al desarrollo de políticas estatales.

La universidad cuenta con 504 profesores y más de 10.000 estudiantes, repartidos en las diferentes sedes. Está formada por cinco facultades (Bellas Artes, Ciencia y Tecnología, Educación, Educación Física, Humanidades) donde se desarrollan 21 carreras, 9 maestrías y 1 programa de doctorado. Tal como dicta la propia universidad, en todas las facultades debe imperar una visión universalista, integradora e interdisciplinaria del trabajo en equipo; alejada de la fragmentación, individualismo y ausencia de identidad. Así como el fomento del uso responsable de las libertades de cátedra, aprendizaje e investigación; que a su vez introducen criterios de previsión, planeación y evaluación en el quehacer universitario.

### **5.3.3. Acceso a la Universidad**

En Colombia existe una prueba estandarizada que deben realizar todos los estudiantes que quieren ingresar en el nivel de educación superior. No obstante, todas las instituciones que lo conforman cuentan con la autonomía para establecer otros requisitos a quienes quieren ingresar en ellas.

El examen general recibe el nombre de Prueba Saber 11, cuenta con más de 50 años de antigüedad, por lo que ha sido modificada en contenido y forma en numerosas ocasiones, la última de ellas en 2004. En esta ocasión, se estableció que estaría compuesta por cinco pruebas obligatorias: ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanas, matemáticas, lectura crítica e inglés. La prueba es generada y corregida por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Otros aspectos que cabe destacar del acceso a la universidad en relación a la Prueba Saber 11, es que este examen se puede repetir las veces que se considere. Son las propias universidades quienes establecen la nota mínima que se debe alcanzar para el acceso a cada una de las titulaciones. Además, el resultado de la prueba no tiene límite de vigencia, no obstante, cada universidad puede modificar sus criterios de selección cada vez que se lleva a cabo el examen.

En cuanto a los exámenes o pruebas de admisión particulares están presentes en las principales universidades o instituciones, es decir, aquellas con mayor prestigio. Por lo general, se pueden identificar tres modalidades de pruebas propias: la entrevista personal y las pruebas específicas por áreas de estudio.

En relación al acceso a la Universidad Pedagógica Nacional, en un inicio se aplicaba la prueba general, pero con la creciente demanda para acceder a esta universidad se estableció, en 2004, un proceso de admisión en tres etapas que consisten en: Prueba de Potencialidad Pedagógica (P.P.P.), pruebas específicas de cada programa y la entrevista. Los porcentajes de ponderación de cada prueba son: Puntaje de la Prueba de Potencialidad Pedagógica, aplicada por la universidad, con una ponderación de 30%. Pruebas específicas, las cuales son diseñadas y aplicadas por cada programa académico, con una ponderación de 40%. Y la entrevista, con una ponderación del 30%, que se aplica a los aspirantes que obtienen los mayores puntajes acumulados en las pruebas anteriores.

#### **5.3.4. Facultad de Educación**

En la Facultad de Educación se llevan a cabo 6 carreras universitarias: Educación Básica Primaria, Educación Comunitaria, Educación Especial, Educación Infantil, Licenciatura en Pedagogía y Psicología, y Pedagogía. De entre los servicios que ofrece la universidad en fomento del éxito académico del estudiante, se destaca el Observatorio del Estudiante de Educación. Éste cuenta con un departamento llamado *Servicio al estudiante* que se ocupa de analizar la vida académica, la participación, las expectativas, las motivaciones de los

futuros maestros, así como incentivar su participación en el debate y la reflexión acerca de la vida universitaria y sus experiencias. De forma general, potencia la inclusión del estudiante en la universidad, así como muestra apoyo a los procesos de aprendizaje de los mismos. Los servicios del mismo se dividen en tres áreas:

La *Áreas y servicios universitarios*: donde se encuentra la *promoción socioeconómica*, que ofrece seis medidas para potenciar la permanencia en la universidad cuando el estudiante no cuenta con recursos económicos. El *programa de cultura*, que ofrece proyectos educativos, formativos, recreativos, de convivencia y de proyección extracurricular con el fin de generar una socialización basada en el intercambio de ideas y conocimientos. Y por último el *programa de recreación y deporte*, y el *programa de Salud*, que fomentan el bienestar físico, social y la prevención de enfermedades.

El *Área de apoyo al estudiante*, que desarrolla un seguimiento de actividades académicas facilitando el acceso a la bibliotecas y bases de datos, promueve la movilidad de los estudiantes a nivel nacional e internacional. Pero además cuenta con el *Grupo de Orientación y Apoyo Estudiantil (GOAE)*, que busca asesorar a la comunidad estudiantil en procesos administrativos, académicos y psicológicos con la finalidad de disminuir los índices de deserción y, en consecuencia, fomentar la permanencia y la graduación de los estudiantes.

Y por último, el *Área de participación del estudiante*, que consiste en la participación como representante de los estudiantes, a través de un proceso de selección, en el Consejo Estudiantil con potestad en los ámbitos académicos, culturales, deportivos, artísticos y formativos de la universidad.

### **5.3.5. Carrera de Educación Especial, Educación Infantil y Educación Comunitaria.**

#### **Plan de estudio y tipo de evaluación.**

##### *Educación Especial:*

La carrera de Educación Especial se desarrolla en la Facultad de Educación. Tiene una duración de 5 años divididos en 10 semestres y se lleva a cabo de manera presencial.

El plan curricular está diseñado en base a las políticas de la universidad fundamentadas en varios ejes que permiten las articulaciones, la movilidad, la integralidad del currículo y la interconexión, la flexibilidad.

Los ejes responden a las siguientes características. La carrera está dividida en dos ciclos, ambos trabajan para la enseñanza de conocimientos y experiencias que tienen que ver con los fundamentos generales y disciplinares específicos del programa. El primero de ellos se trata del *Ciclo de fundamentación*, que va de 1° a 5° semestre y el *ciclo de profundización*, de 6° a 10° semestre.

Asimismo, existen seis ambientes de formación que aluden al ámbito pedagógico y didáctico, disciplinar, investigativo, comunicación y lenguaje, ético y cultural. Con los que se pretende fomentar la integralidad, coherencia y secuencialidad de la formación. Además, se trabaja en base a tres núcleos integradores de problemas que promueven la articulación de los conocimientos y saberes a partir del análisis y problematización de situaciones reales y situadas que se encuentran en el contexto educativo. Éstos refieren a *el sentido de ser maestro, maestro en contexto y maestro investigador*. Y son incorporados de forma gradual y permanecen hasta el final de los estudios.

Por último, el plan de estudios cuenta con seminarios optativos, que refieren a asignaturas que el estudiante puede elegir dentro de la oferta propia de la Licenciatura como estrategia de profundización del ambiente disciplinar. Siendo obligatorio la realización de 5 seminarios optativos. Más, el estudiante puede realizar materias ofertadas por otra facultad siempre que estén relacionadas con el tipo de estudios. Debiendo alcanzar un mínimo de 4 asignaturas.

#### *Educación Infantil:*

La carrera de educación Infantil se desarrolla en la Facultad de Educación. Con una duración de 4 años, divididos en 8 semestres, e igual que el resto de carreras de esta facultad, es de modalidad presencial diurna.

La finalidad de estos estudios es crear profesionales, maestros, con capacidad de diseñar, gestionar y dinamizar propuestas pedagógicas contextualizadas en el ámbito de la primera infancia y primeros años de educación básica. Tanto para educación formal, como no formal. El contenido de la carrera engloba los desarrollos teóricos y prácticos de la educación y la pedagogía, más la actitud investigativa en las ciencias sociales y humanas.

Pero además cuenta con una fuerte influencias en la creación de profesionales críticos y autocríticos en las necesidades de formación y las realidades del propio país.

De entre los propósitos, a parte de los ya comentados, la carrera de educación infantil también acoge una visión política en cuanto que ofrece una formación política sólida, mediante los procesos de lectura de políticas, la mayoría educativas, con el fin de lograr un posicionamiento crítico y propositivo ante las mismas.

El plan de estudios de la carrera de Educación Infantil está diseñado con la finalidad de ofrecer mayores niveles de profundidad en los campos de estudio y conocimientos sobre la educación infantil, alcanzar altos niveles de integralidad e interdisciplinariedad. Así como optimizar el tiempo de formación fomentando la claridad del campo de conocimientos que se estudia, los núcleos y los problemas propios de la formación y de la educación infantil.

Esta carrera también cuenta con dos ciclos: el ciclo de fundamentación que va del primer semestre al quinto, y el ciclo de profundización que inicia en el sexto semestre y concluye a final de curso en el octavo semestre. En el primero de ellos se estudia el campo de la educación infantil en base a tres núcleos: Experiencias, territorios y sujetos; Comprensiones críticas y contextuales de la Educación Infantil; y Saber pedagógico y didáctico (en educación inicial y primeros grados de básica primaria). Asimismo, cada uno de ellos es analizado utilizando tres ejes que son: infancia, formación y experiencias y saberes, y escenarios y contextos. Seguidamente, en el ciclo de profundización, se centra en la investigación y la realización de las prácticas laborales. Los ejes que vertebra este ciclo son la formación en investigación, la práctica y trabajo de grado y la formación complementaria. Todo ello se culmina con la realización del trabajo final de carrera y las prácticas pedagógicas fuera de la universidad.

#### Educación Comunitaria:

Igual que las carreras precedentes, Educación Comunitaria se imparte en la facultad de Educación. Tiene una duración de 5 años divididos en 10 semestres, donde las clases son impartidas en modalidad presencial diurna.

La carrera de Educación Comunitaria se establece como un campo pedagógico que promueve procesos educativos desde visiones éticas y políticas en pro del desarrollo personal y social en todas las dimensiones de la vida. Ante esta visión, pretende fortalecer

el tejido social, la construcción de sujetos políticos, la potenciación de vínculos socioculturales y territoriales, y los valores comunitarios.

Para tal ejercicio, esta carrera se plantea tres objetivos principales que refieren a: Generar y potenciar procesos formativos en derechos humanos y proyectos educativos comunitarios, formar educadores comunitarios comprometidos con la creación y consolidación de prácticas y saberes pedagógicos, orientados a la formación y al ejercicio de ciudadanías activas y críticas. Y formar educadores con competencias para la investigación y comprensión compleja de problemas pedagógicos y didácticos.

En cuanto al plan de estudios que se establece para Educación Comunitaria, sigue la misma estructura general que el resto de carreras de la facultad de Educación. Inicia con el ciclo de fundamentación, que dura hasta el quinto semestre, donde los estudiantes aprenden, desde una visión crítica, los fundamentos conceptuales y metodológicos de la educación comunitaria. Y el ciclo de profundización, con duración hasta el décimo semestre, donde se llevan cabo un seguido de actividades académicas orientadas a vivenciar la producción de conocimientos pedagógicos, educativos y disciplinares, la sistematización de experiencias de enseñanza y aprendizaje, y el análisis de su impacto en la cultura.

A parte de ello, cada ciclo cuenta con cinco ámbitos educativos que se abordan desde las metodologías dictadas para cada ciclo. Estos ámbitos refieren a la formación disciplinar específica, la formación investigativa, la pedagógica, la deontológica y por último la lengua extranjera, pues se considera indispensable el conocimiento de una lengua extranjera, en su mayoría inglés, ante el contexto actual de globalización.

### **5.3.6. Rendimiento académico**

Colombia es el segundo país, por detrás de Bolivia, con mayor tasa de deserción universitaria de Latinoamérica (Banco Mundial, 2016). Aunque desde 2010 las tasas de ingreso en la universidad se incrementaron tras el impulso del Ministerio de Educación, la deserción en las universidades colombianas también siguió una evolución de manera paralela. En 2013 la tasa de abandono universitario alcanzaba el 40% (Banco Mundial, 2016), para 2015 incrementaba un 5% (45,8%), más tarde en 2016 se actualizaba la tasa con un 48.8% (ODES, 2017). Y en la actualizad, diversos estudios cifran la tasa alrededor del 52% (Guerrero & Soto Arango, 2019).

En relación a ello, se ha descubierto que el mayor abandono se da en el primer curso de estudios universitarios. De hecho, el Ministerio de Educación diseñó un plan nacional de deserción con el fin de reducir el abandono que, entre otros aspectos, desveló que la deserción alcanza la tasa del 12% y el 13% para cada semestre del primer año (Ministerio de Educación, 2015). Y que en los últimos años, el abandono en el primer semestre alcanzaba el 18.5 % del total (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Esta situación ha sido abordada por numerosos estudios con el fin de encontrar qué perfil de estudiante abandonaba la universidad y cuáles eran los motivos. Los resultados reflejaron que el género masculino tenía mayor rendimiento que el femenino. En base a la edad, la mayoría hallaron relación significativa entre mayor edad del estudiante y menor rendimiento académico. Otra de las variables que influye tiene que ver con la conciliación laboral, familiar y académica. Pues los estudiantes que trabajan o son cabeza de familia tienen un menor rendimiento académico. Por último, otro aspecto a destacar tiene que ver con la naturaleza de la universidad, ya que se desveló que en las universidades privadas el rendimiento es significativamente menor que en las públicas (Barragán y Villalba, 2008; Guerrero y Soto Arango, 2019; Rodríguez y Ariza, 2014).

Finalmente, la mayoría de estudios coinciden, y así lo expresa también el Ministerio de Educación, en que las causas de la deserción universitaria en Colombia son causadas por el bajo rendimiento previo a la universidad y la carencia de conocimientos previos y hábitos de estudio con los que ingresan los nuevos universitarios. Y, con la misma magnitud, otro de los principales motivos refería a aspectos económicos, ya que las universidades colombianas actualmente son las más costosas en América Latina, después de México y Chile (UPN, 2018).

De hecho, un informe presentado por el Banco Mundial en 2016 anunciaba que la deserción universitaria en Colombia no iba a tener una pronta recuperación si no se mejoraba la calidad de la educación básica y media. Y que ello tendría repercusión en la universidad tiempo después (Banco Mundial, 2016).

En esa línea, la Universidad Pedagógica Nacional no aparece en ninguno de los ránkins nacionales entre las diez primeras posiciones. Destacando los rankings del Estado en base a las puntuaciones obtenidas en los exámenes Saber Pro, y el MEN (Ministerio de Educación Nacional) que mide la calidad institucional atendiendo a distintos indicadores de desempeño en la universidad.



No obstante, la propia UPN lleva a cabo estudios internos sobre su población estudiantil. El último de ellos realizado en 2016 desveló que la mayoría de estudiantes que acceden a esta universidad proviene de familias con recursos medios-bajos. Por lo que el condicionante económico juega un papel fundamental. Otro de los datos a destacar es que en ese mismo año la deserción sumaba una tasa de 37% sin haber alcanzado el final de curso (UPN, 2016).

En contraposición, de quienes se gradúan, el 55,63% los hacen dentro del tiempo pertinente. Aunque se calcula que la media de permanencia para finalizar los estudios para Educación Infantil, la cual tiene una duración de 4 años, se encuentra en 5,3 años. Y para las carreras de 5 años como son Educación Comunitaria, en esta investigación citada como Educación Social, y Educación Especial se calcula un periodo de 5,8 años y 5,5 años correspondientemente (UPN, 2015).

Asimismo, en el mismo estudio se muestran datos sobre encuestas realizadas a los estudiantes, donde se destaca que el 68,9% de ellos desconoce los servicios ofrecidos por la universidad de acompañamiento y soporte pedagógico. Y determina que los estudiantes recurren en primer lugar a relaciones interpersonales, seguido de a los docentes con los que tienen vínculos de confianza. En tercer lugar se recurre a la coordinación del programa de pertenencia, y por último a las dependencias y servicios de la Universidad.

En relación a las causas del abandono, el estudio de la UPN, tal como también concluyó el Ministerio de Educación Nacional (2009, 2015), desvela que el principal factor de abandono está relacionado estrechamente con el capital cultural y académico de los nuevos estudiantes universitarios. Concretamente, se detecta en los estudiantes de la UPN dificultades para alcanzar los niveles exigidos en competencias básicas. Sobre todo en los niveles de lectura y escritura que repercuten en la comprensión, exposición y argumentación. Siendo éstas destrezas transversales que se exigen al inicio y se potencian en todas las materias a lo largo de los estudios. Y que, consecuentemente, tienen su efecto en el rendimiento académico. También argumenta que la deserción a causa del rendimiento académico se presenta en los primeros semestres, los cuales son cruciales para la construcción del conocimiento y adaptación a la metodología universitaria. Por lo que se hace necesario trabajos que preparen a los estudiantes para las demandas de la universidad.

## 5.4 España

### 5.4.1. Cultura

#### Teoría de las dimensiones culturales de Hofstede

- **Distancia Jerárquica:** La puntuación de España en esta categoría es alta (57), lo que se traduce que España tiene una sociedad jerárquica. Las personas aceptan un orden jerárquico en el que todos tienen un lugar y no necesitan más justificación. Se considera que la jerarquía y las desigualdades son inherentes, la centralización es aceptada y los subordinados están acostumbrados y esperan que se les diga qué hacer. Por lo que el jefe ideal es una persona autócrata benevolente.
- **Individualismo:** en comparación con el resto de países europeos (a excepción de Portugal) España es colectivista (51). Pero si es comparado con otras áreas del mundo, es un país claramente individualista. Este hecho ha generado que los españoles se relacionen con bastante facilidad con determinadas culturas no europeas, mientras que otras culturas pueden percibirse como agresivas y contundentes. Por otro lado, el trabajo en equipo se considera algo totalmente natural, los empleados tienden a trabajar de esta forma sin necesidad de una fuerte motivación por parte de la dirección.
- **Masculinidad:** España obtiene un puntaje de 42 y se define como un país donde la palabra clave es el consenso. En este país no está bien considerada la polarización ni se aprecia una competitividad excesiva. Los infantes son educados en armonía, y existe una preocupación por las personas débiles o con necesidades especiales. En cuanto al funcionamiento de las organizaciones, los directivos tienden a consultar a sus subordinados para conocer sus opiniones y tomar decisiones. En relación a la política, se promueve contar con la participación de todas las minorías, con lo que se trata de evitar la presencia dominante de un solo partido.
- **Evitación de la incertidumbre:** España destaca notablemente en esta categoría (86). A esta sociedad le gusta tener reglas para todo y los cambios son vistos como fuente de estrés. Pero a su vez, están obligados a evitar reglas y leyes que les hacen la vida más compleja. La sociedad evita la confrontación, ya que ello les causa gran estrés y se extiende al nivel personal rápidamente. Por lo que existe una gran preocupación por las situaciones cambiantes, ambiguas e indefinidas. Un ejemplo

de ello es que el 75% de los jóvenes españoles querían trabajar en la función pública. Es decir, ocupar un puesto de trabajo de por vida, asegurado y sin preocupaciones por el futuro. Mientras que en Estados Unidos únicamente el 17% valora esta opción.

- **Orientación a largo plazo:** A pesar de que España obtiene una puntuación de 48, se trata de un país normativo. La sociedad española se caracteriza por vivir el momento, sin una gran preocupación por el futuro. En España la población busca resultados rápidos y sin demoras. Asimismo, precisan de estructuras claras y reglas definidas que prevalezcan frente a enfoques más pragmáticos, especialmente a largo plazo.
- **Indulgencia:** Con una puntuación baja (44), España no es una sociedad indulgente. Se trata de una población con tendencia al cinismo y al pesimismo. Además, esta sociedad no pone mucho énfasis en el tiempo libre y controla la gratificación de sus deseos. De hecho, las personas tienen una percepción de que sus acciones están restringidas por las normas sociales y sienten que darse un gusto es algo incorrecto.

#### **5.4.2. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)**

La Universidad Autónoma de Barcelona, como su propio nombre indica se encuentra en la ciudad de Barcelona, España. La UAB es una universidad pública, creada en 1968 como solución a la masificación de las aulas universitarias de Barcelona. Inicialmente se crearon las facultades de Letras, Medicina, Ciencias y Ciencias Económicas. Estas facultades, y las generadas posteriormente, estarían distribuidas en diferentes localizaciones de Barcelona. Pero años después se construiría el campus universitario UAB en Bellaterra donde se reunirían la mayoría de las facultades. El resto se ubican en Sabadell, San Cugat del Vallés, Manresa y en la ciudad de Barcelona.

Desde sus inicios la UAB ha sido centro de diferentes movimientos estudiantiles de lucha social, carácter que mantiene en la actualidad. De hecho, la ubicación alejada de la UAB del centro de Barcelona tenía la intención de dispersar las protestas de los estudiantes. Y, al estar situada en un valle, podría ser tomado por las fuerzas de seguridad fácilmente.

La UAB se define a sí misma como una universidad arraigada al territorio y de vocación internacional. Que con una docencia de calidad y una alta actividad de

investigación genera y enseña conocimientos científicos, tecnológicos, culturales y formativos a la sociedad. Así como promueve el potencial del capital humano. Con ello, la visión de la UAB se centra en ser una universidad de referencia a nivel europeo, con relevancia en el ámbito de la investigación, y con docencia reconocida e internacionalizada. Todo ello sumergido en los valores de libertad, democracia, justicia, igualdad, solidaridad, respeto al medio ambiente y promoción del desarrollo sostenible. Actualmente, se trata de una de las universidades más reconocidas en España, según las clasificaciones académicas españolas. Y se mantiene entre las 200 mejores universidades del mundo en los ránquines internacionales.

La UAB cuenta con 13 facultades (Ingeniería, Biociencias, Ciencias, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas y de Sociología, Derecho, Economía y empresa, Filosofía y Letras, Medicina, Psicología, Traducción e Interpretación y Veterinaria). En su conjunto acoge a más de 37.000 estudiantes y alrededor de 3.300 docentes. A través de ellas se imparten 100 titulaciones de grado, 328 programas de postgrado y 90 programas de doctorado.

A destacar, también dispone de un conjunto residencial de 812 apartamentos, localizado en el mismo campus universitario, con capacidad para 2.200 estudiantes.

En base a la calidad de la docencia e investigación de la UAB, diversos rankings mundiales han reconocido el esfuerzo de esta universidad, atrayendo talento internacional y obteniendo un fuerte impacto en las diferentes líneas de investigación que lleva a cabo. A tal efecto, la UAB se sitúa dentro de las 200 mejores universidades del mundo (182), dentro de las cien mejores europeas (posición 84) y como la segunda del estado español según el ranking The World University Rankings 2021. En relación al ranking de las mejores universidades con menos de 50 años, el The Young University Ranking (2018) posiciona la UAB en la decimotercera posición a nivel mundial, la séptima posición a nivel europeo y la segunda posición en España.

### **5.4.3. Acceso a la Universidad**

Para ingresar en la universidad en España existen dos requisitos generales: la realización de Bachillerato y la prueba de acceso a la universidad (PAU), o comúnmente conocida como selectividad.

Esta prueba se divide en dos partes: fase general (10 puntos) y fase específica (4 puntos). La primera de ellas es obligatoria y está formada por tres pruebas referentes a las

asignaturas troncales: lengua española y literatura, lengua extranjera (inglés, italiano, alemán, francés o portugués), Historia de la filosofía o de España (a elección del estudiante) y una prueba acerca de una asignatura dependiendo de la modalidad en que se haya cursado el bachillerato. Además de ello, dependiendo de la comunidad autónoma donde se realice la prueba, se deberá realizar un examen sobre la lengua cooficial (Euskera, Gallego y Catalán).

En relación a la fase específica, se destaca que ésta es optativa. Está basada en las materias que no están incluidas en la fase general y se seleccionarán en función de la modalidad de estudio que el estudiante quiera cursar en la universidad. Se pueden realizar un máximo de tres exámenes de diferentes modalidades, y únicamente se tendrán en cuenta los dos resultados más elevados.

La suma total es de las dos fases es de 14 puntos, sobre la cual las diferentes universidades establecen una nota mínima de acceso para cada una de las disciplinas. Por lo que el estudiante, en muchos casos, se ve obligado a realizar la fase específica para alcanzar la nota establecida. Éstos se pueden presentar tantas veces como lo deseen, destacando que existen dos convocatorias cada año: la ordinaria en junio y la extraordinaria, para aquellos que no superaron la primera, en septiembre.

A parte del sistema de acceso general, también existen otras alternativas tales como el acceso a quienes cuentan con titulaciones técnicas. Pues la nota alcanzada en la Formación profesional de Grado Superior permite el acceso a la universidad sin la realización de la PAU, siempre que ésta sea superior a la nota de acceso que establece la universidad. De lo contrario deberán realizar únicamente las pruebas de la fase específica acorde con los estudios universitarios que quieren cursar.

Otra de las modalidades es la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años. Estos estudiantes no deberán realizar el bachillerato, no obstante, deberán enfrentarse tanto a la fase general como la específica, contando esta última de 5 exámenes.

#### **5.4.4. Facultad de Ciencias de la Educación**

La facultad de Ciencias de la Educación imparte seis grados: Educación Infantil, Educación Infantil y Primaria, Educación Primaria, Educación Primaria – Inglés, Educación Social y Pedagogía. Así como nueve modalidades de másters oficiales, siete masters propios y nueve posgrados. Al tratarse de una universidad con un gran campus, muchos de los servicios son compartidos por las diferentes facultades. A tal efecto, los

estudiantes pueden encontrar numerosos y variados servicios de todo tipo. En adelante se describen algunos de los considerados más importantes:

- **Servició de informaci3n UAB:** ofrecen un servicio de atenci3n para estudiantes, futuros estudiantes y al p3blico en general que desee contactar con la UAB. Dentro del cual tambi3n se encuentra el International Support Service (ISS), que se trata de una oficina del 1rea de Relaciones Internacionales concebida para ofrecer servicios al estudiantado internacional, as3 como a sus familiares. El objetivo es dar apoyo en algunos aspectos pr1cticos para mejorar la calidad de la estancia de los estudiantes en Barcelona y facilitar as3 su rendimiento acad3mico o profesional en la UAB.
- **Servici3 de alojamiento:** como se ha comentado previamente el campus de la UAB cuenta con una residencia universitaria.
- **Gesti3n acad3mica:** se encarga de las cuestiones administrativas y acad3micas relacionadas con profesores y estudiantes, as3 como de las tareas de soporte, tanto de las 1reas que componen las Escuelas como del servicio de la docencia que se imparte en sus diversos espacios.
- **Servicio de lenguas (UAB idiomas):** se trata de un servici3 de ense1anza de diferentes lenguas (Ingl3s, italiano, espa1ol y franc3s) que ofrece cursos a todos los niveles, as3 como pruebas de nivel gratuitas aunque no se lleve a cabo ning3n curso. Asimismo, este servicio no est1 3nicamente dirigido a los estudiantes, sino tambi3n a profesores y a organizaciones o instituciones externas.
- **Fundaci3n aut3noma solidaria (FAS):** se trata de un servicio principalmente de gesti3n de proyectos y voluntariados alrededor del mundo, formaci3n y soporte a diferentes colectivos. La FAS cuenta con diferentes 1reas tales como el 1rea de cooperaci3n y Educaci3n para el Desarrollo (EpD), Servi3 de Voluntariado Europeo (SVE), Proyectos de acogida, entre muchos otros proyectos como el Proyecto de Soporte a la Discapacidad.
- **Alumni UAB:** Alumni UAB es la red de personas tituladas en la Universidad Aut3noma de Barcelona. Una comunidad de m1s de 250.000 profesionales en red, din1mica e interconectada con presencia internacional en m1s de 100 pa3ses, basada en la promoci3n de la formaci3n continua, la capacitaci3n profesional y la creaci3n de espacios de relaci3n.

- Órganos de participación estudiantil: la universidad cuenta con diferentes órganos creados por los propios estudiantes con distintas funciones. De entre ellos se destaca:
  - o La Asamblea de Educación: se trata de un órgano legítimo representado en cada facultad de la UAB, con el objetivo de combatir las posibles injusticias tanto dentro de la universidad, como fuera de ella.
  - o Consejo de estudiantes: es el máximo órgano de representación estudiantil de la UAB y tiene como objetivo principal hacer llegar la voz de los estudiantes a los órganos de toma de decisiones de la universidad para así garantizar los derechos de la comunidad estudiantil.
  - o Estudiantes-UAB: es una asociación de estudiantes de la Universidad Autónoma de Barcelona que se dedica a velar por los intereses de los estudiantes frente a las injusticias y problemáticas que se producen en el día a día en la universidad.

#### **5.4.5. Carrera de Educación Social y Pedagogía, plan de estudio y tipo de evaluación**

La carrera de Educación Social y de Pedagogía se imparten en la facultad de Ciencias de la Educación. Ambas cuentan con una duración de 4 años en modalidad presencial (240 créditos). Aunque también existe la posibilidad de cursarlas en régimen de tiempo parcial. Son impartidas en dos lenguas: el castellano con un porcentaje aproximado del 15% y el catalán (lengua oficial de Cataluña) en un 85%.

En la carrera de Educación Social se lleva a cabo una formación multidisciplinaria que genera profesionales que podrán formarse de los diferentes equipos dentro del ámbito socioeducativo. En esta se enseña a organizar y gestionar grupos, diseñar planes y programas de actuación, adquirir estrategias de mediación, entre otros muchos aspectos. Además, también ofrece la posibilidad de elegir entre tres menciones: Educación de Niños y Jóvenes; Educación de Adultos y Educación Sociocomunitaria, o por el contrario seguir el plan general.

Las salidas profesionales de la misma dirigen al estudiante a poder trabajar en: educación en ámbitos de niños, de jóvenes, de adultos y de la tercera edad; justicia, bienestar social, cultura, educación y juventud; animación sociocultural, educación especializada (marginación, riesgo social y conductas adictivas); redes sociales,

comunitarias y de la administración; trabajo para la Administración (autonómica y local); y autoocupación, cooperativismo y empresas de servicios.

Por otro lado, en la carrera de Pedagogía los estudiantes reciben formación de manera teórica, profesionalizadora y práctica para el análisis, la intervención y la evaluación de sistemas y procesos educativos en la organización y la administración del sistema educativo, en las prácticas de las instituciones formativas y en las agencias de educación formal y no formal. Asimismo, el estudiante puede llevar a cabo dos menciones: Orientación Educativa y Gestión de la Formación e Instituciones Socioeducativas, o adjuntarse a la formación general.

En relación a las salidas profesionales, principalmente los pedagogos están enfocados a trabajar en todos los contextos en los que haya personas en formación, en actividades culturales, lúdicas, de desarrollo, por cuenta propia o ajena. Por lo que son preparados para coordinar y dirigir equipos, programas y servicios educativos; diseñar, desarrollar y evaluar planes de formación, impartir cursos y acciones formativas; orientar y asesorar a personas o grupos; diseñar y producir materiales y recursos educativos; dinamizar grupos y comunidades; y realizar estudios e investigaciones.

En relación al plan de estudios y tipo de evaluación, en ambas disciplinas el curso académico está dividido en dos cuatrimestres. Dentro de éste se identifican asignaturas anuales, es decir, que se cursan durante los dos cuatrimestres, o asignaturas que se ajustan a un cuatrimestre. A tal efecto, la carga académica y los créditos de cada asignatura pueden variar. Tanto en la carrera de Educación Social como en la de Pedagogía existen una serie de asignaturas obligatorias en los cuatro cursos. No obstante, a partir de tercer curso se pueden escoger las asignaturas optativas que formarán parte de una de las menciones o no. Además, se destaca la realización de dos periodos de prácticas obligatorias en tercer y cuarto curso, a través de las cuales el estudiante aplica y adquiere conocimientos en el mundo laboral. Asimismo, también puede realizar estas prácticas en diferentes países de Latinoamérica. En cuarto curso también se lleva a cabo el trabajo final de grado (TFG) en el que el estudiante tiene que llevar a cabo un estudio sobre uno de los temas que la universidad propone. Estos temas son seleccionados por los estudiantes y adjudicados según su nota media. Este trabajo se puede realizar en dos modalidades: proyectos de intervención o profundización teórica. Es decir, investigar sobre un contenido concreto y diseñar un programa de intervención con un colectivo. O por otro



lado, realizar una revisión bibliográfica sobre alguno de los aspectos relacionados con la temática propuesta y extraer o generar nuevos conocimientos del mismo.

Por último, otro de los aspectos a destacar es la posibilidad de realizar un programa de Erasmus escogiendo entre más de 40 universidades europeas con una periodicidad mínima de 6 meses o completar todo un curso.

En relación al método de evaluación, la mayoría de las asignaturas comparten el mismo método. Este se trata de una evaluación parcial y una final. En la evaluación parcial se toman en cuenta la calificación de las diferentes tareas evaluativas realizadas durante la asignatura tales como: trabajos individuales, trabajos grupales, exposiciones y un seguimiento de tareas académicas que, en su mayoría se relacionan con las sesiones de seminario antes explicadas. Asimismo, también se contempla la realización de exámenes parciales. La nota de estas actividades formará parte del porcentaje que el profesor otorgue a estas tareas y se sumará a la nota ponderada de la calificación que el estudiante haya obtenido en el examen final. Se considera que el estudiante ha superado la asignatura cuando su calificación final es superior a 5 (sobre 10). No obstante, para que el estudiante pueda ser evaluado debe haber asistido el 80% del tiempo establecido y al menos haber obtenido una calificación en los exámenes mínima de 2 puntos o en depende que asignaturas 3 puntos. Si no cumple con estas condiciones la asignatura queda suspendida de manera automática. Si bien, todo estudiante que haya suspendido y haya cumplido con el porcentaje de asistencia a clase tiene opción a presentarse al examen de recuperación a través del cual puede optar a una nota máxima de un 6.

#### **5.4.6. Rendimiento académico**

En cifras generales, en España uno de cada tres estudiantes abandona sus estudios universitarios antes de finalizarlos. Y según los datos que ofrece la Generalitat de Cataluña, comunidad autónoma en que se encuentra la UAB, la tasa de abandono de primer año en las universidades catalanas para el curso 2017-2018 fue del 15,42% en la universidad pública y 11,76% en la universidad privada. Más concretamente, en la UAB se registraba un abandono en primer curso del 13,14%. Si se toma en cuenta las ramas del conocimiento, Artes y humanidades encabeza la lista con una tasa de abandono en primer curso, Ciencias 5,28%, Ciencias de la salud 4,3% y Ciencias sociales 3,03% (Gencat, 2019).

Previamente a estos datos, desde la universidad autónoma de Barcelona se había llevado a cabo un estudio, por parte de Feixas-Condom et al., (2015), sobre el abandono universitario en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). En esta investigación se seleccionó una muestra representativa de 343 estudiantes que formaban parte de los 3.190 estudiantes que habían abandonado sus en este curso. Primeramente, los autores describían que la tasa de abandono de la UAB es similar al porcentaje del resto de universidades catalanas y españolas, alrededor del 33%. En cuanto al año en que se tomaron los datos, las cifras muestran que el 9,6% del total de estudiantes matriculados habían abandonado en primer curso. Feixas-Condom et al., (2015) identificaron además que el perfil general de los estudiantes que abandonan los estudios en esta universidad se caracterizan por tener entre 18 y 20 años, dejar sus estudios durante los dos primeros años y estar cursando carreras dentro del ámbito de las Ciencias sociales, el 51,4% del total. De los cuales el 25,8% son de Ciencias experimentales, el 18,4% de Humanidades y el 3,8% de Ciencias de la salud. Otras características que describen a estos estudiantes es que se trata de los alumnos que abandonan con un mayor número de créditos cursados y que han accedido a la universidad a través de Bachillerato, concretamente en las modalidades de sociales, humanidades y ciencias. Asimismo, la mayor parte de lo estudiantes que abandonan habían obtenido una nota de acceso inferior a los que continúan con los estudios universitarios. Y, en contra de lo que otros estudios comentan, el perfil socio-demográfico no es un factor que explique el abandono, así como tampoco se identifica relación con el género o los estudios de los progenitores.

Asimismo, el estudio también desvela otras conclusiones de interés tales como que los estudiantes que abandonan lo hacen después de haber cursado un año y medio. Lo cual lo relacionan con falta de bagaje o experiencias académicas de nivel que faciliten la integración y adaptación a la universidad. Otro de los aspectos es que la mayoría de estudiantes que abandonan provienen de bachillerato y en un menor grado los que proceden de ciclos formativos de grado superior. Lo cual se explica con que estos estudiantes tienen un perfil profesional más definido el cual les permite seleccionar e identificarse mejor con la titulación universitaria a la que acceden, cumpliendo con sus intereses y expectativas.

Según la muestra del estudio los motivos por los cuales abandonan refieren a la dificultad para conciliar la vida laboral y la académica, la accesibilidad del profesorado y las relaciones académicas, la falta de motivación y el acceso a los estudios deseados y el

coste económico. Cabe destacar que esta investigación no incorporaba aspectos académicos o de análisis del aprendizaje, aun así, los participantes podían responder libremente incorporando otros motivos.

Por el lado contrario, la Generalitat de Cataluña también ofrece datos sobre el rendimiento académico (curso 2017-2018), calculado en base al cociente entre el número de créditos superados respecto al número de créditos matriculados en los estudios de grados. En tal sentido, en las universidades de Cataluña se superan el 84,29% de los créditos (84,60% en la pública, 89,67% en la privada y 74,73% en la no presencial). Para la UAB esta cifra alcanza el 85,72%. De los cuales el 82,36% corresponde a la rama de Arte y humanidades, el 86,32% a Ciencias, el 86,90% a Ciencias sociales y jurídicas, el 89,86 a Ciencias de la salud y el 71,89% a Ingeniería y arquitectura (Gencat, 2019). Asimismo, la propia universidad también ofrece datos más actualizados, describiendo que para el curso 2019-2020 en la carrera de Pedagogía la tasa de rendimiento general es del 90,45%, mientras que la tasa para los estudiantes de nuevo ingreso es de 88,25% (UAB, 2019). Y en la carrera de Educación Social el porcentaje de rendimiento fue de 96,32% en general, y del 95,45% en los estudiantes de primer curso (UAB, 2019b).

#### **5.4.7. Universidad de Lleida (UdL)**

La Universidad de Lleida es una institución pública creada en el 1994, después de que el Parlamento de Cataluña aprobara la ley de creación de esta universidad con la intención de abastecer a la población de la provincia de una universidad pública y de calidad. Debido a la vinculación con su entorno, la UdL destaca por ofrecer estudios agrónomos y forestales propios del territorio. Aunque también cuenta con estudios del resto de los ámbitos. Para mayor facilidad, la universidad cuenta con la modalidad presencial, semipresencial y virtual, ésta última a través del campus virtual. Asimismo, la propia universidad destaca su compromiso con la consecución de los objetivos del espacio europeo de educación superior a través de una oferta formativa innovadora.

La UdL cuenta con siete facultades y escuelas (Facultad de Letras, Facultad de Derecho, Economía y Turismo, Escuela Politécnica Superior, Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, Facultad de Medicina, Facultad de Enfermería y Fisioterapia, y Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agraria) que imparten 49 grados, 15 doble titulaciones de grado, 31 másteres universitarios, 14 programas de doctorado y 6 programas de doctorado con mención en excelencia. En su totalidad acoge a 9.883

estudiantes, de los cuales 8.352 corresponden a grados (60% mujeres). Este proyecto es posible gracias a 3.388 profesores de distintos cargos, 680 investigadores y 1.034 personal administrativo y de servicio.

En relación a la calidad de la docencia, la UdL es la cuarta universidad en España, la quinta en rendimiento y la séptima en investigación según el U-Ranking 2019.

#### **5.4.8. Acceso a la Universidad**

El acceso a la universidad de Lleida sigue las directrices establecidas para las universidades públicas de Cataluña. Por lo que este apartado ha sido descrito previamente en el Acceso a la Universidad Autónoma de Barcelona (Ver 5.4.3. Acceso a la Universidad).

#### **5.4.9. Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social**

La facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social imparte siete grados o carreras universitarias: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Psicología, Trabajo Social, Doble titulación de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación, y Doble titulación en Educación Primaria y Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Además, la facultad cuenta con diversos servicios dirigidos a los estudiantes tales como: actividades culturales, alojamiento, atención psicológica, becas y ayudas, bibliotecas, consejo de estudiantes, punto de información, servicio de responsabilidad social, deportes, entre otros. De ellos se destacan los siguientes:

- Actividades culturales: se trata de diferentes organizaciones dentro de la universidad a las cuales se pueden inscribir los estudiantes en una oferta tal como: aula de música, teatro, cine, artes visuales, danza contemporánea, aula de poesía y club de lectura. Además, estos grupos realizan sesiones de actividades culturales abiertas al público.
- Atención psicológica: este servicio tiene como finalidad la ayuda al estudiante que necesite algún tipo de apoyo de carácter psicopedagógico, psicológico o emocional, con asesoramiento de manera personal.
- Becas y ayudas: la UdL ofrece un servicio de información virtual en el que los estudiantes puede encontrar todas las becas y ayudas a las que pueden optar, así como las becas que ofrece la propia universidad.

- Consejo de estudiantes: es el máximo órgano de representación de los estudiantes a partir del cual participan en la toma de todas las decisiones que les afectan a través de sus representantes en los órganos de gobierno de la Universidad. El consejo de estudiantes de la UdL es plural y abierto a todos y tiene como objetivo la defensa de los intereses del estudiantado de su centro. Este consejo tiene voto en la Junta de Facultad, los Consejos de Departamento y en todas las Comisiones de Estudios de Grado y de Máster.

#### **5.4.10. Carrera de Educación Primaria, plan de estudio y tipo de evaluación**

La carrera de Educación Primaria se imparte en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, tiene una duración de cuatro cursos que suman un total de 240 créditos. Únicamente cuenta con la modalidad de presencial a tiempo completo y el idioma en la que se imparte es el catalán en un 75%, el castellano en un 20% y el inglés en un 5%. No obstante, existe la posibilidad de cursarlo en modalidad dual y bilingüe. La modalidad contempla dos escenarios formativos: en la Escuela de Educación Primaria y en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social. El estudiante es un aprendiz en el entorno profesional donde se ejerce la profesión por la cual se forma y prepara con contacto directo con el alumnado y las/los docentes del centro educativo. Estos estudiantes asisten a la facultad tres días y dos al centro de prácticas. La modalidad bilingüe se trata de la enseñanza progresiva e intensificada de la lengua inglesa y su didáctica. En tal sentido, el Plan Bilingüe del Grado de Educación Primaria permite que los estudiantes profundicen en el aprendizaje y enseñanza de la lengua inglesa, Pero además, adquirir una preparación para impartir cualquier área del currículum en inglés en su futuro como maestros, tal como requieren muchos centros de Educación Primaria en la actualidad.

En cuanto al plan de estudios y el tipo de evaluación, existen 60 créditos que corresponden a la formación básica, 94 corresponden a asignaturas troncales obligatorias, 36 a materias optativas, 44 a las prácticas laborales y los 6 restantes al trabajo final de carrera. A partir de tercer curso los estudiantes pueden elegir las asignaturas optativas pudiendo obtener cinco tipos de menciones: Inglés, Música, Educación física, Necesidades educativas especiales y educación para la diversidad, y mención STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).

En relación al tipo de evaluación, aunque existe diversidad puesto que se trata de una carrera con muchas prácticas y simulaciones, la mayoría de las asignaturas siguen las

mismas líneas directrices. Éstas establecen que la calificación de los exámenes cuenta entre el 50% y el 60% de la nota final. Se destaca que existe un examen parcial y otro final. Asimismo, en muchas de las asignaturas se dividen entre examen teórico y examen práctico. El 40% restante refiere a las tareas académicas individuales y grupales. Así como a otros aspectos tales como la participación en foros. Asimismo, tanto en los exámenes como en los trabajos académicos es necesario obtener una puntuación igual o superior a 4 de media para superar la asignatura. Para aprobar la asignatura la nota global, calculada según las ponderaciones que se establecen, tiene que ser igual o superior a 5. Aquellos estudiantes que no hayan superado las asignaturas se pueden presentar a un examen de recuperación. No obstante, esto implica renunciar a la nota obtenida en el examen previo, asumiendo que aquellas personas que obtengan una nota superior a 5 en la recuperación, su calificación no excederá en ningún caso el 6'5.

A parte de ello, los estudiantes de grado de la UdL tienen que acreditar, al acabar los estudios, el conocimiento de una de las lenguas extranjeras del sistema educativo catalán, con un nivel equivalente al B1 (alemán, inglés, francés o italiano).

#### **5.4.11. Rendimiento académico**

La UdL forma parte de las universidades catalanas, por lo que sus porcentajes de fracaso académico son similares a éstas. Tal como se ha explicado anteriormente, el abandono en primer curso es del 15,42% en las universidades públicas. Si bien, en la UdL la tasa de abandono de primer curso (2017-2018) fue de 14,08% (Gencat, 2019). En base a las diferentes disciplinas, se identificó que es la rama de ingeniería quien ocupa la primera posición con un abandono del 17,24%, seguido de Artes y Humanidades con un 13,46%, Ciencias sociales y jurídicas (7,85%) y Ciencias de la salud (2,99%). En cuanto al género no se hallan diferencias puesto que el género masculino tiene una tasa de abandono del 8,04% y el femenino de 8,79%.

Por otro lado, la UdL cuenta con una tasa de rendimiento (créditos aprobados en base a los créditos matriculados) para el curso 2017-2018 de un 84,87%. En este caso si se destaca mejores resultados en el género femenino con una tasa de 88,07% frente al 80,26% del género masculino.

En tal sentido, la propia universidad también ofrece datos más actualizados referentes al curso 2019-2020. En este curso la tasa de créditos aprobados fue del 87%. Y

la tasa de abandono en primer curso del 16%. Pero además, tiene en cuenta la satisfacción de los estudiantes o el tiempo previsto en que cursan la carrera. En referencia a ello, el 87% de los estudiantes finalizó sus estudios en el tiempo establecido (curso 2019-2020), la tasa de satisfacción en el grado fue del 87% y la inserción laboral de éstos alcanzó el 92% de los estudiantes (UdL, 2021).

## **5.5 México**

### **5.5.1 Cultura**

#### **Teoría de las dimensiones culturales de Hofstede**

- **Distancia Jerárquica:** México presenta una puntuación de 81, por lo que se establece como una sociedad jerárquica. La sociedad mexicana acepta este orden y no necesita argumentación para mantenerlo, Consideran un hecho normal que cualquier organización presentar una jerarquía que comporte desigualdades e igual que en otros países iberoamericanos la centralización es popular, los subordinados esperan que se les diga qué hacer y el jefe ideal es un autócrata benevolente.
- **Individualismo:** México tiene una puntuación de 30%, por lo que se considera una sociedad colectivista. Lo cual se manifiesta en el compromiso cercano a largo plazo con el grupo al que se pertenece: familia, familia extensa, amigos... La lealtad se considera una de las mayores virtudes y anula cualquiera de las demás reglas y regulaciones sociales. En esta sociedad se fomentan relaciones sólidas, donde todos asumen la responsabilidad de los miembros de su grupo. Hasta tal punto que las relaciones entre empleador y empleado se perciben de forma similar al vínculo familiar.
- **Masculinidad:** Con una puntuación de 69, México destaca por ser una sociedad masculina. La sociedad vive para trabajar y se espera que los gerentes sean decididos. En énfasis en esta sociedad está en la competencia, el desarrollo y resolver los conflictos combatiéndolos.
- **Evitación de la incertidumbre:** La sociedad mexicana tiene una alta tendencia a evitar la incertidumbre (82). Este país mantiene fuertemente sus creencias y los comportamientos relacionados con ellas, y es intolerante con las actitudes poco ortodoxas. En la cultura mexicana existe la necesidad emocional de tener reglas, aunque estas no funcionen. Se considera que el tiempo es dinero y la gente tiene un

impulso de estar ocupada y trabajar duro. La precisión en cual sea el trabajo/formación y la puntualidad son normas sociales. Asimismo, la innovación puede verse resistida por parte de la sociedad. Y la seguridad es una de las fuentes de la motivación de la población.

- Orientación a largo plazo: tal como el resto de países de América Latina, México cuenta con una cultura normativa (24). Las tradiciones son de notable importancia y marcan el camino a seguir. Por lo que no se plantean grandes cambios y menos a largo plazo. En consecuencia, existe una pequeña propensión a ahorrar de cara al futuro y el enfoque de la población se centra en obtener resultados rápidos antes cual fueran sus acciones.
- Indulgencia: Con una puntuación de 97, la cultura mexicana es claramente indulgente. La población guía su actitud en base a sus impulsos y el deseo, como forma de disfrutar la vida y divertirse. Son personas positivas y optimistas, a las cuales les gusta disfrutar del tiempo libre, como uno de los aspectos más valiosos.

### **5.5.2. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo**

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) es una institución pública, situada como su nombre indica en el Estado de Hidalgo, México. Se trata de la institución de enseñanza más antigua de esta entidad federativa. Fue fundada en la ciudad de Pachuca en 1869 con el nombre de Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios, y por iniciativa de un grupo de profesionistas. Poco después, el gobierno lo considero un organismo oficial. *Amor, Orden y Progreso* es el lema de la universidad, basado en las ideas de la filosofía positivista *en el que se inspiró su primer* reglamento interno. Hasta la actualidad, la Universidad ha sufrido diferentes cambios, uno de los más importantes la guerra civil entre 1937-1938, estando muy cerca de acabar con el proyecto hasta en dos ocasiones. No obstante, posteriormente se le incorporaron otras escuelas así como las carreras de Medicina, Derecho e Ingeniería, en sus dos primeros años. A partir de estos momentos la universidad inicia un proceso de reafirmación adquiriendo la autonomía en 1948. En tal sentido, la UAEH no únicamente se encuentra fuertemente relacionada con el contexto del territorio, sino que forma parte de la historia de éste.

Ante lo descrito es evidente que la misión de la universidad tenga un eje cultural i de identidad común en todos sus propósitos. En ese sentido, la universidad trabaja para formar capital humano de alta calidad, de acuerdo con las necesidades de la sociedad



global, propiciando la incorporación exitosa de sus egresados al trabajo productivo en el ámbito de su competencia. Así como generar investigación de alta competitividad en beneficio de la sociedad. Pero además, crear y difundir la cultura a toda la población en fomento la solidaridad social y la preservación del patrimonio multicultural, étnico y natural y la protección de los derechos humanos.

En cuanto a los valores de la universidad se destacan el trabajo basado en la planeación estratégica y el respeto irrestricto a la normatividad. Y sobre todo el fomento del Proyecto Integral de Transformación Académica (PITA) que cuenta con objetivos como: la formación integral de los estudiantes y la actualización disciplinar y la formación pedagógica del personal docente;

Un aspecto característico de esta universidad es que se plantea la visión en diferentes periodos. Ejemplo de ello es que para el periodo de 2018 a 2023 aspira a ser una universidad visible internacionalmente y aceptada por sus resultados en materia de calidad académica y administrativa. Esta visión es cada vez más exigente tratando de alcanzar el reconocimiento en el periodo de 2030 a 2035 de una universidad global, reconocida por sus indicadores de excelencia y visible en los sistemas de medición internacional de la calidad académica como una de las mejores del mundo.

La UAEH tiene instalaciones en diecinueve municipios del estado de Hidalgo; su principal sede es el municipio de Pachuca de Soto donde se encuentran sus oficinas centrales y distintos organismos. Cuenta con un total de ocho facultades (Físico Matemáticas y Ciencias de la Tierra, Biología y Química, Medicina y ciencias de la Salud, Humanidades y ciencias de la Conducta, Ciencias Sociales y Economía, Biotecnología y Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Ingeniería, y Multidisciplinaria) a través de las cuales desarrolla 72 licenciaturas diferentes. Los estudiantes matriculados suman más de 32.500 en grado, carrera universitaria o pregrado, 471 en posgrado y 258 en doctorado. Para dar respuesta a tal oferta cuentan con más de 2.300 profesores (UAEH, 2021).

### **5.5.3. Acceso a la Universidad**

Primeramente, cabe destacar que México se caracteriza por tener uno de los sistemas más tradicionales y antiguos de América Latina en Educación Superior. Esto reafirma lo citado por Hofstede et al., (2005) y Schwartz (2006) en relación a que mantener la tradición se instaura en esta sociedad como norma. Asimismo, el sistema educativo superior de México también toma protagonismo por una amplia variedad de instituciones existentes

que se pueden agrupar en tres tipos de universidades: politécnicas, tecnológicas e interculturales. Así como los institutos tecnológicos. En ellas se puede encontrar diferentes modalidades de acceso. Aun así, existe una modalidad para todas las universidades públicas que mide los conocimientos generales, llamada EXANI-II. También existe el pase reglamentado o directo, que responde a otra alternativa de ingreso al sistema superior, a través del cual se accede a la universidad sin realizar ningún examen previo. En adelante se describen las tres modalidades:

El examen EXANI-II (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior) se trata de una prueba de habilidades y conocimientos. Éste examen está a cargo del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) responsables de organizar, diseñar y evaluar el rendimiento de los estudiantes. A pesar de ello, son las propias universidades quienes establecen las fechas, el periodo de registro, la sede y el coste. Y el CENEVAL únicamente ofrece el servicio. Por lo general, las fechas suelen ser durante el mes de mayo y junio. El examen está compuesto por 110 preguntas de opción múltiple que miden las habilidades intelectuales tales como razonamiento verbal y matemático, así como los conocimientos sobre ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, mundo contemporáneo e idioma español. Los estudiantes tienen un plazo de dos horas y media para realizarlo. A parte de este examen, existe también otra prueba diagnóstica, que corresponde a 88 preguntas según la disciplina que se escoge entre los 12 posibles módulos diagnósticos. El tiempo para realizar esta prueba es de dos horas. Cada universidad tiene libertad para decidir aplicar el módulo diagnóstico o no. En todos los casos, el estudiante deberá pagar una tasa de examen la cual, como se ha comentado, establece la propia institución.

En relación los exámenes de admisión particulares, cada universidad diseña y establece sus propios criterios a través de sus comisiones evaluadoras. Estos exámenes consisten en cuestionarios que combinan preguntas con respuestas múltiples con preguntas abiertas. Los contenidos de éste se basan en los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la educación media o secundaria. Por lo que estos contenidos están basados en conocimientos generales, razonamientos matemáticos y verbales.

Por último, el pase reglamentado o directo, se trata de una modalidad de acceso extraordinaria que se produce cuando el estudiante ha cursado bachillerato en determinados centros educativos. La diferencia de estos centros o universidades del resto refiere al reconocimiento y el convenio de calidad que han alcanzado. Esto se traduce en

que existen centros preparatorios o escuelas secundarias que tienen convenios con instituciones de nivel superior, en los cuales se dicta que aquellos estudiantes que han alcanzado un cierto promedio en las calificaciones de bachillerato pueden acceder a la educación superior sin rendir ningún otro examen.

#### **5.5.4. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades**

El instituto de Ciencias Sociales y Humanidades imparte 13 licenciaturas universitarias donde se encuentra la Licenciatura de Ciencias de la Educación, equivalente a la carrera de Pedagogía en España. Un aspecto característica es que este instituto también acoge la carrera de derecho. También oferta la especialidad en docencia, seis másteres relacionados con las ciencias sociales y cuatro programas de doctorado. Al tratarse de una universidad que cuenta con diversos institutos, los servicios que ofrece son de forma conjunta. En tal sentido, los estudiantes del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades disponen de una amplia oferta de actividades culturales y servicios en pro de la vida universitaria. De entre ellos se destacan los siguientes (UAEH, 2021):

- Oferta cultural: dentro de la oferta cultural se hallan la división de extensión de la cultura, la dirección de promoción cultural, la dirección de promoción deportiva, la dirección de fomento a la lectura, la dirección de ediciones y publicaciones, la orquesta sinfónica de la UAEH, diversas compañías de teatro, grupos musicales y la compañía de danza. Así como la organización del Festival Internacional de la Imagen (FINI) y la organización de la Feria Universitaria del Libro (FUL).
- Vida universitaria: en relación a los otros servicios que ofrece la universidad se destaca el programa de deporte con numerosos deportes y asistencia médica en fisioterapia y rehabilitación; el servicio médico universitario y el servicio social que se trata de un organismo que ofrece formación a los estudiantes para que estos contribuyan con propuestas de solución y aplicación a los sectores de la población más desfavorecidos a nivel local.

#### **5.5.5. Licenciatura de Ciencias de la Educación, plan de estudio y tipo de evaluación**

La licenciatura en Ciencias de la Educación tiene como misión formar profesionales de la educación que contribuyan a resolver los problemas educativos del propio estado de Hidalgo, en base a una formación multidisciplinaria que les permite por un lado tomar

conciencia de su tiempo, y por otro lado, como profesionales en educación con perspectiva humanista y capacidades críticas atender las necesidades y problemas en todos los niveles de formación. En tal sentido, los objetivos que se propone son: formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano. Y dotar a los futuros licenciados de las ciencias de la educación de las bases teóricas metodológicas de las ciencias de la educación. Se destaca también, que para el acceso a esta licenciatura los estudiantes tendrán que rendir el examen EXANI-II aplicado por CENEVAL y la prueba diagnóstica antes explicadas.

Esta licenciatura está compuesta por nueve semestres en los que se combina la teoría y la práctica por igual, dentro de cuatro áreas de formación: teórica-metodológica, énfasis profesional, subespecialidad y área complementaria. La primera el estudiante es formado en las teorías más relevantes y actuales de la educación. En la formación profesional el estudiante tiene la capacidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos y conocer cómo funciona el mundo laboral dentro de su ámbito de aplicación. En el área de subespecialización, el estudiante escoge entre las materias optativas en base a cinco modalidades: currículo, evaluación, investigación, capacitación y formación, y administración educativa. Por último, el área complementaria está compuesta por las materias de informática e inglés.

En relación al tipo de evaluación, como aspectos generales en el reglamento académico de la UAEH se cita que la escala de calificación es numérica del cero al diez. El resultado mínimo aprobatorio de tipo medio superior y licenciatura es de siete, y para el posgrado es de ocho. Aunque la UAEH no concreta la forma en la que se lleva a cabo al evaluación, si describe los criterios para la Licenciatura de Ciencias de la Educación. En tal sentido, establece una evaluación más enfocada a lo cualitativo, aunque también combina lo cuantitativo, tratando así de identificar claramente los progresos del estudiante en el conocimiento de los hechos educativos. Promueve como alternativa la realización de trabajos escritos, ensayos e investigaciones que permiten identificar el grado de profundidad de los temas que aborda el estudiante. Así, otro método de evaluación refiere a la presentación de contenido y exposiciones, con lo que se trata de medir el nivel de dominio del tema y el uso de la teoría. Otro de los elementos que se utiliza es la exposición y la capacidad de hablar en público del estudiante, en base a cómo ordena las ideas, cómo las expone y la contundencia de sus argumentaciones para probar, comparar o

refutar. Ante lo descrito, la universidad indica que para la Licenciatura en Ciencias de la Educación se apliquen técnicas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Asimismo, para poder obtener la licenciatura el estudiante tiene que haber cursado y aprobado el 100% de créditos del plan de estudios, cumplir con un total de 100 horas de prácticas profesionales, haber elaborado una tesis (trabajo final de licenciatura) durante las asignaturas correspondientes y defenderla de manera oral ante un tribunal docente (UAEH, 2021).

### **5.5.6. Rendimiento académico**

En líneas generales México se establece como uno de los países con mayor abandono universitario de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Al respecto, tan solo dos de cada diez jóvenes de mayores de 15 años concluye la universidad (OECD, 2019). Esto lo conduce a tener una proporción más baja en adultos, de 25 a 64 años, con posesión de un título de educación superior. Tan solo alcanzaba el 17% de la población, muy por debajo de la media de la OCDE que alcanza el 37%. Así como por debajo de muchos países de América Latina tales como Chile (23%), Colombia (23%) o Argentina (21%) (OECD, 2018). Aun así, México destaca por haber aumentado sus niveles de educación superior en los últimos años alcanzando un total de 23% de la población adulta. La OECD afirma que estas mejoras se mantienen es posible que finalmente el 26% de los adultos mexicanos tengan un título de educación superior. No obstante, esta previsión era realizada antes de la pandemia mundial por el covid-19, que como se ha citado previamente, tendrá un fuerte impacto en la universidad.

En este aspecto, la UAEH no proporciona información acerca del rendimiento de sus estudiantes y tampoco en base a la tasa de abandono. No obstante, se ha identificado que el ranking Times Higher Education otorga el quinto lugar a la UAEH de entre 17 universidades de México, la posición 101 en Latinoamérica y el mil uno a nivel mundial.

## **5.6. Perú**

### **5.6.1. Cultura**

#### **Teoría de las dimensiones culturales de Hofstede**

- Distancia Jerárquica: Perú evidencia su distanciamiento jerárquico con un puntaje de 67. En este país es común la centralización y las notables diferencias salariales

entre la población. Esto puede estar debido a los orígenes del Perú en base al imperio Inca, estrechamente estructurado y centralizado. Pero también con los gobiernos coloniales y autoritarios, así como por la iglesia. La población ve a los poderosos como superiores, de difícil acceso y no confían en ellos. Por el contrario, los poderosos ven a la población diferente a ellos, sobre todo si éstos son de origen indígena o de color.

- Individualismo: Con un puntaje de 16, Perú muestra una sociedad muy colectivista. De este país se destaca que, por lo general, la población encuentra atractivas las grandes organizaciones. La implicación con éstas es moral y no calculadora o interesada. En cuanto al mundo laboral, los gerentes respaldan los puntos de vista tradicionales y lentamente empiezan a apoyar las iniciativas de los trabajadores y la actividad del grupo. En general, los trabajadores aspiran al conformismo y prefieren tener seguridad que autonomía en su cargo.
- Masculinidad: Perú obtiene una puntuación de 42, por lo que se trata de una sociedad bastante femenina. La población tiene preferencia por los contactos humanos y la familia, por encima del reconocimiento o la riqueza. Por lo que la población local muestran menor motivación por el logro.
- Evitación de la incertidumbre: Perú tiene una puntuación muy alta en evitación de la incertidumbre (87). El legado del reino español dejó en él la necesidad de seguir las reglas y los sistemas legales que estructuran la sociedad. No obstante, tal como pasa en otros países de Latinoamérica, la corrupción está muy extendida desde perspectivas tanto micro como macro. El incumplimiento de las reglas produce que se generen nuevas reglas, lo que acaba derivando en un aglutinamiento de normas que en ocasiones hasta se contradicen.
- Orientación a largo plazo: el puntaje de Perú en esta categoría es bajo (25). La cultura peruana es más normativa que pragmática. Como el resto de países, sienten preocupación por conocer la verdad absoluta, son personas normativas de pensamiento. Muestran un gran respeto por las tradiciones, una propensión relativamente pequeña a ahorrar para el futuro y un enfoque en lograr resultados rápidos.
- Indulgencia: Perú tiene una puntuación de 46. Por lo que se encuentra en un punto intermedio. No se trata de una sociedad enfocada al disfrute de la vida, pero tampoco suprime estas acciones ni las regula con estrictas normas sociales.

## **5.6.2. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle**

La UNEEV es una universidad pública de Lima, Perú, conocida como la Cantuta. Sus inicios se remontan a 1822 siendo una Escuela Normal de Preceptores. Desde entonces la universidad se ha transformado numerosas ocasiones cambiando sus contenidos y público, siendo una escuela de secundaria, pasando por una escuela profesionalizadora a ser finalmente la universidad nacional de educación. Estos cambios también han generado que se denominada de formas distinta en casa uno de ellos. Asimismo, también ha estado cerrada o suspendida por varios motivos, el primero a causa del gobierno dictatorial de 1977, aunque años más tarde reabrirla con la vuelta de la democracia. La segunda ocasión a manos del gobierno en 1995, quien instaló una comisión reorganizadora. Tal como se describe, la UNEEGV se encuentra estrechamente identificada con el contexto cultural y la historia del Perú, siendo esta institución un icono de la misma.

Relacionado con su carácter histórico y el fuerte compromiso con el desarrollo del Perú, la UNEEGV basa su visión en la generada por el propio ministerio de Educación, fomentando que todos los peruanos accedan a una educación que les permita un completo desarrollo desde la primera infancia hasta los niveles más altos de educación, y que ello los convierta en ciudadanos que valoran su cultura, conocen sus derechos y responsabilidades, desarrollan sus talentos y participan en las dinámicas sociales. Todo ello con la intención de impulsar las comunidades y el país en su conjunto. Por lo que como misión se propone formar profesionales con sentido humanístico, científico, intercultural, tecnológico y con responsabilidad social, orientada a la competitividad e innovación.

La UNEEG cuenta con siete facultades: Educación Inicial, Pedagogía y Cultura, física, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Empresariales, Tecnología, Agropecuaria y Nutrición, y Ciencias. Además de 31 escuelas profesionales, una Escuela Universitaria de Postgrado y un Centro de Idiomas. En su conjunto acoge a más de 9.000 estudiantes que se dividen en 45 carreras universitarias, 17 maestrías y dos programas de doctorado sobre ciencias de la educación.

### **5.6.3. Acceso a la Universidad**

Es aspecto que caracteriza el acceso a la educación superior en Perú es la amplia variedad de opciones. En este país cada centro cuenta con la autonomía suficiente para aplicar su propio método de acceso, algunos de ellos basados según la edad y características de los estudiantes.

Uno de los principales métodos es la realización del examen de ingreso de nuevos estudiantes, que se considera el examen de admisión ordinario que aplican la mayoría de universidades, a través del cual se miden los conocimientos y habilidades que el aspirante ha adquirido previamente en la escuela secundaria. Esta prueba está abierta a los estudiantes que aún se encuentran cursando la educación secundaria o que ya han sido graduados de la misma. Cada universidad establece su modalidad de evaluación, los contenidos y características del examen, la fecha de celebración y los costes de inscripción. Además, un hecho característico es que no hay establecida una nota de corte general, sino que cada institución fija su propia nota. Por lo que no se trata de una prueba estandarizada, sino de un mismo método de acceso. Aun así, los exámenes de las diferentes instituciones son semejantes. Estos contemplan preguntas de respuesta múltiple que miden las aptitudes en base al razonamiento verbal y matemático, y los conocimientos focalizados en la disciplina que se quiere estudiar.

Por otro lado, muchas universidades contemplan el acceso directo para aquellos estudiantes que han obtenido el mejor promedio en la escuela secundaria. Que normalmente refiere a los dos mejores estudiantes de su promoción. No obstante, estos estudiantes si deben pasar una entrevista personal con las autoridades de la institución universitaria elegida. Algunas de las universidades que ofrecen este método de acceso son la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Universidad Tecnológica del Perú o la Universidad Autónoma del Perú.

Por otro lado, también existe el ciclo de preparación a la educación superior, que refiere a un curso de introducción focalizado en los estudiantes más jóvenes y con un rendimiento medio, que estén cursando la secundaria o ya la hayan finalizado. Se trata de un curso de formación a modo de adaptación a la universidad. Además, este curso les permite acceder a la universidad sin rendir ningún examen. El curso tiene una duración entre uno y tres meses y solo es ofrecido por determinadas instituciones, dos de ellas: la Universidad de Lima o Universidad Autónoma del Perú.



Asimismo, también existe el acceso a la educación superior para adultos mayores de 30 años. Estos aspirantes únicamente tendrán que hacer frente a una entrevista personal con las autoridades de la universidad de la que quieran ingresar. En esta entrevista se medirán sus conocimientos y desempeño, y de ser aprobado podrá ingresar en la universidad sin tener que realizar ningún examen.

Ante este abanico de posibilidades, la UNEEGV aplica la prueba general o examen de admisión ordinario. Pero también contempla el acceso directo por haber realizado el curso preparatorio, así como el acceso directo por: estudiantes con discapacidad, 1° y 2° puesto en calificaciones en secundaria, 1° y 2° puesto en el área técnica, deportistas calificados, graduados o titulados universitarios, y traslados externos siempre que hayan cursado cuatro semestres completos, o setenta y dos créditos en la universidad de origen.

#### **5.6.4. Facultad de Pedagogía y Cultura Física**

La facultad de Pedagogía y cultura Física imparte tres carreras: Educación Primaria, Educación Alternativa y Educación Física. Todas ellas se pueden realizar de manera presencial o semi-presencial. Los posgrados y doctorados de esta rama de conocimiento son impartidos por la escuela de posgrado, que ofrece Maestría en Administración y Maestría en Educación. Y doctorado en Ciencias de la Educación, en Educación Ambiental, y en Psicología Educacional y Tutorial. Puede sonar extraño que dentro de la facultad de pedagogía no se imparta la carrera de pedagogía. Esto se produce por un motivo en especial. La UNEEGV contempla la pedagogía un contenido troncal imprescindible, por lo que se trata de un conocimiento común en toda su oferta formativa. De hecho, los contenidos en los primeros años de universidad son muy similares y lo que diferencia las carreras universitarias son asignaturas que se imparten en la especialización a la que se inscribe cada estudiante. Por lo que para la presente investigación, que se focaliza en los dos primeros años de universidad y tras comparar los contenidos de las disciplinas, se identifican la variedad de disciplinas como pedagogía.

En relación a las aspiraciones de la facultad, ésta cuenta con sus propios propósitos por lo que describe en su visión el aspirar a la excelencia en la formación de profesionales, pedagogos, en las carreras de Educación Inicial, Educación Física y Educación Básica Alternativa, procurando el reconocimiento nacional e internacional en el campo de la educación.

Cabe destacar que se trata de una universidad humilde, no obstante cuenta con servicios a los estudiantes de gran importancia. De entre ellos es necesario destacar los siguientes:

- Laboratorio de ciencias totalmente equipado y talleres de informática, éste último de uso libre.
- Bibliotecas con servicio de préstamo especializada en contenido de ciencias de la educación.
- Instalaciones deportivas con piscina olímpica: estas instalaciones son utilizadas por todas las carreras que se imparte, especialmente por la de Educación Física. Pero también desarrolla diferentes deportes a los que los estudiantes se pueden registrar.
- Servicio de tutoría individual y grupal para los estudiantes: se trata de un servicio de soporte pedagógico a través de un único profesor de la universidad o de manera grupal con un conjunto de profesores especializados, con el fin de ayudar, orientar y guiar al estudiante en las dificultades que pueda presentar.
- Servicio de restaurante gratuito: la facultad cuenta con un servicio de almuerzo y comida totalmente gratuito al que pueden acceder todos los estudiantes de la facultad.
- Transporte gratuito de Lima a Chosica: se trata de un servicio de transporte que va de Lima, donde se encuentra la facultad, hasta el distrito más alejado que es Chosica. En este trayecto se realizan diferentes paradas para que los estudiantes de otros distritos puedan sumarse. Este servicio es exclusivo y totalmente gratuito para los estudiantes de la facultad.
- Bolsa de trabajo para los estudiantes: una vez han sido graduados son incorporados directamente a una bolsa de trabajo generada por la propia universidad, con la intención de promover la inserción laboral de los mismos. El orden de adjudicación es realizado en base a la nota media.
- Atención médica: la facultad cuenta con un servicio médico para estudiantes, profesores y personal de servicio totalmente gratuito.
- Residencia de estudiantes: la facultad también cuenta con instalaciones diseñadas para acoger a los estudiantes que provienen de poblaciones alejadas y no podrían acceder a la universidad sin trasladarse. Esta residencia de estudiantes está enfocada únicamente para género femenino.

- Apoyo económico para los trabajos destacados en investigación: la universidad ofrece un servicio de becas para aquellos estudios de investigación a los que se les reconoce una mayor calidad.

#### **5.6.5. Carrera de Educación Primaria, Educación Alternativa y Educación Física, plan de estudio y tipo de evaluación**

Las tres carreras se imparten en la facultad de Pedagogía y Cultura Física. Todos los estudiantes de la facultad serán graduados en ciencias de la educación, a lo que se le añadirá la especialidad que han realizado.

La especialidad de educación primaria tiene como objetivo formar de manera integral docentes capaces de conducir con niveles de calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la investigación pedagógica. Aplica un currículo actualizado en concepción científica y pedagógica, donde se realizan investigaciones educacionales y culturales de carácter innovador y que contribuyan al desarrollo del Perú. Tiene una duración de 10 cuatrimestres, o 5 años lectivos que suman un total de 216 créditos. Los graduados en esta especialización pueden ejercer la docencia en centros de educación primaria, institutos pedagógicos, universidades, así como directores y promotores de centros y programas educativos.

La especialidad de Educación Básica Alternativa tiene se establece cuatro propósitos: el primero responde a formar educadores responsables con su entorno, generadores de propuestas creativas y comprometidos en la solución de problemas sociales y ambientales. El segundo refiere a formar educadores líderes en educación con perspectiva integral, crítica e innovadora de la realidad nacional e internacional, centrada en un enfoque de la educación a lo largo de la vida, la acción productiva y el desarrollo científico con valores éticos y responsabilidad social. El tercero de los propósitos es desarrollar investigación en el campo pedagógico, metodológico, currículo, medios educativos y gestión de organizaciones educativas. Por último, promover la formación pertinente y adecuada de futuros docentes que respondan a los desafíos y las necesidades de la población que no tiene acceso a la educación en el Perú. Esta especialidad también tiene una duración de 10 semestres (5 cursos), no obstante, suma 210 créditos. Los graduados en esta especialidad están destinados a ejercer la docencia en instituciones educativas de básica alternativa (educación espacial), programas de alfabetización, en

instituciones pedagógicas, universidades, así como a ser agentes promotores de centros y programas educativos.

Por último, la especialidad de Educación Física forma a docentes proactivos y de alta sensibilidad social, capaces de conducir y orientar el proceso educativo a través de la actividad física, con la cual se contribuye a la formación integral de la persona en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Esta especialidad incorpora los nuevos enfoques pedagógicos y científicos que se forman en el campo de la cultura física, y desarrolla habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes en el profesional de Educación Física. Como el resto de carreras cuenta con 10 semestres, pero con 216 créditos. Los graduados en esta especialidad ejercen la docencia en centros educativos, institutos superiores, universidades y otras instituciones relacionadas con la especialidad.

En relación al plan de estudios y el tipo de evaluación, aparte de lo ya comentado, se describen que en las tres carreras universitarias la distribución de créditos es similar. Éstos se dividen en estudios o asignaturas generales y estudios específicos. Los primeros hacen referencia a la formación general o común que reciben en las tres disciplinas y adopta el 21% de los créditos, lo que se traduce en 46 créditos en las carreras de 216 créditos. Dentro de los estudios específicos se engloba la formación pedagógica (32%), especialidad (46%), prácticas pre-profesionales (9%), actividades (2%) e investigación (7%), y tiene un peso del 79% de los créditos restantes (170 créditos). También se debe destacar que dentro de la formación general se incluye la asignatura de lengua Inglesa y Quechua (autóctona del Perú). En las cuales se debe alcanzar un nivel de A2 en inglés y el nivel de básico II (correspondiente al A2) en Quechua.

Asimismo, los estudiantes también deben realizar un trabajo final de grado al cual llaman tesis. Se trata de la formulación de un proyecto de investigación o profesionalización (intervención) con la finalidad de graduarse. Éste se desarrolla tomando como referencia los lineamientos de la política de investigación de la Facultad.

En relación al tipo de evaluación, cada docente diseña su propio método. La gran mayoría de ellos realizar uno o dos exámenes parciales y un examen final. A parte de ello, también se llevan a cabo trabajos monográficos y ensayos, entre otros. La calificación tanto en los exámenes y como en la nota final se categorizará de la siguiente forma: suspenso (0 – 10.9), aprobado (11 – 13.9), notable (14 – 17.9), sobresaliente (18 – 20), opción a matrícula de honor (19 – 20). Todos los estudiantes que finalizan la asignatura con una nota inferior a 10.9 deben cursarla de nuevo desde un inicio.

Uno de los aspectos característicos de la UNEEGV es que, a partir del 4 ciclo de carrera, es decir, el segundo curso, los estudiantes hacen prácticas pre-profesionales. Se trata de cursos de planificación, gestión y diseño pedagógico de una unidad o asignatura completa. En el quinto y sexto ciclo los estudiantes acuden a los colegios como observadores de los profesores y asumen sus primeras intervenciones en el aula. En el séptimo ciclo llevan a cabo algunas unidades de determinadas materias. En el octavo ciclo su presencia en el colegio es más frecuente y asumen mayor responsabilidad y horas de docencia. En el noveno ciclo los estudiantes van a alguna comunidad del país en la cual trabajarán en los proyectos educativos que se estén llevando en éstas. Y en el décimo curso regresan a la universidad para terminar la tesis y con ello finalizar su carrera universitaria.

#### **5.6.6. Rendimiento académico**

En términos generales Perú es un país con una de las tasas de abandono universitario menor que la del resto de los países. Aun así, diversos estudios e instituciones como el Banco Mundial explican que uno de cada tres estudiantes fracasa en la universidad (alrededor del 30%) (Ferreyra et al., 2017; Munizaga et al., 2018). Y según datos de Penta Analytics el 27% de los estudiantes que ingresan en una universidad privada abandonan en su primer año. Además, si se contabiliza el abandono durante los cuatro o cinco años de carrera universitaria la tasa alcanza al 48% de los estudiantes (Penta Analytics, 2020).

En tal sentido, la UNEEGV no muestra datos exactos sobre el rendimiento de sus estudiantes, y en relación a ello sobre la tasa de abandono académico. Sin embargo, si se describe que en el año 2019 se graduaron 117 estudiantes en la Facultad de Pedagogía y Cultura Física, de los cuales 13 fueron de Educación Básica Alternativa, 41 de Educación Física y 63 de Educación Primaria. Asimismo, según el seguimiento de la facultad, la especialización con mayor número de estudiantes que encuentran trabajo una vez finalizan sus estudios corresponde a Educación Básica Alternativa, seguido de Educación Primaria, y en último lugar los graduados en Educación Física. Destacando que gran número de estudiantes procedentes de Educación Primaria están contratados por entidades privadas, mientras que en las dos otras especializaciones estos porcentajes están más igualados.

## 5.7. Venezuela

### 5.7.1. Cultura

#### Teoría de las dimensiones culturales de Hofstede

- **Distancia Jerárquica:** Venezuela alcanza un puntaje de 81. Lo que se traduce en una sociedad basada claramente en las desigualdades. Además, estas desigualdades son aceptadas por todos los estratos de la sociedad, por lo que un líder, por ejemplo un responsable de una organización, tendrá mucho más poder que el conjunto de personas que la forman. Este efecto también alcanza las estructuras de gobierno y se aplica a todos los partidos independientemente de su ideología. El presidente suele tener una cantidad considerable de poder concentrado y esto ha sido así durante décadas e incluso siglos. El líder principal, incluso cuando es elegido democráticamente, tiende a permanecer en el poder por un período prolongado, superando un mandato único, y tratará de evitar ceder el poder.
- **Individualismo:** Con una puntuación de 12, Venezuela se encuentra dentro de las culturas más colectivistas. El hecho de pertenecer a un grupo o alienarse con él es muy importante para la población de Venezuela. Al combinar estos puntajes de colectivismo con los altos niveles de distanciamiento jerárquico se obtiene que las personas manifiestan su identidad basada en las clases sociales. A través de las cuales puede lograr privilegios y beneficios, que no podrían ser posibles en otras culturas. A su vez, se evita el conflicto con la finalidad de mantener la armonía dentro del grupo de pertenencia. Por lo que los conflictos, se suelen resolver hablando.

En relación a las organizaciones o gobierno, el poseedor de poder tienen gran facilidad para formar un grupo a su alrededor y éstas harán lo posible para seguir con el objetivo. Todas aquellas personas que compartan los pensamientos serán bienvenidas. En caso contrario serán vistas como enemigos.

- **Masculinidad:** Con una puntuación de 73, Venezuela tiene una sociedad masculina, muy orientada e impulsada por el éxito. Esto contradice el estereotipo de que los latinoamericanos evitan el trabajo duro. Venezuela ocupa la primera posición de los países de América Latina en cuanto a orientación al desempeño. Los venezolanos son competitivos y están orientados al estatus, pero colectivistas. Esto se traduce en que la competencia está dirigida hacia miembros de otros grupos (o clases sociales), no hacia aquellos que son percibidos como miembros de su propio

grupo. La gente busca pertenecer a grupos que les otorguen estatus y recompensas vinculadas al desempeño, pero a menudo sacrifican el tiempo libre en contra del trabajo, siempre que esto sea apoyado por la pertenencia al grupo y por los poseedores del poder.

- **Evitación de la incertidumbre:** Venezuela tiene un puntaje muy alto en evitación a la incertidumbre. Como nación busca mecanismos para evitar la ambigüedad. Por lo que existen extensas reglas prácticamente para todo. En consecuencia el conservadurismo es un aspecto común, así como la religión. No obstante, las reglas generales no son seguidas comúnmente. Sino que esto depende de la opinión del grupo y de las personas que oscilan el poder, quienes tendrán la última palabra. Los mismos que crearan nuevas reglas que respondan a sus intereses. La combinación de una evitación de la incertidumbre alta con los puntajes en las cuatro dimensiones anteriores se traduce en que es difícil cambiar el status quo, a menos que una figura de autoridad sea capaz de acumular un gran grupo de personas y llevarlas hacia el cambio.
- **Orientación a largo plazo:** La cultura de Venezuela es decididamente de naturaleza normativa. Obtiene una puntuación muy baja en orientación a largo plazo, únicamente 16 puntos. La sociedad se esfuerza para mantener los vínculos con su propio pasado mientras se enfrenta a los desafíos del presente y del futuro. Prefieren mantener tradiciones y normas consagradas mientras ven el cambio social con sospecha.
- **Indulgencia:** Venezuela tiene la máxima puntuación en esta categoría (100). La sociedad exhibe una disposición a realizar sus impulsos y deseos con respecto a disfrutar de la vida y divertirse. Poseen una actitud positiva y tienen tendencia al optimismo. Además, otorgan un mayor grado de importancia al tiempo libre, actúan como les place y gastan el dinero como lo desean.

### **5.7.2. Universidad Católica Andrés Bello**

La Universidad Católica Andrés Bello es una universidad privada, la cual se ubica en Caracas, Venezuela. Se trata de una institución de educación superior de la Compañía de Jesús, dirigida por jesuitas, fundada en el año 1951. El nombre de la Universidad Católica deriva del humanista venezolano Andrés Bello. Esta universidad también es conocida

como *La Católica*. Es una institución sin fines de lucro, la financiación de la cual proviene de las matrículas y pensiones de los estudiantes, así como de los aportes y donaciones de comunidades vinculadas a la organización. Por lo que los beneficios restantes son revertidos a la obra cultural de la universidad.

Los fundamentos de la universidad son ser una comunidad de intereses espirituales que reúne a autoridades, profesores y estudiantes; en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre; estar al servicio de la Nación y colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales; realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores, y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso. Y por último, inspirar la enseñanza universitaria en espíritu de democracia, de la justicia social y de la solidaridad humana, estando abierta a todas las corrientes del pensamiento universal.

En consecuencia, la misión de la universidad se puede resumir en contribuir a la formación integral de la juventud universitaria, en su aspecto personal y comunitario, dentro de la concepción cristiana de la vida; potenciar el proceso de desarrollo nacional y trabajar por la integración de América Latina y su patrimonio histórico-cultural; fomentar la cultura sobre todo en los sectores más marginados de la comunidad nacional y promover el diálogo de las Ciencias entre sí y de estas con la Filosofía y la Teología, a fin de lograr un saber superior, universal y comprensivo, que llene de sentido el quehacer universitario.

A parte de los fundamentos y la misión de la universidad, la institución ha diseñado recientemente un plan estratégico para hacer frente a la situación de crisis que está viviendo el país en los últimos años, que además coincide con los efectos de la pandemia del covid-19. En tal sentido, la universidad se propone tres ejes de trabajo: el primero es citado como *conectar*, dirigido a fortalecer las capacidades para la interrelación y el trabajo conjunto con otras instituciones de educación superior, con el sector productivo y las comunidades con el fin de crear una red de generalización e intercambio de conocimientos. El segundo eje responde a *diversificar*, y refiere a ofrecer mayor flexibilidad, transversalidad y diversidad de la oferta de formación, así como adoptar la diversificación en las fuentes de ingreso que haga sostenible la labor universitaria. El



último eje alude a *consolidación calidad con sustentabilidad*, para ello es necesario fortalecer las competencias que se adquieren en la universidad, consolidar el modelo formativo reforzando la formación integral, la tecnología y la cultura. Derivado de ello la universidad se plantea un listado de 18 objetivos que van acompañados de 120 iniciativas estratégicas.

En cuanto a infraestructuras y recursos humanos, la UCAB cuenta con dos campus, el de Caracas y el de Ciudad Guayana, y una sede llamada Los Teques. En su conjunto se ofertan 19 carreras universitarias. Cada campus o sede no está especializado en unas determinadas disciplinas, sino que se pueden identificar carreras muy variadas. Asimismo, también se imparten más de 100 cursos de postgrado en Derecho, Ciencias Administrativas y de Gestión, Ciencias Económicas, Ingeniería, Humanidades y Educación. Y cuatro líneas de programas de doctorado. En su conjunto, la universidad acoge a más de 15 mil estudiantes y 300 profesores.

Un aspecto característico de la UCAB es que cuenta con el Parque Social Manuel Aguirre S.L, a través del cual los profesores y estudiantes más avanzados ofrecen sus servicios totalmente gratuitos a la comunidad vecina de Antímano, una popular zona de pocos recursos económicos. Entre los servicios se destaca el centro de salud, la clínica jurídica, la asesoría económica, la dirección de proyección a la comunidad, la unidad de psicología y los proyectos pedagógicos y servicio social.

Por otro lado, en cuanto a la posición de la UCAB en los rankings, cabe destacar que esta universidad se encuentra en el puesto 74 de las 100 mejores universidades de América Latina según el QS Latin American University Ranking, y es la número uno entre las universidades privadas de Venezuela.

### **5.7.3. Acceso a la Universidad**

En Venezuela existía la Prueba de Aptitud Académica, la cual medía los conocimientos de los estudiantes en distintas áreas. No obstante, el gobierno consideró que se trataba de una prueba excluyente que beneficiaba a aquellas personas que había tenido mayores recursos para la educación. En contraposición se estableció la Prueba Nacional de Exploración Vocacional (PNEV). Se trataba de una prueba con el fin de ayudar a los estudiantes a tomar una decisión sobre su futuro profesional, mediante la exploración de sus gustos, intereses y motivaciones. Por lo que no mide el nivel de conocimientos ni tiene fines de

exclusión social. Puesto que el gobierno de Venezuela se ha mostrado en contra de los exámenes de admisión bajo una visión de pruebas discriminatorias, algunas escuelas superiores y universidades decidieron tomar como criterio la calificación de los estudiantes en educación secundaria. No obstante, otras como la UCAB o la Universidad Central de Venezuela (UCV) aplican sus propias pruebas evaluativas de acceso.

En relación a ello, el acceso a la UCAB se genera a través del sistema de ingreso académico (SIA-UCAB) que tiene en cuenta el Índice de Ingreso Académico (IIA). Éste se extrae de la aplicación de la Prueba de Conocimientos que diseña la universidad y el promedio de notas de bachillerato. Una vez se ha obtenido el IIA de cada estudiante, se clasifican de manera ordenada en cada una de las escuelas y carreras a las que opten y se asigna el cupo correspondiente de cada una de ellas. El IIA que obtenga el último estudiante que entra en el cupo será el índice de ingreso a la carrera. En base a esto se describen dos formas específicas de ingreso:

- Ingreso directo: determinado por el alto nivel de rendimiento del estudiante en la prueba de conocimientos y en los estudios de bachillerato que generan un IIA elevado dentro del cupo.
- Ingreso asistido: los estudiantes que no logran una calificación dentro del cupo tienen opción a una segunda oportunidad. La universidad amplía el cupo para aquellos estudiantes que asistan al Curso de Iniciación Universitaria (CIU-UCAB). Éste tiene una duración de 14 semanas y está diseñado para reforzar los conocimientos en las áreas de habilidad verbal y numérica, así como a orientar a los estudiantes hacia su área vocacional y proyecto de vida.

A parte, cabe destacar el proceso de Reorientación del ingreso o ajuste de preinscripción. Esto se trata de que los estudiantes preinscritos en una Escuela podrán ser aceptados en otra diferente siempre que tenga el IIA requerido y haya plaza en el cupo. Esta opción también ofrece un proceso de asesoramiento a través del cual el estudiante puede reevaluar sus opciones vocacionales e identificar otras alternativas de estudio acorde a sus intereses.

Asimismo, el estudiante que no pueda entrar a ninguna de las carreras a través de los métodos mencionados podrá participar en el curso propedéutico (PIVU-UCAB) y emprender un próximo proceso de ingreso.

Para aquellos estudiantes admitidos que finalmente no se inscriban, podrán reservar su plaza en el cupo para el siguiente periodo de ingreso de manera directa.

Por último, la UCAB acepta a estudiantes procedentes de otras universidades siempre que éstos hayan aprobado todas las asignaturas del primer curso de los planes de estudio correspondientes en otras universidades del país o del exterior. No obstante, estos estudiantes debe cumplir con los requisitos mínimos, tener buen rendimiento y que haya plaza en el cupo.

#### **5.7.4. Facultad de Humanidades y Educación**

La Facultad de Humanidades y Educación fue inaugurada en 1955 con la intención de darle continuidad desde un campo específico al trabajo formativo iniciado por la Universidad Católica Andrés Bello tres años antes con las Facultades de Ingeniería, Derecho y Farmacia. La Facultad tiene por objetivo capacitar al estudiante con competencias de expresión, comunicación, teorías psicológicas y pedagógicas, para establecer conexiones entre diferentes formas de conocimiento científico y filosófico que propicien el desarrollo de futuros líderes en la generación del saber. Está compuesta por cinco escuelas: Escuela de Comunicación Social, Escuela de Educación, Escuela de Filosofía, Escuela de Letras y Escuela de Psicología.

En cuanto a la visión, misión y valores se destaca que, para la visión, la escuela aspira a ser una referencia académica nacional que, sustentada en una visión cristiana de la vida y en la investigación, se orienta a la formación del universitario y a la promoción integral del desarrollo científico y humanístico, con la finalidad de incidir en el entorno con relevancia cultural y social y político. En relación a la misión, la Escuela de educación asume coordinar y promover proyectos académicos y administrativos de sus escuelas, centros e instituto, haciendo de la interdisciplinariedad, la evaluación continua, el compromiso social y el desarrollo sustentable, ejes transversales de su gestión. En base a ello la Escuela describe que sus principales valores son trabajo en equipo, excelencia académica, visión cristiana de la vida, responsabilidad social y compromiso ante el desarrollo sustentable, y respeto a la diversidad.

En lo que respecta a los servicios que se ofrecen, todas las facultades comparten los servicios del campus. Concretamente, la facultad de Humanidades y Educación cuenta con una amplia oferta de recursos dirigidos a dar soporte y potenciar el desarrollo de los estudiantes a lo largo de sus estudios. De entre ellos se destaca:

- Dirección General de Desarrollo Estudiantil (DIDES): promueve, junto con otras unidades de la UCAB, espacios para el liderazgo, el acompañamiento integral y el

bienestar estudiantil, ofreciendo actividades culturales y deportivas para la formación integral de los estudiantes.

- Dirección de Identidad y misión: promueve acciones articuladas para fortalecer de la identidad universitaria (ucabista) con una cultura característica de una institución de educación perteneciente a la Compañía de Jesús, donde se refleja el proceder del ser ucabista desde un modo concreto: el Magis.
- Centro de Asesoramiento y Desarrollo Humano: se trata de una unidad adscrita a la DIDES que busca el bienestar psicológico y el fortalecimiento de la capacidad de adaptación de la comunidad universitaria a través de proyectos dirigidos a la promoción y el desarrollo integral de quienes frecuentan y hacen vida en la UCAB.
- Dirección de Apoyo Educativo: fomenta y gestiona refuerzos académicos en beneficio de los estudiantes, con la finalidad de incrementar su nivel de competencia y rendimiento. Esta unidad es responsable de la organización del ingreso y la prosecución de los estudios.
- Centro de desarrollo de lenguas extranjeras: trabaja con el desarrollo y la formación integral de profesionales de la universidad que buscan desenvolverse con éxito en entornos globales. Por ello, organiza encuentros y talleres para el aprendizaje y la práctica de distintos idiomas.

### **5.7.5. Carrera de Educación Infantil y carrera de Pedagogía, plan de estudio y tipo de evaluación**

Las carreras de Educación Infantil y Pedagogía se imparten en la Facultad de Humanidades y Educación. La universidad certifica estos estudios como graduados en educación con especialidad en educación infantil o pedagogía.

El objetivo de la especialización en ciencias pedagógicas se formar profesionales de la Educación con una sólida visión macro educativa y profundidad en el hecho pedagógico. Con especial interés en la gestión gerencial eficiente de los procesos de aprendizaje, para cualquiera de los niveles y/o modalidades de la educación en Venezuela. El graduado en esta especialidad es capaz de desarrollar proyectos educativos que respondan a las características de las personas e instituciones atendidas. El diseño

curricular de esta mención es amplio y flexible integrando diferentes ejes o áreas de formación: General, Pedagógica y Profesional.

Esta carrera tiene una duración de 8 semestres (4 cursos) y suman un total de 132 créditos. Las asignaturas se dividen en tres bloques: el componente general, con un total de 35 créditos (27%), el componente pedagógico con una suma de 39 créditos (30%), y el componente de la especialidad con un total de 58 créditos (43%). Se destaca que a partir del quinto semestre se inicia la formación profesional a través de la cual los estudiantes adquieren habilidades en el diseño y gestión de unidades académicas. Y a partir del séptimo semestre se inician las prácticas laborales en los colegios correspondientes.

El tipo de evaluación de la mayoría de las asignaturas es continua con posibilidad de realizar un examen de recuperación si la calificación no alcanza el aprobado. El resto de asignaturas cuentan con una evaluación continua sin posibilidad de recuperación. En estas evaluaciones se tienen en cuenta la calificación de los exámenes parciales y de un examen final, así como el porcentaje establecido para los trabajos y tareas académicas.

En relación a la carrera de Educación con mención de educación Inicial, se forman a profesionales con competencias para propiciar la innovación y el desarrollo educativo, además de participar creativamente en la formación de la persona, facilitando el mejoramiento social, cultural, científico y tecnológico de Venezuela. Este profesional se caracteriza por tener una actitud abierta y reflexiva, con preocupación tanto por los contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje (desde la gestación hasta el 1er grado de Educación Básica), así como por el desarrollo integral del niño. Esta carrera ofrece dos niveles de certificación: técnico superior universitario en Educación Preescolar, que se trata de estudios preuniversitarios. Y licenciado en Educación Preescolar.

La carrera de Educación Inicial tiene una duración de ocho semestres, sumando en total 135 créditos. Al finalizar el sexto semestre, se obtiene el título de Técnico Superior Universitario en Educación Preescolar; y para obtener el título de Licenciado, es requerido finalizar y aprobar el séptimo y octavo semestre. El plan de estudios categoriza las asignaturas igualmente entre bloques: el componente general con un total de 23 créditos (17%), el componente pedagógico con 48 créditos (36%) y el componente de especialidad con 64 créditos (47%). En cuanto al tipo de evaluación, en la mayoría de las asignaturas, con excepción de diez de ellas, se aplica la evaluación continua con opción a realizar un examen de recuperación si no se aprueba la asignatura. Las diez restantes siguen el mismo modelo, pero no ofrecen la recuperación. De igual forma que en la carrera de pedagogía,

en la evaluación se contemplan exámenes parciales y finales. Así como trabajos y tareas académicas realizadas durante el curso.

Por último, la calificación en los exámenes así como en la nota media final que obtiene el estudiante es del 0 a 20 puntos, siendo el 20 la máxima calificación. En cuanto a los decimales, se redondea dependiendo de cuál sea el segundo decimal. Si es igual o superior a cinco se redondea hacia arriba, de lo contrario se resta redondeando hacia abajo. Al realizar la conversión se identifica que las notas entre 0 y 9,9 es un suspenso, de 10 a 13,9 aprobado (bien), de 14 a 16,9 es un notable y de 17 a 20 excelente. Las notas entre 19 a 20 optan a matrícula de honor.

#### **5.7.6. Rendimiento académico**

Describir el rendimiento académico de los estudiantes y/o universidades de Venezuela resulta una tarea difícil a causa de la escasa información que se proporciona. Aun así, existen diferentes estudios que contrastan los datos sobre los posibles porcentajes de deserción universitaria en el país. Se debe tener en cuenta que Venezuela ha pasado recientemente por una crisis política y económica con continuas revueltas, que ha generado una fuerte presencia de la incertidumbre en toda la sociedad. Y que consecuentemente ha afectado a los estudiantes universitarios. En tal sentido, Franquis (2017) reportaba que la deserción en los estudiante de nuevo ingreso en las universidades venezolanas era del 50%. Luengo en 2017 indicaba que en la Universidad del Zulia (LUZ) el porcentaje es de 35%, mientras que en las universidades privadas la deserción es de 30%. Más recientemente, Albarrán-Peña (2019) revela que aproximadamente el 65% de los estudiantes de la Universidad de los Andes desertaron por motivos relacionados con la falta de oportunidades laborales futuras, aumento de sus gastos personales y académicos, interrupción de las labores académicas por continuas protestas sociales, carencia de recursos económicos, baja formación escolar secundaria y desmotivación. Además de ello, también se contempla el abandono por parte de los docentes que deciden salir del país en busca de nuevas oportunidades (Albarrán-Peña, 2019).

Dentro de la propia UCAB se destacan dos investigaciones que se aproximan al rendimiento y la deserción en esta universidad. Por un lado, Hernández (2019) identificaba que el CIU (curso preparatorio a la universidad) reduce la deserción en las escuelas universitarias y la de la institución entre un 9% y un 11% respectivamente. Por otro lado, Chaustre (2018) llevó a cabo un estudio sobre la deserción en la propia UCAB

con una muestra de 5718 estudiantes, que respondían a los estudiantes de nuevo ingreso en el curso 2017-2018. Aunque este estudio no medía el número de estudiantes que desertaban, si llevaba a cabo un análisis del perfil de estudiante con tendencia al bajo rendimiento y la deserción. Para ello se analizaba la relación entre diferentes variables tales como el rendimiento escolar, el rendimiento universitario, la calificación de la prueba de admisión y la orientación motivacional ambivalente. Para ésta última se aplicaba el cuestionario de patrones de aprendizaje ILS de Vermunt (1998). Los hallazgos revelan que la deserción es explicada principalmente por el rendimiento académico universitario. En tal sentido, los que abandonan son estudiantes con un rendimiento bajo en la universidad, cuyos intereses y metas personales son inconsistentes y cambian frecuentemente. El resto de variables no presentan una relación significativa con la deserción. Tampoco se ha hallado diferencia entre género o por disciplina cursada. No obstante, el rendimiento universitario se relaciona directamente con el rendimiento obtenido en la secundaria, así como con la calificación obtenida en la prueba de acceso a la universidad. En el sentido opuesto, aquellos estudiantes con un buen rendimiento en la secundaria y en la prueba de acceso se relacionan con un mayor desempeño en la universidad. En tal sentido, el género femenino toma protagonismo ante el masculino.

Además, el rendimiento académico en la secundaria se relaciona con las orientaciones motivacionales ambivalentes para aprender. Y esto, según el autor, es un aspecto clave en la elección de la carrera que quieren estudiar y el estar seguro o no de sus intereses.

Por último, los estudiantes con altas probabilidades de abandonar, es decir, los que presentan mayores dificultades, tienen una percepción de sí mismo como buenos estudiantes, aunque reconocen tener que esforzarse mucho para evitar el fracaso y aun así no logran evitarlo. Aunque otro colectivo de los mismos estudiantes afirma esforzarse poco. De manera general, estos estudiantes están focalizados en obtener el certificado para poder ejercer profesionalmente la carrera que han cursado. Y ante el fracaso académico explican factores personales y falta de esfuerzo.

## Capítulo 6: Planteamiento de la investigación

*La conducta realizada es una parte insignificante de la conducta posible.  
El hombre, a cada momento, está lleno de posibilidades irrealizadas.*

Lev Vigotsky

### 6.1. Planteamiento del estudio

Como se ha expuesto en capítulos anteriores, este estudio centra su mirada analítica en la evolución de los patrones de aprendizaje y su relación con el estrés académico, el esfuerzo y el rendimiento. Así, se plantea el objetivo final de identificar el o los perfiles explicativos del bajo y el alto rendimiento académico. Igualmente, se ha definido un alto interés en identificar qué perfil domina en los estudiantes con tendencia a abandonar los estudios en los dos primeros cursos de universidad.

En ese sentido, las investigaciones realizadas en el territorio de Iberoamérica han identificado que al inicio de la universidad existe una mayor presencia del patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción, el patrón no dirigido y el patrón pasivo idealista (García-Ravidá, 2017; González y Difabio de Anglat, 2016; Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Rocha y Ventura, 2011). Se trata, de unos perfiles fundamentados por creencias poco o nada constructivas acerca del aprendizaje; estrategias poco profundas, no elaboradas, de carácter superficial (Vermunt, 1998), que en su conjunto conducen al estudiante a un aprendizaje alejado del perfil deseado como universitario, profesional y persona que se plantea desde los diferentes planes de estudio de nuestras universidades. Es decir, una persona crítica, constructiva, autónoma, autorregulada, reflexiva, etc., como se dibuja en el patrón dirigido a los significados. Sin embargo, se conoce que esos patrones menos adecuados caracterizan a muchos de los estudiantes de las universidades Iberoamericanas en los primeros cursos (de la Barrera et al., 2010; García-Ravidá, 2017; González y Difabio de Anglat, 2016); y ello se relaciona con bajos niveles de rendimiento académico.

Cabe destacar, que el patrón dirigido al significado está presente en estas muestras de estudiantes, pero en bajas proporciones, o no tanto como se desea, y se conoce de su impacto positivo en el rendimiento académico (de la Barrera et al., 2010; González y Difabio de Anglat, 2016; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Rocha y Ventura, 2011; Vázquez, 2009).



Ahora bien, un punto de interés es la predominancia de la regulación externa en el territorio explorado. Una situación que contrasta fuertemente con la metodología a la que los estudiantes deben hacer frente al ingresar a la universidad, donde se espera que respondan eficientemente a las demandas y exigencias de estudio que requieren autonomía y autorregulación del aprendizaje. Ni que decir que ello implica unas creencias constructivas, motivación intrínseca y estrategias profundas y complejas para un adecuado proceso de desarrollo y aprendizaje a lo largo de la vida.

En su conjunto, la conciliación entre los procesos de aprendizaje y la metodología universitaria puede generar en los estudiantes universitarios ciertos niveles de estrés académico. En tal sentido, y como se ha expuesto en capítulos precedentes, aquí se profundiza en los factores estresores, las reacciones ante el estrés y las estrategias de afrontamiento (Cabanach et al., 2018; Monroy, 2017; Pérez, 2020; Ramos et al., 2020). Ahora, si combinamos esos elementos del estrés académico en casos de estudiantes con predominio de inadecuados patrones de aprendizaje como los comentados (RD, UD y PI) parece que se debe necesitar un gran esfuerzo para transformar los procesos de aprendizaje (creencias, motivos y/o estrategias) para adecuarse a la metodología universitaria y seguir el camino del éxito académico (Alegre, 2014; Colom, 2014; Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012). De lo contrario, es posible que estos estudiantes se vean abocados al bajo rendimiento académico e incluso al fracaso universitario (Albarrán-Peña, 2019; Munizaga et al., 2018; Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015).

Este hecho, de adaptación a la transición universitaria, podría explicar que el mayor abandono universitario se produce en los dos primeros años de los estudios superiores (Banco Mundial, 2018; Caballero y Palacio, 2007; Taboada, 2015). A tal efecto, España, con el 33.9% (Ministerio de Universidades, 2020) y los países de Latinoamérica, con una tasa de fracaso universitario del 50% (Banco Mundial, 2017) se consideran territorios con una problemática latente que necesita ser investigada con la finalidad de reducir el abandono universitario.

En base a los contenidos teóricos-conceptuales que se han descrito en los capítulos precedentes, este estudio se propuso analizar los procesos de aprendizaje de varias muestras de universitarios iberoamericanos. Un territorio poco explorado desde el modelo de patrones de aprendizaje. Aquí, el modelo de patrones de aprendizaje es discutido en relación con estrés académico y el desempeño académico en un corte longitudinal de carácter internacional. Para tal fin, se han seleccionado universidades y estudiantes de

Ciencias de la Educación en Argentina, Chile, Colombia, España, México, Perú y Venezuela, con un total de ocho universidades participantes. Se espera que los hallazgos aquí reportados iluminen el diseño de acciones formativas que viabilicen la continuidad de los estudiantes en la universidad, fomenten el aprendizaje significativo y, en su conjunto, promuevan el camino al éxito académico.

## **6.2. Preguntas de investigación**

Por lo expuesto, sobre la base del marco teórico descrito y de los intereses que se plantean en este área de estudio y acerca del fenómeno del abandono universitario en Iberoamérica, se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los patrones de aprendizaje dominantes, y su micro evolución, durante los primeros cursos universitarios en estudiantes iberoamericanos?
2. ¿Cómo se caracteriza la regulación del aprendizaje durante los primeros años de universidad en estudiantes iberoamericanos?
3. ¿Cuáles son los principales estresores, las reacciones ante el estrés y las estrategias de afrontamiento con las que cuentan los universitarios iberoamericanos de inicio de carrera?
4. ¿Qué relación existe entre los patrones de aprendizaje, el estrés académico y el rendimiento en iberoamericanos durante los dos primeros cursos universitarios?
5. ¿Qué perfil de estudiantes explican el bajo y el alto rendimiento académico y el abandono universitario temprano?

## **6.3. Hipótesis**

En base a las preguntas de investigación se plantean una serie de hipótesis

Hipótesis 1:

- Se identifica el patrón dirigido al significado, el patrón dirigido a la reproducción, el no dirigido y el pasivo idealista, todos con fuerte presencia de la subescala de regulación externa.
- El patrón MD aumenta durante los dos primeros años de universidad. Mientras que los patrones RD, UD y PI se reducen de primer a segundo curso.

#### Hipótesis 2:

- La principal estrategia de regulación en primer curso es la regulación externa, seguida de la autorregulación y la ausencia de regulación. En segundo curso la estrategia dominante es la autorregulación, seguida de la regulación externa y la ausencia de regulación.
- La regulación externa disminuye durante los dos primeros años de universidad. Mientras que la autorregulación aumenta. La ausencia de regulación se mantiene como la estrategia menos utilizada.

#### Hipótesis 3:

- El principal factor estresor en ambos cursos son las obligaciones académicas, seguido de la expresión y comunicación de ideas propias, el expediente y las perspectivas de futuro. Por último el factor de dificultades personales.
- El factor de obligaciones académicas se reduce de primer a segundo curso, pero sigue siendo el factor dominante. El resto de factores se mantienen en los dos primeros cursos.
- El agotamiento físico es la principal reacción, seguido de los pensamientos negativos, la irascibilidad y, por último, la alteración del sueño.
- Las reacciones disminuyen en segundo curso pero mantienen el mismo orden.
- La principal estrategia de afrontamiento es la búsqueda de apoyo social, seguido de la planificación y gestión de recursos. Por último, la reevaluación positiva.
- La reevaluación positiva aumenta y se consolida como la principal estrategia en segundo curso, seguida de la búsqueda de apoyo social y, por último, la planificación y gestión de recursos.

#### Hipótesis 4:

- El patrón MD se relaciona con bajos niveles de estrés académico y bajos niveles de reacciones, cuenta con todas las estrategias de afrontamiento, aplica altos niveles de esfuerzo y se asocia a un alto rendimiento académico.
- El patrón RD se relaciona con un nivel alto de estrés académico, manifiesta altos niveles de reacciones, cuenta con estrategias de afrontamiento medias-escasas, esfuerzo medio y se asocia con un rendimiento bajo.
- El patrón PI y UD se relacionan con altos niveles de estrés académico, manifiestan altos niveles de reacciones ante el estrés académico, cuenta con escasas estrategias de afrontamiento, no se relaciona con el esfuerzo y pero sí con un rendimiento académico bajo.

Hipótesis 5:

- El perfil con bajo rendimiento responde al estudiante con patrón RD muy estresados, con todas las reacciones ante el estrés, escasas estrategias de afrontamiento y con un nivel de esfuerzo medio.
- El perfil que explica el alto rendimiento refiere al estudiante con patrón MD, poco estresado, sin reacciones ante el estrés, con todas las estrategias de afrontamiento y que aplica altos niveles de esfuerzo.
- El perfil con tendencia al fracaso universitario se describe con el estudiante UD y PI, con altos niveles de estrés académico, todas las reacciones, sin estrategias de afrontamiento y con un nivel de esfuerzo bajo.

# Parte III: Aproximaciones metodológicas

## Capítulo 7: Metodología

*Las funciones esenciales de la mente consisten en la comprensión y en la intervención, es decir, en la construcción de estructuras mediante la estructuración de la realidad.*

Jan Piaget

### 7.1. Objetivos del estudio

- Identificar los patrones de aprendizaje, al inicio de la universidad, en muestras de universitarios iberoamericanos.
- Analizar el cambio, o no, en las estrategias de regulación del aprendizaje en muestras de estudiantes iberoamericanos en los primeros años de universidad.
- Caracterizar el estrés académico, en términos de factores estresores, reacciones y afrontamiento durante el inicio de carrera en muestras de universitarios iberoamericanos.
- Discutir la evolución de los patrones de aprendizaje y la relación con el estrés académico y la repercusión de éstos en el rendimiento durante los dos primeros años de carrera.
- Definir qué perfil de estudiante explica el bajo y el alto rendimiento académico y qué perfil de estudiante se identifica con el abandono universitario.

### 7.2. Descripción de la muestra

En relación a los participantes de la investigación, la muestra la componen un total de 458 estudiantes de primer curso de disciplinas relacionadas con las Ciencias de la Educación. Se trata de universitarios que pertenecen a ocho universidades colaboradoras distribuidas en siete países iberoamericanos (Argentina, Chile, Colombia, España, México, Perú y Venezuela).

En cuanto a la distribución de género, se destaca mayor presencia del género femenino (alrededor del 80%). Los participantes oscilan entre los 16 años y los 48 años en el primer curso ( $X= 20.4$ ;  $SD= 3.80$ ), y entre los que se han identificado con abandono temprano están en un rango de 17 a 30 años ( $X= 20.7$ ;  $SD= 2.61$ ) (ver Tabla 7.1).

**Tabla 7.1.***Distribución de la muestra según género y edad.*

		<b>1° Curso</b> (N= 458)	<b>Abandono</b> (N= 74)	<b>2° Curso</b> (N= 384)
<b>Género</b>	Masculino	17%	10%	19%
	Femenino	83%	90%	81%
<b>Edad</b>		20.38	20.69	21.42

La mayoría de los sujetos cursan sus estudios de manera presencial, y una minoría la modalidad dual.

En cuanto a la obtención de una beca económica por la realización de estudios universitarios se detecta una baja proporción de alrededor de un 27% (ver Tabla 7.2).

**Tabla 7.2.***Descripción de la muestra según modalidad y obtención de beca económica.*

		<b>1° Curso</b> (N=458)	<b>Abandono</b> (N=74)	<b>2° Curso</b> (N=384)
<b>Modalidad</b>	Presencial	90%	99%	89%
	Dual	10%	1%	11%
<b>Beca</b>	Sí	27%	26%	28%
	No	73%	74%	72%

El estudio abarca siete países Iberoamericanos y un total de ocho universidades. Los participantes pertenecen a seis carreras relacionadas con las Ciencias de la Educación (ver Tabla 7.3).

**Tabla 7.3.***Descripción de la muestra según país, universidad y carrera.*

<b>País/ Universidad</b>	<b>1° Curso</b> (N=458)	<b>Abandono</b> (N=74)	<b>2° Curso</b> (N=384)
Argentina (U. Nacional de Río Cuarto)	13.8%	24.3%	11.7%
Colombia (U. Pedagógica Nacional)	10.9%	18.9%	9.4%
España (U. de Lleida)	10.5%	6.8%	11.2%
España (U. Autónoma de Barcelona)	22.7%	4%	26.1%
México (U. Autónoma del Estado de Hidalgo)	6.3%	4.1%	6.8%

Venezuela (U. Católica Andrés Bello)	4.4%	5.4%	3.9%
Chile (U. Andrés Bello)	10.9%	12.2%	10.7%
Perú (U. Nac. de Edu. Enrique Guzmán y Valle)	20.5%	23%	20.1%
<b>Especialidad/Mención</b>			
Educación Infantil	16.2%	36.6%	17%
Educación Primaria	10.7%	7.6%	11.2%
Educación Social	17.5%	7.6%	18.2%
Pedagogía	43.4%	25.2%	40.9%
Psicología	10.2%	13.7%	10.7%
Educación Especial	2%	9.2%	2%

Para una mayor descripción, en el anexo 1 se presenta la disciplina de estudio por universidad.

El esfuerzo de los estudiantes se mide con una escala del 0 al 10, donde el propio estudiante responde a cuánto considera que se está esforzando en sus estudios. Los resultados son similares en ambos cursos, y algo menor entre los que abandonan. La media de las notas de los sujetos al inicio de carrera es alrededor de 7.35. Disminuyendo en el colectivo que abandona la universidad (ver Tabla 7.4). En cuanto a la nota media, las puntuaciones fueron transformadas a la escala del 0 al 100 con fines de homogenización y comparación de las mismas.

#### **Tabla 7.4.**

*Descripción de la muestra según esfuerzo y nota media.*

	<b>1° Curso (N=458)</b>	<b>Abandono (N=74)</b>	<b>2° Curso (N=384)</b>
Esfuerzo	7.35	7.12	7.37
Nota Media	72.4	66	73.08

### **7.3. Descripción de los instrumentos**

Tal como se ha descrito en los capítulos precedentes, en este estudio se analiza la evolución de los patrones de aprendizaje y la relación que guardan con las variables de regulación del aprendizaje, estrés académico y rendimiento. Además, se registran ciertos datos sociodemográficos con la finalidad de profundizar en los factores personales y/o

contextuales que iluminen esta discusión. A continuación, se presenta cada uno de los instrumentos en función de las variables/constructos definidas como relevantes para esta investigación. En la descripción de cada uno se han incluido los valores Alpha de Cronbach como medida de consistencia interna, la media aritmética y la desviación standard; y varios ejemplos de ítems.

### **7.3.1. Patrones de aprendizaje**

El cuestionario principal de la investigación referente a los patrones de aprendizaje es el *Inventory of Learning Patterns* (ILP) de Martínez-Fernández y García-Oriols (2017). Se trata de una versión reducida del ILS de Jan Vermunt (1998). Como se ha descrito previamente, el ILS es un cuestionario de 120 ítems creado para identificar los patrones de aprendizaje. Cabe señalar que inicialmente el ILS fue diseñado para la población universitaria holandesa y británica. Sin embargo, al tratarse de un modelo con cierto impacto internacional, el instrumento se ha traducido y adaptado a diferentes idiomas y territorios con la finalidad de expandir su aplicación. En el caso de la versión española, se destaca la traducción y adaptación realizada por el grupo de investigación PAFIU (Patrones de Aprendizaje y Formación Investigadora en la Universidad), de la Universidad Autónoma de Barcelona, España (Martínez-Fernández, et al., 2009).

Esta adaptación al español internacional, se propuso el reto de construir un instrumento único y adecuado para el territorio de Iberoamérica. Con esta finalidad, inicialmente se realizó una traducción en la que participaron investigadoras e investigadores de las Ciencias de la Educación y de la Psicología de la Educación provenientes de Argentina, Colombia, España, México y Venezuela.

El mismo grupo de investigación PAFIU ha adaptado el ILS para ser aplicado en muestras de estudiantes de educación primaria, secundaria, bachillerato y en el análisis del aprendizaje en el ámbito de las organizaciones. La experiencia acumulada desde 2009, y sobre la base de una serie de indicadores de fiabilidad, validez y comprensión léxica, llevó a investigadores del Grupo PAFIU a diseñar una versión reducida de 60 ítems (Martínez-Fernández y García-Oriols, 2017). A continuación, se describe esa *short version* que ha sido la empleada en este estudio.



a) *Inventory of Learning Patterns (ILP, short version).*

El ILP está compuesto por un total de 60 ítems agrupados en 16 subescalas, en el mismo sentido de la estructura de la versión original de 120 ítems. El cuestionario se encuentra distribuido en dos bloques. La primera parte, parte A, agrupa las creencias sobre el estudio, es decir el ámbito de las concepciones (5 subescalas) y las motivaciones (4 subescalas). Esta parte cuenta con un total de 30 ítems, 15 para cada uno de los ámbitos, los cuales se responden mediante una escala tipo Likert de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). La parte B indaga sobre las acciones (estrategias de aprendizaje) que se llevan a cabo en relación a la regulación y el procesamiento. Igualmente, y este reparto equitativo es una decisión de la versión reducida, contiene un total de 30 ítems, 15 ítems para la estrategia de regulación y 15 para las estrategias de procesamiento. A su vez, cada estrategia cuenta con 3 subescalas en las que se distribuyen los ítems. El mecanismo de respuesta continúa siendo una escala tipo Likert de 1 (Lo hago rara vez o nunca) a 5 (Lo hago siempre). En suma, una versión reducida que hace una distribución equitativa de todos los ítems en cada una de las subescalas y en cada uno de los componentes (ver Anexo 2).

Los índices de fiabilidad para estas subescalas, en este estudio, indican que ocho subescalas muestran altos niveles de consistencia ( $\alpha \geq .70$ ), cinco tienen índices adecuados ( $\alpha \geq .60$ ), y dos alcanzaron coeficientes ajustados ( $\alpha > .50$ ). De éstas últimas, a la subescala de *orientación a los certificados* se le eliminó el ítem 23, puesto que los valores alpha eran inaceptables si se mantenía este ítem. Finalmente, se descartó la subescala de *Interés personal* por su índice inferior a 50 ( $\alpha = .49$ ) (ver Tabla 7.5).

**Tabla 7.5.**

*Valores Alpha, media y desviación de las subescalas de patrones de aprendizaje.*

	<b>Alpha</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación</b>
1. Concepciones de aprendizaje			
Construcción del conocimiento	.70	3.96	.76
Incremento del conocimiento	.60	3.24	.84
Uso del conocimiento	.74	3.88	.76
Docente como estímulo	.69	3.69	.83
Aprendizaje cooperativo	.58	3.29	.84
2. Orientaciones Motivacionales			
Orientado a los certificados	.54	3.56	.91

Orientado a la autoevaluación	.63	3.47	.96
Orientado a la vocación	.74	3.93	.87
Ambivalente	.65	2.60	.98
3. Estrategias de procesamiento			
Procesamiento profundo	.78	3.50	.71
Procesamiento reproductivo	.77	3.03	.78
Procesamiento concreto	.70	3.71	.83
4. Estrategias de regulación			
Autorregulación	.77	3.31	.79
Regulación externa	.74	3.20	.72
Ausencia de regulación	.63	2.99	.87

Para una mayor comprensión y claridad, a continuación, se ponen ejemplos de ítems de cada una de las subescalas (ver Tabla 7.6). El número que introduce cada uno de los ítems responde a la posición que ocupan en el cuestionario completo ILS (ver Anexo 2).

**Tabla 7.6.**

*Ejemplos de ítems del cuestionario ILP.*

Parte A. Concepciones y motivaciones del aprendizaje.	
Subescala	Ítems
Concepciones	
1. Construcción del conocimiento	1. Para mí, aprender significa intentar enfocar un problema desde diversos ángulos, incluyendo aspectos que antes me fueran desconocidos.
2. Incremento del conocimiento	3. Para mí, aprender es asegurarme de que puedo reproducir los contenidos presentados en un curso o asignatura.
3. Uso del conocimiento	2. Las cosas que aprendo tienen que ser útiles para resolver problemas prácticos.
4. Docente como estímulo	5. Cuando presento dificultades para entender algo, el profesor/a debería animarme a encontrar una solución por mí mismo/a.
5. Aprendizaje cooperativo	4. Cuando tengo dificultad para entender algunos temas, prefiero pedir ayuda a otros estudiantes.
Orientaciones Motivacionales	
6. Orientado por interés personal	26. Cuando puedo elegir opto por cursos o asignaturas que se adapten a mis intereses personales.
7. Orientado a los certificados	23. Estudio básicamente para aprobar el examen.
8. Orientado a la autoevaluación	25. Quiero probarme a mí mismo/a si soy capaz de realizar estudios universitarios.

---

9. Orientado a la vocación	30. El propósito principal de mis estudios es prepararme para una profesión.
10. Ambivalente	22. Me pregunto, si estos estudios merecen la pena de tanto esfuerzo.

---

Parte B. Estrategias de regulación y de procesamiento del aprendizaje.

---

Estrategias de procesamiento

11. Procesamiento profundo	30. Obtengo mis propias conclusiones basándome en los datos que se presentan en un curso o asignatura.
12. Procesamiento reproductivo	32. Memorizo el significado de cada concepto que me es desconocido.
13. Procesamiento concreto	34. Uso lo que aprendo en un curso fuera de mis actividades de estudio.

Estrategias de regulación

14. Autorregulación	50. Si no entiendo muy bien un texto trato de encontrar otra bibliografía sobre el tema en cuestión.
15. Regulación externa	46. Estudio de acuerdo con las instrucciones dadas en los materiales de estudio o según las instrucciones dadas por el profesor/a.
16. Ausencia de regulación	54. Me doy cuenta de que las instrucciones de estudio que se dan, no son muy claras para mí.

---

### 7.3.2. Estrés Académico

Para la variable de estrés se aplican tres cuestionarios diferenciados que permiten la identificación de los estresores, a través del *Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad* (CEAU), las reacciones haciendo uso del instrumento *Reacciones – Cuestionario de Estrés Académico* (R-CEA) y las estrategias de afrontamiento en base al instrumento de *Afrontamiento - Cuestionario de Estrés Académico* (A-CEA).

El *Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad* de García-Ros et al (2012) se trata de una ampliación del Instrumento de Estrés Académico (IEA) de Cabanach et al (2008). El cual fue diseñado a partir de la información recogida con muestras de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Generando un listado de estresores que finalmente se redujo en 11 ítems.

García-Ros, et al (2012) detectaron que algunos de los ítems recogían aspectos generales, como las pruebas evaluativas. Mientras que otras investigaciones, realizadas en

diferentes titulaciones habían mostrado que no se trataba de las evaluaciones, sino que el estresor era el resultado de otros muchos estresores tales como la excesiva carga de trabajo, el reducido tiempo disponible para su realización, las dificultades en la propia gestión del tiempo, así como la aplicación de hábitos de estudio poco eficientes (Feldman et al., 2008; Martín Monzón, 2007).

Además, también constataron que en el contexto hispanoamericano se establecía la competitividad como uno de los estresores con mayor presencia (Solórzano y Ramos, 2006). Lo que les condujo a incorporar nuevos ítems en base a las nuevas aportaciones, dando como resultado el Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad. El instrumento agrupa las respuestas formando cuatro factores estresores. Finalmente, el cuestionario fue validado en una investigación con universitarios españoles de primer curso (García-Ros et al, 2012). A continuación, se describen los aspectos más relevantes de cada uno de los cuestionarios (CEAU, R-CEA y A-CEA). Además, se pueden consultar los cuestionarios en el anexo 3.

#### b) Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU)

El cuestionario de García-Ros et al (2012) cuenta con 21 ítems que se responden mediante una escala tipo Likert con un rango de 1 (nada de estrés) a 5 (mucho estrés). Los estresores son agrupados en cuatro factores que corresponden a: *Obligaciones académicas (OA)*; cuenta con 7 ítems y evalúa el nivel de estrés académico relacionado con la realización de tareas, actividades y pruebas de evaluación en las distintas materias. Los elementos se relacionan con la falta de tiempo para desarrollar las actividades, la sobrecarga académica, la realización de trabajos obligatorios, el exceso de responsabilidades, las actividades relacionadas con el estudio y la realización de exámenes. *Expediente y perspectivas de futuro (EF)*; cuenta con 6 ítems y evalúa el nivel de estrés generado por la anticipación de situaciones o potenciales problemas académicos futuros tales como concluir los estudios en los plazos estipulados, obtener calificaciones elevadas, mantener o conseguir una beca, la elección de materias e itinerarios durante la carrera y la presión familiar por obtener buenos resultados. *Dificultades interpersonales (DI)*; compuesto por 3 ítems, identifica el nivel de estrés generado por los problemas o conflictos con compañeros y profesores, así como la competitividad con los pares. Y por último, *Expresión y comunicación de ideas propias (EC)*; contiene 3 ítems y mide el

estrés en situaciones que exigen la exposición y expresión de ideas propias, tales como la presentación de trabajos o informes, la participación en actividades de clase, el tratar con los profesores en horario de tutorías, etc.

El índice Alpha de Cronbach de fiabilidad señala que las subescalas o factores estresores tienen altos niveles de consistencia ( $\alpha \geq .69$ ) (ver Tabla 7.7).

**Tabla 7.7.**

*Índices Alpha de los factores estresores.*

<b>Factores Estresores</b>	<b>Alpha</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación</b>
Obligaciones académicas	.82	3.23	.77
Expediente y perspectivas de futuro	.78	3.12	.85
Dificultades interpersonales	.69	2.45	.81
Expresión y Comunicación de ideas propias	.70	2.84	.97

A continuación, se presentan algunos de los ítems correspondientes a cada uno de los factores estresores (ver Tabla 7.8). Los números que introducen los ítems responden a la posición que ocupan en el cuestionario completo (ver Anexo 3).

**Tabla 7.8.**

*Ejemplo de ítems del cuestionario de factores estresores.*

<b>Factores Estresores</b>	<b>Ítems</b>
Obligaciones académicas	1. Realización de exámenes. 7. Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas.
Expediente y perspectivas de futuro	18. Elección de materias durante la carrera. 19. Conseguir o mantener una beca para estudiar.
Dificultades interpersonales	6. Masificación de las aulas. 8. Competitividad entre compañeros.
Expresión y Comunicación de ideas propias	2. Exposición de trabajos en clase. 3. Intervención en el aula (responder o realizar preguntas, participación en debates y coloquios...).

c) *Reacciones – Cuestionario Estrés Académico (R-CEA)*

El cuestionario de Cabanach et al. (2008) identifica un conjunto de síntomas asociados a la diferentes dimensiones: emocional, física, cognitiva y comportamental; las cuales están relacionadas con el estrés académico. Se compone de 22 ítems que se responden mediante una escala de tipo Likert, donde 1 significa *Nunca* y 5 *Siempre*. Las reacciones al estrés son agrupadas en cuatro factores: *alteraciones del sueño*; compuesto por ocho ítems que miden las dificultades relacionadas con el sueño y el descanso. También incluye tres ítems relacionados con la alteración del reposo y la recuperación, vinculados a los periodos del sueño. La *irascibilidad*; identificada a través de 5 ítems que miden la facilidad del sujeto para enfadarse, sentirse irritado y/o experimentar estados de agitación e inquietud. El *agotamiento físico*; compuesto por cinco ítems que identifican estados de cansancio, de falta de energía y de agotamiento. Finalmente, los *pensamientos negativos* que se recogen en 4 ítems.

A continuación, se muestran los más que adecuados índices de fiabilidad por Alpha de Cronbach ( $\alpha \geq .83$ ) (ver Tabla 7.9).

**Tabla 7.9.**

*Alpha de Cronbach para las reacciones.*

<b>Subescalas (Reacciones ante el estrés)</b>	<b>Alpha</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación</b>
Alteración del sueño	.90	2.64	.98
Irascibilidad	.90	2.66	1.03
Agotamiento físico	.90	3.17	1.03
Pensamientos negativos	.83	2.54	1.01

Seguidamente, se recogen ejemplos de ítems para cada una de las subescalas (ver Tabla 7.10). Los números que presentan los ítems corresponden a la posición que se ubican en el cuestionario completo (ver Anexo 3).

**Tabla 7.10.**

*Ejemplo de ítems del cuestionario de reacciones ante el estrés académico.*

<b>Subescalas (Reacciones)</b>	<b>Ítems</b>
Alteración del sueño	9. En las últimas semanas me cuesta quedarme dormido. 22. En las últimas semanas me despierto más temprano de lo

Irascibilidad	habitual y no puedo volver a dormirme. 12. En las últimas semanas reacciono con hostilidad ante cualquier ataque.
Agotamiento físico	16. En las últimas semanas me enfado con facilidad. 7. En las últimas semanas me levanto con la sensación de no haber descansado.
Pensamientos negativos	8. En las últimas semanas noto que tengo menos energía. 17. En las últimas semanas tiendo a resaltar más mis fracasos y a desvalorizar mis éxitos. 18. En las últimas semanas tengo pensamientos que no puedo quitarme de la cabeza.

d) El A-CEA, “Afrontamiento - Cuestionario de Estrés Académico”

El A-CEA de Cabanach et al. (2010) permite evaluar las estrategias cognitivas y conductuales que se utilizan para afrontar situaciones de estrés académico. Se compone de 23 ítems que se responden con una escala Likert donde 1 es *Nunca* y 5 es *Siempre*. El cuestionario agrupa las acciones en tres factores o subescalas: *reevaluación positiva*; que contiene 9 ítems sobre diferentes maneras de afrontamiento dirigidas a crear un significado positivo acerca del problema o dificultad académica. *Búsqueda de apoyo social*, la cual incluye 7 ítems que evalúan un afrontamiento basado en la búsqueda de información y consejo, apoyo social ante la problemática, comprensión por parte de otras personas y apoyo emocional. Por último, *planificación y gestión de recursos personales*, que se compone de 7 ítems que hacen referencia a la activación de estrategias basadas en el análisis y en el razonamiento para cambiar la situación problemática. A continuación, se muestran los índices de fiabilidad (ver Tabla 7.11).

**Tabla 7.11.**

*Índices Alpha de Cronbach de las estrategias de afrontamiento del estrés académico.*

Subescalas (Estrategias de Afrontamiento)	Alpha	Media	Desviación
Reevaluación positiva	.89	3.09	.79
Búsqueda de apoyo social	.90	3.05	.92
Planificación y gestión de recursos	.82	3.03	.76

Algunos de los ítems del cuestionario correspondiente a las estrategias de afrontamiento son mostrados a continuación en la tabla 7.12. Los números que acompañan a los ítems refieren a la posición que ocupan en el cuestionario completo (ver Anexo 3).

**Tabla 7.12.**

*Ejemplo de ítems del cuestionario de estrategias de afrontamiento.*

<b>Estrategias de afrontamiento</b>	<b>Ítems</b>
Reevaluación positiva	4. Cuando me enfrento a una situación problemática pienso objetivamente sobre la situación e intento mantener mis emociones bajo control. 14. Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrá bien.
Búsqueda de apoyo social	8. Cuando me enfrento a una situación problemática busco consejo y solicito ayuda a otras personas. 20. Cuando me enfrento a una situación problemática hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos.
Planificación y gestión de recursos	7. Cuando me enfrento a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo. 11. Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo.

### **7.3.3. Cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico**

*e) Cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico.*

Con la intención de describir las características de los participantes en cuanto a factores personales y contextuales, se les solicitó que respondieran a un cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico. Este cuestionario se presentaba de manera conjunta con el *Inventory of Learning Patterns*, hallándose de manera inicial por lo que también cuenta con la invitación a completar los cuestionario. En relación a los aspectos personales, los participantes debían anotar su nombre completo o un nombre con el que les gustaría que fueran identificados, la edad y el género, así como su correo electrónico a través del cual se les informaría de manera individual de sus resultados.

En cuanto a los aspectos contextuales, se les preguntaba por la universidad donde realiza los estudios, la modalidad, si tienen beca económica para la realización de los



estudios o no y el dominio o disciplina que estudia. Todas las preguntas contaban con opción de respuesta cerrada.

La variable de rendimiento académico se completaba con dos preguntas. La primera de ellas sobre cómo valoraba su esfuerzo con los estudios que cursaba, la cual se respondía con una escala del 1 al 10; y una pregunta final donde debían anotar la nota media (ver Anexo 4).

#### **7.4. Procedimiento**

Inicialmente se contactó con las universidades de los diferentes países donde el grupo de investigación PAFIU cuenta con miembros o colaboradores y que cumplían las condiciones del estudio (Argentina, Colombia, México y Venezuela). Además, se contactó con profesorado de otros países latinoamericanos que han tenido cierto contacto con PAFIU (Bolivia, Chile y Perú) y se les propuso participar en la investigación. Se obtuvo la aceptación y compromiso de Chile y Perú. Al mismo tiempo, se seleccionaba la muestra a la que se iba a tener acceso en cada universidad, así como las diferentes gestiones administrativas para la obtención de los permisos, y aspectos éticos, necesarios para la recogida de datos. Además, se envió a cada universidad una carta de invitación acompañada de un documento en la que se describía el proyecto de investigación, el cual fue valorado y aceptado por los comités de ética o equivalentes en cada una de las universidades participantes.

Los instrumentos fueron aplicados en el segundo semestre del primer curso, cuando los participantes ya habían iniciado los estudios bajo la metodología universitaria durante el primer semestre. Concretamente, el cuestionario ILP sobre patrones de aprendizaje, se aplicó la segunda semana del segundo semestre en cada universidad. Este cuestionario incorporaba, en la parte inicial, el cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico. Cabe señalar que algunas universidades inician el curso durante el otoño boreal (septiembre-octubre) y otras inician en el invierno boreal (febrero-marzo).

Posteriormente, seis semanas después, se aplicaron los tres cuestionarios que recogen información acerca del constructo estrés académico (estresores, reacciones y afrontamiento). Se cuidó que los estudiantes respondieran a los cuestionarios de estrés académico fuera del periodo de exámenes. Para completar el estudio longitudinal, la aplicación de los cuestionarios se volvió a repetir en segundo curso con los mismos sujetos en los mismos periodos.

En ambos procesos, los participantes respondieron los cuestionarios dentro del horario lectivo en el aula. No obstante, debido a la ausencia de equipos tecnológicos suficientes de algunas universidades, se diseñaron dos modalidades de los cuestionarios: online y física. En la primera de ellas, los participantes accedían al cuestionario a través de un enlace electrónico y los datos eran enviados de manera automática a la plantilla del programa Excel. En la segunda, los participantes respondían la versión impresa del cuestionario y posteriormente los datos eran volcados, por parte de los investigadores colaboradores de las diferentes universidades, en una plantilla Excel y enviados al director de la Tesis y al doctorando. Finalmente, las plantillas fueron transcritas en el programa SPSS para su posterior análisis.

Además, en las aplicaciones con la modalidad impresa del cuestionario, se les solicitó a los investigadores que enviaran la constancia de los cuestionarios, los cuales fueron revisados.

Cabe destacar que para cada una de las aplicaciones se informaba a los estudiantes, de manera individual, sobre sus resultados en relación a los patrones de aprendizaje. Asimismo, de manera genérica, también podían consultar la relación identificada entre los patrones y los estresores, las reacciones y las estrategias de afrontamiento. En este documento también se incluían diferentes apartados con indicaciones acerca de cómo modificar su patrón de aprendizaje con la finalidad de que fuera más eficiente y se asociara con el éxito académico. Al igual que indicaciones que podían ayudarle a adquirir estrategias de afrontamiento ante el estrés académico (ver Anexo 5).

## **7.5. Técnicas de análisis**

Los análisis estadísticos llevados a cabo se presentan según el orden que se han establecido las preguntas de investigación. Todos han sido realizados a través del programa estadístico SPSS versión 25.

### **7.5.1. Patrones de Aprendizaje**

Para identificar los patrones de aprendizaje, y su micro evolución, durante los primeros cursos universitarios en estudiantes iberoamericanos, se realizaron varios tipos de análisis: centrado en las variables y centrado en los sujetos. Previamente, a cada uno de los análisis, se realizó análisis de fiabilidad de las diferentes subescalas, análisis descriptivos y

factorial en el caso de los patrones de aprendizaje. Seguidamente, se construyeron las nuevas variables referentes a las subescalas, para cada una de las aplicaciones. Es decir, para la muestra de primer curso y de segundo curso.

Con la finalidad de conocer la evolución de las subescalas durante los dos primeros años de universidad se realizó la prueba *t-student* para muestras relacionadas, seleccionando las subescalas de primer y segundo curso.

Para el análisis de los patrones de aprendizaje centrado en las variables, se realizó un análisis factorial exploratorio con la totalidad de datos, a través del método de máxima verisimilitud y rotación Oblimin. En este análisis de la estructura, se consideraron los indicadores correspondientes: KMO, prueba de esfericidad de Bartlett, cargas factoriales superiores a .30, y porcentaje de la varianza explicada.

Como resultado, y tomando en cuenta los datos del 1º curso, se obtuvieron cuatro factores que fueron identificados como patrones de aprendizaje a través del análisis teórico-conceptual. Seguidamente, se identificaron estos patrones en primer y segundo curso y se construyeron las variables correspondientes. Finalmente, se aplicó la prueba *t-student* para muestras relacionadas seleccionando los patrones de aprendizaje de primer (pre-test) y segundo curso (post-test) con la finalidad de identificar los posibles cambios en las puntuaciones de los patrones entre ambos cursos.

En relación al análisis de los patrones de aprendizaje centrado en los sujetos, se realizó un análisis descriptivo de los patrones de aprendizaje identificados anteriormente para ambos cursos, y en base a la puntuación media se calculó el rango para cada patrón. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de conglomerados. Con el que se obtienen diferentes grupos de estudiantes, de primer y de segundo curso, los cuales fueron identificados aplicando los rangos calculados anteriormente. Esto permitió identificar cada grupo de estudiantes con el patrón que los define.

Por último, se aplicó la prueba *chi-cuadrado* seleccionando los grupos de estudiantes generados en primer curso y en segundo curso con la finalidad de analizar las relaciones entre cómo se distribuyen los estudiantes en primer curso con respecto al segundo curso.

Por otro lado, también se llevó a cabo un análisis de carácter descriptivo basado en la estructura de los patrones de aprendizaje de primer y segundo curso. Inicialmente, se aplicó un análisis de fiabilidad, mediante el cálculo del índice Alpha de Cronbach, las medias y la desviación para las subescalas que conforman los patrones, en este caso para

cada curso. En primer curso se descartó la subescala de *Aprendizaje cooperativo*, *Interés personal* y *Orientado a los certificados* ya que presentaron índices de fiabilidad no aceptables. Para segundo curso únicamente fue necesario eliminar la subescala de *orientado a los certificados*.

Finalmente, para el análisis del posible cambio en la configuración estructural de los patrones de aprendizaje se realizó de nuevo un análisis factorial exploratorio para cada curso tomando en cuenta las consideraciones psicométricas correspondientes. El análisis factorial exploratorio con la muestra de primer curso generó cuatro factores y en segundo curso tres factores. Los factores extraídos fueron identificados en base al marco teórico del modelo de patrones de aprendizaje, y sobre la base de tales adscripciones se realizó una comparación entre los diferentes patrones que se identifican en primer y segundo curso de universidad.

### **7.5.2. Estrategias de regulación del aprendizaje**

De igual forma que en la pregunta anterior, se llevó a cabo un análisis centrado en las variables y un análisis centrado en los sujetos. Para el primero, se realizó análisis descriptivo, en cada uno de los cursos, de las variables de regulación del aprendizaje: autorregulación, regulación externa y ausencia de regulación. Posteriormente, se aplicó la prueba *t-student* para muestras relacionadas seleccionando las variables de regulación de primer y segundo curso, a través del cual se conoce si existen cambios o no durante este periodo.

En el análisis de las estrategias de regulación centrado en los sujetos, se realizó un análisis de conglomerados para cada uno de los cursos. Los diferentes grupos de estudiantes que se generan son identificados en base a la media de las subescalas de regulación obtenida en los descriptivos.

Por último, se aplicó la prueba *chi-cuadrado* seleccionando los grupos de estudiantes generados en el análisis de conglomerados, de primer y segundo curso. Lo que permite identificar los cambios en la forma de la distribución de los estudiantes en cada conglomerado.

### **7.5.3. Estrés académico**

Con la finalidad de dar respuesta a la tercera pregunta de investigación referente a cuáles son los principales estresores, las reacciones ante el estrés y las estrategias de

afrontamiento con las que cuentan los universitarios iberoamericanos de inicio de carrera, se realizó, igualmente, análisis centrado en las variables y otro centrado en los sujetos.

El análisis centrado en las variables se divide en los resultados de primer año y segundo año de universidad. Ambos constan de los descriptivos de cada una de las subescalas, así como del análisis de fiabilidad de las variables de los factores estresores, de las reacciones al estrés y de las estrategias de afrontamiento. Con ello se identifica cuáles de los factores de cada una de las variables recibe mayor puntuación en los diferentes cursos. Posteriormente, se aplica la prueba *t-student* para identificar los cambios de las variables de primer a segundo curso.

En relación al análisis centrado en los sujetos, inicialmente se calculan los rangos o intervalos de las diferentes subescalas de estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento, en primer y segundo curso. Estos intervalos se obtienen restando y sumando a la media aritmética la mitad de la desviación standard para definir el rango medio, y por encima de éste, o debajo, los rangos superior e inferior, respectivamente.

Posteriormente, se lleva a cabo un análisis de conglomerados para cada variable (estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento), diferenciadas por curso. Los diferentes conglomerados o grupos de estudiantes son identificados aplicando los intervalos o rangos a las puntuaciones que obtiene cada factor. Esto permite identificar a los estudiantes en cada uno de los cursos en función de los factores del estrés (estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento).

#### **7.5.4. Rendimiento académico y su relación con los patrones de aprendizaje, el estrés académico y el esfuerzo**

Los análisis descritos en este apartado corresponden a la pregunta qué relación existe entre los patrones de aprendizaje, el estrés académico y el rendimiento en iberoamericanos durante los dos primeros cursos universitarios. Este análisis se divide en primer y segundo curso, y en cada uno de ellos se llevó a cabo un análisis de relación entre los diferentes grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje dominantes y el resto de variables: estresores, reacciones, estrategias de afrontamiento, esfuerzo y rendimiento académico. Para ello, se aplicó la prueba de chi-cuadrado y se analizaron las relaciones en base a los residuos tipificados.

Cabe destacar que, en este apartado también se realizaron los análisis descriptivos y de conglomerados para las variables esfuerzo y rendimiento académico (nota media).

### **7.5.5. Perfil del estudiante con bajo rendimiento o tendencia al abandono**

Para responder a qué perfil de estudiante explica el bajo rendimiento académico y/o el abandono universitario temprano, se llevaron a cabo tres análisis. Los dos primeros responden al perfil del estudiante con bajo rendimiento. El último lo hace de cara al perfil que explica al abandono temprano.

El primero de ellos se trata de un análisis centrado en las variables, en el cual se aplicó un análisis de correlaciones con todas las variables de la investigación (patrones de aprendizaje, factores estresores, reacciones ante el estrés, estrategias de afrontamiento, esfuerzo y rendimiento académico y/o nota media). Asimismo, este análisis se dividió entre primer y segundo curso, y en cada uno de ellos se analizan los datos de la muestra general, así como por países y/o universidades. Esto permitió identificar las correlaciones con aquellas variables que explican el bajo rendimiento académico, así como con el alto rendimiento.

El segundo análisis se centró en los sujetos y corresponde a la aplicación de la prueba *chi-cuadrado* entre los diferentes grupos de estudiantes. Es decir, entre los conglomerados de rendimiento académico con los conglomerados de patrones de aprendizaje, factores estresores, reacciones ante el estrés, estrategias de afrontamiento y esfuerzo. Nuevamente, este análisis se dividió en primer y segundo curso. Esto permitió identificar qué conglomerados tienen relación con el bajo rendimiento académico.

En tercer análisis, sobre el perfil del estudiante que explica el abandono universitario temprano, se llevó a cabo un análisis de correlaciones entre todas las variables que conforman el estudio. Para ello, se seleccionó a la muestra de primer curso y se dividió en estudiantes que abandonan y los que continúan. Esto permitió identificar las correlaciones con el rendimiento de aquellos estudiantes que fracasan (abandonan) en la universidad. Así como, de manera contraria, aquellos que siguen con sus estudios.

En su conjunto, todos los aspectos detallados en este capítulo ofrecieron la oportunidad de obtener unos resultados ajustados al planteamiento de la investigación. En ese sentido, a continuación se presentan los hallazgos obtenidos en el capítulo de resultados.

## Capítulo 8: Resultados

*Un presunto descubrimiento científico no tiene ningún mérito,  
a menos que pueda ser explicado.*

Ernest Rutherford

Con la finalidad de presentar los resultados de manera clara y precisa, este capítulo se estructura siguiendo el orden de las preguntas de investigación establecidas. En cada uno de los cinco apartados describe brevemente los análisis realizados que acompaña a los resultados.

### 8.1. Evolución de los patrones de aprendizaje

En este apartado se responde a cuáles son los patrones de aprendizaje dominantes, y su micro evolución, durante los primeros cursos universitarios en estudiantes iberoamericanos. Tal como se ha citado anteriormente (ver 7.7. Técnicas de análisis) se llevó a cabo el análisis de las subescalas que forman los patrones de aprendizaje. Y posteriormente, el análisis de los propios patrones de aprendizaje, tanto desde una perspectiva centrada en las variables, así como un análisis centrado en los sujetos (conglomerados).

#### 8.1.1. Subescalas de los patrones de aprendizaje

Inicialmente se realizó una primera exploración que permite identificar los cambios en las subescalas que conforman los patrones de aprendizaje. Para ello se realizó un análisis factorial exploratorio donde se calculó el alpha de Cronbach, la media y la desviación para cada una de las subescalas. Éste mostró altos niveles de aceptación, excepto en la escala de interés personal, la cual fue eliminada del análisis (ver Tabla 7.6).

En cuanto a la evolución de las subescalas, la prueba *t-student* para muestras relacionadas indica la presencia de cambios significativos en trece de las quince subescalas (ver Tabla 8.1). De ellas, en diez se reporta un cambio significativo descendente con un tamaño del efecto medio: construcción del conocimiento, incremento del conocimiento, uso del conocimiento, docente como estímulo, aprendizaje cooperativo, orientado a los certificados, orientado a la autoevaluación, orientado a la vocación y

procesamiento concreto. En las otras dos sub-escalas se aprecia un cambio significativo igualmente descendente pero con un tamaño del efecto pequeño: estrategias de regulación externa y estrategias reproductivas. Por último, la sub-escala de orientación motivacional ambivalente muestra cambios ascendentes con tamaño del efecto pequeño. En conjunto, se reporta mayor cambio en el ámbito de las creencias que en el ámbito de las estrategias.

**Tabla 8.1.**

*Variación en las subescalas del ILP entre 1º y 2º curso (t-student para muestras relacionadas)*

<b>Sub-escalas ILS</b>	<b>Pre-test 1º curso</b>	<b>Post-test 2º curso</b>	<b>t(382)</b>	<b>d</b>
<i>Concepciones de aprendizaje</i>				
Construcción del conocimiento	4.11 (.62)	3.84 (.85)	5.61***	.36
Incremento del conocimiento	3.37 (.78)	3.11 (.87)	4.94***	.31
Uso del conocimiento	4.05 (.64)	3.70 (.85)	7.54***	.46
Docente como estímulo	3.92 (.70)	3.48 (.91)	8.44***	.54
Aprendizaje cooperativo	3.44 (.70)	3.16 (.94)	5.43***	.33
<i>Orientaciones motivacionales</i>				
Orientado a los certificados	3.74 (.88)	3.40 (.91)	6.21***	.39
Orientado a la autoevaluación	3.65 (.90)	3.30 (1.00)	6.09***	.37
Orientado a la vocación	4.10 (.74)	3.82 (.93)	5.42***	.33
Ambivalente	2.58 (.97)	2.63 (1.02)	-.86*	-.05
<i>Estrategias de regulación</i>				
Autorregulación	3.35 (.74)	3.35 (.85)	-.01	-.
Regulación externa	3.28 (.62)	3.17 (.81)	2.26**	.20
Ausencia de regulación	3.00 (.83)	2.99 (.92)	.16	.01
<i>Estrategias de procesamiento</i>				
Procesamiento profundo	3.54 (.66)	3.53 (.76)	.30	.01
Procesamiento reproductivo	3.10 (.74)	3.00 (.84)	1.88**	.11
Procesamiento concreto	3.86 (.70)	3.60 (.93)	4.90***	.31



### 8.1.2. Patrones de aprendizaje según un análisis centrado en las variables

Para la identificación de los patrones de aprendizaje se utilizó un análisis centrado en las variables, que consistió en un análisis factorial exploratorio (ver Tabla 8.2). El cual indica la presencia de un número apropiado del tamaño de la muestra ( $KMO = .82$ ) y un test  $\chi^2$  Bartlett = 4790,63 ( $p < .00$ ) para una estructura empírica de cuatro factores.

**Tabla 8.2.**

*Patrones de aprendizaje centrado en las variables (AFE)*

ILP – Subescalas	Factores			
	PI	MD/ac	RD	UD
<i>Concepciones de aprendizaje</i>				
Construcción del conocimiento	.456	-.349		
Incremento del conocimiento			.669	
Uso del conocimiento	.826			
Docente como estímulo	.739			
Aprendizaje cooperativo	.446			.365
<i>Orientaciones motivacionales</i>				
Orientado a los certificados			.728	
Orientado a la vocación	.463		.383	
Orientado a la autoevaluación			.628	
Ambivalente				.444
<i>Estrategias de regulación</i>				
Autorregulación		-.652		
Regulación externa			.544	.324
Ausencia de regulación				.609
<i>Estrategias de procesamiento</i>				
Procesamiento profundo		-.905		
Procesamiento reproductivo			.532	.354
Procesamiento concreto	.447	-.422		
Autovalores	3.01	1.91	3.49	1.74
% varianza explicada	32.01	13.99	11.18	64.51
% varianza acumulada	32.01	46.00	57.18	64.51

El primer factor ( $\alpha=.80$ ) concentra cuatro de las cinco categorías para concepciones del aprendizaje (construcción del conocimiento, uso del conocimiento, docente como estímulo y aprendizaje cooperativo), la orientación vocacional y la ausencia de regulación con estrategias de procesamiento concreto. Por lo que, según la teoría este factor cumple las características de un *patrón pasivo idealista (PI)*.

El segundo factor ( $\alpha=.72$ ) está compuesto por las estrategias de autorregulación y las estrategias de procesamiento profundo. Desvelándose un *patrón dirigido al significado en acción (MD/ac)*. Caracterizado por el conjunto de las estrategias de procesamiento y de regulación del patrón MD.

El tercer factor ( $\alpha=.81$ ) se compone de la concepción del aprendizaje como incremento del conocimiento, la orientación a los certificados y la autoevaluación, con regulación externa del aprendizaje y procesamiento reproductivo. De modo que cumple las características del *patrón dirigido a la reproducción (RD)*.

Por último, el cuarto factor ( $\alpha=.55$ ) está compuesto por orientación ambivalente hacia el aprendizaje y ausencia de regulación. De este modo, se detecta una predominancia del *patrón no dirigido (UD)*.

En relación a la evolución de los patrones de aprendizaje, la prueba *t-student* para muestras relacionadas indica cambios descendentes con tamaño de efecto medio en dos de los patrones de aprendizaje como son el patrón pasivo idealista y el patrón dirigido a la reproducción (ver Tabla 8.3).

Los cambios en el patrón pasivo idealista concuerdan con la disminución que se aprecia en el ámbito de las concepciones en el análisis anterior, pues como se ha explicado, este patrón se caracteriza por aglutinar todas las concepciones. También se reduce el patrón dirigido a la reproducción, a consecuencia de que todas las sub-escalas que lo forman muestran en el análisis inicial cambios descendentes con tamaño de efecto grande o medio. Sin embargo, no se aprecian cambios significativos ni efecto alguno, como podría esperarse, en el patrón dirigido al significado en acción.

**Tabla 8.3.**

*Evolución de los patrones de aprendizaje entre 1º y 2º curso (t-student para muestras relacionadas)*

Patrones de aprendizaje	Pre-test	Post-test	t(382)	d
-------------------------	----------	-----------	--------	---

Pasivo idealista (PI)	3.91 (.45)	3.60 (.65)	8.50***	.55
Dirigido al significado en acción (MD/ac)	3.45 (.62)	3.44 (.71)	.16	.01
Dirigido a la reproducción (RD)	3.30 (.55)	3.12 (.67)	4.63***	.29
No dirigido (UD)	2.80 (.74)	2.81 (.82)	-.45	-.01

### 8.1.3. Patrones de aprendizaje en un análisis centrado en los sujetos

El segundo análisis que se realiza sobre los patrones de aprendizaje está centrado en los sujetos, el cual permite identificar cómo se agrupan los estudiantes según el patrón de aprendizaje con el que se identifican. Y posteriormente, analizar los cambios que se producen entre primer y segundo curso.

#### 8.1.3.1. Primer curso

Primeramente, se obtienen los datos descriptivos para cada uno de los patrones de aprendizaje que se han identificado en el apartado anterior (ver Tabla 8.4).

**Tabla 8.4.**

*Patrones de Aprendizaje de 1º curso (Descriptivos).*

<b>Patrones de aprendizaje</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
PI	458	1.72	4.94	3.86	.47
MD/ac	458	1.50	4.92	3.38	.62
RD	458	1.67	4.90	3.25	.55
UD	458	1.00	5.00	2.79	.73

A partir de estos datos de tendencia central se definen los rangos medios para cada patrón, los cuales se obtiene al aplicar la desviación a la media de cada uno de ellos. Así, cada patrón de aprendizaje obtiene un intervalo que, para primer curso, se establecen de la siguiente forma: el *patrón pasivo idealista* (3.36 – 4.09), el *patrón dirigido al significado en acción* (3.07 – 3.38), el *patrón dirigido a la reproducción* (2.98 – 3.52) y el *patrón no dirigido* (2.79 – 3.15).

Posteriormente, se agrupan los estudiantes según el patrón de aprendizaje que adopta. Para ello se aplica el análisis de conglomerados (ver Tabla 8.5).

**Tabla 8.5.**

*Grupo de estudiantes según los patrones de aprendizaje de 1º curso (Conglomerados).*

	<b>Conglomerados</b>				
	Flexibles (X=62. N=13.5%)	MD ac (X =104. N=22.7%)	Average (X =102. N=22.3%)	UD (X =119. N=26%)	Pasivos (X =71. N=15.5%)
PI	<b>4.08</b>	4.11	3.86	3.92	3.24
MD/ac	<b>3.95</b>	<b>3.93</b>	3.41	3.05	2.65
RD	<b>3.90</b>	3.48	2.89	3.28	2.87
UD	<b>3.80</b>	2.54	1.94	<b>3.28</b>	2.68

En análisis de conglomerado clasifica a los estudiantes en 5 grupos. Éstos son identificados aplicando los rangos/intervalos de cada patrón de aprendizaje, los cuales han sido obtenidos en el análisis de descriptivos anterior. De este modo, la aplicación e interpretación de los intervalos se traducen de la siguiente forma: el primer grupo de estudiantes puntúa alto en los cuatro patrones de aprendizaje, por lo que recibe el nombre de *flexibles*. El segundo grupo obtiene altos puntajes en el patrón *dirigido al significado en acción*. El tercer grupo obtiene puntuaciones medias en todos los patrones de aprendizaje, por lo que se denomina grupo *average*. El cuarto grupo de estudiantes obtiene puntuaciones altas en el *patrón no dirigido*. Y por último, el quinto grupo obtiene puntuaciones bajas en todos los patrones, por lo que recibe el nombre de estudiantes *pasivos*.

### 8.1.3.2. Segundo curso

Para los datos de segundo curso se obtiene de nuevo los intervalos de cada uno de los patrones de aprendizaje. En esta ocasión los patrones de aprendizaje adoptan los siguientes intervalos: el *patrón pasivo idealista* (3.28 – 3.92), el *patrón dirigido al significado en acción* (3.09 – 3.79), el *patrón dirigido a la reproducción* (2.79 – 3.45) y el *patrón no dirigido* (2.40 – 3.22) (ver Tabla 8.6).

**Tabla 8.6.**

*Patrones de aprendizaje de 2º curso (Descriptivos).*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PI	383	1.94	4.89	3.60	.65
MD/ac	383	1.50	4.92	3.44	.71
RD	384	1.76	4.57	3.12	.67
UD	383	1.17	5.00	2.81	.82

De igual forma que en el análisis de primer curso, una vez obtenidos los rangos de cada patrón se agrupan los estudiantes aplicando el análisis de conglomerados (ver Tabla 8.7).

**Tabla 8.7**

*Grupo de estudiantes según los patrones de aprendizaje en 2° curso (Conglomerados)*

Patrones de aprendizaje	Conglomerado				
	Average (X =187. N=48.8%)	Flexible (X =63. N=16.4%)	MD ac (X =38. N=9.9%)	Pasivos (X =56. N=14.6)	UD (X =39. N=10.2%)
PI	3.93	<b>4.04</b>	2.47	2.87	3.49
MD/ac	3.54	<b>3.99</b>	<b>4.24</b>	2.82	2.22
RD	3.18	<b>3.93</b>	1.91	2.76	3.23
UD	2.61	<b>3.89</b>	1.67	2.42	<b>3.71</b>

En análisis de conglomerados clasifica nuevamente a los estudiantes de segundo curso en 5 grupos. Posteriormente, al aplicar los intervalos de cada patrón de aprendizaje se identifica cada una de las agrupaciones: el primer grupo de estudiantes obtiene puntuaciones medias en todos los patrones, por lo que vuelve a denominarse el grupo *average*. El segundo grupo destaca por puntuar alto en todos los patrones, por lo que se caracterizan por ser un grupo de estudiantes *flexibles*. El tercer grupo adopta el *patrón dirigido al significado en acción*, tras puntuar alto únicamente en este patrón. El cuarto grupo de estudiantes puntúa bajo en todos los patrones, por lo que se trata de estudiantes *pasivos*. Y por último, el quinto grupo de estudiantes destaca con puntuaciones altas en el *patrón no dirigido*.

Posteriormente, se aplica la prueba de chi-Cuadrado para identificar la evolución de los conglomerados de primer a segundo curso (ver Tabla 8.8).

**Tabla 8.8.**

*Evolución de los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje entre 1° y 2° curso (Prueba de chi-cuadrado).*

		PATRONES DE APRENDIZAJE 2° CURSO						
		Average	Flexible	MD/ac	Pasivos	UD	Total	
PA en 1° CURSO	Flexible	Recuento	17	23	2	18	1	61
		% de CLUSTER_1	27.9%	37.7%	3.3%	29.5%	1.6%	100.0%
		% de CLUSTER_2	9.1%	36.5%	5.3%	32.1%	2.6%	15.9%
		% del total	4.4%	6.0%	.5%	4.7%	.3%	15.9%

	Residuos corregidos	-3.6	4.9	-1.9	3.6	-2.4	
MD/ac	Recuento	52	12	17	14	4	99
	% de CLUSTER_1	52.5%	12.1%	17.2%	14.1%	4.0%	100.0%
	% de CLUSTER_2	27.8%	19.0%	44.7%	25.0%	10.3%	25.8%
	% del total	13.6%	3.1%	4.4%	3.7%	1.0%	25.8%
	Residuos corregidos	.9	-1.3	2.8	-.2	-2.3	
Average	Recuento	52	2	15	8	8	85
	% de CLUSTER_1	61.2%	2.4%	17.6%	9.4%	9.4%	100.0%
	% de CLUSTER_2	27.8%	3.2%	39.5%	14.3%	20.5%	22.2%
	% del total	13.6%	.5%	3.9%	2.1%	2.1%	22.2%
	Residuos corregidos	2.6	-4.0	2.7	-1.5	-.3	
UD	Recuento	46	17	3	7	17	90
	% de CLUSTER_1	51.1%	18.9%	3.3%	7.8%	18.9%	100.0%
	% de CLUSTER_2	24.6%	27.0%	7.9%	12.5%	43.6%	23.5%
	% del total	12.0%	4.4%	.8%	1.8%	4.4%	23.5%
	Residuos corregidos	.5	.7	-2.4	-2.1	3.1	
Pasivos	Recuento	20	9	1	9	9	48
	% de CLUSTER_1	41.7%	18.8%	2.1%	18.8%	18.8%	100.0%
	% de CLUSTER_2	10.7%	14.3%	2.6%	16.1%	23.1%	12.5%
	% del total	5.2%	2.3%	.3%	2.3%	2.3%	12.5%
	Residuos corregidos	-1.1	.5	-1.9	.9	2.1	
Total	Recuento	187	63	38	56	39	383
	% de CLUSTER_1	48.8%	16.4%	9.9%	14.6%	10.2%	100.0%
	% de CLUSTER_2	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	48.8%	16.4%	9.9%	14.6%	10.2%	100.0%

La prueba de *chi-cuadrado* muestra relación significativa ( $\chi^2 = 90,162$ ;  $gl = 16$ ;  $p < .01$ ) entre todos los grupos de estudiantes de primer curso y los de segundo curso en base a los patrones de aprendizaje que los estudiantes adquieren. El grupo de estudiantes flexibles ( $X=61$ ) de primer curso se disgregan en segundo curso principalmente con el grupo de estudiantes average, así como con el grupo de estudiantes pasivos y consigo mismos. Concretamente, los residuos tipificados indican que este grupo de estudiantes, los flexibles de primer curso, contribuyen significativamente con el grupo de estudiantes pasivos ( $N=29.5\%$ ) y consigo mismos ( $N=37.7\%$ ). Mientras que la contribución es menor con el grupo de estudiantes average ( $N=27.9\%$ ). En relación al grupo de estudiantes con patrón dirigido al significado en acción de primer curso ( $X=99$ ) se indica que muestran relación con los estudiantes average, los flexibles, los pasivos y consigo mismo en segundo curso. No obstante, únicamente se establece una contribución significativa consigo mismo ( $N=17.2\%$ ). El grupo de estudiantes average de primer curso ( $X=85$ ) reportan relación consigo mismo ( $N=61.2\%$ ) y con los estudiantes con patrón dirigidos al significado ( $N=17.6\%$ ), de segundo curso, en ambas ocasiones con contribuciones significativas positivas. El colectivo de estudiantes con patrón no dirigido ( $X=90$ ) se relaciona en segundo curso consigo mismo, con los estudiantes average y con los flexibles. Sin

embargo, únicamente se reporta contribuciones significativas positivas consigo mismo ( $N=51.1\%$ ). Por último, los estudiantes pasivos de primero ( $X=48$ ) se relacionan con los average y no dirigidos de segundo, pero únicamente existe contribución significativa los no dirigidos ( $N=18.8\%$ ).

#### 8.1.4. Estructura de los patrones de aprendizaje en primer y segundo curso.

Este apartado tiene la intención de proporcionar un análisis de carácter descriptivo en base a la estructura de los patrones de aprendizaje de primero y de segundo curso. Para ello, se utilizó un análisis centrado en las variables, que consistió en un análisis de fiabilidad y posteriormente un análisis factorial exploratorio.

##### 8.1.4.1. Primer curso

Al realizar los análisis de fiabilidad de los patrones de aprendizaje de primer curso, cuatro subescalas presentaron altos niveles de aceptación ( $\alpha \geq .70$ ), cuatro adecuados ( $\alpha \geq .60$ ), y cinco alcanzaron coeficientes ajustados ( $\alpha > .50$ ). Finalmente, se descartaron las subescalas de aprendizaje cooperativo, orientado por interés personal y orientado a los certificados que adquirieron coeficientes bajos (ver Tabla 8.9).

#### Tabla 8.9.

*Valores alfa, media y desviación de las subescalas de patrones de aprendizaje en 1º curso.*

	<b>Apha</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación</b>
1. Concepciones			
Construcción del conocimiento	.60	4.11	.62
Incremento del conocimiento	.51	3.37	.78
Uso del conocimiento	.65	4.05	.64
Docente como estímulo	.57	3.92	.70
Aprendizaje cooperativo	.42	3.44	.70
2. Orientaciones Motivacionales			
Orientado por interés personal	.44	3.80	.70
Orientado a los certificados	.35	3.74	.88
Orientado a la autoevaluación	.58	3.65	.90
Orientado a la vocación	.70	4.10	.74
Ambivalente	.60	2.58	.97
3. Estrategias de regulación			
Autorregulación	.72	3.35	.74
Regulación externa	.67	3.28	.62

Ausencia de regulación	.57	3.00	.83
4. Estrategias de procesamiento			
Procesamiento profundo	.75	3.54	.66
Procesamiento reproductivo	.72	3.10	.74
Procesamiento concreto	.57	3.86	.70

En análisis factorial exploratorio indicó la presencia de un número apropiado del tamaño de la muestra (KMO= .78) y un test  $\chi^2$  Bartlett= 1825.16 (p<.00) para una estructura empírica de cuatro factores (ver Tabla 8.10).

**Tabla 8.10.**

*Patrones de aprendizaje centrado en las variables en 1º curso (AFE).*

ILP – Subescalas	Factores			
	RD	MD/ac	PI	UD
<i>Concepciones de aprendizaje</i>				
Construcción del conocimiento			-.630	
Incremento del conocimiento	.824			
Uso del conocimiento			-.814	
Docente como estímulo			-.768	
<i>Orientaciones motivacionales</i>				
Orientado a la autoevaluación	.556			
Orientado a la vocación	.363		-.629	
Ambivalente				.791
<i>Estrategias de regulación</i>				
Autorregulación		-.774		
Regulación externa	.671			
Ausencia de regulación				.760
<i>Estrategias de procesamiento</i>				
Procesamiento profundo		-.854		
Procesamiento reproductivo	.721			
Procesamiento concreto		-.679	-.334	

El primer factor refiere al patrón dirigido a la reproducción al reunir todas las subescalas de este patrón (RD). El segundo factor carece de concepciones y orientaciones del aprendizaje y se identifica por la autorregulación y el procesamiento profundo, así como con procesamiento concreto. Por lo que se trata de un patrón dirigido al significado en



acción (MD/ac). El tercer factor aglutina prácticamente todas las concepciones del aprendizaje, siendo reconocido como el patrón pasivo idealista (PI). Y por último, el cuarto factor reúne la orientación ambivalente y la ausencia de regulación, por lo que se define como el patrón no dirigido (UD).

#### 8.4.1.2. Segundo curso

En los análisis de fiabilidad de los patrones de aprendizaje de segundo curso se halló a nueve subescalas con altos niveles de aceptación ( $\alpha \geq .70$ ), cinco con niveles adecuados ( $\alpha \geq .60$ ), y una se ubicaba dentro de los coeficientes ajustados ( $\alpha > .50$ ). Finalmente, se descartó la subescalas de orientado a los certificados que mostró coeficientes bajos (ver Tabla 8.11).

**Tabla 8.11.**

*Valores alpha, media y desviación de las subescalas de patrones de aprendizaje en 2º curso.*

	<b>Apha</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación</b>
1. Concepciones			
Construcción del conocimiento	.75	3.84	.85
Incremento del conocimiento	.62	3.11	.87
Uso del conocimiento	.78	3.70	.85
Docente como estímulo	.74	3.48	.91
Aprendizaje cooperativo	.67	3.16	.94
2. Orientaciones Motivacionales			
Orientado por interés personal	.53	3.64	.81
Orientado a los certificados	.40	3.40	.91
Orientado a la autoevaluación	.66	3.30	1.00
Orientado a la vocación	.78	3.82	.93
Ambivalente	.70	2.63	1.02
3. Estrategias de regulación			
Autorregulación	.81	3.35	.85
Regulación externa	.80	3.17	.81
Ausencia de regulación	.68	2.99	.92
4. Estrategias de procesamiento			
Procesamiento profundo	.81	3.53	.76
Procesamiento reproductivo	.82	3.00	.84
Procesamiento concreto	.68	3.60	.93

En análisis factorial exploratorio para esta muestra indicó la presencia de un número apropiado del tamaño de la muestra ( $KMO = .81$ ) y un test  $\chi^2$  Bartlett= 2866.60 ( $p < .00$ ) para una estructura empírica de tres factores (ver Tabla 8.12).

**Tabla 8.12.**

*Patrones de aprendizaje centrado en las variables en 2º curso (AFE).*

ILP Subescalas	Factores		
	<i>RD/UD</i>	<i>MD</i>	<i>PI</i>
Concepción del aprendizaje			
Construcción del conocimiento		.573	-.531
Incremento del conocimiento	.581		
Uso del conocimiento			-.874
Docente como estímulo			-.710
Aprendizaje cooperativo	.387		-.489
Orientación motivacional			
Orientado por interés personal		.688	-.387
Orientado a la autoevaluación	.536		-.378
Orientado a la vocación			-.747
Ambivalente	.417	-.333	
Estrategias de regulación			
Autorregulación		.814	.366
Regulación externa	.835		
Ausencia de regulación	.787		
Estrategias de procesamiento			
Procesamiento profundo		.868	
Procesamiento reproductivo	.901		
Procesamiento concreto		.389	-.511

El primer factor aglutina la concepción como incremento de información, la orientación centrada en la autoevaluación pero también la orientación ambivalente, las estrategias de regulación externa y la ausencia de regulación, y las estrategias de procesamiento reproductivas. Por lo que se trata de un patrón mixto entre el patrón *dirigido a la reproducción* y el *no dirigido (RD/UD)*.

El segundo factor incluye la construcción de conocimiento como concepción del aprendizaje, está orientado por interés personal, con estrategias de autorregulación y procesamiento profundo. Por lo que reúne todas las subescalas del *patrón dirigido al significado*.

Por último, el tercer factor aglutina la mayoría de concepciones del aprendizaje (Construcción de conocimiento, uso del conocimiento, docente como estímulo y aprendizaje cooperativo), está orientado por vocación y cuenta con estrategias de procesamiento concreto. Esto se traduce en un patrón pasivo idealista al contar con prácticamente todas las subescalas de concepción del aprendizaje, no contar con estrategias de regulación y únicamente contar con estrategias de procesamiento concreto.

#### **8.1.5. Una visión integrada del análisis de la evolución de los patrones de aprendizaje.**

A modo de resumen sobre el análisis de los patrones de aprendizaje, se destaca que inicialmente se obtienen cuatro patrones de aprendizaje: pasivo idealista, dirigido al significado en acción, dirigido a la reproducción y no dirigido. Asimismo, la evolución de éstos muestra cambios significativos durante los dos primeros años de carrera universitaria. Como se describe, el patrón pasivo idealista y el patrón dirigido a la reproducción disminuyen, mientras el patrón dirigido al significado en acción y el patrón no dirigido se mantienen. Además, estos cambios coinciden con los hallazgos del análisis previo sobre las subescalas de los patrones de aprendizaje. Donde el ámbito de las creencias disminuye de primer a segundo curso, influyendo claramente en el patrón pasivo idealista. También disminuyen todas las subescalas que forman el patrón dirigido a la reproducción.

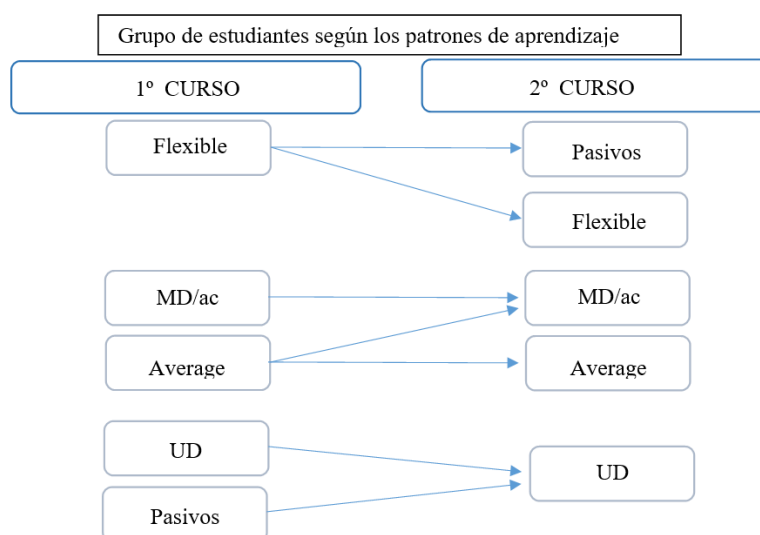
Posteriormente, los patrones que se obtienen en el análisis centrado en los sujetos en ambos cursos se identifica un grupo de estudiantes flexibles, quienes se caracterizan por puntuar alto en todos los patrones, otro grupo con patrón dirigido al significado en acción, otro colectivo con patrón no dirigido y un grupo denominado pasivos, que se trata de estudiantes que puntúan bajo en todos los patrones. En su conjunto, se detecta que los estudiantes se agrupan en los mismos patrones en primer y en segundo curso.

Por último, la evolución de los grupos de estudiantes entre primer y segundo curso en función del patrón de aprendizaje muestra cambios significativos. El grupo de estudiantes definidos como flexibles en el primer curso ( $X=61$ .  $N=15.9$ ) se relaciona positivamente con la dominancia de un perfil igualmente flexible (37.7%) y con el grupo denominado pasivo (29.5%), en el segundo curso. Los estudiantes caracterizados por el patrón dirigido al significado en acción ( $X=99$ .  $N=25.8\%$ ) se relacionan positivamente con el colectivo de estudiantes con el mismo patrón (17.2%) en segundo. El grupo de

estudiantes de primero con puntuaciones medias de todos los patrones, llamados average ( $X=85$ .  $N=22.2\%$ ), se relaciona positivamente consigo mismo en segundo curso (61.2%) y con el grupo con dominancia del patrón dirigido al significado en acción (17.6%). Y el grupo de estudiantes de primer curso con patrón no dirigido ( $X=90$ .  $N=23.5\%$ ) y el grupo de estudiantes pasivos ( $X=48$ .  $N=12.5\%$ ) se relacionan con los estudiantes no dirigidos de segundo (18.8%) (Figura 8.1).

**Figura 8.1**

*Evolución de los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje entre 1º y 2º curso.*



## 8.2. Estrategias de regulación del aprendizaje

En este apartado se aborda la segunda pregunta de investigación, que refiere a cómo se caracterizan las estrategias de regulación del aprendizaje procedentes del modelo de patrones de aprendizaje (autorregulación, regulación externa y ausencia de regulación) en muestras de estudiantes iberoamericanos en los primeros años de universidad. Para ello se realizaron dos análisis, el primero centrado en las variables, y el segundo centrado en los sujetos de modo similar a como se procedió con la primera pregunta de investigación.

### 8.2.1. Análisis centrado en las variables

En análisis de las estrategias de regulación está compuesto por la identificación de las estrategias utilizadas en ambos cursos. Posteriormente, el estudio de la evolución de las mismas, desde una perspectiva centrada en las variables. Para ello, inicialmente se llevó a

cabo un análisis de descriptivos para primer curso (ver Tabla 8.13) y segundo curso (ver Tabla 8.14). Así como un análisis de la fiabilidad de las subescalas (ver Tabla 7.5).

**Tabla 8.13**

*Subescalas del ILS que miden las estrategias de regulación del aprendizaje de 1º curso (Descriptivos)*

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Autorregulación	458	1.33	5.00	3.28	.73
Regulación externa	458	1.50	5.00	3.22	.63
Ausencia de regulación	458	1.00	5.00	3.00	.83
N válido (según lista)	458				

El análisis de los descriptivos indica que las estrategias de regulación del aprendizaje que obtiene mayor puntuación en primer curso es la autorregulación, seguida de la regulación externa y por último la ausencia de regulación.

**Tabla 8.14**

*Subescala del ILS que mide las estrategias de regulación del aprendizaje de 2º curso (Descriptivos)*

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Autorregulación	383	1.17	5.00	3.35	.85
Regulación externa	383	1.50	5.00	3.18	.81
Ausencia de regulación	383	1.00	5.00	2.99	.91
N válido (según lista)	383				

La estrategia de regulación en segundo curso que obtiene mayor puntuación continua siendo la autorregulación, seguida de la regulación externa y la ausencia de regulación.

Posteriormente, con el fin de conocer la evolución de las estrategias de regulación entre primer y segundo curso de universidad se aplica la prueba *t-student* para muestras relacionadas (ver Tabla 8.15).

**Tabla 8.15**

*Evolución de las subescalas de regulación del aprendizaje entre 1º y 2º curso (t-student para muestras relacionadas)*

	<b>Pre-test 1º curso</b>	<b>Post-test 2º curso</b>	<b>t(382)</b>	<b>d</b>
Autorregulación	3.35 (.74)	3.35 (.85)	-.01	-.-

Regulación externa	3.30 (.63)	3.17 (.81)	2.26***	.18
Ausencia de regulación	3.00 (.83)	3.00 (.91)	.16	--

La prueba *t-student* para muestras relacionadas indicó cambios significativos descendentes, con tamaño de efecto pequeño, en las estrategias de regulación externa.

## 8.2.2. Análisis centrados en lo sujetos

De igual forma que en el análisis de los patrones de aprendizaje, se lleva a cabo un segundo análisis centrado en los sujetos. En este se agrupan los sujetos en función del patrón de aprendizaje que obtienen en primer curso y en segundo curso a través de un análisis de conglomerados. Y posteriormente se analiza la evolución de estos grupos de estudiantes en los dos cursos aplicando la prueba de *Chi Cuadrado*.

### 8.2.2.1. Primer curso

Inicialmente se identificaron los intervalos de cada una de las estrategias de regulación. Como se ha comentado en otros análisis, estos intervalos son el resultado de aplicar la desviación de cada una de las subescalas a su propia media. Los intervalos que se obtienen en las subescalas de primer curso son los siguientes: autorregulación (2.92 – 3.64), regulación externa (2,90 – 3,52) y ausencia de regulación (2,59 – 3,41) (ver Tabla 8.11). Posteriormente, se aplica el análisis de conglomerados a esta muestra (ver Tabla 8.16).

**Tabla 8.16.**

*Grupos de estudiantes según las estrategias de regulación del aprendizaje en 1º curso (Conglomerados)*

	Conglomerados				
	Regulación externa y Ausencia de regulación (X =116. N=25,3%)	Autorregulación y Regulación externa (X =79. N=17,2%)	Regulación pasiva (X =74. N=16,2%)	Average (X =85. N=18,6%)	Regulación flexible (X =104. N=22,7%)
Autorregulación	2.52	<b>3.81</b>	2.74	3.65	<b>3.81</b>
Regulación externa	<b>3.09</b>	<b>3.60</b>	2.79	2.71	<b>3.80</b>
Ausencia de regulación	<b>3.15</b>	2.37	1.82	3.29	<b>3.93</b>

El análisis de conglomerados clasifica a los estudiantes en 5 grupos en función de las estrategias de regulación. Para la identificación de cada grupo de estudiantes se aplican los intervalos anteriormente calculados para las subescalas de regulación del aprendizaje de primer curso. Con ello se reconoce que: el primer grupo de estudiantes obtiene puntuaciones bajas en autorregulación y puntuaciones medias en las otras estrategias de regulación. Por lo que este grupo se caracteriza por la *regulación externa y ausencia de regulación*. El segundo grupo de estudiantes obtiene altas puntuaciones en *autorregulación y regulación externa*. El tercer grupo obtiene puntuaciones bajas en todas las estrategias, caracterizados por una *regulación pasiva*. El cuarto colectivo de estudiantes muestra altos puntajes en *autorregulación*. Y por último, el quinto grupo obtiene puntuaciones altas en todas las estrategias, el cual se denomina *regulación flexible*.

### 8.2.2.2 Segundo curso

El proceso en la creación e identificación de los grupos de estudiantes según las estrategias de regulación en segundo curso es el mismo que en el análisis anterior. Los rangos o intervalos que obtienen las estrategias de regulación son: autorregulación (2.93 – 3.77), regulación externa (2.77 – 3.57) y ausencia de regulación (2.54 – 3.44) (ver Tabla 8.11).

Seguidamente se aplicó el análisis de conglomerados a la muestra de segundo curso (ver Tabla 8.17).

**Tabla 8.17**

*Grupos de estudiantes según las estrategias de regulación del aprendizaje en 2º curso (Conglomerados)*

	Conglomerados				
	Autorregulación (X=47. N=12.3%)	Average (X =139. N=36.3%)	Regulación externa (X =86. N=22.5%)	Flexible (X =57. N=14.9%)	Ausencia de regulación (X =54. N=14.1%)
Autorregulación	<b>4.21</b>	3.63	2.59	<b>4.19</b>	2.22
Regulación externa	1.88	3.37	2.82	<b>4.14</b>	3.36
Ausencia regulación	1.77	3.04	2.30	<b>4.29</b>	<b>3.68</b>

El análisis de conglomerado vuelve a clasificar a los estudiantes en cinco grupos. Los intervalos calculados permite identificar a los estudiantes de la siguiente manera: el primer grupo de estudiantes obtiene puntuaciones altas en la *autorregulación*. El segundo grupo puntúa dentro de los rangos en todas las sub-escalas de estrategias, por lo que este grupo se caracteriza por una *regulación average*. El tercer conjunto de estudiantes muestra puntuaciones bajas en autorregulación y ausencia de regulación. Por lo que se identifica con la *regulación externa*. El cuarto grupo obtiene puntuaciones altas en las tres estrategias, siendo citados como *regulación flexible*. Y por último, el quinto grupo de estudiantes, obtiene altas puntuaciones en *ausencia de regulación*.

Por último se aplica la prueba de *chi-cuadrado* para identificar la evolución de los grupos de estudiantes en función de las estrategias de regulación que adquieren (ver Tabla 8.18).

**Tabla 8.18.**

*Evolución de los grupos de estudiantes según las estrategias de regulación entre 1º y 2º curso (chi-cuadrado)*

		ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN 2º CURSO						
			Autorregulación	Average	R. Externa	Flexible	Ausencia	Total
EST. REG en 1º CURSO	Regulación Externa y Ausencia de regulación	Recuento	3	29	20	9	22	83
		% de CLUSTER_1	3.6%	34.9%	24.1%	10.8%	26.5%	100.0%
		% de CLUSTER_2	6.4%	20.9%	23.3%	15.8%	40.7%	21.7%
		% del total	.8%	7.6%	5.2%	2.3%	5.7%	21.7%
		Residuos corregidos	-2.7	-.3	.4	-1.2	3.7	
	Autorregulación y R. Externa	Recuento	19	35	15	5	2	76
		% de CLUSTER_1	25.0%	46.1%	19.7%	6.6%	2.6%	100.0%
		% de CLUSTER_2	40.4%	25.2%	17.4%	8.8%	3.7%	19.8%
		% del total	5.0%	9.1%	3.9%	1.3%	.5%	19.8%
		Residuos corregidos	3.8	2.0	-.6	-2.3	-3.2	
	R. Pasiva	Recuento	6	16	25	2	11	60
		% de CLUSTER_1	10.0%	26.7%	41.7%	3.3%	18.3%	100.0%
		% de CLUSTER_2	12.8%	11.5%	29.1%	3.5%	20.4%	15.7%
		% del total	1.6%	4.2%	6.5%	.5%	2.9%	15.7%
		Residuos corregidos	-.6	-1.7	3.9	-2.7	1.0	
Average	Recuento	11	21	10	14	11	67	
	% de CLUSTER_1	16.4%	31.3%	14.9%	20.9%	16.4%	100.0%	
	% de CLUSTER_2	23.4%	15.1%	11.6%	24.6%	20.4%	17.5%	



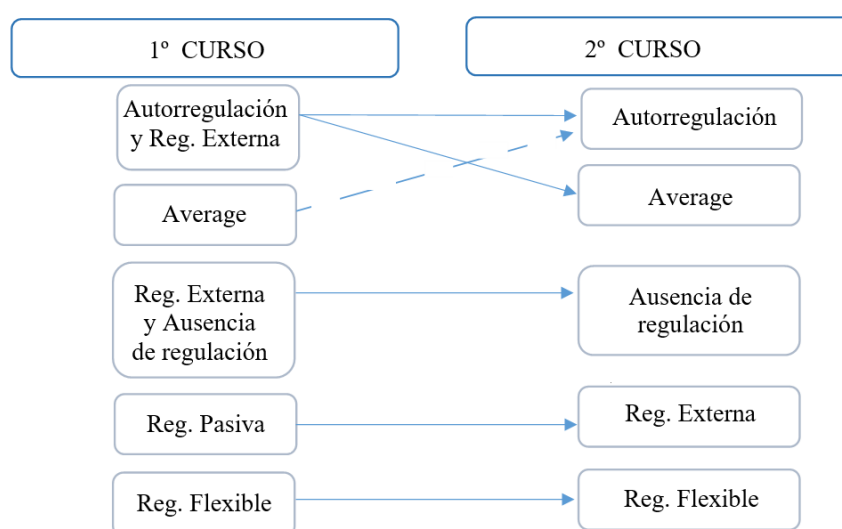
	% del total	2.9%	5.5%	2.6%	3.7%	2.9%	17.5%
	Residuos corregidos	1.1	-.9	-1.6	1.5	.6	
Flexible	Recuento	8	38	16	27	8	97
	% de CLUSTER_1	8.2%	39.2%	16.5%	27.8%	8.2%	100.0%
	% de CLUSTER_2	17.0%	27.3%	18.6%	47.4%	14.8%	25.3%
	% del total	2.1%	9.9%	4.2%	7.0%	2.1%	25.3%
	Residuos corregidos	-1.4	.7	-1.6	4.1	-1.9	
Total	Recuento	47	139	86	57	54	383
	% de CLUSTER_1	12.3%	36.3%	22.5%	14.9%	14.1%	100.0%
	% de CLUSTER_2	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	12.3%	36.3%	22.5%	14.9%	14.1%	100.0%

La prueba *chi-cuadrado* muestra relación significativa ( $\chi^2 = 77,150$ ,  $gl = 16$ ,  $p < .00$ ) entre los grupos de estudiantes de primer y segundo curso en base a las estrategias de regulación. Concretamente, el grupo de estudiantes con dominancia de la regulación externa y ausencia de regulación en primer curso ( $X=83$ ) se relacionan con el grupo con ausencia de regulación y los autorregulados. En base a los residuos tipificados se identifica que existe contribución significativa positiva únicamente con el grupo de ausencia de regulación ( $N=26.5\%$ ), mientras que la relación con el grupo de autorregulación es negativa ( $N=0.8\%$ ). Los estudiantes con estrategias de autorregulación y regulación externa en primer curso ( $X=76$ ) se relacionan con los estudiantes autorregulados, los average, los flexibles y los pasivos en segundo curso. No obstante, la contribución únicamente es significativa positiva con los estudiantes autorregulados ( $N=25\%$ ) y con los de regulación average ( $N=46.1\%$ ). Mientras que con el grupo flexible ( $N=6.6\%$ ) y el grupo con ausencia de regulación ( $N=2.6\%$ ), la relación es significativa negativa. El colectivo de estudiantes con regulación pasiva en inicio de curso ( $X=60$ ) muestran relación con los estudiantes con regulación externa y los flexibles de segundo curso. Los residuos tipificados señalan que existe relación significativa positiva únicamente con el grupo de estudiantes con regulación externa ( $N=41.7\%$ ). Por el contrario, la existe relación negativa con el grupo de flexibles ( $N=3.3\%$ ). El grupo de estudiantes average en primer curso ( $X=67$ ) no muestran relación significativa con el resto de estudiantes en segundo grupo. No obstante, se destaca una mayor tendencia a contribuir con el grupo de autorregulados, así como a alejarse de la regulación externa. Por último, los estudiantes con regulación flexible en primer curso ( $X=97$ ) se relacionan consigo mismo y con la ausencia de regulación de segundo curso. Si bien, la mayor contribución

se genera con los estudiantes flexibles de segundo ( $N=27.8\%$ ). Mientras que se identifica relación significativa negativa con los estudiantes con ausencia de regulación ( $N=8.2\%$ ).

**Figura 8.2.**

*Evolución de los grupos de estudiantes según las estrategias de regulación del aprendizaje.*



### 8.2.3. Una visión integrada del análisis de la evolución de las estrategias de regulación del aprendizaje

A modo de resumen del análisis de las estrategias de regulación, se identifica que tanto en primer curso como en segundo curso la estrategia que mayor puntuación recibe es la autorregulación, seguida de la regulación externa y la ausencia de regulación. Asimismo, en la evolución de éstas únicamente muestra cambios significativos la regulación externa, la cual disminuye en segundo curso. En relación al análisis centrado en los sujetos, en ambos cursos los estudiantes se clasifican en cinco grupos según las estrategias de regulación. Tanto en primero como en segundo curso aparecen dos grupos con las mismas características: grupo de estudiantes con regulación average y el grupo con regulación flexible. Por otro lado, los tres grupos restantes varían en este periodo. En primero se identifica el grupo con regulación externa y ausencia de regulación, el grupo con autorregulación y regulación externa, y el grupo con regulación pasiva. Mientras que en segundo los tres grupos restantes son el grupo autorregulado, el grupo con regulación

externa y el grupo con ausencia de regulación. Desde esta perspectiva se reconoce que los sujetos de primer curso se caracterizan por una regulación del aprendizaje más difusa, donde se combinan diferentes estrategias. Mientras que en segundo curso parece que los estudiantes se identifican de forma más clara y precisa con una determinada estrategias de regulación. En esa línea, el análisis de la evolución de los diferentes grupos de estudiantes según las estrategias de regulación muestra que el grupo con regulación externa y ausencia de regulación ( $X=83$ .  $N=21.7\%$ ) contribuye de manera significativa positivamente con el grupo de ausencia de regulación ( $N=26.5\%$ ) de segundo curso. Y por el contrario muestra relación significativa negativa con el grupo de autorregulados. El grupo con autorregulación y regulación externa de primero ( $X=76$ .  $N=19.8\%$ ) contribuye de manera significativa con el grupo de estudiantes autorreguados ( $N=25\%$ ) y con los estudiantes de regulación average ( $N=46.1\%$ ). Los estudiantes con regulación pasiva en primer curso ( $X=60$ .  $N=15.7\%$ ) muestran relación significativa positiva con el grupo de estudiantes con dominancia de la regulación externa ( $N=41.7\%$ ). Los estudiantes con regulación average ( $X=67$ .  $N=17.5\%$ ) es el único que no muestra relación con el resto de estudiantes en segundo curso. Por último, el grupo de estudiantes con regulación flexible ( $X=97$ .  $N=25.3\%$ ) se relaciona significativamente consigo mismo en segundo curso ( $N=27.8\%$ ).

El análisis de la evolución de los grupos de estudiantes en base a las estrategias de regulación revela también otros aspectos que cabe destacar. Entre ellos, se reconoce que los estudiantes de primer curso que no se identifican con la autorregulación en ninguna de las combinaciones con las que se agrupan, no adquieren una dominancia de la estrategia de autorregulación bajo ningún aspecto en segundo curso. Únicamente existe una definición clara hacia la autorregulación con aquellos que en un inicio se identifican con la regulación externa y la autorregulación. No obstante, parte de este grupo también se dirige a la regulación average en segundo. Por otro lado, los estudiantes con dominancia de la regulación externa y ausencia de regulación, fuera de lo que cabría esperar, se decantan por la ausencia de regulación en segundo curso. Y aquellos estudiantes con regulación del aprendizaje menos definida como son los pasivos, los average y los flexibles se mantienen o en el mejor de los casos se definen hacia la dominancia de la regulación externa en segundo curso, como es el caso de los pasivos.

### 8.3. Estrés Académico

En este apartado se aborda la tercera pregunta de investigación, que refiere a cuáles son los principales factores estresores, las reacciones ante el estrés y las estrategias de afrontamiento con las que cuentan los universitarios iberoamericanos de inicio de carrera. Como en los apartados anteriores se llevó a cabo dos análisis, inicialmente un análisis centrado en las variables y otro centrado en los sujetos. El primero permite identificar las sub-escalas, es decir, estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento que mayor presencia tienen en los dos primeros años de universidad, así como la evolución de las mismas. El análisis centrado en los sujetos permite identificar cómo se agrupan los estudiantes según las sub-escalas citadas anteriormente, además de su evolución.

#### 8.3.1. Análisis centrado en las variables

Con el objetivo de identificar las subescalas del estrés académico (factores estresores, reacciones ante el estrés y estrategias de afrontamiento), se llevó a cabo un análisis de descriptivos para cada uno de los cursos. Y posteriormente, se aplicó un análisis de relación utilizando la prueba de *t-student* para muestras relacionadas.

##### 8.3.1.1. Primer curso

Inicialmente, se miden las subescalas existentes en primer curso a través de los descriptivos para cada una de las variables de estrés académico. En base a la media que obtiene cada subescala, se identifica qué factores estresantes, qué reacciones y qué estrategia de afrontamiento adquiere mayor relevancia en el primer curso de universidad.

Los factores estresores con mayor puntuación en primer curso son las *obligaciones académicas*, seguidas del *expediente y perspectivas de futuro*. En tercer lugar la *expresión y comunicación de ideas propias*. Y finalmente las *dificultades interpersonales* (ver Tabla 8.19).

*Subescalas del CEAU que mide los factores estresores, en 1º curso (Descriptivos y análisis de fiabilidad)*

<b>Factores estresantes</b>	<b>N</b>	<b>Alpha</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Obligaciones académicas	458	.78	1.25	5.00	3.24	.72
Expediente y perspectivas de futuro	458	.72	1.00	4.83	3.09	.79
Dificultades interpersonales	458	.65	1.00	5.00	2.53	.81
Expresión y comunicación de ideas propias	458	.67	1.00	5.00	2.93	.89
N válido (según lista)	458					

En relación a las subescalas de reacciones ante el estrés se identifica que en primer curso adquiere mayor puntuación el *agotamiento físico*, seguido de la *irascibilidad* y los *pensamientos negativos*. Y por último, la *alteración del sueño* (ver Tabla 8.20).

**Tabla 8.20**

*Subescala del R-CAE que mide las reacciones ante el estrés, en 1º curso (Descriptivos y análisis de fiabilidad)*

<b>Reacciones al estrés</b>	<b>N</b>	<b>Alpha</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Alteración del sueño	458	.86	1.00	4.88	2.55	.90
Irascibilidad	458	.61	1.00	5.00	2.69	1.03
Agotamiento físico	458	.90	1.00	5.00	3.38	1.02
Pensamientos negativos	458	.85	1.00	5.00	2.63	1.06
N válido (según lista)	458					

En relación a las estrategias de afrontamiento, se identifica que la estrategia que obtiene mayores puntuaciones corresponde a la *búsqueda de apoyo social*. En segundo lugar se ubica la *reevaluación positiva*. Y finalmente, la *planificación y gestión de los recursos* (ver Tabla 8.21).

**Tabla 8.21.**

*Sub-escala del A-CEA que mide las estrategias de afrontamiento, en 1º curso (Descriptivos y análisis de fiabilidad)*

<b>Estrategias de afrontamiento</b>	<b>N</b>	<b>Alpha</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Reevaluación positiva	458	.87	1.11	5.00	3.02	.76
Búsqueda de apoyo social	458	.90	1.00	5.00	3.07	.93
Planificación y gestión de los recursos	458	.82	1.00	5.00	2.96	.77
N válido (según lista)	458					

### 8.3.1.2. Segundo curso

Igual que en primer curso, se identificaron las subescalas y clasificaron los diferentes factores del estrés académico en el segundo año de universidad.

A partir del análisis de descriptivos se identificó que el factor estresor con mayor puntuación en segundo curso refiere a las *obligaciones académicas*, seguido del factor de *expediente y perspectivas de futuro* y la *expresión y comunicación de ideas*. En último lugar, el factor de *dificultades interpersonales* con los puntajes más bajos (ver Tabla 8.22).

**Tabla 8.22.**

*Subescala del CEAU que mide los factores estresores, en 2° curso (Descriptivos y análisis de fiabilidad)*

<b>Factores estresantes</b>	<b>N</b>	<b>Alpha</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Obligaciones académicas	383	.87	1.63	4.88	3.22	.83
Expediente y perspectivas de futuro	383	.84	1.33	5.00	3.15	.92
Dificultades interpersonales	383	.72	1.00	5.00	2.36	.81
Expresión y comunicación de ideas propias	383	.75	1.00	5.00	2.73	1.04
N válido (según lista)	383					

En relación a las reacciones ante el estrés, la subescala que obtiene una media con mayor puntuación alude al *agotamiento físico*. Seguido de la *alteración del sueño* y la *irascibilidad*. Y en último lugar, con los valores más bajos en la media, los *pensamientos negativos* (ver Tabla 8.23).

**Tabla 8.23.**

*Subescala del R-CEA que mide las reacciones ante el estrés, en 2° curso (Descriptivos y análisis de fiabilidad)*

<b>Reacciones al estrés</b>	<b>N</b>	<b>Alpha</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Alteración del sueño	383	.91	1.00	5.00	2.75	1.06
Irascibilidad	383	.68	1.00	5.00	2.63	1.03
Agotamiento físico	383	.87	1.00	5.00	2.92	.99
Pensamientos negativos	383	.80	1.00	5.00	2.43	.92
N válido (según lista)	383					

Con respecto a las sub-escalas de estrategias de afrontamiento se destaca que la estrategia que obtiene mayor puntuación en segundo curso es la *reevaluación positiva*, seguido de la *planificación y gestión de los recursos*. Y en último lugar la estrategia de *búsqueda de apoyo social* (ver Tabla 8.24).

**Tabla 8.24**

*Subescala del A-CEA que mide las estrategias de afrontamiento, en 2º curso (Descriptivos y análisis de fiabilidad)*

<b>Estrategias de afrontamiento</b>	<b>N</b>	<b>Alpha</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Reevaluación positiva	383	.90	1.44	5.00	3.17	.82
Búsqueda de apoyo social	383	.90	1.00	5.00	3.02	.90
Planificación y gestión de los recursos	383	.82	1.14	5.00	3.10	.76
N válido (según lista)	383					

Por último, con el fin de identificar la evolución de los factores estresores, las reacciones al estrés y las estrategias de afrontamiento entre primer y segundo curso se aplica la prueba *t-student* para muestras relacionadas (ver Tabla 8.25).

**Tabla 8.25.**

*Evolución de los factores estresores, reacciones al estrés y estrategias de afrontamiento entre 1º y 2º curso (t-student)*

	<b>Pre-test</b>	<b>Post-test</b>	<b>t(382)</b>	<b>d</b>
<i>Factores estresores</i>				
Obligaciones académicas	3.21 (.71)	3.22 (.83)	-.27	-.01
Expediente y perspectivas de futuro	3.07 (.78)	3.15 (.92)	-1.62	-.09
Dificultades interpersonales	2.54 (.81)	2.36 (.81)	3.53	.22
Expresión y comunicación de ideas propias	2.90 (.88)	2.73 (1.04)	2.92	.17
<i>Reacciones al estrés</i>				
Alteración del sueño	2.51 (.90)	2.75 (1.06)	-3.92	-.24
Irascibilidad	2.65 (1.01)	2.63 (1.03)	.37	-.01
Agotamiento físico	3.35 (1.02)	2.92 (.99)	6.48	-.42
Pensamientos negativos	2.58 (1.05)	2.43 (.92)	2.60	-.15
<i>Estrategias de afrontamiento</i>				
Reevaluación positiva	3.04 (.76)	3.17 (.82)	-2.73	-.16
Búsqueda de apoyo social	3.10 (.95)	3.02 (.90)	1.54	.08

Gestión y planificación de recursos	2.97 (.78)	3.10 (.76)	-2.86	-.16
-------------------------------------	------------	------------	-------	------

La prueba *t-Student* para muestras relacionadas indicó cambios significativos ( $p < .05$ ) descendentes con tamaño de efecto pequeño en los factores estresores de *dificultades interpersonales* y *expresión y comunicación de ideas propias*.

En relación a las reacciones ante el estrés, se identificaron cambios significativos ( $p < .05$ ) para tres de las reacciones: la *alteración del sueño* muestra cambios ascendentes con tamaño de efecto pequeño. El *agotamiento físico* expuso cambios descendentes con tamaño de efecto medio. Y la reacción de *pensamientos negativos* presentó cambios descendentes con tamaño de efecto pequeño.

Por último, las estrategias de afrontamiento que resultaron significativas ( $p < .05$ ) fueron la *reevaluación positiva*, con cambios ascendentes con tamaño de efecto pequeño. Y la estrategia de afrontamiento de *gestión y planificación de los recursos*, con cambios ascendentes y tamaño de efecto pequeño.

### 8.3.2. Análisis centrado en los sujetos

Como en los apartados anteriores, también se llevó a cabo el análisis centrado en los sujetos. A partir del cual se agrupan a los estudiantes en base a las subescalas del estrés académico. Para ello, se realizó un análisis de conglomerados de primer y segundo curso y se identificaron cada uno de los grupos.

#### 8.3.2.1. Primer curso

Inicialmente se calcularon los intervalos de las subescalas y seguidamente se realizó la clasificación de los estudiantes a través del análisis de conglomerados.

Los rangos que se obtienen para los factores estresores en primer curso quedan establecidos de la siguiente forma: obligaciones académicas (2.88 - 3.6), expediente y perspectivas de futuro (2.7 - 3.48), dificultades académicas (2.13 - 2.93) y expresión y comunicación de ideas propias (2.49 - 3.37) (ver Tabla 8.19). Una vez calculados los intervalos se aplicó el análisis de conglomerados, el cual clasificó a los estudiantes en tres grupos según los factores estresores (ver Tabla 8.26).



**Tabla 8.26.***Grupos de estudiantes según los factores estresores en 1º curso (conglomerados)*

Factores estresores	Conglomerado		
	Muy estresados (X=210. N=45.9%)	Poco estresados (X =108. N=23.6%)	Medianamente estresados (X=140. N=30.6%)
Obligaciones académicas	<b>3.73</b>	2.54	3.07
Expediente y perspectivas de futuro	<b>3.66</b>	2.36	2.82
Dificultades interpersonales	<b>3.05</b>	2.15	2.07
Expresión y comunicación de ideas propias	<b>3.48</b>	1.83	2.95

Cada grupo fue identificado aplicando los rangos calculados previamente. Con ello se describió que el primero grupo de estudiantes obtuvo altas puntuaciones en todos los factores estresores, por lo que se les caracteriza como estudiantes *muy estresados*. El segundo grupo mostró puntuaciones bajas en tres de los factores estresores, y únicamente puntúa dentro del intervalo en el factor de dificultades interpersonales. Por lo que este grupo de estudiantes se categorizan como *poco estresados*. Por último, el tercer grupo se caracteriza por puntuar dentro del intervalo en todos los factores estresores, con excepción de la categoría de dificultades interpersonales, en la que obtiene puntuaciones bajas. Por lo que se considera que este grupo de estudiantes se encuentran *medianamente estresados*.

En relación a la variable de reacciones ante el estrés académico, los intervalos adquirieron la siguiente forma: alteración del sueño (2.10 - 3.00), irascibilidad (2.18 - 3.20), agotamiento físico (2.87 - 3.89) y pensamientos negativos (2.10 - 3.16) (ver Tabla 8.20).

El análisis de conglomerados para las reacciones ante el estrés en primer curso, reveló la existencia de tres grupos de estudiantes diferenciados (ver Tabla 8.27).

**Tabla 8.27.***Grupos de estudiantes según las reacciones ante el estrés académico en 1º curso (conglomerados)*

Reacciones al estrés	Conglomerado		
	Poco afectados (X=155. N=33.8%)	Muy afectados (X=122. N=26.6%)	Medianamente afectados (X=181. N=39.5%)
Alteración del sueño	1.75	<b>3.47</b>	2.62

Irascibilidad	1.69	<b>3.75</b>	2.84
Agotamiento físico	2.43	<b>4.30</b>	3.58
Pensamientos negativos	1.72	<b>3.83</b>	2.61

La aplicación de los intervalos indicó que el primer grupo puntúa por debajo del intervalo en todas las reacciones, por lo que se trata de estudiantes *poco afectados*. El segundo grupo muestra puntuaciones altas en todas las reacciones, por lo que se trata de estudiantes *muy afectados*. Por último, el tercer grupo obtiene puntuaciones dentro del intervalo de cada reacción, tratándose de un grupo de estudiantes *medianamente afectados*.

Por último, se clasificaron los estudiantes según las estrategias de afrontamiento que ponen en práctica en primer curso. Previamente, se identificó el intervalo de cada una de las subescalas que forman las estrategias de afrontamiento. Los intervalos de cada una de ellas quedaron establecidos de la siguiente forma: estrategia de reevaluación positiva (2.64-3.40), búsqueda de apoyo social (2.61-3.53) y, por último, planificación y gestión de los recursos (2.58-3.34) (ver Tabla 8.21).

Posteriormente, el análisis de conglomerados generó tres grupos de estudiantes en base a las estrategias de afrontamiento que ponen en práctica (ver Tabla 8.28).

**Tabla 8.28.**

*Grupos de estudiantes según las estrategias de afrontamiento en 1º curso (conglomerados)*

Estrategias de afrontamiento	Conglomerado		
	Afrontamiento positivo (X=95. N=20.7%)	Afrontamiento medio (X=207. N=45.2%)	Escaso afrontamiento (X=156. N=34.1%)
Reevaluación positiva	<b>3.93</b>	3.07	2.41
Búsqueda de apoyo social	<b>4.11</b>	3.30	2.15
Gestión y planificación de recursos	<b>3.82</b>	3.06	2.32

A través de la aplicación de los intervalos se detectó que el primero grupo obtuvo puntuaciones altas en todas las estrategias de afrontamiento, por lo que se denomina que este grupo cuenta con un *afrontamiento positivo*. El segundo grupo de estudiantes puntuó dentro del intervalo en las tres estrategias, por lo que se caracteriza por un *afrontamiento medio*. Y el tercer grupo puntuó por debajo del intervalo en todas las estrategias, por lo que se caracterizan por tener un *escaso afrontamiento*.

### 8.3.2.2. Segundo curso

El análisis realizado en el segundo curso es igual al del apartado anterior, primer curso.

Por lo que inicialmente se obtuvieron los intervalos de cada una de las subescalas del estrés académico y seguidamente se agruparon los estudiantes aplicando el análisis de conglomerados.

En relación a los factores estresores los intervalos quedan establecidos de la siguiente forma: Obligaciones académicas (2.81 - 3.63), Expediente y perspectivas de futuro (2.69-3.61), Dificultades interpersonales (1.96 - 2.76) y Expresión y comunicación de ideas propias (2.21 - 3.25) (ver Tabla 8.22).

El análisis de conglomerados clasificó a los estudiantes en tres grupos en función de los factores estresores que comparten en segundo curso (ver Tabla 8.29).

**Tabla 8.29.**

*Grupos de estudiantes según los factores estresores en 2º curso (conglomerados)*

	Poco estresados ( $X=208$ . $N=45.4\%$ )	<b>Conglomerado</b> Medianamente estresados ( $X=96$ . $N=21\%$ )	Muy estresados ( $X=79$ . $N=17.2\%$ )
Obligaciones académicas (OA)	2.68	<b>3.76</b>	<b>4.00</b>
Expediente y perspectivas de futuro (EF)	2.76	3.58	<b>3.70</b>
Dificultades interpersonales (DI)	1.99	2.29	<b>3.45</b>
Expresión y comunicación de ideas propias (EC)	2.03	<b>4.03</b>	3.05

La aplicación de los intervalos anteriormente descritos reveló que el primero grupo obtiene puntuaciones bajas en todos los factores estresores, con excepción de las dificultades personales, donde puntúa dentro del rango. Por ello, este grupo se caracteriza por estar *poco estresado*. El segundo grupo obtiene altas puntuaciones en el factor de obligaciones académicas y expresión y comunicación de ideas propias. Y puntúa dentro del intervalo en dificultades interpersonales y expediente y perspectivas de futuro. Por lo que este grupo está formado por estudiantes *medianamente estresados*. El tercer grupo, adquiere altas puntuaciones en la mayoría de los factores estresores (obligaciones académicas, expedientes y perspectivas de futuro y dificultades interpersonales) y puntúa dentro del intervalo en la subescala de expresión y comunicación de ideas propias. Por tanto, se caracteriza por reunir a los estudiantes *muy estresados*.

En relación a la variable de reacciones al estrés, los intervalos que se obtiene para segundo curso son: alteración del sueño (2.22-3.28), irascibilidad (2.12-3.14), agotamiento físico (2.43-3.41) y pensamientos negativos (1.97-2.89) (ver Tabla 8.23).

Posteriormente, el análisis de conglomerado clasificó a los estudiantes de segundo curso en tres grupos en relación a las reacciones que muestran ante el estrés académico (ver Tabla 8.30).

**Tabla 8.30.**

*Grupos de estudiantes según las reacciones ante el estrés en 2º curso (conglomerados)*

Reacciones al estrés	Conglomerado		
	Muy afectados ( $X=82$ . $N=17.9\%$ )	Poco afectados ( $X=172$ . $N=37.6\%$ )	Medianamente afectados ( $X=129$ . $N=28.2\%$ )
Alteración del sueño	<b>3.71</b>	2.67	2.26
Irascibilidad	<b>3.90</b>	1.77	2.98
Agotamiento físico	<b>4.31</b>	2.19	3.03
Pensamientos negativos	<b>3.73</b>	1.79	2.45

En función de los intervalos se identificó que el primero de los grupos puntuó alto en todas las reacciones ante el estrés, por lo que se consideran *muy afectados*. El segundo grupo de estudiantes obtuvo puntuaciones por debajo del intervalo en la mayoría de reacciones (irascibilidad, agotamiento físico y pensamientos negativos) y puntuó dentro del intervalo en alteración del sueño. Por ello estos estudiantes se caracterizaron por estar *poco afectados*. Por último, el tercer grupo de estudiantes puntuó dentro del intervalo en todas las subescalas, siendo un grupo *medianamente afectado*.

Por último, se calcularon los intervalos referentes a las subescalas de las estrategias de afrontamiento. Éstos quedaron clasificados de la siguiente forma: reevaluación positiva (2.76-3.58), búsqueda de apoyo social (2.57-3.47) y planificación y gestión de los recursos (2.72-3.48) (ver Tabla 8.24).

Seguidamente, el análisis de conglomerados para las estrategias de afrontamiento de segundo curso clasificó a los estudiantes en tres grupos (ver Tabla 8.31).

**Tabla 8.31.**

*Grupos de estudiantes según las estrategias de afrontamiento en 2º curso (conglomerados)*

	<b>Conglomerado</b>		
	Afrontamiento pasivo conductual ( $X=79$ . $N=17.2\%$ )	Afrontamiento escaso ( $X=164$ . $N=35.8\%$ )	Afrontamiento activo cognitivos ( $X=140$ . $N=30.6\%$ )
Reevaluación positiva	3.14	2.60	<b>3.86</b>
Búsqueda de apoyo social	<b>3.97</b>	2.28	3.36
Planificación y gestión de los recursos	3.05	2.49	<b>3.87</b>

El primer grupo se caracterizó por obtener puntuaciones altas en la estrategia de búsqueda de apoyo social y puntuar dentro del intervalo en las estrategias de reevaluación positiva y planificación y gestión de los recursos. En consecuencia, se identificó un *afrontamiento pasivo conductual* en este grupo. El segundo grupo de estudiantes obtuvo puntuaciones bajas en todas las estrategias, por lo que contó con un *afrontamiento escaso*. Por último, el tercer grupo destacó por obtener puntuaciones altas en las estrategias de reevaluación positiva y planificación y gestión de los recursos. Y, puntuó dentro del intervalo en la estrategia de búsqueda de apoyo social. Por lo tanto, se identifica que hace uso de un *afrontamiento activo cognitivo*.

#### **8.4. Relación entre los patrones de aprendizaje, el estrés académico, el esfuerzo y el rendimiento.**

En este apartado se da respuesta a la cuarta pregunta de investigación acerca de qué relación existe entre los patrones de aprendizaje, el estrés académico y el rendimiento en iberoamericanos durante los dos primeros cursos universitarios. Con esta finalidad, se llevó a cabo la prueba de *chi-cuadrado* entre los conglomerados de estudiantes según el patrón de aprendizaje y el resto de conglomerados referentes a las variables de la investigación: estresores, reacciones ante el estrés, estrategias de afrontamiento, esfuerzo y rendimiento.

##### **8.4.1. Primer curso**

En cuanto a la relación entre los conglomerados de patrones de aprendizaje y los de estresores, la prueba *chi-cuadrado* mostró relación significativa ( $\chi^2 = 20.791$ ,  $gl = 8$ ,  $p < .00$ ). Concretamente, los residuos tipificados identifican que el grupo de estudiantes con dominancia del patrón MD/ac ( $X=104$ ) contribuye positivamente a con el grupo de muy

estresados ( $N= 57.7\%$ ), y el grupo average ( $X=102$ ) contribuye con el grupo de poco estresados ( $N= 31.4\%$ ) (ver Tabla 8.32).

**Tabla 8.32.**

*Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y los estresores percibidos en 1° curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER ESTRESORES 1° CURSO			Total	
		Muy estresados	Poco estresados	Medianamente estresados		
CLÚSTER PA EN 1° CURSO	Flexible	Recuento	30	17	15	62
		% de Cluster_1	48.4%	27.4%	24.2%	100.0%
		% de Número inicial de casos	14.3%	15.7%	10.7%	13.5%
		% del total	6.6%	3.7%	3.3%	13.5%
	MD/ac	Residuos corregidos	.4	.8	-1.2	
		Recuento	60	18	26	104
		% de Cluster_1	57.7%	17.3%	25.0%	100.0%
		% de Número inicial de casos	28.6%	16.7%	18.6%	22.7%
	Average	% del total	13.1%	3.9%	5.7%	22.7%
		Residuos corregidos	2.8	-1.7	-1.4	
		Recuento	33	32	37	102
		% de Cluster_1	32.4%	31.4%	36.3%	100.0%
	UD	% de Número inicial de casos	15.7%	29.6%	26.4%	22.3%
		% del total	7.2%	7.0%	8.1%	22.3%
		Residuos corregidos	-3.1	2.1	1.4	
		Recuento	62	23	34	119
Pasivos	% de Cluster_1	52.1%	19.3%	28.6%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	29.5%	21.3%	24.3%	26.0%	
	% del total	13.5%	5.0%	7.4%	26.0%	
	Residuos corregidos	1.6	-1.3	-.5		
Total	Recuento	25	18	28	71	
	% de Cluster_1	35.2%	25.4%	39.4%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	11.9%	16.7%	20.0%	15.5%	
	% del total	5.5%	3.9%	6.1%	15.5%	
Total	Residuos corregidos	-2.0	.4	1.8		
	Recuento	210	108	140	458	
	% de Cluster_1	45.9%	23.6%	30.6%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% del total	45.9%	23.6%	30.6%	100.0%	

Respecto a la relación entre los conglomerados de patrones de aprendizaje y los de reacciones ante el estrés, la prueba *chi-cuadrado* identificó relación significativa ( $\chi^2 = 15.637$ ,  $gl = 8$ ,  $p < .04$ ). Los residuos tipificados muestran que el grupo de estudiantes average ( $X=102$ ) y el grupo de pasivos ( $X=71$ ) contribuyen positivamente a los poco afectados, ( $N=43.1$ ) y ( $N=45.1\%$ ) correspondientemente (ver Tabla 8.33).

**Tabla 8.33.**

*Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y las reacciones ante el estrés en 1° curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER REACCIONES ANTE EL ESTRÉS 1° CURSO				
		Poco afectados	Muy afectados	Medianamente afectados	Total	
CLÚSTER PA EN 1° CURSO	Flexible	Recuento	17	19	26	62
		% de Cluster_1	27.4%	30.6%	41.9%	100.0%
		% de Número inicial de casos	11.0%	15.6%	14.4%	13.5%
		% del total	3.7%	4.1%	5.7%	13.5%
	MD/ac	Residuos corregidos	-1.1	.8	.4	
		Recuento	33	30	41	104
		% de Cluster_1	31.7%	28.8%	39.4%	100.0%
		% de Número inicial de casos	21.3%	24.6%	22.7%	22.7%
	Average	% del total	7.2%	6.6%	9.0%	22.7%
		Residuos corregidos	-.5	.6	.0	
		Recuento	44	23	35	102
		% de Cluster_1	43.1%	22.5%	34.3%	100.0%
UD	% de Número inicial de casos	28.4%	18.9%	19.3%	22.3%	
	% del total	9.6%	5.0%	7.6%	22.3%	
	Residuos corregidos	2.3	-1.1	-1.2		
	Recuento	29	38	52	119	
Pasivos	% de Cluster_1	24.4%	31.9%	43.7%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	18.7%	31.1%	28.7%	26.0%	
	% del total	6.3%	8.3%	11.4%	26.0%	
	Residuos corregidos	-2.5	1.5	1.1		
Total	Recuento	32	12	27	71	
	% de Cluster_1	45.1%	16.9%	38.0%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	20.6%	9.8%	14.9%	15.5%	
	% del total	7.0%	2.6%	5.9%	15.5%	
Total	Residuos corregidos	2.2	-2.0	-.3		
	Recuento	155	122	181	458	
	% de Cluster_1	33.8%	26.6%	39.5%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

% del total	33.8%	26,6%	39.5%	100.0%
-------------	-------	-------	-------	--------

Referente a la relación entre los conglomerados de patrones de aprendizaje y los de estrategias de afrontamiento al estrés, la prueba *chi-cuadrado* identificó relación significativa ( $\chi^2 = 32.277$ ,  $gl = 8$ ,  $p < .00$ ) entre estos dos conglomerados. Concretamente, los residuos tipificados muestran que el grupo de estudiantes con dominancia del patrón MD/ac y el grupo de flexibles contribuyen positivamente al grupo de afrontamiento positivo. Por otro lado, los estudiantes pasivos contribuyen al afrontamiento escaso. Así como los estudiantes con patrón no dirigido tienen tendencia al afrontamiento escaso. (ver Tabla 8.34).

**Tabla 8.34.**

*Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y las estrategias de afrontamiento al estrés en 1º curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER EST. AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS 1º CURSO				
			Afrontamiento positivo	Afrontamiento medio/average	Afrontamiento escaso	Total
CLÚSTE PA EN 1º CURSO	Flexible	Recuento	22	25	15	62
		% de Cluster_1	35.5%	40.3%	24.2%	100.0%
		% de Número inicial de casos	23.2%	12.1%	9.6%	13.5%
		% del total	4.8%	5.5%	3.3%	13.5%
	MD/ac	Residuos corregidos	3.1	-.8	-1.8	
		Recuento	32	47	25	104
		% de Cluster_1	30.8%	45.2%	24.0%	100.0%
		% de Número inicial de casos	33.7%	22.7%	16.0%	22.7%
	Average	% del total	7.0%	10.3%	5.5%	22.7%
		Residuos corregidos	2.9	.0	-2.5	
		Recuento	18	51	33	102
		% de Cluster_1	17.6%	50.0%	32.4%	100.0%
	UD	% de Número inicial de casos	18.9%	24.6%	21.2%	22.3%
		% del total	3.9%	11.1%	7.2%	22.3%
		Residuos corregidos	-.9	1.1	-.4	
		Recuento	18	53	48	119
	Pasivos	% de Cluster_1	15.1%	44.5%	40.3%	100,0%
		% de Número inicial de casos	18.9%	25.6%	30.8%	26.0%
		% del total	3.9%	11.6%	10.5%	26.0%
		Residuos corregidos	-1.8	-.2	1.7	
Pasivos	Recuento	5	31	35	71	
	% de Cluster_1	7.0%	43.7%	49.3%	100.0%	



	% de Número inicial de casos	5.3%	15.0%	22.4%	15.5%
	% del total	1.1%	6.8%	7.6%	15.5%
	Residuos corregidos	-3.1	-.3	2.9	
Total	Recuento	95	207	156	458
	% de Cluster_1	20.7%	45.2%	34.1%	100.0%
	% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	20.7%	45.2%	34.1%	100.0%

Para analizar la relación entre los conglomerados de patrones de aprendizaje y de esfuerzo primeramente se realizó un análisis de descriptivos, con el que se identifica los rangos del esfuerzo en primer curso (ver Tabla 8.35).

**Tabla 8.35.**

*Esfuerzo en 1º curso (Descriptivos)*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Esfuerzo	458	1.00	10.00	7.35	1.40
N válido (según lista)	458				

Se aplicó la desviación típica sobre la media del esfuerzo, obteniéndose el rango siguiente rango: 5.90 y 8.75. Seguidamente, se llevó a cabo el análisis de conglomerados con el que se clasifican los estudiantes según su esfuerzo (ver Tabla 8.36).

**Tabla 8.36.**

*Grupos de estudiantes según el esfuerzo en 1º curso (Conglomerado)*

	Conglomerado		
	Escaso esfuerzo (X=14. N=3%)	Gran esfuerzo (X=224. N=49%)	Esfuerzo medio (X=220. N=48%)
Esfuerzo	3.43	8.49	6.45

Al aplicar el rango se identifica que el primer grupo de estudiantes puntúa por debajo del intervalo, por lo que se considera que es un *esfuerzo escaso*. El segundo grupo puntúa dentro del rango, pero próximo al límite superior. Por lo cual se les caracteriza por un

*gran esfuerzo*. El último grupo puntúa en una posición media del rango, siendo descritos como el grupo con *esfuerzo medio*.

Finalmente, la prueba *chi-cuadrado* mostró relación significativa ( $\chi^2 = 29.152$ ,  $gl = 8$ ,  $p < .00$ ). En función de los residuos tipificados se reconoce que el grupo de estudiantes con patrón MD/ac ( $X=104$ ) contribuye con el grupo de gran esfuerzo ( $N=68.3\%$ ), mientras que los estudiantes con patrón no dirigido ( $X=119$ ) lo hace con el grupo de esfuerzo escaso ( $N=40.3\%$ ) y en menor grado con esfuerzo medio ( $N=55.5\%$ ) (ver Tabla 8.37).

**Tabla 8.37.**

*Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y el esfuerzo en 1º curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER ESFUERZO 1º CURSO				
		escaso esfuerzo	Gran esfuerzo	esfuerzo medio	Total	
CLÚSTER PA EN 1º CURSO	Flexible	Recuento	1	32	29	62
		% de Cluster_1	1.6%	51.6%	46.8%	100.0%
		% de Número inicial de casos	7.1%	14.3%	13.2%	13.5%
		% del total	.2%	7.0%	6.3%	13.5%
	MD/ac	Residuos corregidos	-.7	.5	-.2	
		Recuento	1	71	32	104
		% de Cluster_1	1.0%	68.3%	30.8%	100.0%
		% de Número inicial de casos	7.1%	31.7%	14.5%	22.7%
	Average	% del total	.2%	15.5%	7.0%	22.7%
		Residuos corregidos	-1.4	4.5	-4.0	
		Recuento	1	47	54	102
		% de Cluster_1	1.0%	46.1%	52.9%	100.0%
	UD	% de Número inicial de casos	7.1%	21.0%	24.5%	22.3%
		% del total	.2%	10.3%	11.8%	22.3%
		Residuos corregidos	-1.4	-.6	1.1	
		Recuento	7	46	66	119
Pasivos	% de Cluster_1	5.9%	38.7%	55.5%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	50.0%	20.5%	30.0%	26.0%	
	% del total	1.5%	10.0%	14.4%	26.0%	
	Residuos corregidos	2.1	-2.6	1.9		
	Recuento	4	28	39	71	
	% de Cluster_1	5.6%	39.4%	54.9%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	28.6%	12.5%	17.7%	15.5%	
	% del total	.9%	6.1%	8.5%	15.5%	

	Residuos corregidos	1.4	-1.7	1.3	
Total	Recuento	14	224	220	458
	% de Cluster_1	3.1%	48.9%	48.0%	100.0%
	% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	3.1%	48.9%	48.0%	100.0%

Por lo que corresponde a la relación entre los conglomerados de patrones de aprendizaje y rendimiento académico, inicialmente se generaron los clusters de la variable rendimiento (nota media), ya que no había sido utilizada previamente. Para ello, se obtuvieron los descriptivos de la nota media para primer curso y se aplicó la desviación típica. Obteniendo un rango entre 63,48 y el 81,3 (ver Tabla 8.38).

**Tabla 8.38.**

*Nota media de 1º curso (Descriptivos)*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Nota media	458	50.00	100.00	72.39	8.91
N válido (según lista)	458				

Por lo que se considera que las puntuaciones por encima de este rango medio se considera un rendimiento alto, y por debajo del mismo un rendimiento bajo. Así, las puntuaciones que se encuentran dentro del rango son consideradas como rendimiento medio. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de conglomerados para la variable de nota media (ver Tabla 8.39).

**Tabla 8.39.**

*Grupo de estudiantes según la nota media de 1º curso (Conglomerado)*

	Conglomerado		
	Rendimiento medio (X=222. N=48.3%).	Rendimiento alto (X=165. N=36.02%)	Rendimiento bajo (X=71. N=15.5)
Nota media	70.18	81.75	57.58

El análisis de conglomerados clasifica a los estudiantes en tres grupos. Éstos son identificados aplicando el rango obtenido en los descriptivos. El primer grupo puntúa dentro del intervalo, por lo que son considerados el grupo con *rendimiento medio*. El segundo grupo puntúa por encima del rango, caracterizándose como el grupo con

*rendimiento alto*. El último grupo de estudiantes obtiene una puntuación por debajo del rango, y son denominados el grupo con *rendimiento bajo*.

Seguidamente, se aplicó la prueba de *chi-cuadrado* para los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico (ver Tabla 8.40).

**Tabla 8.40.**

*Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y el rendimiento en 1º curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER RENDIMIENTO ACADEMICO 1º CURSO				
		BAJO	MEDIO	ALTO	Total	
CLÚSTER PA 1º CURSO	Flexible	Recuento	5	25	32	62
		% de Cluster_1	8.1%	40.3%	51.6%	100.0%
		% de Número inicial de casos	7.0%	11.3%	19.4%	13.5%
		% del total	1.1%	5.5%	7.0%	13.5%
	MD/ac	Residuos corregidos	-1.7	-1.4	2.7	
		Recuento	7	45	52	104
		% de Cluster_1	6.7%	43.3%	50.0%	100.0%
		% de Número inicial de casos	9.9%	20.3%	31.5%	22.7%
	Average	% del total	1.5%	9.8%	11.4%	22.7%
		Residuos corregidos	<b>-2,8</b>	-1.2	3.4	
		Recuento	21	48	33	102
		% de Cluster_1	20.6%	47.1%	32.4%	100.0%
	UD	% de Número inicial de casos	29.6%	21.6%	20.0%	22.3%
		% del total	4.6%	10.5%	7.2%	22.3%
		Residuos corregidos	1.6	-.3	-.9	
		Recuento	25	67	27	119
Pasivos	% de Cluster_1	21.0%	56.3%	22.7%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	35.2%	30.2%	16.4%	26.0%	
	% del total	5.5%	14.6%	5.9%	26.0%	
	Residuos corregidos	<b>1,9</b>	2.0	-3.5		
Total	Recuento	13	37	21	71	
	% de Cluster_1	18.3%	52.1%	29.6%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	18.3%	16.7%	12.7%	15.5%	
	% del total	2.8%	8.1%	4.6%	15.5%	
Total	Residuos corregidos	.7	.7	-1.2		
	Recuento	71	222	165	458	
	% de Cluster_1	15.5%	48.5%	36.0%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% del total	15.5%	48.5%	36.0%	100.0%	

La prueba de *chi-cuadrado* muestra relación significativa ( $\chi^2 = 31.831$ ,  $gl = 8$ ,  $p < .00$ ) entre los grupos de estudiantes según el rendimiento académico y los patrones de aprendizaje. Concretamente, según los residuos tipificados, el grupo con patrón de aprendizaje no dirigido ( $X=119$ ) contribuye al grupo con rendimiento académico bajo ( $N=21\%$ ).

A modo de resumen, la relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y el resto de variables en primer curso se da entre: el grupo con dominancia del patrón MD/ac contribuye de manera significativa positiva con los grupos de muy estresados, afrontamiento positivo y gran esfuerzo. El grupo de estudiantes con patrón average lo hace con el grupo de poco estresados y poco afectado. Los estudiantes pasivos contribuyen al grupo de poco afectados y afrontamiento escaso. El grupo de flexibles los estudiantes de afrontamiento positivo. Y por último, el grupo de estudiantes con patrón no dirigido contribuye con los de afrontamiento escaso, esfuerzo medio y escaso y rendimiento bajo.

#### 8.4.2. Segundo curso

En este apartado se vuelve a realizar el análisis anterior, en esta ocasión con los datos correspondiente a segundo curso. Así, se aplicó la prueba de *chi-cuadrado* entre los patrones de aprendizaje y el resto de variables.

En referencia a la relación entre los patrones y los estresores, la prueba de *chi-cuadrado* muestra relación significativa ( $\chi^2 = 38.372$ ,  $gl = 8$ ,  $p < .00$ ). Concretamente, en base a los residuos tipificados, el grupo con patrón de aprendizaje MD/ac ( $X=38$ ) contribuye de manera positiva con el grupo de poco estresados ( $N=86.6\%$ ). Así como el grupo de estudiantes con patrón no dirigido ( $X=39$ ) lo hace con los medianamente estresados ( $N=43.6\%$ ) y muy estresados ( $N=35.9\%$ ) (ver Tabla 8.41).

**Tabla 8.41.**

*Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y los estresores percibidos en 2º curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER ESTRESORES 2º CURSO			
		Poco estresados	Medianamente estresados	Muy estresados	Total
CLUSTER PA 2º	Average	97	53	37	187
	Recuento				
	% de Cluster_2	51.9%	28.3%	19.8%	100.0%

CURSO	% de Número inicial de casos	46.6%	55.2%	46.8%	48.8%
	% del total	25.3%	13.8%	9.7%	48.8%
	Residuos corregidos	-9	1.4	-4	
	Recuento	40	12	11	63
Flexible	% de Cluster_2	63.5%	19.0%	17.5%	100.0%
	% de Número inicial de casos	19.2%	12.5%	13.9%	16.4%
	% del total	10.4%	3.1%	2.9%	16.4%
	Residuos corregidos	1.6	-1.2	-.7	
MD/ac	Recuento	33	2	3	38
	% de Cluster_2	86.8%	5.3%	7.9%	100.0%
	% de Número inicial de casos	15.9%	2.1%	3.8%	9.9%
	% del total	8.6%	.5%	.8%	9.9%
Pasivo	Residuos corregidos	4.2	-3.0	-2.0	
	Recuento	30	12	14	56
	% de Cluster_2	53.6%	21.4%	25.0%	100.0%
	% de Número inicial de casos	14.4%	12.5%	17.7%	14.6%
UD	% del total	7.8%	3.1%	3.7%	14.6%
	Residuos corregidos	-.1	-.7	.9	
	Recuento	8	17	14	39
	% de Cluster_2	20.5%	43.6%	35.9%	100.0%
Total	% de Número inicial de casos	3.8%	17.7%	17.7%	10.2%
	% del total	2.1%	4.4%	3.7%	10.2%
	Residuos corregidos	-4.5	2.8	2.5	
	Recuento	208	96	79	383
Total	% de Cluster_2	54.3%	25.1%	20.6%	100.0%
	% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	54.3%	25.1%	20.6%	100.0%

En lo que corresponde a la relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y las reacciones al estrés académico, la prueba de *chi-cuadrado* halló relación significativa ( $\chi^2 = 48.936$ ,  $gl = 8$ ,  $p < .00$ ). Los residuos tipificados manifiestan que los estudiantes con patrón flexible ( $X=63$ ) contribuyen de manera positiva con los poco afectados ( $N=58.7\%$ ), el grupo con patrón MD/ac ( $X=38$ ) contribuye con el grupo de medianamente afectados ( $N=50\%$ ), los pasivos ( $X=56$ ) lo hacen con los poco afectados ( $N=66.1\%$ ) y los estudiantes con patrón no dirigido ( $X=39$ ) contribuyen al grupo de muy afectados ( $N=48.7\%$ ) (ver Tabla 8.42).

**Tabla 8.42.**

*Relación entre los grupos de estudiantes según el patrón de aprendizaje y las reacciones ante el estrés en 2º curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER REACCIONES ANTE EL ESTRÉS 2º				
		CURSO			Total	
		Muy afectados	Poco afectados	Medianamente afectados		
CLUSTER PA 2º CURSO	Average	Recuento	41	77	69	187
		% de Cluster_2	21.9%	41.2%	36.9%	100.0%
		% de Número inicial de casos	50.0%	44.8%	53.5%	48.8%
		% del total	10.7%	20.1%	18.0%	48.8%
		Residuos corregidos	.2	-1.4	1.3	
	Flexible	Recuento	12	37	14	63
		% de Cluster_2	19.0%	58.7%	22.2%	100.0%
		% de Número inicial de casos	14.6%	21.5%	10.9%	16.4%
		% del total	3.1%	9.7%	3.7%	16.4%
		Residuos corregidos	-.5	2.4	-2.1	
	MD/ac	Recuento	2	17	19	38
		% de Cluster_2	5.3%	44.7%	50.0%	100.0%
		% de Número inicial de casos	2.4%	9.9%	14.7%	9.9%
		% del total	.5%	4.4%	5.0%	9.9%
		Residuos corregidos	-2.6	.0	2.2	
	Pasivo	Recuento	8	37	11	56
		% de Cluster_2	14.3%	66.1%	19.6%	100.0%
		% de Número inicial de casos	9.8%	21.5%	8.5%	14.6%
		% del total	2.1%	9.7%	2.9%	14.6%
		Residuos corregidos	-1.4	3.4	-2.4	
	UD	Recuento	19	4	16	39
		% de Cluster_2	48.7%	10.3%	41.0%	100.0%
		% de Número inicial de casos	23.2%	2.3%	12.4%	10.2%
		% del total	5.0%	1.0%	4.2%	10.2%
		Residuos corregidos	4.4	-4.6	1.0	
Total		Recuento	82	172	129	383
		% de Cluster_2	21.4%	44.9%	33.7%	100.0%
		% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	21.4%	44.9%	33.7%	100.0%

Respecto a la relación entre el grupo de estudiantes en función de los patrones de aprendizaje y las estrategias de afrontamiento, la prueba de *chi-cuadrado* mostró relación significativa ( $\chi^2 = 61.590$ ,  $gl = 8$ ,  $p < .00$ ). En tal sentido, los residuos tipificados identifican que los estudiantes average ( $X=187$ ) contribuyen de manera positiva con el grupo de

afrontamiento pasivo conductual ( $N=26.2\%$ ), los estudiantes con patón MD/ac ( $X=38$ ) contribuyen con los de afrontamiento activo cognitivo ( $N=78.9\%$ ), y el grupo de estudiantes con patón no dirigido ( $X=39$ ) lo hace con el grupo de afrontamiento escaso ( $N=39.5$ ) (ver Tabla 8.43).

**Tabla 8.43.**

*Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y las estrategias de afrontamiento del estrés en 2º curso (chi-cuadrado)*

CLUSTER	Average	Recuento	CLUSTER EST. AFRONTAMIENTO 2º CURSO			Total
			Afron Posivo conductual	Afront escaso	Afront activo cognitivo	
PA 2º CURSO		49	76	62	187	
		% de Cluster_2	26.2%	40.6%	33.2%	100.0%
		% de Número inicial de casos	62.0%	46.3%	44.3%	48.8%
		% del total	12.8%	19.8%	16.2%	48.8%
		Residuos corregidos	2.6	-.8	-1.3	
	Flexible	Recuento	10	30	23	63
		% de Cluster_2	15.9%	47.6%	36.5%	100.0%
		% de Número inicial de casos	12.7%	18.3%	16.4%	16.4%
		% del total	2.6%	7.8%	6.0%	16.4%
		Residuos corregidos	-1.0	.8	.0	
	MD/ac	Recuento	5	3	30	38
		% de Cluster_2	13.2%	7.9%	78.9%	100.0%
		% de Número inicial de casos	6.3%	1.8%	21.4%	9.9%
		% del total	1.3%	.8%	7.8%	9.9%
		Residuos corregidos	-1.2	-4.6	5.7	
	Pasivo	Recuento	8	24	24	56
	% de Cluster_2	14.3%	42.9%	42.9%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	10.1%	14.6%	17.1%	14.6%	
	% del total	2.1%	6.3%	6.3%	14.6%	
	Residuos corregidos	-1.3	.0	1.1		
UD	Recuento	7	31	1	39	
	% de Cluster_2	17.9%	79.5%	2.6%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	8.9%	18.9%	.7%	10.2%	
	% del total	1.8%	8.1%	.3%	10.2%	
	Residuos corregidos	-.4	4.9	-4.7		
Total	Recuento	79	164	140	383	
	% de Cluster_2	20.6%	42.8%	36.6%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% del total	20.6%	42.8%	36.6%	100.0%	



En cuanto a la relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y el esfuerzo, se llevó a cabo un análisis de conglomerados necesario para poder aplicar la prueba de *chi-cuadrado*. Para ello, realizó un análisis de los descriptivos de la variable esfuerzo de segundo curso (ver Tabla 8.44) y posteriormente un análisis de conglomerado (ver Tabla 8.45).

**Tabla 8.44.**

*Esfuerzo en 2º curso (Descriptivos)*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Esfuerzo	458	2.00	10.00	7.32	1.36
N válido (según lista)	458				

A partir de los descriptivos se obtuvo el intervalo del esfuerzo, el cual se ubica entre el 5.96 y el 8.68. Seguidamente, se aplicó el análisis de conglomerados que identificó tres grupos de estudiantes (ver Tabla 8.45).

**Tabla 8.45.**

*Grupos de estudiantes según el esfuerzo en 2º curso (Conglomerado)*

	Conglomerado		
	Esfuerzo escaso (X=11. N=2.1%)	Gran esfuerzo (X=221. N=48.2%)	Esfuerzo medio (X=226. N=49.3%)
Esfuerzo	3.55	8.47	6.40

Tras aplicar el renglo se describe que el primer grupo de estudiantes puntúa por debajo del rango, por lo que se considera que es un *esfuerzo escaso*. El segundo grupo puntúa dentro del rango, no obstante, muy próximo al límite superior. Por esa razón se les distingue por un *gran esfuerzo*. El último grupo puntúa en una posición media del rango, siendo caracterizados como el grupo con *esfuerzo medio*.

Posteriormente, la prueba de *chi-cuadrado* mostró relaciones significativas entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y el esfuerzo ( $\chi^2 = 24.548$ ,  $gl =$

8,  $p < .00$ ). En base a los residuos tipificados se identifica que el grupo de estudiantes con patrón MD/ac ( $X=38$ ) contribuye de manera positiva con el grupo de gran esfuerzo ( $N=73.7\%$ ). Por otro lado, el grupo de estudiantes con dominancia del patrón no dirigido ( $X=39$ ) contribuye con el grupo de esfuerzo medio ( $N=71.8\%$ ) (ver Tabla 8.46).

**Tabla 8.46.**

*Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y el esfuerzo en 2º curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER ESFUERZO 2º CURSO			Total	
		Esfuerzo escaso	Gran esfuerzo	Esfuerzo medio		
CLUSTER PA 2º CURSO	Average	Recuento	4	104	79	187
		% de Cluster_2	2.1%	55.6%	42.2%	100.0%
		% de Número inicial de casos	44.4%	53.6%	43.9%	48.8%
		% del total	1.0%	27.2%	20.6%	48.8%
		Residuos corregidos	-.3	1.9	-1.8	
	Flexible	Recuento	2	27	34	63
		% de Cluster_2	3.2%	42.9%	54.0%	100.0%
		% de Número inicial de casos	22.2%	13.9%	18.9%	16.4%
		% del total	.5%	7.0%	8.9%	16.4%
		Residuos corregidos	.5	-1.4	1.2	
	MD/ac	Recuento	0	28	10	38
		% de Cluster_2	.0%	73.7%	26.3%	100.0%
		% de Número inicial de casos	.0%	14.4%	5.6%	9.9%
		% del total	.0%	7.3%	2.6%	9.9%
		Residuos corregidos	-1.0	3.0	-2.7	
	Pasivo	Recuento	1	26	29	56
		% de Cluster_2	1.8%	46.4%	51.8%	100.0%
		% de Número inicial de casos	11.1%	13.4%	16.1%	14.6%
		% del total	.3%	6.8%	7.6%	14.6%
		Residuos corregidos	-.3	-.7	.8	
UD	Recuento	2	9	28	39	
	% de Cluster_2	5.1%	23.1%	71.8%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	22.2%	4.6%	15.6%	10.2%	
	% del total	.5%	2.3%	7.3%	10.2%	
	Residuos corregidos	1.2	-3.6	3.3		
Total	Recuento	9	194	180	383	
	% de Cluster_2	2.3%	50.7%	47.0%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% del total	2.3%	50.7%	47.0%	100.0%	

Por último, se analiza la relación entre los conglomerados de patrones de aprendizaje y los de rendimiento académico. Para ello, fue necesario llevar a cabo un análisis de conglomerados con la nota media de segundo curso, ya que es como se mide el rendimiento. En tal sentido, primeramente se llevaron a cabo los descriptivos de la variable de nota media (ver Tabla 8.47).

**Tabla 8.47.**

*Nota media en 2º curso (Descriptivos)*

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Nota media	458	45.00	100.00	71.88	10.27
N válido (según lista)	458				

Seguidamente se aplicó la desviación típica sobre la nota media, obteniendo el rango de la nota media, el cual se encuentra entre las calificaciones de 61,61 y 82,15. Y posteriormente, se llevó a cabo el análisis de conglomerados (ver Tabla 8.48).

**Tabla 8.48.**

*Grupo de estudiantes según la nota media de 2º curso (Conglomerados)*

	<b>Conglomerado</b>		
	<b>Rendimiento medio</b> ( <i>X</i> =216. <i>N</i> =47%)	<b>Rendimiento alto</b> ( <i>X</i> =142. <i>N</i> =31%)	<b>Rendimiento bajo</b> ( <i>X</i> =100. <i>N</i> =22%)
Nota media	70.43	83.98	57.85

El análisis de conglomerado generó tres grupos de estudiantes en función de la nota media que obtienen. El primero de ellos obtiene puntuaciones dentro del intervalo por lo que se caracterizan por un *rendimiento medio*. El segundo grupo de estudiantes obtiene calificaciones por encima del rango, caracterizados por un *rendimiento alto*. El último grupo obtiene puntuación por debajo del intervalo, siendo el grupo con *rendimiento bajo*.

Una vez se han identificado a los estudiantes en base al rendimiento académico, se aplica el análisis de *chi-cuadrado* con el resto de variables. En relación a los patrones de

aprendizaje, la prueba de *chi-cuadrado* muestra relación significativa ( $\chi^2 = 121.460$ ,  $gl = 8$ ,  $p < .00$ ) entre los dos clusters, patrones de aprendizaje y rendimiento académico en segundo curso. Según los residuos tipificados se identifica que los estudiantes con patrón de aprendizaje average ( $X=187$ ) contribuyen de manera positiva con el grupo de rendimiento académico medio ( $N=55.1\%$ ). Los estudiantes con patrón flexible ( $X=63$ ) contribuyen con el grupo de rendimiento académico medio ( $N=58.7\%$ ). El grupo con patrón MD/ac ( $X=38$ ) lo hacen con el grupo de alto rendimiento ( $N=100\%$ ). Básicamente, todos los estudiantes con patrón MD/ac tienen un rendimiento alto. Los estudiantes con patrón pasivo ( $X=56$ ) contribuyen con un rendimiento alto ( $N=48.2\%$ ). Y por último, el grupo de estudiantes con patrón no dirigido ( $X=39\%$ ) contribuyen en el grupo de bajo rendimiento (48.7%) (ver Tabla 8.49).

**Tabla 8.49.**

*Relación entre los grupos de estudiantes según los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico en 2º curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER RENDIMIENTO ACADÉMICO 2º CURSO				
		MEDIO	ALTO	BAJO	Total	
CLUSTER PA 2º CURSO	Average	Recuento	103	57	27	187
		% de Cluster_2	55.1%	30.5%	14.4%	100.0%
		% de Número inicial de casos	56.9%	42.5%	39.7%	48.8%
		% del total	26.9%	14.9%	7.0%	48.8%
	Flexible	Residuos corregidos	3.0	-1.8	-1.7	
		Recuento	37	12	14	63
		% de Cluster_2	58.7%	19.0%	22.2%	100.0%
		% de Número inicial de casos	20.4%	9.0%	20.6%	16.4%
	MD/ac	% del total	9.7%	3.1%	3.7%	16.4%
		Residuos corregidos	2.0	-2.9	1.0	
		Recuento	0	38	0	38
		% de Cluster_2	.0%	100.0%	.0%	100.0%
Pasivo	% de Número inicial de casos	.0%	28.4%	.0%	9.9%	
	% del total	.0%	9.9%	.0%	9.9%	
	Residuos corregidos	-6.1	8.9	-3.0		
	Recuento	21	27	8	56	
	% de Cluster_2	37.5%	48.2%	14.3%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	11.6%	20.1%	11.8%	14.6%	
	% del total	5.5%	7.0%	2.1%	14.6%	
	Residuos corregidos	-1.6	2.2	-.7		

UD	Recuento	20	0	19	39
	% de Cluster_2	51.3%	.0%	48.7%	100.0%
	% de Número inicial de casos	11.0%	.0%	27.9%	10.2%
	% del total	5.2%	.0%	5.0%	10.2%
Total	Residuos corregidos	.5	-4.8	5.3	
	Recuento	181	134	68	383
	% de Cluster_2	47.3%	35.0%	17.8%	100.0%
	% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	47.3%	35.0%	17.8%	100.0%

A modo de resumen, la relación entre los grupos de estudiantes en función de los patrones de aprendizaje y el resto de variables en segundo curso se explica de la siguiente forma: El patrón MD/ac contribuye con el grupo de poco estresados en base a los estresores percibidos, los medianamente afectados en relación a las reacciones ante el estrés académico, con estrategias de afrontamiento activas cognitivas, gran esfuerzo y un rendimiento alto. Los estudiantes flexibles contribuyen a los poco afectados en relación a las reacciones y a un rendimiento alto. Los pasivos contribuyen a los poco afectados y rendimiento alto. Los estudiantes con patrón average contribuyen con el afrontamiento pasivo conductual y el rendimiento bajo. Y por último, los estudiantes con patrón no dirigido se relacionan con los medianamente estresados y muy estresados en base a los estresores percibidos, con los muy afectados en relación a las reacciones, con el afrontamiento escaso, el esfuerzo medio y el rendimiento académico bajo.

### **8.5. Perfil del estudiante con bajo rendimiento y perfil del estudiante con tendencia al abandono universitario.**

En este apartado se muestran los resultados correspondientes a la pregunta qué perfil de estudiantes explican el bajo rendimiento académico y/o el abandono universitario temprano.

Para dar respuesta al bajo rendimiento académico, se realizaron dos análisis diferentes: uno centrado en las variables y otro centrado en los sujetos. En cuanto al primero, se aplicó un análisis de correlaciones con todas las variables de la investigación. Lo que permitió identificar las correlaciones tanto positivas como negativas que explican el rendimiento académico. Asimismo, también se realizó el mismo análisis por países o universidades.

En relación al segundo, se aplicó un análisis de conglomerados para la variable de nota media, con la que se mide el rendimiento académico y se llevó a cabo la prueba de *chi-cuadrado* con los clúster del resto de variables. Con ello, se identificó las correlaciones con el rendimiento académico para cada uno de los cursos en base al análisis centrado en los sujetos.

Por otro lado, con el objetivo de explicar el perfil del estudiante con tendencia al abandono universitario se llevó a cabo un análisis de correlaciones entre todas las variables que conforman el estudio dividiendo a los estudiantes en base a si abandonan o no. De modo que se identificaron las relaciones para aquellos que forman la muestra del abandono universitario temprano.

### **8.5.1. Perfil del estudiante con bajo rendimiento (Análisis centrado en las variables).**

En este apartado se muestran los análisis de correlaciones entre las diferentes variables (patrones de aprendizaje, estresores, reacciones ante el estrés, estrategias de afrontamiento, esfuerzo y nota media) con el total de la muestra y posteriormente dividido por países y/o universidades, tanto para primer curso y como para segundo curso. Este análisis permitió identificar qué variables muestran relación con el rendimiento en sentido positivo así como en negativo.

#### **8.5.1.1. Primer curso**

El análisis de correlaciones en primer curso indica que las variables que correlacionan de manera negativa con el rendimiento son los factores estresores de obligaciones académicas, expediente y perspectivas de futuro, expresión y comunicación de ideas propias y la reacción de agotamiento físico. Contrariamente, muestran correlación positiva con el rendimiento académico el patrón MD/ac y el patrón RD, las estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva y planificación y gestión de recursos personales y el esfuerzo (ver Anexo 6).

#### **8.5.1.2. Segundo curso**

El análisis de correlaciones en segundo curso muestra que las variables que correlacionan de manera negativa con el rendimiento académico son el patrón de aprendizaje PI, RD y UD, todos los factores estresores (obligaciones académicas, expediente y perspectivas de

futuro, dificultades interpersonales y expresión y comunicación de ideas propias) y las reacciones ante el estrés de irascibilidad, agotamiento físico y pensamientos negativos.

Por el contrario, correlacionan positivamente con el rendimiento académico el patrón MD/ac, el conjunto de estrategias de afrontamiento (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y gestión y planificación de recursos personales) y el esfuerzo (ver Anexo 7).

### **8.5.1.3. Perfil del estudiante con bajo rendimiento por país/universidad**

#### **8.5.1.3.1. Primer curso**

##### **Argentina (Universidad Nacional de Río Cuarto)**

El análisis de correlaciones en la Universidad de Río Cuarto indica relación significativa negativa entre el rendimiento académico y los factores estresores de dificultades interpersonales. Mientras que, el patrón MD/ac y el esfuerzo correlacionan de manera positiva (ver Anexo 8).

##### **Chile (Universidad Católica Andrés Bello)**

En la UCA únicamente se destaca la correlación negativa entre el rendimiento y las reacciones al estrés de pensamientos negativos. Por otro lado, se identifica correlación positiva entre el rendimiento académico y la estrategia de búsqueda de apoyo social (ver Anexo 9).

##### **Colombia (Universidad Pedagógica Nacional)**

En la UPN se identifican correlaciones negativas entre el rendimiento académico y los factores estresores de obligaciones académicas, expediente y perspectivas de futuro y expresión y comunicación de ideas propias. Pero también con las reacciones de alteración del sueño e irascibilidad.

En el sentido opuesto, se establecen correlaciones positivas con el patrón MD/ac y el patrón RD, las estrategias de afrontamiento de búsqueda de apoyo social y la estrategia de gestión y planificación de recursos personales, así como con el esfuerzo (ver Anexo 10).

### **España (Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Lleida)**

La muestra de la UdL no reporta correlaciones entre el rendimiento y el resto de variables, en ninguno de los sentidos, positivo o negativo (ver Anexo 11). Sin embargo, en la UAB únicamente se identifican correlaciones positivas, las cuales son generadas con el patrón de aprendizaje MD/ac, la estrategia de afrontamiento de reevaluación positiva y con el esfuerzo (ver Anexo 12).

### **México (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo)**

En la UAEH no se identifican correlaciones negativas con el rendimiento académico. Mientras que en sentido contrario, el patrón PI y el patrón MDac correlacionan de manera positiva (ver Anexo 13).

### **Perú (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle)**

El análisis de correlaciones para la muestra de la UNEEGV reporta correlación negativa entre el rendimiento académico y la reacción ante el estrés de alteración del sueño. Opuestamente, se identifica correlación positiva entre el rendimiento académico y el esfuerzo (ver Anexo 14).

### **Venezuela (Universidad Católica Andrés Bello)**

En la muestra de estudiantes de la UCAB no se identifican correlaciones negativas entre el rendimiento académico y el resto de variables. Pero sí se halla correlación positiva entre el rendimiento y el patrón MD/ac y el esfuerzo (ver Anexo 15).

#### **8.5.1.3.2. Segundo curso**

### **Argentina (Universidad Nacional de Río Cuarto)**

El análisis de correlación para la muestra de la UNRC reporta correlaciones negativas con los patrones RD y UD. Mientras que el patrón MD/ac correlaciona de manera positiva con el rendimiento (ver Anexo 16).



### **Chile (Universidad Andrés Bello)**

Las correlaciones negativas con el rendimiento académico en la muestra de la UNAB se generan con el patrón PI, RD y UD. De manera opuesta, correlaciona de manera positiva el patrón MD/ac con el rendimiento (ver Anexo 17).

### **Colombia (Universidad Pedagógica Nacional)**

La muestra de la UPN reporta en el análisis correlaciones negativas entre el rendimiento académico y los patrones RD y UD, los factores estresores de obligaciones académicas, expediente y perspectivas de futuro y expresión y comunicación de ideas, las reacciones ante el estrés de alteración del sueño, agotamiento físico y pensamientos negativos. Contrariamente, las correlaciones positivas se dan entre el rendimiento académico y el patrón de aprendizaje MD/ac y las estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva y búsqueda de apoyo social, así como con esfuerzo (ver Anexo 18).

### **España (Universidad de Lleida y Universidad Autónoma de Barcelona)**

En relación a la UdL se identifican correlaciones negativas con el patrón RD y UD. Opuestamente, se reporta correlación positiva con el patrón MD/ac y el esfuerzo (ver Anexo 19).

En cuanto a la muestra de la UAB, se identifican correlaciones negativas entre el rendimiento académico y el patrón RD y UD, los factores estresores de dificultades interpersonales y las reacciones ante el estrés de irascibilidad y pensamientos negativos. Opuestamente, el rendimiento académico correlaciona positivamente con el patrón MD/ac, todas las estrategias de afrontamiento (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y planificación y gestión de recursos personales) y el esfuerzo (ver Anexo 20).

### **México (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo)**

El análisis de correlaciones en la muestra de la UAEH reporta relaciones negativas entre el rendimiento académico y el patrón de aprendizaje UD. Contrariamente, se identifica relación positiva entre el rendimiento académico y los factores estresores de obligaciones académicas. (ver Anexo 21).

## **Perú (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle)**

En la muestra de la UNEEGV no se identifican correlaciones negativas. Asimismo, únicamente el esfuerzo correlaciona positivamente con el rendimiento (ver Anexo 22).

## **Venezuela (Universidad Católica Andrés Bello)**

En la Universidad Católica Andrés Bello se identifican correlaciones negativas entre el rendimiento académico y el patrón PI y RD, el factor estresor de expediente y perspectivas de futuro, las reacción ante el estrés de pensamientos negativos y las estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva y planificación y gestión de recursos propios. Contrariamente, las correlaciones positivas con el rendimiento académico únicamente responden con el esfuerzo (ver Anexo 23).

### **8.5.2. Perfil del estudiante con bajo rendimiento (Análisis centrado en los sujetos)**

En este apartado se analiza la relación entre los grupos de estudiantes según el rendimiento académico y el resto de variables de la investigación. Para ello se aplica la prueba de *chi-cuadrado* entre los diferentes conglomerados. Nuevamente, este apartado está dividido en primer y segundo curso, lo que permite identificar el perfil de estudiante con bajo rendimiento en cada uno de los cursos.

#### **8.5.1.1. Primer curso**

En este apartado se recupera el análisis de conglomerado realizado previamente acerca del rendimiento académico (Nota media), necesario para aplicar la prueba de *chi-cuadrado* (ver Tabla 8.39).

En cuanto a la relación entre el grupo de estudiantes según el patrón de aprendizaje y el rendimiento, el análisis se realizó previamente en el apartado 8.4 *Relación entre los patrones de aprendizaje, el estrés académico, el esfuerzo y el rendimiento* (ver Tabla 8.40). A modo de recordatorio se describe que la prueba de *chi-cuadrado* mostró relación significativa ( $\chi^2 = 31.831$ ,  $gl = 8$ ,  $p < .00$ ). En función de los residuos tipificados el grupo con rendimiento académico bajo ( $X=71$ ) contribuye a los estudiantes con patrón no dirigido ( $N=21\%$ ).

Por otro lado, se describe que el grupo con alto rendimiento ( $X=165$ ) contribuye con los estudiantes flexibles ( $N=51.6\%$ ) y los MD/ac ( $N=50\%$ ).

En lo que refiere a la prueba de *chi-cuadrado* entre el rendimiento y los factores estresores de primer curso, ésta muestra relación no significativa ( $\chi^2 = 4.474$ ,  $gl = 4$ ,  $p < .34$ ). Por lo que no se identifican relaciones entre estos dos grupos en primer curso (ver Tabla 8.50).

**Tabla 8.50.**

*Relación entre el grupo de estudiantes según el rendimiento académico y estresores académicos en 1º curso.*

		CLUSTER RENDIMIENTO ACADEMICO 1º CURSO				
			MEDIO	ALTO	BAJO	Total
CLUSTER F. EST 1º CURSO	Muy estresados	Recuento	103	70	37	210
		% de Número inicial de casos	49.0%	33.3%	17.6%	100.0%
		% de Número inicial de casos	46.4%	42.4%	52.1%	45.9%
		% del total	22.5%	15.3%	8.1%	45.9%
	Poco estresados	Residuos corregidos	.2	-1.1	1.2	
		Recuento	49	47	12	108
		% de Número inicial de casos	45.4%	43.5%	11.1%	100.0%
		% de Número inicial de casos	22.1%	28.5%	16.9%	23.6%
	Medianamente estresados	% del total	10.7%	10.3%	2.6%	23.6%
		Residuos corregidos	-.7	1.9	-1.4	
		Recuento	70	48	22	140
		% de Número inicial de casos	50.0%	34.3%	15.7%	100.0%
Total	% de Número inicial de casos	31.5%	29.1%	31.0%	30.6%	
	% del total	15.3%	10.5%	4.8%	30.6%	
	Residuos corregidos	.4	-.5	.1		
	Recuento	222	165	71	458	
	% de Número inicial de casos	48.5%	36.0%	15.5%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% del total	48.5%	36.0%	15.5%	100.0%	

La prueba de *chi-cuadrado* entre los grupos de estudiantes según el rendimiento académico y las reacciones ante el estrés muestra relación significativa ( $\chi^2 = 8.322$ ,  $gl = 4$ ,

$p < .08$ ). En base al rendimiento académico bajo se identifica que este grupo muestra tendencia a la relación con el grupo de estudiantes muy afectados. Por el contrario, manifiesta relación negativa con el grupo de poco afectados (ver Tabla 8.51).

**Tabla 8.51.**

*Relación entre el grupo de estudiantes según rendimiento académico y reacciones ante el estrés en 1° curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER RENDIMIENTO ACADEMICO 1° CURSO				
		MEDIO	ALTO	BAJO	Total	
CLUSTER R. EST 1° CURSO	Poco afectados	Recuento	78	63	14	155
		% de Número inicial de casos	50.3%	40.6%	9.0%	100.0%
		% de Número inicial de casos	35.1%	38.2%	19.7%	33.8%
		% del total	17.0%	13.8%	3.1%	33.8%
	Muy afectados	Residuos corregidos	.6	1.5	-2.7	
		Recuento	57	40	25	122
		% de Número inicial de casos	46.7%	32.8%	20.5%	100.0%
		% de Número inicial de casos	25.7%	24.2%	35.2%	26.6%
		% del total	12.4%	8.7%	5.5%	26.6%
	Medianamente afectados	Residuos corregidos	-.5	-.9	1.8	
		Recuento	87	62	32	181
		% de Número inicial de casos	48.1%	34.3%	17.7%	100.0%
		% de Número inicial de casos	39.2%	37.6%	45.1%	39.5%
		% del total	19.0%	13.5%	7.0%	39.5%
	Total	Residuos corregidos	-.1	-.6	1.0	
Recuento		222	165	71	458	
% de Número inicial de casos		48.5%	36.0%	15.5%	100.0%	
% de Número inicial de casos		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
% del total		48.5%	36.0%	15.5%	100.0%	

Para los conglomerados de rendimiento académico y estrategias de afrontamiento en primer curso, la prueba de *chi-cuadrado* muestra relaciones significativas ( $\chi^2 = 15.235$ ,  $gl = 4$ ,  $p < .00$ ). En esa línea, los estudiantes con rendimiento académico bajo se relacionan negativamente con el grupo de afrontamiento positivo (ver Tabla 8.52).

**Tabla 8.52.**

*Relación entre el grupo de estudiantes según el rendimiento académico y las estrategias de afrontamiento del estrés (chi-cuadrado)*

		CLUSTER DE RENDIMIENTO ACADÉMICO EN 1º CURSO			Total	
		MEDIO	ALTO	BAJO		
CLUSTER EST. AF 1º CURSO	Afrontamiento positivo	Recuento	48	42	5	95
		% de Número inicial de casos	50.5%	44.2%	5.3%	100.0%
		% de Número inicial de casos	21.6%	25.5%	7.0%	20.7%
	Afrontamiento medio	% del total	10.5%	9.2%	1.1%	20.7%
		Residuos corregidos	.5	1.9	-3.1	
		Recuento	91	80	36	207
		% de Número inicial de casos	44.0%	38.6%	17.4%	100.0%
		% de Número inicial de casos	41.0%	48.5%	50.7%	45.2%
		% del total	19.9%	17.5%	7.9%	45.2%
	Afrontamiento escaso	Residuos corregidos	-1.8	1.1	1.0	
		Recuento	83	43	30	156
		% de Número inicial de casos	53.2%	27.6%	19.2%	100.0%
		% de Número inicial de casos	37.4%	26.1%	42.3%	34.1%
		% del total	18.1%	9.4%	6.6%	34.1%
		Residuos corregidos	1.5	-2.7	1.6	
Total	Recuento	222	165	71	458	
	% de Número inicial de casos	48.5%	36.0%	15.5%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% del total	48.5%	36.0%	15.5%	100.0%	

Por último, se lleva a cabo la prueba de *chi-cuadrado* entre los grupos de estudiantes según el rendimiento académico y el esfuerzo. La prueba mostró relación significativa ( $\chi^2 = 28.941$ ,  $gl = 4$ ,  $p < .00$ ). Concretamente, el grupo con bajo rendimiento se relaciona de forma positivamente con el grupo con esfuerzo medio, y muestra una leve tendencia en el mismo sentido, con el grupo de bajo esfuerzo. De forma opuesta, se indica relación negativa con el grupo de estudiantes con gran esfuerzo (ver Tabla 8.53).

**Tabla 8.53.**

*Relación entre el grupo de estudiantes según rendimiento académico y esfuerzo en 1º curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER RENDIMIENTO ACADÉMICO 1º CURSO				
		MEDIO	ALTO	BAJO	Total	
CLUSTER ESFUERZO 1º CURSO	Bajo	Recuento	6	4	4	14
		% de Número inicial de casos	42.9%	28.6%	28.6%	100.0%
		% de Número inicial de casos	2.7%	2.4%	5.6%	3.1%
		% del total	1.3%	.9%	.9%	3.1%
		Residuos corregidos	-.4	-.6	1.4	
	Gran	Recuento	103	103	18	224
		% de Número inicial de casos	46.0%	46.0%	8.0%	100.0%
		% de Número inicial de casos	46.4%	62.4%	25.4%	48.9%
		% del total	22.5%	22.5%	3.9%	48.9%
		Residuos corregidos	-1.0	4.3	-4.3	
	Medio	Recuento	113	58	49	220
		% de Número inicial de casos	51.4%	26.4%	22.3%	100.0%
		% de Número inicial de casos	50.9%	35.2%	69.0%	48.0%
		% del total	24.7%	12.7%	10.7%	48.0%
			Residuos corregidos	1.2	-4.1	3.8
Total	Recuento	222	165	71	458	
	% de Número inicial de casos	48.5%	36.0%	15.5%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% del total	48.5%	36.0%	15.5%	100.0%	

A modo de resumen, los grupos de estudiantes que correlacionan significativamente con el rendimiento bajo en primer curso son los estudiantes con patrón no dirigido, con cierta tendencia a estar muy estresados y afectados, y con un esfuerzo medio. Por el contrario, los grupos de estudiantes que correlacionan con el alto rendimiento son los flexibles y los MD/ac, poco estresados, con afrontamiento positivo y gran esfuerzo.

### 8.5.1.2. Segundo curso

Este apartado sigue la misma estructura que el anterior. Así, se llevaron a cabo los mismos análisis (*chi-cuadrado*), pero en esta ocasión, con los datos correspondientes a segundo curso.

En cuanto a la relación entre el grupo de estudiantes según el rendimiento y los patrones de aprendizaje, este análisis se realizó en el apartado 8.4 *Relación entre los patrones de aprendizaje, el estrés académico, el esfuerzo y el rendimiento*, segundo curso (ver Tabla 8.49). Como recordatorio se describe que el grupo con rendimiento académico bajo ( $X=68$ ) contribuye al grupo de estudiantes no dirigido ( $N=48.7\%$ ).

Por el contrario, el grupo de estudiantes con rendimiento académico alto contribuye con los estudiantes MD/ac ( $N=28.4\%$ ) y a los pasivos ( $N=20\%$ ).

En lo que refiere a la relación entre los grupos de estudiantes según el rendimiento académico y los factores estresores, la prueba de *chi-cuadrado* mostró relaciones significativas ( $\chi^2 = 17.546$ ,  $gl = 4$ ,  $p < .00$ ). Se identifica que, en base a los residuos tipificados, el grupo de estudiantes con rendimiento académico bajo se relaciona positivamente con el grupo de medianamente estresados y el grupo de muy estresados. En posición contraria, el clúster de rendimiento académico bajo se relaciona de manera negativa con el grupo de poco estresados (ver Tabla 8.54).

**Tabla 8.54.**

*Relación entre el grupo de estudiantes según el rendimiento académico y estresores académicos en 2º curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER RENDIMIENTO ACADEMICO 2º CURSO			Total	
		MEDIO	ALTO	BAJO		
CLUSTER F. EST 2º CURSO	Poco estresados	Recuento	102	84	22	208
		% de Número inicial de casos	49.0%	40.4%	10.6%	100.0%
		% de Número inicial de casos	56.4%	62.7%	32.4%	54.3%
		% del total	26.6%	21.9%	5.7%	54.3%
		Residuos corregidos	.8	2.4	-4.0	
	Medianamente estresados	Recuento	44	28	24	96
		% de Número inicial de casos	45.8%	29.2%	25.0%	100.0%
		% de Número inicial de casos	24.3%	20.9%	35.3%	25.1%
		% del total	11.5%	7.3%	6.3%	25.1%
						324

		Residuos corregidos	-3	-1.4	2.1	
	Muy estresados	Recuento	35	22	22	79
		% de Número inicial de casos	44.3%	27.8%	27.8%	100.0%
		% de Número inicial de casos	19.3%	16.4%	32.4%	20.6%
		% del total	9.1%	5.7%	5.7%	20.6%
		Residuos corregidos	-6	-1.5	2.6	
Total		Recuento	181	134	68	383
		% de Número inicial de casos	47.3%	35.0%	17.8%	100.0%
		% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	47.3%	35.0%	17.8%	100.0%

En cuanto a los grupos de estudiantes según el rendimiento académico y las reacciones ante el estrés, la prueba de *chi-cuadrado* muestra relaciones significativas ( $\chi^2 = 18.724$ ,  $gl = 4$ ,  $p < .00$ ). Los residuos tipificados indican relación positiva entre el grupo de estudiantes de rendimiento bajo y el grupo de muy afectados. Contrariamente, se identifica relación significativa negativa con el grupo de poco afectados (ver Tabla 8.55).

**Tabla 8.55.**

*Relación entre el grupo de estudiantes según rendimiento académico y reacciones ante el estrés en 2° curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER RENDIMIENTO ACADÉMICO 2° CURSO				
		MEDIO	ALTO	BAJO	Total	
CLUSTER R. EST 2° CURSO	Muy afectados	Recuento	37	20	25	82
		% de Número inicial de casos	45.1%	24.4%	30.5%	100.0%
		% de Número inicial de casos	20.4%	14.9%	36.8%	21.4%
		% del total	9.7%	5.2%	6.5%	21.4%
		Residuos corregidos	-4	-2.3	3.4	
Poco afectados		Recuento	92	61	19	172
		% de Número inicial de casos	53.5%	35.5%	11.0%	100.0%
		% de Número inicial de casos	50.8%	45.5%	27.9%	44.9%
		% del total	24.0%	15.9%	5.0%	44.9%
		Residuos corregidos	2.2	.2	-3.1	
Medianamente afectados		Recuento	52	53	24	129
		% de Número inicial de casos	40.3%	41.1%	18.6%	100.0%
		% de Número inicial de casos	28.7%	39.6%	35.3%	33.7%



	% del total	13.6%	13.8%	6.3%	33.7%
	Residuos corregidos	-1.9	1.8	.3	
Total	Recuento	181	134	68	383
	% de Número inicial de casos	47.3%	35.0%	17.8%	100.0%
	% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	47.3%	35.0%	17.8%	100.0%

Per último en relación al estrés académico, la prueba *chi-cuadrado* muestra relaciones significativas ( $\chi^2 = 34.425$ ,  $gl = 4$ ,  $p < .00$ ) entre los clusters de rendimiento académico y estrategias de afrontamiento. En este caso, los residuos tipificados indican que el grupo de estudiantes con bajo rendimiento se relaciona positivamente con el grupo de afrontamiento escaso. Y en sentido opuesto con el grupo de estudiantes de afrontamiento activo cognitivo (ver Tabla 8.56).

**Tabla 8.56.**

*Relación entre el grupo de estudiantes según rendimiento académico y estrategias de afrontamiento del estrés en 2º curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER RENDIMIENTO ACADÉMICO 2º CURSO			Total	
		MEDIO	ALTO	BAJO		
CLUSTER EST. AF 2º CURSO	Afrontamiento Positivo conductual	Recuento	44	21	14	79
		% de Número inicial de casos	55.7%	26.6%	17.7%	100.0%
		% de Número inicial de casos	24.3%	15.7%	20.6%	20.6%
		% del total	11.5%	5.5%	3.7%	20.6%
	Afrontamiento escaso	Residuos corregidos	1.7	-1.8	.0	
		Recuento	83	39	42	164
		% de Número inicial de casos	50.6%	23.8%	25.6%	100.0%
		% de Número inicial de casos	45.9%	29.1%	61.8%	42.8%
	Afrontamiento activo cognitivo	% del total	21.7%	10.2%	11.0%	42.8%
		Residuos corregidos	1.1	-4.0	3.5	
		Recuento	54	74	12	140
		% de Número inicial de casos	38.6%	52.9%	8.6%	100.0%
Total	% de Número inicial de casos	29.8%	55.2%	17.6%	36.6%	
	% del total	14.1%	19.3%	3.1%	36.6%	
	Residuos corregidos	-2.6	5.6	-3.6		
	Recuento	181	134	68	383	

% de Número inicial de casos	47.3%	35.0%	17.8%	100.0%
% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
% del total	47.3%	35.0%	17.8%	100.0%

Por último, la prueba de *chi-cuadrado* mostró relaciones significativas ( $\chi^2 = 52.392$ ,  $gl = 4$ ,  $p < .00$ ) entre el grupo de estudiantes según el rendimiento y el esfuerzo. En esa línea, los residuos tipificados señalaron que se establece relación positiva entre el grupo con bajo rendimiento y el grupo de esfuerzo escaso, así como con el grupo de esfuerzo medio. De manera opuesta, el grupo con bajo rendimiento se relaciona de manera negativa con el grupo de gran esfuerzo (ver Tabla 8.57).

**Tabla 8.57.**

*Relación entre el grupo de estudiantes según rendimiento académico y esfuerzo en 2º curso (chi-cuadrado)*

		CLUSTER RENDIMIENTO ACADÉMICO 2º CURSO			Total	
		MEDIO	ALTO	BAJO		
CLUSTER ESFUERZO 2º CURSO	esfuerzo escaso	Recuento	3	2	6	11
		% de Número inicial de casos	27.3%	18.2%	54.5%	100.0%
		% de Número inicial de casos	1.4%	1.4%	6.0%	2.4%
		% del total	.7%	.4%	1.3%	2.4%
	gran esfuerzo	Residuos corregidos	-1.3	-.9	2.7	
		Recuento	94	100	27	221
		% de Número inicial de casos	42.5%	45.2%	12.2%	100.0%
		% de Número inicial de casos	43.5%	70.4%	27.0%	48.3%
	esfuerzo medio	% del total	20.5%	21.8%	5.9%	48.3%
		Residuos corregidos	-1.9	6.4	-4.8	
		Recuento	119	40	67	226
		% de Número inicial de casos	52.7%	17.7%	29.6%	100.0%
Total	% de Número inicial de casos	55.1%	28.2%	67.0%	49.3%	
	% del total	26.0%	8.7%	14.6%	49.3%	
	Residuos corregidos	2.3	-6.1	4.0		
	Recuento	216	142	100	458	
	% de Número inicial de casos	47.2%	31.0%	21.8%	100.0%	
	% de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

A modo de resumen, en segundo curso los grupos de estudiantes que correlacionan con el rendimiento bajo son los no dirigidos, medianamente y/o muy estresados, muy afectados, con afrontamiento escaso y con esfuerzo medio o escaso. Por otro lado, los estudiantes que correlacionan con el rendimiento alto son los MD/ac y los pasivos, poco estresados, afrontamiento activo cognitivo y con gran esfuerzo.

### **8.5.3. Perfil del estudiante que abandona la universidad.**

Con la finalidad de conocer el perfil del estudiante con abandono universitario temprano, se divide la muestra en dos: los que abandonan y los que siguen con los estudios. Posteriormente se lleva a cabo un análisis de correlaciones entre las variables que forman la investigación. Por consiguiente, se identifican las relaciones entre el rendimiento académico y el resto de variables para el perfil de estudiante que abandona.

En tal sentido, el análisis para la muestra de estudiantes que abandona la universidad ( $X=74$ .  $N=16,15\%$ ) indica correlación negativa entre el rendimiento académico y el patrón pasivo idealista y los factores estresores de obligaciones académicas y expediente y perspectivas de futuro. Mientras que, en posición contraria, para la muestra de estudiantes que no abandona la universidad, indica correlación entre el rendimiento académico y el patrón MD/ac y RD, las estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva y planificación y gestión de los recursos propios, y con el esfuerzo (Anexo 24).

Los resultados obtenidos en esta investigación dieron paso a la triangulación de información con los hallazgos de otros autores relevantes en el área. A este respecto, a continuación se presentan la discusión y conclusiones, así como las limitaciones y dificultades que se han hallado en la realización de esta investigación, pero además las perspectivas futuras que ofrece este estudio.

## Capítulo 9: Discusión, conclusiones y perspectivas

*Amar la vida es buscar la libertad. Y la libertad es gastar el tiempo con lo que nuestros corazones desean. Mi libertad es comprometerse con la realidad tratando de transformarla, sabiendo que nunca llegaremos a un momento perfecto, porque lo perfecto no corresponde a los seres humanos.*

*José Alberto Mujica*

### 9.1. Discussion and Conclusions

In this section, the research questions posed at the beginning of this doctoral thesis are taken up, and they are answered taking as a reference the theoretical framework and the empirical results obtained. Likewise, the contributions in relation to the state of the art of the content studied are discussed, to end up generating a series of conclusions.

#### 9.1.1. What are the dominant learning patterns, and their micro evolution, during the first university years in Ibero-American students?

In the sample of Ibero-American students participating in this study, a structure of four learning patterns is identified. Two belong to the classic patterns defined by Vermunt (1998), such as the pattern directed to reproduction and the undirected pattern. The other two show certain variations from the prototypical patterns, such as the meaning-directed pattern in action (MD/ac) and the passive idealistic pattern (PI). As a whole, the results are similar to the findings of some of the investigations carried out in Spain, Latin America or jointly in Latin America. Specifically, the results are similar to those reported by Martínez-Fernández and García-Ravidá (2012) in a sample of Spanish students who specialized with a Master's degree in secondary education, in order to work as teachers. They are also similar to the learning patterns identified by researchers González and Difabio de Anglat (2016) in Argentina with engineering students. In this case, it should be mentioned that the patterns found in this study coincide only with the longitudinal sample. On the other hand, within the international sphere, the learning patterns identified in this research follow the line of the findings by Martínez-Fenández and Vermunt (2015) in a large sample of Ibero-American students.

If the vision is focused on the configuration of the patterns, the MD/ac pattern moves away from the Ibero-American tendency to find external regulation as a common factor in most patterns (García-Ravidá, 2017; Martínez-Fernández & Vermunt, 2015; Rocha & Ventura, 2011). Although, this is characterized by agglutinating the strategies of the MD pattern (self-regulation and deep processing strategies), but without the corresponding conception and motivation. So, this pattern is mainly described by action.

On the contrary, the PI pattern brings together all the conceptions of learning, at the same time that it acquires a vocational orientation with the absence of regulation and specific processing strategies. This is a pattern identified in several investigations indifferently of the territory: Vermunt and Minneart (2003) identify this pattern in a sample of social science students from northern Europe; Ajisuksmo and Vermunt (1999) describe this same pattern in Indonesia with a sample of students from different disciplines; González and Difabio de Anglat (2016) in Argentina with engineering students; Martínez-Fernández and García-Ravidá (2012) and students from Masters of Secondary Education in Spain; and Martínez-Fernández and Vermunt (2015) in Colombia, Spain, Mexico and Venezuela. Although, all these investigations have two common aspects. The first refers to the fact that in all of them the data were taken in the first year of university and/or master's degree. Therefore, this pattern could be characteristic of new students, in the middle of a phase of academic transition, without a clear idea about the new learning challenges that are posed to them. Likewise, another aspect to take into account is that in none of the investigations in which the idealistic passive pattern is identified the pattern aimed at the application is found. Despite the fact that the idealistic passive pattern has the conceptions and motivations of the AD pattern, and in this case, it also incorporates the concrete processing strategies, typical of the same pattern. Therefore, at first, it might seem that it is an idealistic passive pattern that implies having a series of conceptions that may have the tendency to define or materialize in an AD pattern, as academic experiences are acquired and that concretize, never better said, the action of learning. In this way, it seems logical to have a range of beliefs that will be made available for learning experiences and the applicability of knowledge.

In relation to the RD and UD patterns, these are two prototypical patterns identified by Vermunt, which are also reported in the vast majority of investigations on all continents (de la Barrera et al., 2010; Donche & Van Petegem, 2009; García-Ravidá,

2017; Kalca & Gulpinar, 2011; Marambe et al., 2007; Smith et al., 2010; Vázquez, 2009; Veenmans et al., 2003; Vermunt, 1998, 2005). In this research the pattern RD meets all subscales that comprise (conception of learning as increased knowledge, guidance and self-assessment certificates, external regulation of learning, and reproductive processing). Therefore, it is presented as the most defined and congruent pattern found. Possibly supported by previous academic experiences that have been successful in applying this pattern (Vermunt, 2005); so they remain valid, very clearly at the beginning of the university. On the other hand, the undirected pattern is identified through ambivalent orientation and lack of regulation. To this end, it seems to be the pattern with the greatest difficulties in adapting to the university as it does not have regulatory strategies, as well as an ambivalent motivation that does not lead to any purpose.

Based on the evolution of learning patterns during the first two university years, it is identified that the meaning directed pattern in action and the undirected pattern remain unchanged, as explained by González and Difabio de Anglat (2016) in the longitudinal section of their study. In this sense, Smith et al. (2010) affirm that the pattern directed to meaning progressively increases and becomes more coherent, until it takes a special role in the last years. Whereas, on the other hand, in the present research the idealistic passive pattern and the reproduction directed pattern decrease significantly in the second year. Being consistent with the results obtained in the previous analysis on the evolution of the pattern subscales, where motivational conceptions and orientations decrease. As well as external regulation strategies and reproductive processing strategies. Which coincides with the longitudinal study by Vermunt and Minnaert (2003) and Minnaert et al. (1999) where the reproduction strategies were considerably reduced, generating a decrease in the reproduction pattern throughout the first year of university. Or even, as Gonzalez and Difabio of Anglat (2016) explained, these strategies keep declining throughout the courses to fill low levels in fourth. However, in relation to the idealistic passive pattern, Vermunt and Minnaert (2003) continue to identify the presence of all beliefs, although this diffusion or lack of coherence in the PI pattern is generalized in all the rest. This is explained since, according to the authors, the student enters the university with a more or less validated conception of learning which it is transformed in the initial period, especially in the first year, with the intention of adapting their learning process to the methodology of the university. What generates that months after admission, more confusion can be identified in beliefs and even in other elements. It is a stage of academic

transition that surely moves a series of cognitive and emotional aspects in students at the beginning of their career.

From what has been described, it can be concluded that, regarding to the learning pattern variables, four learning patterns are identified in the sample of Ibero-American students: the idealistic passive pattern, the meaning directed pattern in action, the reproduction directed pattern and the undirected pattern. Likewise, their evolution between first and second grade is characterized by a decrease in the idealistic passive pattern and the reproduction directed pattern. Whereas there are no significant changes in the meaning directed pattern in action, as might be expected.

On the other hand, based on a subject-centered analysis, in relation to how students are grouped according to learning patterns and their evolution, for the first year five groups of students are identified: The *flexible*, in which the subscales of the four patterns are combined. Coinciding with Donche and Van Petegem (2009), who first identified it in northern Europe, and later by Rocha and Ventura (2011) in Portugal, although the latter mentioned it as a group of plastic students. In both of them, the presence of several subscales of beliefs, orientations and strategies was recognized, and the possibility of making use of them independently. The group with a meaning directed *pattern in action* is also identified, similar to the MD pattern found by Martínez-Fernández and García-Ravidá (2012) in Spain. *Average* students that combine the different subscales at an average level. The group *undirected* identified in most independent investigations of the territory (Biemans & Van Mil, 2008; Boyle et al., 2003; Alves de Lima et al., 2006; Marambe et al., 2007; Ferla et al., 2008). *Passive* students with low levels in most subscales of learning patterns similar to the group of inactive students identified by Rocha and Ventura (2011), as they are students with low scores in all patterns or some of them. Subsequently, in the analysis concerning the second course, the same group of students are identified, following the same line of the results identified in the territory of Latin America (Gonzalez & Difabio de Anglat, 2016; Martínez-Fernández & García- Ravidá, 2012; Martínez-Fernández & Vermunt, 2015; Rocha & Vázquez, 2009; Ventura, 2011), in the case of cluster analysis, students are grouped by factors or patterns found internationally regardless of the territory.

Regarding the evolution of the groups of students between the first and second year, significant changes were identified between the different groups. In this sense, the group of flexible students continue to remain flexible or acquire a passive pattern in the

second year. It could be explained that the dominance of a flexible or plastic pattern is maintained while the student does not connect with the new demands of the context and/or becomes passive idealistic when he definitely does not know how to act; although some contribute to the student group average. In line with what Donche and Van Petegem (2009) and Rocha and Ventura (2011) commented, it is because flexible students are capable of applying certain regulatory and/or processing strategies that allow them to cope and respond, even if it is with difficulty, to the demands of the university. On the contrary, that student unable to cope with it or with a more deficient management ends up joining the group of passive students.

The group of students with a meaning directed pattern in action is maintained in the second course without showing changes, as usually identified with the MD pattern or variables such as the MD with external adjustment (de la Barrera, 2011; González & Difabio de Anglat, 2016; Martínez-Fernández, 2019; Martínez-Fernández & Vermunt, 2015; Smith et al., 2010; Vermunt & Minnaert, 2003). Although, self-regulation strategies seem to act as the main adaptation mechanism (González & Difabio de Anglat, 2016), in that mediating role assigned to it by Vermunt (1998). The results follow the line of the contributions of Smith et al. (2010), who stated that the MD pattern was maintained during the first years of university and that once the middle of the career was over, a considerable increase in it was identified. The reason shows that when the students acquire higher academic experiences, not only acquire more robust patterns, but there is one trend to the acquisition of the pattern aimed at the meaning (Rabanaque & Martínez-Fernández, 2009; Vermunt, 2005). González and Difabio de Anglat (2016) stated that it is mainly due to the acquisition of self-regulation strategies. Although another theory could be that students with a MD pattern remain in college, while students with more superficial patterns end up dropping out. Which generates a higher concentration of the MD pattern as it progresses in the formation (de la Barrera, 2011). Whatever the process, throughout university education the meaning directed pattern is maintained, and acquires greater robustness and/or increases after the first years of university (Boule et al., 2003; Busato et al., 1998; de la Barrera, 2011; González & Difabio de Anglat, 2016; Rabanaque & Martínez-Fernández, 2009; Smith et al., 2010; Vermunt & Donche, 2017; Vermunt & Minnaert, 2003).

On the other hand, the group of *average* students maintains and/or acquires the pattern directed to meaning, which reinforces the contributions of Donche and Van



Petegem (2009), by stating that students who enter university who do not have a clear and defined idea of their learning process, motive of study, generally they end up acquiring a meaning directed pattern, which can be present in the third course. So in the second year, changes could already be seen. Although, in this research it has also been identified that for this to happen, students must have a certain level of self-regulation.

The group of students with an undirected pattern remains in the second year and passive students are added. In fact, Rocha and Ventura (2011) came to consider the UD pattern as a passive one, due to its low scores on the pattern subscales. It should be noted that the presence of this pattern in the second year is considerably reduced, by more than a half, in line with that described by other authors (Donche & Van Petegem, 2009; Busato et al., 1998; González & Difabio de Anglat, 2016). In this sense, some authors (Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Vermunt & Minnaert, 2003) already announce that non-directed students have a tendency to acquire a reproductive pattern. Vazquez (2009) even stated that it is a possible result of the acquisition of rehearsal strategies, memorization and of oriented motivation certificates. Likewise, de la Barrera et al. (2010) point out that this process could also occur regardless of the pattern of origin, especially in disciplines related to the social sciences.

Finally, in the descriptive analysis based on the identification of the learning patterns separately, in the first and second years, differences in the patterns found were recognized. In the first course the meaning in action directed *pattern*, *passive pattern idealistic*, *the pattern aimed at reproduction* and *pattern undirected* were identified (Martínez-Fernández & García-ravida, 2012; Martinez-Fenández & Vermunt, 2015).

The results are the same as those found in the general sample. Likewise, this configuration of the patterns had already been described by Ajisuksmo and Vermunt (1999) in Indonesia in a large sample of first-year students. As well as by the researchers González and Difabio de Anglat (2016) in the pre-test with first-year students in a longitudinal study; and also by García-Ravidá (2017) in samples of university students from Mexico or Venezuela. So it might seem that these are similar learning processes, shared by students at the beginning of university.

In the second course the identified patterns are reduced to three, which respond to a mixed pattern that draws together the reproduction pattern and the undirected one (RD/UD), the meaning directed pattern and the passive pattern idealistic. The same patterns were identified by Vermunt and Minnaert (2003) in northern Europe on an

analysis pos-test six months after starting college. As well as by Donche and Van Petegem (2009), who also identified the application directed pattern. But in the cluster analysis they showed a grouping of students that responded to the patterns found in the present study.

As a whole, certain characteristic aspects stand out, such as the absence of the application-directed pattern in both analyzes. Although, in disciplines related to education, it could be expected that this would be an indispensable pattern along with the one directed to meaning. Another aspect relates to the fact that the pattern intended for the meaning is maintained at the beginning of the university (Boule et al., 2003; Busato et al., 1998; de la Barrera, 2011; González & Difabio de Anglat, 2016; Rabanaque & Martínez-Fernández, 2009; Smith et al., 2010; Vermunt & Minnaert, 2003). Although, in the first year it is identified based on the scope of regulation and processing strategies. In the second year, this same pattern acquires the characteristics corresponding to the field of beliefs (conception of learning as the construction of knowledge and orientation directed by personal interest). Being, then a more robust and coherent pattern between beliefs and actions (González & Difabio de Anglat, 2016; Smith et al., 2010). On the other hand, the idealistic passive pattern also remains in the first two grades (Vermunt & Minnaert, 2003). Although initially it does not have any type of strategy, in the second year it includes specific processing strategies. So it might seem that these are students who intend to incorporate study and/or learning methods or techniques as they progress through the university courses. This contradicts the ideas of Donche and Van Petegem (2009), considering that students without a clear idea of learning tend to acquire the pattern directed to meaning. It should be said that the authors identify it once the degree equator has been passed. Finally, the reproduction-directed and undirected patterns, which initially appear separately, are identified together in the second year. In the best of cases, it seems that students with an undirected pattern incorporate reproductive characteristics, following the affirmations of some authors in the area (Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Vázquez, 2009; Vermunt & Minnaert, 2003).

### **9.1.2. How is the regulation of learning characterized during the first years of university in Ibero-American students?**

In relation to the analysis focused on the variables, it is identified that the main regulation strategy in the first year is self-regulation, followed by external regulation and finally the

absence of regulation. These same results are repeated in the second year. Although, in their evolution, the external regulation strategy decreases significantly in the second year. This evolution supports the idea that the acquisition of one or another regulation strategies depends on certain methodologies and, within this, on the application of certain tasks (Elvira-Valdés & Pujol, 2012; Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández & Rabanaque, 2008; Salmerón, Gutiérrez-Braojos et al., 2011; Vermunt 1998, 2005). In this sense, the study plan of each of the disciplines that this research encompasses describes the application of methodologies that require the acquisition of different strategies. As well as the practice of various tasks of different kinds, including among them group work. This, seems to be supported by the contributions of Nalda (2020), who defends that the regulation strategies of students depend on the type of evaluation. Among them, the group work force students to question their strategies of regulation and alienates students of external regulation, acting towards acquiring self-regulation strategies (Martínez-Fernández et al., 2017; Martínez-Fernández et al., 2018). In words of Miller et al. (2017) it would be stated that the university generates tasks or evaluations that activate co-regulation (McCaslin, 2009; Salonen et al., 2005). Therefore, the absence of regulation could not be expected to continue in all courses. In contrast, it is expected a considerable increase in self-regulation strategies. Although it is worth mentioning that different authors consider that this change (increase in self-regulation) is present in the last courses, where students with absence of regulation experience external regulation, and students with external regulation acquire self-regulatory skills (Busato et al., 1998; Donche & Van Petegem; 2009; González & Difabio de Anglat, 2016; Minnaert et al., 1999). These self-regulatory strategies are essential to learning and succeeding in college (Fernández, et al, 2010; Rayon de las Heras & Muñoz, 2011). As a whole, a decrease in the UD pattern and the RD pattern would be generated, and an increase in the MD as the courses progress (Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Vermunt & Minnaert, 2003; Vázquez, 2009).

Regarding the analysis focused on subjects in first year five groups that match were identified: the *students with external regulation and no regulation*, is the group with a strong presence in the early years of college or at the beginning of training (Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012), in this case reaching the 25%. The *group with autoregulation and external regulation*, combination recognized as one of the main features in the learning processes of Latin American students by Martínez-Fernández and

Vermunt (2015). These students conceive external regulation and self-regulation with the same importance. In that line of thought, external regulation would activate self-regulation, citing this fact as the *Latin-American and Spanish paradox*. In fact, García-Ravidá, (2017) identifies again this group in a sample of university students from Colombia, Mexico, Spain and Venezuela. The *group with passive regulation*, characterized by having a diffuse regulation and with low levels in the three types of regulation. This group of students resembles the pattern identified as passive motivational, in which students practically lack regulation strategies, but they agglutinate motivational orientations (Martínez-Fernández & Vermunt, 2015). Likewise it is similar to the factor found by García-Ravidá (2017) that it was a combination of the idealistic passive pattern and the motivational passive, with few strategies. The group with *self-regulation* and the group with *flexible regulation*, which shows a fuzzy control again, but at high levels in the three types of control strategies proposed by Vermunt (1998).

In this first course, it is identified that the majority of students share a common strategy, external regulation. As identified by Rocha, and Ventura (2011) in their study with a sample of Portuguese university students, and which endorses the idea of the *Latin-American and Spanish paradox*. However, for the second year, only the *self-regulation* groups were maintained, as expected, and the group with *flexible* regulation. Thus, three new groups appear that refer to students with *external regulation*, the group with *average regulation*, with *average* levels of regulation in all strategies, and a group with *no regulation*. In this sense, it seems that at the beginning of university, students have unclear regulatory strategies. They acquire greater coherence and solidity with the acquisition of academic experiences and the achievement of courses (González & Difabio de Anglat, 2016). In fact, Rocha and Ventura (2011) identified that even the students with a MD pattern showed this little clarity in the regulation strategies in the first years of university (García-Ravidá, 2017; Martínez-Fernández & Vermunt, 2015).

Regarding the evolution of the student groups based on the regulation strategies between the first and second year, changes were identified practically in all the five groups. The group with external regulation and absence of regulation of the first course makes up the group of absence of regulation in the second year, in its vast majority. The group of students with strategies of self-regulation and external regulation first contribute significantly to the creation of the group of self-regulated. And in addition, they show a significant negative relationship in the contribution with the group of absence of

regulation. These results are similar to the statements of Donche and Van Petegem (2009) and González and Difabio de Anglat (2016) which state that students with external regulation acquire self-regulatory strategies as they add academic experiences. But they differ from the idea that students with absence of regulation adopt external regulation strategies (Busato et al., 1998; Donche & Van Petegem, 2009; González & Difabio de Anglat, 2016; Minneart et al., 1999). On the other hand, the group of students with passive regulation in the first year would end up defining themselves by the acquisition of external regulation strategies in the second year. Coming to be part of nearly half of this group. The group of *average* first-year students shows no relationship with any second-year group, but only a slight tendency to acquire self-regulation strategies and to move away from external regulation. Finally, students with flexible regulation in the first year remain in the second year, forming part of 50% of this group in the second course.

Taken together, the results state that there is a large volume of students in the first year with fuzzy control strategies. In this sense, the only students who provide greater coherence to their strategies in the second year are those identified with two of the strategies designed by Vermunt in the first year (self-regulation, external regulation, and absence). As well as the group of passives, that is, those who had obtained low scores in all strategies. These students finally add to the external regulation strategies. The latter contradict the idea that students with a lack of regulation acquire external regulation strategies throughout the course (Donche & Van Petegem, 2009; Busato et al., 1998; González & Difabio de Anglat, 2016; Minneart et al., 1999), but rather they are those with low levels in all strategies. In other words, they have a certain level of regulation, no matter how minimal.

On the other hand, the present research shows that, for students to acquire self-regulation strategies in the second year, they must have a certain level of these strategies in the first year, which they can combine with other forms of regulation, to be finally placed in the group of self-regulating in the second course. This situation is repeated with students who acquire external regulation in the second year, an example is the evolution of passive students. Otherwise, they are forced to maintain the absence of regulation. This can be explained with the statements of Arciniegas (2016) and Azevedo et al. (2016) who consider that a student with absence of regulation needs external regulation as a bridge for self-regulation. Therefore it is suitable for these students a teaching method based on the transfer of information, in which the teacher occupies the central position and there is no

continuous interaction with students, encouraging dependence on external indications (Cortazzi, 1990; Duarte, 2003; Gallardo & Reyes, 2010). Thus generating a starting point for students with scarce or no strategies for learning regulation. Despite the fact that the current university methodology goes further, applying methods that promote the creation of professionals and autonomous, constructive, critical, reflective and self-regulated people. Also accompanied by a reduction of their hours of lessons. Bringing a higher level of knowledge and skills is promoted, and therefore a higher quality education. This, forces the student to have acquired certain levels of regulation of learning, either external or their own. Under this situation, various authors defend that at the levels represented by the university, self-regulation is an indispensable capacity and such high degrees of external regulation and absence of regulation would not be expected (Fernández, et al., 2010; Rayón et al., 2011). With this, students who were not able to respond minimally to the demands of the university in terms of regulatory strategies, as in the case of students with no regulation, would be subjected to superficial learning with little chance of success.

### **9.1.3. What are the main stressors, reactions to stress and coping strategies that Ibero-American university students have at the beginning of their career?**

In the sample of Ibero-American university students, it is identified that the main stressors in the first two years of university refer to *academic obligations*. Students consider the lack of time to develop activities, academic overload, the completion of compulsory work, excess of responsibilities, activities related to study and taking exams the main source of academic stress. Although, these results follow the findings of numerous investigations of the Ibero-American territory such as Lorenzo (2017) and Rodríguez et al. (2020) in Argentina; Jerez and Oyarzo (2015), Castillo et al. (2016) and Rodríguez-Fernández et al. (2020) in Chile; Gutiérrez et al. (2010) and Restrepo et al. (2020) in Colombia; Jiménez and Sánchez (2011) in Spain; Barraza and Acosta (2007), Barraza (2009) and Montiel et al. (2020) in Mexico; Lau et al. (2006) and Carmin and Marisol (2016) in Peru and Blanco et al. (2012) in Venezuela.

In second position, Ibero-American students place the *academic record and future prospects* factor, of which it is highlighted that stressful elements refer to potential future academic problems, such as completing studies within the stipulated deadlines, obtaining high grades, maintaining or achieving a scholarship, the choice of subjects and itineraries

during the degree and family pressure to obtain good results. In the third place they believe that the *expression and the communication of their own ideas* is one of the stressors with average effect. In this factor students feel stressed in situations that require exposure and the expression of ideas, such as the presentation of papers or reports, participation in class activities and deal with teachers in tutorial hours. Finally, students believe that the factor that influences them the least is that of *interpersonal difficulties*, referring to problems or conflicts with peers and teachers as well as competitiveness with peers. These results coincide exactly with the classification of Guerra Sotillo (2016) in a sample of Venezuelan university students of human development. They are also practically the same as the findings of García-Ros et al., (2012) in a sample of first-year students in Psychology and Teaching. The only difference is that in third position they place interpersonal difficulties and the last factor is the expression and communication of their own ideas.

In relation to the identification of stressors, from a general analysis it can be stated that most research identifies as the first stressor factor academic obligations regardless of the discipline being studied (Blanco et al., 2012; Carmin and Marisol, 2016; Dueñas et al., 2017; Jiménez & Sánchez, 2011; Montiel et al., 2020; Ramos et al., 2020; Restrepo et al., 2020; Rodríguez-Fernández et al., 2020). But there are differences in the rest of the factors. Specifically, students in careers related to Education Sciences show great concern about the stressor of the academic record and future prospects (Cassaretto, 2003; García-Ros et al., 2012; Jiménez & Sánchez, 2011; Montero, 2008; Pozos et al., 2015; Guerra Sotillo, 2016). In fact, Montero (2008) affirmed that this concern is produced by the uncertainty towards the professional future, the impotence in the face of political and social aspects, and the lack of social recognition in which the majority of professions in the educational field find themselves. All because of being an area linked to the political aspects and their changes. It should be mentioned that this stressor also includes the maintenance of the scholarship, which could be considered as a common aspect in all disciplines (Muñoz, 1999; Santander et al., 2011). On the other hand, students in the field of health, according to various investigations, seem to be more concerned about methodological deficiencies and skills in clinical practice, which may be promoted by the early integration of work practices at the beginning of their degree (García et al., 2016; Holgado et al., 2019; Zupiria et al., 2003).

Regarding the evolution of stressors, the same classification was identified in the first year and in the second year. Significant downward changes are only detected in the factor of *interpersonal difficulties* and in the *expression and communication of one's own ideas*. In fact, these same factors are already ranked in the first grade as the least perceived stressors. In general terms, this means that Ibero-American university students manifest what could be considered as high levels of stress, due to academic obligations and average levels due to their academic record and future prospects, during the first and second year (Celis et al., 2001; García-Ros et al., 2012; Marty et al., 2005; Mosquera et al., 2012; Rull et al., 2011; Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015; Tolentino, 2009). In a different way, the stressors with less load at the beginning of the university diminish in the achievement of the first two years.

With regard to reactions to stress, the symptom with the greatest presence in the first year is *physical exhaustion* (Holgado et al., 2019; Rodríguez et al., 2020; Rodríguez-Fernández et al., 2020; Toboada, 2015), followed by *irascibility* (Barraza 2009; Dueñas et al., 2017; Toboada, 2015) and *negative thoughts* (Cordova, 2018; Holgado et al., 2019). Finally, *sleep disturbance* (Jerez & Oyarzo, 2015; Martín Mozón, 2007; Restrepo et al., 2020; Toboada, 2015). However, in the second year, although the main reaction is still *physical exhaustion*, *sleep disturbance* takes center stage, followed by *irascibility*. Subsequently, with the lowest values in the mean, we have *negative thoughts*. The analysis of the evolution of the reactions between the first and second years, in accordance with the previous results, shows a decrease in the reaction of negative thoughts, which ends up being the least relevant reaction, and an increase in sleep disturbance that finally occurs as the second reaction. It also reduces physical exhaustion, although not enough to stop being the main reaction in second grade.

The classification found is similar to the results of Taboada (2015), particularly those of the second year. Although, the author identified physical exhaustion as the main reaction. However, irascibility and sleep disturbance occupy different positions in the present study. Lastly, negative thoughts are identified. The main differences between the investigations are that the author includes nine different degrees and the courses to which the sample belongs mostly are located in the final, third and fourth years. Therefore, the second year classification is more in line with the results of Taboada (2015).

On the other hand, several authors have also identified concentration problems as one of the main reactions to academic stress (Barraza, 2009; Duenas et al, 2017; Sherry &



Oyarzo, 2015; Montiel et al, 2020; Ramos et al., 2020). As well as anxiety states, which are mainly associated with exam periods (Barrera-Herrera et al., 2019; Bedoya & Vásquez, 2019; Castillo et al., 2016; Dueñas et al., 2017; Figueras et al., 2011; Lorenzo, 2017; Ramos et al., 2020; Rodríguez et al., 2020). These are reactions that are not included in this research, although they could be associated with physical exhaustion (concentration problems) and negative thoughts (anxiety).

In conclusion, it is identified that the main response, physical exhaustion, is established as the common reaction in all Ibero-American university students during the initial years of university, who manifest states of fatigue, lack of energy and general exhaustion (Córdova, 2018; Holgado et al., 2019; Ramos et al., 2020; Rodríguez et al., 2020; Rodríguez-Fernández et al., 2020; Toboada, 2015). On the other hand, secondary reactions vary throughout the courses. In this sense, second-year students seem to be more adapted or have learned to manage states of irritation and experience less agitation and restlessness. In general, they are less angry, causing the irascibility to be lower in this course. Likewise, negative and intrusive thoughts about oneself and its realizations also become less present. So the student seems to stop questioning himself as a learner. But, on the contrary, those aspects of a less conscious nature increase, such as difficulties related to sleep and rest, alteration of rest and recovery.

In relation to reactions to stress it is worth mentioning that several authors have identified other reactions with a behavioural approach, which are not analyzed in this study. Among them, the consumption of tobacco, caffeine or drugs stand out. As well as the intake, or increased consumption, of certain hypocaloric foods (Carmin & Marisol, 2016; Martín Mozón, 2007; Montiel et al., 2020; Ramos et al., 2020).

On the basis of coping strategies, the main strategy in the first year is *seeking social support* (Cassaretto, 2003; Feldman et al, 2008; Ortiz et al, 2013; Toboada, 2015). In second place we have the *positive reevaluation* (Barraza, 2009; Lorenzo, 2017; Rodríguez-Fernández et al., 2020; Rojas, 2018). And finally, the *planning and management of resources* (Cassaretto, 2003; Ramos et al., 2020; Rodríguez et al., 2020). But in the second year, the use of strategies changes completely and *positive reassessment* takes a greater role, followed by *planning and management of resources*, and lastly, the strategy of *seeking social support*. Consistently, the analysis of the evolution of strategies shows an increase in positive reassessment and resource management and planning.

All the research that has focused on coping strategies identifies these three strategies. But in none of them is the same classification found as in this study, both for first grade and second grade. Although, they do seem to have a common factor, and that is that the positive reassessment sooner or later ends up being the most used strategy regardless of the disciplines studied (Lorenzo, 2017; Jerez & Oyarzo, 2015; Piergiovanni & Depaula, 2018; Rodríguez-Fernández et al., 2020; Rojas, 2018). Among the investigations, Rodríguez-Fernández et al. (2020), in Chile; Cassaretto (2003) and Rojas (2018) in Peru; Lorenzo (2017) in Argentina, stand out for identifying positive reevaluation in the first place, but they find the search for social support as the second most used strategy, as opposed to resource management and planning, which seems to be the least recurrent strategy. Others such as Jerez and Oyarzo (2015) in Chile, Piergiovanni and Depaula (2018) and Rodríguez et al. (2020) in Argentina, again identify positive reassessment as the main strategy, but in second position they find the management and planning strategy. On the other hand, in Spain, Taboada (2015) found a classification similar to that of the first year, identifying the search for social support as the most recurrent strategy, followed by planning and management of resources, and finally positive reassessment.

Focusing on the evolution of strategies and in comparison with the results of other research, it is recognized that, for the most part, active cognitive strategies such as positive reassessment and resource management and planning are superimposed on passive cognitive strategies. such as the search for social support (Jerez & Oyarzo, 2015; Montiel et al., 2020; Piergiovanni & Depaula, 2018; Ramos et al., 2020; Rodríguez et al., 2020). Whereas the search for support, although initially the most recurrent, as identified in the results of the first year, and in line with the findings of Jiménez and Sánchez (2011) and Taboada (2015), do not seem to be effective or decisive, but necessary to manage the situation from an emotional point of view. So students end up incorporating other strategies focused on the problem or task. In turn, they maintain the levels of the strategies focused on emotion. Authors Barrera-Herrera et al. (2019), Matalinares et al. (2016) and Muñoz (1999) find a relationship between social support with fewer pathological symptoms (anxiety, depression...) and greater psychological well-being. In that way, they affirm that social support is the best predictor before the appearance of mental health symptoms. On the other hand, various authors such as Valdivia (2019) or Toaboda (2015) identify a positive correlation between positive reassessment strategies and that of

resource management and planning with lower levels of stress, better performance and less procrastination (Casari et al., 2014; Cassaretto, 2003; Córdova, 2018; Sañudo et al., 2012).

Finally, it should be mentioned that numerous authors also identify assertive ability as one of the main strategies used by university students, which also seem to have positive effects on stress management (Lau et al., 2014; Montiel et al., 2020; Ramos et al., 2020; Restrepo et al., 2020).

In relation to how the subjects are classified according to stressors, reactions and coping strategies, in both courses three groups are identified for each factor. Based on stressors, highly stressed students are identified, that is, those who have high scores on all stressors. This is the highest volume of first-year students, since practically half of the total (45.9%) show high levels of stress (Lorenzo, 2017; Rodríguez et al., 2020; Rojas, 2018; Valdivia, 2019). These students are again in the second year, but with less presence of the stressor of expression and communication of their own ideas. However, in this course there are fewer students with high levels of stress, practically reduced to a third of the total (17.2%). A second group of students refers to those who are moderately stressed, who have average scores in almost all stressors, with the exception of personal difficulties. One in three first-year students shows average degrees of stress (30.6 %) (Celis et al., 2001; Montiel et al., 2020; Ramos et al., 2020). This volume of students decreases in the second year, although they show a greater presence of stressors of academic obligations and the expression and communication of their own ideas (21%). Finally, the slightly stressed students who present low scores or low stress levels in all stressors, but with a greater prominence of personal difficulties, which in the first year reached 23.6%. While in the second year, with the considerable increase in the presence of the factor of personal difficulties, these students add up to reach a 45.4% (Caldera et al., 2007; Marty et al., 2005; Mosquera et al., 2012).

From a global perspective, it is described that all university students manifest stress (García-Ros et al., 2012; Jerez & Oyarzo, 2015; Lau et al., 2006). Specifically, in the first year, the largest volume of students is identified as highly stressed (high scores in all stressors). This coincides with the results of most of the investigations in the Ibero-American territory that affirm that the majority of students suffer severe stress (Dueñas et al., 2017; Lorenzo, 2017; Reducindo et al., 2011; Rodríguez et al., 2020; Rojas, 2018; Guerra Sotillo, 2016; Valdivia, 2019). However, in the second year the situation is

reversed and practically half of the students show low levels of stress (Caldera et al., 2007; Marty et al., 2005; Mosquera et al., 2012). Contrary to what Marty et al. (2005) affirm by indicating that the highest levels of academic stress occur in the first two years. Also contradicting Holgado et al., (2019) and Ortiz et al. (2013) who state that stress levels are maintained between first and second year. Given the results, it seems that students incorporate or model their strategies to cope with stress as they acquire greater academic experiences (Sañudo et al., 2012; Ramírez & Hernández, 2007). Also, the students who drop out could be part of the group of the most stressed ones.

Regarding the reactions to stress in the first year, three groups were identified in which all the reactions are present. However, they do it at different levels (Toboada, 2015). In this sense, the group of students little affected (33.8%), who obtain low scores in all the reactions. Other students moderately affected (39.5%), with average levels or scores. As well as highly affected students (26.6%), who manifest all reactions to a high degree (Sleep disturbance, Irrascibility, Negative thoughts, Physical exhaustion) (Reducindo et al., 2011). In the second year, the three groups are found again: the moderately affected students (28.2%) and the severely affected (17.9%) show no variations. On the other hand, those little affected (37.6%) manifest a greater role in sleep disturbance reactions (Restrepo et al., 2020; Rodríguez et al., 2020). The rest of the students (16.3%) have already dropped out previously.

As a whole, all students show reactions to academic stress to a greater or lesser degree (Barraza, 2009; Toboada, 2015). In addition, they do so with most of the stress reactions analysed (Bedoya and Vásquez, 2019). The largest volume of first-year students manifest stress reactions to a medium degree, followed by the least affected, who refer to one in three students. To a lesser extent, the ones greatly affected. Contrary to expectations based on the severe stress levels found in this course. Likewise, these percentages change, in the second year, where the largest volume of students corresponds to those little affected. Correspondingly, moderately affected and severely affected students decrease considerably. This seems to be consistent with the decrease in stress levels between first year and second year, discussed above.

In terms of coping strategies, in the first year it is identified that all students put into practice all the coping strategies analyzed (positive reevaluation, resource management and planning, and search for social support). However with different endeavors or degrees. Thus, certain students acquire a positive or high coping (20.7%),

where strategies are applied with a high degree and involvement (Ortiz et al., 2013). Other students with medium coping (45.2%), and another group with low coping (34.1%), who practically lacked a minimum level (scores) of strategies with which to cope with academic stress. In the case of the second year, there are again three groups, but with differences in the strategies. A group of students acquires passive behavioral coping (17.2%), which means that the main strategy used is the search for social support (passive behavioral), but they also have the other strategies in second place (positive reevaluation and management and planning resources) (Barrera-Herrera et al., 2019; Feldman et al., 2008; Jiménez and Sánchez, 2011; Muñoz, 1999; Rodríguez-Fernández et al., 2020; Toboada, 2015). Other students acquire reverse coping, counting on active cognitive coping (30.6 %), where the main strategies are reevaluation and management, and secondly, the search (González, 2010b; Jerez & Oyarzo, 2015; Lorenzo, 2017; Montiel et al., 2020; Piergiovanni & Depaula, 2018; Ramos et al., 2020; Restrepo et al., 2020; Rodríguez et al., 2020 ). Finally, students with low coping do not vary (35.8%).

Based on the findings, it can be described that at the beginning of university, students have a more diffuse method of coping with academic stress, through which they use different strategies indiscriminately. However, in the second year, university students have detected which strategies are most effective for them. So they acquire these certain strategies as the main ones, although they do not get rid of the rest. Although, the three strategies are not exclusive, but their action is focused on different aspects: modifying the situation/conception of stress (positive reassessment), redirecting the emotions of the person who suffers it (seeking social support) and dealing with the problem to solve it (resource planning and management) (Gallego et al., 2018; González, 2010b; Tarabal et al., 2010). So the combination of the three strategies, as it has been identified, would generate greater chance of success. In this sense, Rodríguez and Canedo (2020) stated that students with high use of positive reevaluation strategies, search for support and resource management and planning are characterized by high self-efficacy and greater adaptation. However, active cognitive strategies (reassessment and management) must take center stage. And so, when the support search strategy is prioritized, the same effectiveness is not obtained. On the other hand, those less adaptive and less effective are those with few coping strategies.

#### **9.1.4. What is the relationship between learning patterns, academic stress and performance in Ibero-American students during the first two university years?**

Regarding the relationship between learning patterns and other variables that identifies both first and second year, students that acquire prototypical patterns designed by Vermunt (1998) are more closely related to the other variables than those with less coherent ones. Likewise, a two-way reading of the results should be carried out: firstly, about the differences between students with dominance of the meaning directed pattern in action and those with dominance of the undirected pattern. On the other hand, the differences between students without defined learning processes, such as the flexible, the average and the passive ones.

Students with a predominance of the meaning directed pattern in action (MD/ac), characterized by having self-regulation strategies for learning and deep processing strategies, contrary to what should be expected, are significantly related to the highly stressed in the first year, who have high scores on three of the stressors and average scores on the remaining factor. But they have positive coping strategies (high scores in all strategies) and higher scores in effort. These results contradict the findings of Mette and Fernández-Castillo (2015) and Achahui and Zulema (2019) who affirm that self-regulated students with deep processing lack stress and its effects since they are more prepared for the university methodology. In contrast, in the present investigation, MD/ac students in the first year score high in practically all stressors. Although, this situation is generated since they do not have clear and defined coping strategies (Guerrero, 2011), which leads them to the fact that, despite making an effort, students with higher scores in the MD/ac pattern do not relate to academic performance. But, according to García-Ros et al. (2012) it is necessary to feel stress before which other mechanisms are activated that lead the student to obtain a better performance. Likewise, students with higher levels of stress obtain better performance than those with lower levels, provided that efficient mechanisms are put into practice, such as self-regulation, among others.

In the second year this situation changes and students with meaning directed pattern in action relate to little stress of academic level, or what is the same low scores in all stress factors (Contreras-Gutiérrez et al., 2012), although they are moderately affected, contrary to what has been identified by other authors (Mette & Fernández-Castillo, 2015). Even so, they have acquired active cognitive coping, prioritizing strategies for positive

reassessment and resource management and planning. According to Contreras-Gutiérrez et al. (2012) students with deep and elaborate learning processes such as MD/ac acquire active coping strategies through which they assume a perception of stressful situations as challenges, and of the available resources as sources to face it. These students are also related with effort (Navarro, 2003), which according to some authors of the area (Martinez-Fernandez & Garcia-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández & Vermunt, 2015) acts as an enhancer of academic results. In addition, Colom (2014) affirms that greater effort multiplies the effect of coping strategies. In this sense, González (2010b) described a positive correlation between performance and the activities that form the strategies of positive reassessment and planning and management of resources. Even though he finds the search strategy for social support, as it happens with the students who have participated in this study. This combination of deep learning processes (MD/ac) with a priority of active cognitive strategies (positive reassessment and resource management and planning), but also with the presence of the search for social support, as well as a high level of effort, leads MD/ac students to achieve high academic performance (Boule et al., 2003; Busato et al., 1998; Lindblom-Ylänne & Lonka, 1999; Lonka et al., 1997; Vega-Martínez, Martínez-Fernández & Coiduras, 2022; Vermunt, 2005). It should be noted that, following the structure of learning patterns (Vermunt, 1998), despite the fact that MD/ac students do not acquire certain conceptions and motivations corresponding to the pattern directed to meaning, they are related to academic success since, according to Pintrich and De Groot (1990) and Zimmerman et al. (1992) conceptions and motivations are not directly related to performance, but to the regulation of learning.

On the other hand, scores in the undirected learning pattern are associated with less effort and poor performance. It is one of the logical combinations, before which Vázquez (2009) anticipated that superficial approaches, the absence of processing strategies and low intrinsic motivation are related to insufficient academic performance, as has been identified in other research (Busato et al., 1998; Gaeta-González et al., 2020; Gutiérrez-Braojos et al., 2014; Law & Meyer, 2011; Vázquez, 2009; Vega-Martínez, Martínez-Fernández & Coiduras, 2022; Vega-Martínez, Martínez-Fernández & Martínez-Pons, en revisión). In addition, according to Phan (2008), the effort of students is not effective when superficial strategies are applied, so that undirected students are in some way obliged to change their learning processes, above acquiring or improving any other aspect such as it could be stress coping strategies.

In the second year, these students show even worse results since they are associated with medium and/or high levels of stress (Guerrero, 2011). That is, they acquire high scores in all stressors. In the words of Mette and Fernández-Castillo (2015), students with these superficial learning processes end up manifesting high levels of stress and numerous reactions as the training progresses. In addition, even if in this course they incorporate coping strategies at a low level and a medium level of effort, this does not seem to be enough since they are still associated with low performance (Phan, 2008). In fact, García-Ros et al. (2012) affirm that certain stressors such as the expression and communication of their own ideas, where the subject has to express their knowledge or present their doubts, as well as the stressor of personal difficulties in reference to the problems derived from the relationship with classmates and teachers and/or competitiveness with peers are directly related to the absence of regulation. Which in turn is closely linked to performance (Vermunt, 2005). In addition, authors such as Contreras-Gutiérrez et al. (2012) describe that these types of students acquire strategies that are at the level of their learning processes. Consequently, most coping strategies end up generating an opposite effect in the academic context. In this regard, Rodríguez and Canedo (2020) found that the predominant use of one strategy was better than presenting the three strategies at a low level. Indeed, he described these students as the most maladjusted.

As a whole, as they progress through the course, the undirected students show greater difficulties, which translates into high levels of stress and reactions, little coping, or the acquisition of ineffective strategies, which leads directly to poor performance. In the same way, this also generates a decrease in university attendance and academic dedication (García et al., 2016, García-Ros et al., 2012; Maldonado et al., 2000; Martín Mozón, 2007).

Finally, there are combinations that at first may seem unusual in students with fuzzy learning patterns, such as the flexible, the average and the passive ones with the rest of the variables (Cano, 2005). They all have as a common characteristic that they scored in all the patterns identified in the sample. However, they do it at different levels:

Flexible students, who obtained high scores (Donche & Van Petegem, 2009), are only associated with positive coping in the first grade. That is, they have high levels in the three stress coping strategies. This seems to act as a lever in the first year, since in the second year the same students report being little affected by stress, that is, they have low scores in all the reactions, and although they are no longer associated with coping, they do



with better performance. These are students who, although they do not have a defined and/or coherent learning pattern between the subscales that compose it, they are capable of activating strategies such as self-regulation when they need it (Donche & Van Petegem, 2009; Rocha & Ventura, 2011), which is associated with academic performance.

Passive students, who had scored low in all patterns (Rocha & Ventura, 2011), show a similar path to that of flexible ones. In the first year they appear as little affected and with low scores in coping strategies. In the second year they remain little affected, that is, with low scores in practically all the reactions, and despite not being related to coping strategies, they obtain high academic performance. However, the results of flexible and passive students contradict the contributions of Mayer (2000), who stated that dissonant students, without a relatively clear idea of their learning, are associated with low performance.

Finally, average students, in the first year, are associated with a low level of stress (low scores in all stressors), as well as with a low level of affectation (responses to stress). In the second year they do so with a behavioral coping style, giving priority to the strategy of seeking social support, although they are also associated with low academic performance.

When comparing the results of these three groups of students, it is detected that there is a difference between those who achieve high performance in the second year and those who do not. To this end, flexible and passive students have coping strategies in the first year and are not related to stressors (Heredia et al., 2008). In second grade, these students achieve high performance, although they are not related to coping strategies. While average first-year students are related to stressors and reactions but not to coping strategies. What causes them to obtain a low performance in the second year (Castillo et al., 2016; Dueñas, 2017; Feldman et al., 2008; García-Ros et al., 2012; Martín Mozón, 2007; Misra & McKean, 2000; Taboada, 2015). On the other hand, it is highlighted that all students (flexible, average and passive) have a certain degree of self-regulation, a mediating strategy in the learning processes that is associated with better results in academic performance (Vermunt, 2005). However, this combination of self-regulation and coping strategies, even with low levels, serves the flexible and passive ones as support to advance in the courses and in the best of cases to obtain optimal performance (see Table 9.1 and 9.2).

**Table 9.1.**

*Relationship between learning patterns, stress, effort and performance in 1st year (subject-centered analysis).*

<b>Patterns according to clusters</b>	<b>Stressors</b>	<b>Reactions</b>	<b>Coping Strategies</b>	<b>Effort</b>	<b>Academic performance</b>
<b>Flexible MD/ac</b>	High		Positive	Great effort	
<b>Average UD</b>	Low	Low	Positive Scarce	Medium and low effort	Low
<b>Passives</b>		Low	Scarce		

*Note:* High, high scores on the factors; Low, low scores on the factors; Positive coping, high scores in all coping strategies. Low coping, low scores in coping strategies; Great effort, high scores on effort; Medium effort, average effort scores.

**Table 9.2.**

*Relationship between learning patterns, stress, effort, and performance in 2nd grade (subject-centered analysis).*

<b>Patterns according to clusters</b>	<b>Stressors</b>	<b>Reactions</b>	<b>Coping strategies</b>	<b>Effort</b>	<b>Academic performance</b>
<b>MD/ac</b>	Low	Medium	Cognitive active	Great effort	High
<b>Flexible</b>		Low			High
<b>Passives</b>		Low			High
<b>Average</b>			Behavioral passive		Low
<b>UD</b>	Medium and high	High	Scarce	Medium effort	Low

*Note:* High, high scores on the factors; Low, low scores on the factors; active Cognitive strategies, positive reassessment and planning and resource management; Behavioral coping, seeking social support. Scarce coping, low scores in coping strategies; Great effort, high scores on effort; Medium effort, medium effort scores.

### **9.1.5. What profile of students explains low academic performance and/or early college dropout?**

The discussion and conclusion of this question is divided into three parts. The first responds to the profile of a student with low performance, based on the analysis focused on the variables. Subsequently, the same profile is described according to the country or the university. The next section corresponds to the subject-centered analysis. Finally, the profile with a tendency to university failure is presented.

#### **9.1.5.1. Profile of student with low/high academic performance (analysis centered in the variables)**

From a perspective of the variables, it is described that in the sample of Ibero-American students the factors that explain the low academic performance are; on the one hand, the stressors of academic obligations, a factor that seems to be common in all research and that is also present in most courses (Jerez & Oyarzo, 2015; Taboada, 2015). On the other hand, the academic record and the future prospects, which so far has been identified as one of the major stressors in careers related to Education Sciences (Cassaretto., 2003; García-Ros et al, 2012; Jimenez & Sánchez, 2011; Montero, 2008; Pozos et al., 2015; Guerra Sotillo, 2016). The expression and communication of own ideas , which in the analysis does not seem to be one of the main stressors, but occupies a third place, but as it is identified, it is closely linked to low performance (García et al., 2016; Gutiérrez et al., 2010; Lorenzo, 2017), and the reaction of physical exhaustion which takes center stage in both first and second year, being the most frequent response among Ibero-American students (Holgado et al., 2019; Rodríguez et al., 2020) .

More specifically, it is a student profile characterized by high levels of concern when carrying out tasks, activities and assessment tests in different subjects. Thus, this student considers that his main source of stress is generated by the lack of time to develop the activities, the academic overload, the accomplishment of obligatory works, the excess of responsibilities, the activities related to the study and the realization of exams. But in addition, he feels pressure in the face of future academic situations, which he considers potential problems. For example, completing his studies within the stipulated

deadlines, obtaining high grades, maintaining or obtaining a scholarship, choosing subjects and itineraries during his career, he may even feel family pressure to obtain good results. Other difficulties related to showing their knowledge are added to these ones, such as doubts or simply interacting with the rest when the content is related to the knowledge of the subject. Thus, he detects as threatening situations the presentation of assignments or reports, participation in class activities, and dealing with teachers during tutoring hours. Everything discussed generates in the student states of fatigue, lack of energy, a feeling of exhaustion and difficulties in recovering. Taken together, these factors lead the student to obtain a low negative or insufficient performance.

In a complementary way, the variables that explain high academic performance in the first year are the meaning directed pattern in action (Vermunt, 2005) and the reproduction pattern, positive reassessment coping strategies (Jerez & Oyarzo, 2015; Piergiovanni & Depaula, 2018; Rodríguez-Fernández et al., 2020), and the strategy for planning and managing personal resources (Restrepo et al., 2020; Rodríguez et al., 2020; Sañudo et al., 2012). As well as the effort (Colom, 2014; Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández & Vermunt, 2015).

For the second year, the identified variables that explain the low academic performance are: the idealistic passive learning pattern, in line with the statements of Mayer (2000), students without a clear idea about their learning processes are associated with insufficient performance, the reproduction directed pattern and the undirected one, which are the main patterns associated with low performance in most territories where learning patterns have been explored (Vermunt, 2005). All stressors factors (García-Ros et al., 2012; Guerra Sotillo, 2016), such as academic obligations (Taboada, 2015; Restrepo et al., 2020), academic record and future prospects (Montero, 2008), interpersonal difficulties (Guerra Sotillo, 2016), and expression and communication of own ideas (García et al., 2016; Gutiérrez et al., 2010). Finally, we must add physical exhaustion (Bedoya & Vásquez, 2019) irascibility reactions (Montiel et al., 2020; Restrepo et al., 2020) and negative thoughts (Holgado et al., 2019).

The profile of a student with low performance in the second year shows notable differences compared to the profile in the first year. The main one is that the variables of learning patterns are identified, which respond mainly to those patterns with a more superficial character (RD and UD), both in beliefs and in strategies, as well as to the profiles that, even after having completed the first year, maintain processes of fuzzy

learning, such as the idealistic passive pattern. Likewise, this profile maintains the stressors first and adds the rest of stimuli related to personal difficulties, such as problems or conflicts with classmates and teachers, as well as competitiveness with peers. Faced with this increase in stressors, reactions also increase and in the second year, the feeling of fatigue and physical exhaustion is compounded by the ease of getting angry, feeling irritated and experiencing a state of agitation and restlessness. As well as the appearance of negative and intrusive thoughts regarding oneself and its realizations.

On the contrary, the variables that are associated with high academic performance in second grade are the MD/ac pattern (Vermunt, 2005), the set of coping strategies (Rodríguez & Canedo, 2020): positive reassessment, management and planning of personal resources (Ramos et al., 2020) and the search for social support (Rodríguez & Canedo, 2020), and effort (Cavero, 2011; Martínez-Fernández & Vermunt, 2015; Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012).

#### **9.1.5.2. Profile of student with low/high academic performance by countries**

From a perspective focused on the countries/universities in the sample, certain differentiated variables are described that explain the low academic performance in each of them:

- Argentina (Universidad Nacional de Rio Cuarto): the variables that explain the low performance in the first year, i.e. those that correlate so negatively to performance are the stress factors of interpersonal difficulties (Guerra Sotillo, 2016). On the contrary, the meaning directed pattern in action positively correlates (de la Barrera et al., 2010; Vermunt, 2005) with academic performance. However, in the second year the variables that explain the performance are the reproduction pattern and the undirected pattern (de la Barrera et al., 2010; Vermunt, 2005). While the meaning directed pattern in action is still associated with academic performance.
- Chile (Universidad Católica Andrés Bello): in the sample from Chile, it is the reaction of negative thoughts that explains the low academic performance in the first year (Holgado et al., 2019). On the other hand, the coping strategy of seeking social support correlates positively (Barrera-Herrera et al., 2019; Jiménez &

Sánchez, 2011). Although, in the second year, it is the passive idealistic patterns, reproduction directed pattern and the undirected pattern (Mayer, 2000; Vermunt, 2005) the ones which are defined with low performance. Conversely, the meaning-directed pattern positively correlates with performance (Vermunt, 2005).

- Colombia (Universidad Pedagógica Nacional): the variables that explain the low performance of Colombian university students in the first year are the stressors of academic obligations (Montiel et al., 2020; Barraza, 2009), academic record and future prospects and expression and communication of own ideas (Pozos et al., 2015). As well as the reactions of sleep disturbance and irascibility (Barraza, 2009; Jerez & Oyarzo, 2015). On the contrary, the meaning-directed pattern in action, the reproduction pattern, the coping strategies in search of social support, the management strategy and planning of personal resources correlate positively with performance (Ramos et al., 2020; Rojas, 2018) and the effort. In the second year, low performance is generated through the reproduction pattern and the undirected pattern (Vemrunt, 2005), the stressors of academic obligations, academic record and future prospects, and expression and communication of ideas (Dueñas et al., 2017; Guerra Sotillo, 2016), reactions to sleep disturbance, stress (Restrepo et al., 2020), physical exhaustion and negative thoughts (Rodríguez et al., 2020). While the positive correlations with academic performance are identified with the pattern variables directed to meaning in action and the coping strategies of positive reevaluation (Ramos et al., 2020) and search for social support (Barrera-Herrera et al., 2019).
- Spain (Universitat de Lleida): in the sample belonging to the UdL, no correlations are identified with academic performance in the first year. In the second year, it is the reproduction pattern and the undirected pattern that explains the low performance. On the contrary, the meaning directed pattern in action and effort correlate positively with performance (Cavero, 2011; Martínez-Fernández & Vermunt, 2015; Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012).
- Spain (Universitat Autònoma Barcelona): at the Autonomous University of Barcelona, no variables that explain the low academic performance in the first year are identified. We do find positive correlations between performance and the MD/ac learning pattern, the coping strategy of positive reevaluation (Rojas, 2018) and with effort (Colom, 2014). In the second year, low performance is

explained through the reproduction directed pattern and the undirected one, the stressors of interpersonal difficulties and the reactions of irascibility and negative thoughts (Holgado et al., 2019; Taboada, 2015). Positive correlations with performance are produced by the MD/ac pattern, all coping strategies (Rodríguez & Canedo, 2020): positive reassessment, search for social support and planning and management of personal resources (Jiménez & Sánchez, 2011), and effort.

- Mexico (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo): in the sample of Mexican students, no negative correlations are identified with performance in the first year. But there are positive correlations with the passive idealistic pattern and the meaning directed pattern in action. In the second year, it is the undirected pattern that explains the low performance (Vermunt, 2005), while the factor of academic obligations correlates positively with performance (García-Ros et al., 2012).
- Peru (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle): In Peru, the variable that explains low performance in the first year is the sleep disturbance response (Bedoya & Vásquez, 2019; Restrepo et al., 2020). On the contrary, it positively correlates performance and effort. As for the second grade, no negative correlations are identified. It is only effort that maintains the positive correlation with performance (Colom, 2014).
- Venezuela (Universidad Católica Andrés Bello): at Andrés Bello Catholic University, no negative correlations are identified between performance and the rest of the variables in the first year. In the opposite sense, the meaning directed pattern in action and effort explain high academic performance (Martínez-Fernández & Vermunt, 2015; Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012). Regarding the second year, the variables that explain the low academic performance are the PI pattern (Mayer, 2000) and RD (Vermunt, 2005), the stressor of the academic record and future prospects (Montero, 2008), the reaction to the stress of negative thoughts (Holgado et al., 2019) and the coping strategies of positive reassessment and planning and management of own resources. While only the effort variable correlates positively with academic performance.

### **9.1.5.3. Profile of student with low/high performance (centered in the subjects)**

In relation to the analysis focused on the subjects, it is identified that in the sample of Ibero-American university students, the student profile that explains the low performance in the first year is that with an undirected learning pattern, with a tendency to be highly affected by stress in terms of the presence of all the reactions such as sleep disturbance, physical exhaustion, negative thoughts and irascibility; without stress coping strategies and applying a medium level of effort.

Based on the rest of the research, it should be noted that the relationship identified between the undirected pattern and academic performance is a common factor found in the majority of the research done in different territories. As an example, Busato et al. (2000) and Vermunt (2005) reported it in northern Europe, de la Barrera et al., (2010) in Argentina and Vázquez (2009) in Colombia. They all claim that this is a student with a very superficial learning process and there is even a question about how this student got to university. In this sense, it is estimated that between 23% and 25% of university students have acquired this learning pattern in the first years of university. Specifically, in the present investigation they add up to 26%. This student is not related to the stress factors or he is not aware of them, but he manifests stress reactions. A fact in contrast with the rest of the investigations since not all the reactions are usually identified. Likewise, an exceptional situation is considered (Bedoya & Vázquez, 2019; García et al., 2016; Gutiérrez et al., 2010; Holgado et al., 2019; Montiel et al., 2020; Restrepo et al., 2020; Guerra Sotillo, 2016). The absence of stressors together with the presence of all the reactions is closely linked to the subjective perception of stress (Águila, 2015; García-Ros et al., 2012). Since according to García-Ros et al. (2012) the assessment made by the students is preceded by the conception they have about learning, commitment and motivation. As well as prior knowledge and the ability to regulate it from a conscious perspective. Consequently, the undirected student does not give the necessary importance or has a sufficient commitment to learning, accustomed to be his classmates, teachers or third parties who take charge of leading him to success. However, this student suffers from the reactions since he does not have control over the reactions from reasoning. Furthermore, Gallego et al. (2018) and González (2010b; 2018) and other authors affirm that this superficial and scarce conception and motivation guides the assessment that the subject makes of stress, which in turn will dictate the coping strategies that the student



puts into practice (Muñoz , 2004). For this reason, the undirected student has little coping, which corresponds in a coherent way with his learning process.

Deepening and expanding the information about this profile, it is about a student with a pattern which conceives learning from the stimulation of the teacher, before which he adopts a passive role and does not generate his own planning or organization and who also shows difficulties to ask for help or simply follow the instructions of the rest (absence of regulation). This student expects his peers to be the ones who plan and organize, and who motivate him for the tasks. In addition, their processing strategies are based on cooperative learning (Vermunt, 1998, 2005). This causes the student to manifest reactions to stress related to difficulty in falling asleep, maintaining waking states, altered rest and recovery when faced with the demands of the university methodology. In relation to irascibility, the facility to get angry, feel irritated and experiencing a state of agitation and restlessness stands out. Regarding physical exhaustion, the student manifests greater fatigue, lack of energy and exhaustion. And with regard to negative thoughts, intrusive thoughts are present with respect to oneself as a student and compared to the rest (Cabanach et al., 2008).

On the contrary, it is stated in a complementary way that the profile that describes high performance refers to students with a flexible pattern and/or MD/ac pattern, little stressed, that is, with low scores in all stressors, with positive coping (high scores in all coping strategies) and great effort.

On the other hand, in the second year the profile that explains the low performance is that of the student with an undirected pattern, moderately and/or highly stressed, highly affected based on reactions to stress, with little coping and with medium effort and/or scarce.

Again, the profile of the low-performing student is the student with an undirected pattern. A pattern that is maintained in the first two years, as well as in the subsequent ones, but always linked to negative performance. Likewise, many authors affirm that this pattern decreases in the final years (Busato et al., 2000; de la Barrera et al., 2010; Vázquez, 2009; Vermunt, 2005). Different to the first year, the profile with low performance this time is presented with medium and high levels of stress in all stress factors (García-Ros et al, 2012; Guerra Sotillo, 2016). So, it gets high scores in all stressors, and maintains all stress reactions. In this sense, the student seems to be aware of the scarce academic capacity to follow the university methodology. The increase in

awareness generates that he considers the different stimuli as stressors (Gallego et al., 2018; González, 2010b; 2018; Muñoz, 2004). Before which he tries to increase his effort and apply different coping strategies (Skinner et al., 2003), but at a superficial level that are not effective (Rodríguez & Canedo, 2020). Especially since it continues to maintain a learning process based on superficial conceptions and the absence of regulation. Therefore, greater effort and dedication will not generate a change in their performance (Navarro, 2003). A fact that had also been identified in Ajisuksmo and Vermunt (1999) where it was appreciated that Chinese students, despite generating greater dedication, maintained a performance below the Dutch, since they had a much wider range of strategies. While the Chinese students, in their vast majority, used concrete strategies, step by step, that did not generate meaningful learning.

If one delves into the profile of the student with low performance in the second year, it is detected that compared to the first year, it adds stressors and little coping. Which means that the student identifies as threatening those tasks related to academic obligations, such as lack of time to develop activities, academic overload, carrying out compulsory work, excess responsibilities, study-related activities and conducting exams. On the other hand, it also assumes the pressure about the academic record and aspects related to future prospects, in the line of completing the studies within the stipulated deadlines, obtaining high grades, maintaining or obtaining a scholarship, the choice of subjects and itineraries during the career and even family pressure for good results. Likewise, the student considers having difficulties in the relationship with his classmates and/or teachers, where competitiveness also takes center stage. But in addition, the subject considers as dangerous those activities where he has to be able to manifest his ideas, knowledge, and doubts.

Apart from the stress reactions, already mentioned above, in the face of such stressors the student has acquired what can be considered the most efficient coping strategies. Although it is an acquisition or a practice of these same strategies at a very low or superficial level. Namely, positive reassessment, resource management and planning, and seeking social support.

Finally, it is also described that oppositely the profile which explains the high performance in second course is for the students with standard MD/ac and/or passive students, little stressed (low scores on all stressors), cognitive active coping, that is, they

prioritize coping strategies of positive reassessment and planning and management of resources, as well as with great effort.

#### **9.1.5.4. Profile of a student with a tendency to drop out of college**

In the sample of Ibero-American students, it is identified that the profile of a student with a tendency to drop out of college refers to the subject with an idealistic passive pattern, with the presence of stressors of academic obligations and record and future prospects.

It is a student profile with a presence mainly in the entrance to new studies and that has been identified in different territories/continents (Ajisuksmo & Vermunt, 1999; González & Difabio de Anglat, 2016; Martínez-Fernández & García-Ravidà, 2012; Martínez-Fernández & Vermunt, 2015; Vermunt & Minneart, 2003). The abandonment of the studies of this profile in the second year supports the comments made by the authors. They refer to students who start university without a clear idea of their learning that leads them to obtain low results, especially in examinations (Mayer, 2000). Along these lines, students who do not acquire more coherent learning processes throughout the first year show great difficulties as they progress through university. Consequently, they consider all activities related to academic responsibilities as threatening (García-Ros et al., 2012; Mette & Fernández-Castillo, 2015). They state that they have too many tasks and little time to do them. They question the completion of compulsory assignments and exams, among others. In addition, they show special concern for aspects related to their grade, record and future at the university. In this sense, it is difficult for them to complete their studies within the established deadlines, achieve optimal academic results, get a scholarship or even keep it, opt for one or other certain elective subjects, as well as not demonstrating or meeting the expectations of third parties (García-Ros et al., 2012). Guerrero (2011) stated that this type of stress (academic obligations and record and future prospects) is preceded mainly by the absence of regulation and the few tools that the student has to organize his time, and in general his learning.

Regarding coping strategies, the student does not have strategies to combat stress. As stated by Contreras-Gutiérrez et al. (2012), the absence of critical thinking leads them to apply varied strategies, without prior assessment of them. So, in most situations they apply maladjusted strategies for the academic context. They are not related to effort either. So, it seems that unlike low-performing subjects (with an undirected pattern) they

do not become aware of their abilities or are not sufficiently motivated (Navarro, 2003; Colom, 2014; Jackson, 1996), which they consider their failure as imminent and do not apply mechanisms to reverse the situation.

On the other hand, in a complementary way, the profile with academic success refers to the student with a pattern aimed at meaning in action (Boule et al., 2003; Busato et al., 1998; de la Barrera, 2011; González & Difabio de Anglat, 2016; Rabanaque & Martínez-Fernández, 2009; Smith et al., 2010; Vermunt & Minnaert, 2003). As well as those with a pattern aimed at reproduction. This fact supports the assertions of Vermunt (2005) that the level of learning is not always associated with that of performance, since the latter basically reflects academic grades, which are mostly linked to the exam. Depending on how this test is designed, with rote strategies high results can be obtained.

In relation to coping, this profile has coping strategies of positive reassessment and planning and management of own resources (Achahui & Zulema, 2019; Contreras-Gutiérrez et al., 2012; Mette & Fernández-Castillo, 2015), as well as with high effort (Colom, 2014; Martínez-Fernández & Vermunt, 2015; Martínez-Fernández & García-Ravidá, 2012).

## **9.2. Limitations**

As this research progressed, different limitations were identified as well as difficulties, some that already existed and others that had to be managed at the moment in order to achieve the objectives of the research. Here it is a selection of limitations to consider:

- Due to the fact that it is an international investigation, the author of the thesis could only apply the questionnaires to the sample of the Autonomous University of Barcelona. Therefore, in the rest of the samples they were applied by the collaborators of the different participating universities. Although the pertinent indications were offered and an explanatory document was designed on how to proceed, there was no exhaustive control of this process. Consequently, the risk that a differentiated application could have in the different samples and the influence that this could generate on the results was assumed.
- Initially, the questionnaires were generated online, which offered to recruit the responses immediately. But not all the collaborating universities had the necessary

computer infrastructures and equipment. Consequently, in one of the universities the questionnaire was applied physically and the data were transcribed by the collaborating teacher to a database that was subsequently sent to the author. The proof of the questionnaires was also requested. This modality could generate errors in the transcription of the results.

- In relation to academic stress there are numerous instruments that try to identify stressors, reactions and coping strategies. Consequently, there is great difficulty when it comes to comparing the different investigations and generating a global vision on these variables.
- The evaluation methods of the different universities were the same (group work, homework and exams), but the level of demand could vary. But there was no possibility of measuring this factor.
- The student's level of learning is not always reflected in academic performance, since this is closely linked to the exam grade. In this sense, although all universities applied a similar evaluation design, the design of the exam could be different. As Vermunt (2005) explains, memorizing can also pass an exam even with high marks.
- Academic performance has been measured based on the subject's average grade, so an average performance did not imply that the student could pass the course having an optimal performance in all subjects or without failing some of them.
- Some of the selected research had not used the method of learning patterns, but identified learning processes similarly, such as superficial or complex processes, learning self-regulated or non-regulated learning critical thinking and superficial learning. In such a way that a theoretical analysis was carried out to match each pattern with these different learning processes. This can lead to different nuances between the way the learning process is identified and the patterns.
- Vermunt and Vermetten (2004) comment that the components of the learning patterns have some stability and that the change is observable, but it does not seem to occur in less than a year. For this reason, although considerable changes in the evolution of the patterns have been identified in the present investigation, a longitudinal design that included third and fourth grade would generate even more enriching results.

### 9.3. Perspectives

Apart from having answered the research questions, as well as discussed and generated the conclusions and showing the main difficulties, the present study has also generated a new range of possibilities with which to work. In this sense, instructional guidelines are offered below to help reverse university dropouts during the first two years. As well as future research proposals in the field of learning patterns that generate adjusted knowledge with which to enhance the learning process of university students:

The findings, information and knowledge that provides this research generated the need to provide instructional lines which try to reverse the academic failure and boost performance in Latin American students. In this sense, it has been shown that a large number of students who enter university do not have a defined learning process, such as the idealistic passives, and others have superficial patterns such as the undirected pattern. Both show high levels of stress in relation to different factors (academic obligations, academic record and future prospects, expression and communication of their own ideas and interpersonal difficulties). Consequently, they also manifest high levels in reactions to stress, where physical exhaustion takes the main role in both courses. Thus, two key aspects are demonstrated: on the one hand, that these forms of learning have been useful to him during the achievement of his previous studies. A fact that should seem alarming since these same learning processes have given them access to the university. As a second aspect, and in consequence of what has been said, these students enter without having acquired the necessary strategies to face the university methodology. Characterized by high demands and demands on autonomy, critical, reflective, creative and self-regulated thinking. But in addition, this research reports that both, students with an undirected pattern and passive idealists show high difficulties in adapting to this methodology. In fact, both are underperforming, and even idealistic liabilities are doomed to academic failure within the first two years of college. In this sense, the intervention should focus on these subjects, but also on promoting the quality of the university and thus maximizing the learning of all university students. Since, as has been identified, one of the profiles associated with success responds to students with a reproductive pattern, a fact that would not be expected.

Given what has been described, it would be logical to rethink about the methodologies used in high school and high school, as well as in all the courses that give the option of access to university. In fact, students have the right, and institutions the obligation, to provide an education of quality that meets university requirements. But not only in the academic field, but also at the level of what a population considered the knowledge society requires. Although, this level of education only seems to occur in the university, despite the fact that this institution must continue to improve since it could not allow at these levels of training that reproductive learning processes are associated with academic success, despite the fact that students have coping strategies and effort. However, the proposals that are described are focused on the university environment on which this research has been carried out, assuming our responsibility, and providing teachers, researchers and university teaching collaborators with those strategies and mechanisms that are considered appropriate:

From the beginning, university students should be informed of the true character of the university and its objectives. Well, the population needs this information to become aware of the training they are going to acquire. This fact also helps them to become aware of the difficulties and potentialities they have regarding their learning process compared to the university methodology. In this sense, the university must take into account, and show and inform them, that its purpose is to create knowledge and that this work falls on both teachers, researchers and the students themselves. However, the purpose of the university must be based on generating professionals but also critical, constructive, self-regulated, creative, reflective and autonomous people in response to the society of knowledge. A key objective of the university is to teach to learn and to learn to teach. Which should be shared by both teachers and students. Especially in those disciplines related to Education Sciences. It should be noted that this objective cannot be materialized in a subject dedicated to learning to learn, but in a transversal subject, shared by all teachers.

Under the previous commission and once the foundations of the university have been established, the acquisition of the learning pattern directed to meaning should be promoted. Remembering at this point that it is a student profile with a constructivist conception of learning, motivated by personal interest, with self-regulation strategies and elaborate, deep and complex processing strategies. For this purpose, heterogeneous group activities should be promoted where different student profiles interact, and in the background the teacher as a guide. As well as reflective activities and / or debates in

which it is necessary to analyze aspects of the subject's content, reconcile positions and draw conclusions. Another of the techniques that can be applied is the problem-based learning method and practical cases where students have to relate and / or design new forms of intervention, new knowledge and / or new knowledge based on information or theoretical bases provided. So that through this exercise new agreements, knowledge, conclusions, etc. are established.

To put these methodologies into practice, ensuring greater efficiency, the application of the learning patterns questionnaire (ILP, Shot Version) by Martínez-Fernández and García-Orríols (2017) is proposed. Through which to be able to identify from the beginning the students who respond to the profile with low performance, as well as those with a tendency to fail. This exercise would also generate that activities could be designed where students with different learning patterns would work together, thus giving rise to the effect of co-regulation. But in addition, students should be informed of their results, accompanied by *the results document* used in this same investigation. Where the students are explained the learning pattern they have acquired and the techniques they must put into practice to transform this learning process for academic success (see Annex 5).

On the other hand, the university methodology should include the acquisition of active cognitive coping strategies such as positive reassessment and planning and management of resources. As well as the application of passive behavioural strategies such as the search for social support. In this aspect, it would be necessary to dedicate space and time, possibly as a subject, in which the student is taught to identify possible stressors, to recognize their reactions and to acquire coping strategies. To this end, different techniques such as self-instruction training could be shown to promote the acquisition of the positive reassessment coping strategy. It is a metacognitive technique with the function of enhancing the self-regulation of behaviour and thinking. It is aimed at facilitating the acquisition of specific skills to solve the problem, such as positive reassessment. Another technique could be stress inoculation, based on Lazarus's transactional stress model and Bandura's model of reciprocal determinism. Through this technique it is intended to reduce the effect of the stressor on the student while increasing the acquisition of coping strategies, generating that the presence of the stressor does not generate an emotional imbalance. Finally, another of the possible techniques could be the problem-solving technique, through which the student must identify the different practical



possibilities available to solve the problem, in order to acquire the planning and management strategy of own resources. Likewise, activities can also be generated where the different strategies are put into practice directly by the students in different cases.

Finally, it is necessary that the university methodology fosters a culture of effort. What could currently be considered a value in crisis. Thus, the university must adopt a pedagogical attitude based on effort since it is a multiplier of the rest of the strategies that are used, as well as of the results when the learning processes are optimal.

As a whole, promoting the pattern aimed at meaning, the acquisition of coping strategies and promoting effort will generate in the student the keys to academic success and the achievement of their life projects from the most enriching of experiences.

Regarding future research perspectives, this study has shown that it is necessary to inquire about the evolution of learning patterns throughout university studies. So that the evolution of the different patterns is identified in order to lead the student to success, but also to model teaching through the techniques necessary to offer a quality education. In this sense, it is necessary to know the path of the undirected pattern, since it is associated with low performance but seems to be maintained throughout the university. Which opens the door to think that students who acquire this pattern could even finish their studies without modifying their learning process. A fact that would act against the purposes of the university, but that would also lead to a rethinking of teaching methodologies, as well as evaluation methods. This idea is also applicable to the evolution of the pattern directed at reproduction, which is associated with academic success.

On the other hand, the existence of a common factor in the sample of Ibero-American students that responds to the idealistic passive pattern has been demonstrated. On which the need to investigate grows and even more taking into account that it is the pattern that the profile acquires with a tendency to academic failure. Along these lines, identify how a subject who has entered university has practically no regulation and processing strategies, but who also rambles about what learning is and what motivates him to do so.

Related to the previous idea, it is necessary to intensify research on learning patterns in Secondary Education and in university access training, such as the Baccalaureate. Since it has been identified, a large volume of students enter the university without defined learning patterns, but also without strategies to adapt their learning processes to the demands of the university.

Finally, it is considered necessary to investigate the learning patterns of professionals and/or teachers in charge of training students, and in that line, on the methodologies they apply. Since it is known about the influence of contextual factors, as well as personal ones, in the acquisition of one or another learning patterns. In this sense, it also opens the doors to a more complex line of research that tries to relate in an adjusted way the relationship between teaching methodologies and the learning patterns that are acquired, where the effects of co-regulation are also included. In order to promote those techniques that enhance the acquisition of the pattern directed to the meaning.

## 10. Referencias

- Acevedo, D., Tirado, D. F., & Montero, P. M. (2015). Perfil de Aprendizaje y Rendimiento Académico en una Asignatura de Química en Modalidad a Distancia y Presencial en dos Programas de Ingeniería. *Formación universitaria*, 8(6), 39-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000600006>
- Achahui, E., & Zulema, A. (2019). El Estrés y su Relación con los Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Juliaca.
- Adler, N., & Matthews, K. (1994). Health psychology: Why do some people get sick and some stay well?. *Annual review of psychology*, 45(1), 229-259. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.ps.45.020194.001305>
- Águila, B., Calcines Castillo, M., Monteagudo, R., & Achon, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178.
- Aguilar, M. C., Gil, O. F., Pinto, V. A., Quijado, C. R., & Zúñiga, C. A. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1).
- Aguilar, M. E. B. (2018). El estrés y su influencia en la calidad de vida. *Multimed*, 21(6).
- Ajisuksmo, C. R., & Vermunt, J. D. (1999). Learning styles and self-regulation of learning at university: An Indonesian study. *Asia Pacific Journal of Education*, 19(2), 45-59. <https://doi.org/10.1080/0218879990190205>
- Albarrán-Peña, J. (2019). La deserción estudiantil en la Universidad de Los Andes (Venezuela). *Educación y Humanismo*, 21(36), 60-92. <http://dx10.17081/eduhum.21.36.2806>
- Albornoz, A. (2015). Relación entre ansiedad a las matemáticas, estrés académico, preocupación y rendimiento académico en estudiantes cursantes de Ingeniería de la UCV. *Revista de la Facultad de Ingeniería*. 30(4), 16-23.
- Aldwin, C. M., & Revenson, T. A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of personality and social psychology*, 53(2), 337. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.2.337>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>

- Alonso, J. (1984). Atribución de causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 31–46. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822032>
- Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative: matériel de formations continue des enseignants. Brussels: De Boek-Wesmael.
- Alvarado, J. A., Ube, J. M., Cañizares, F. P., & Martínez, Z. R. (2018). Los factores socioeconómicos: ¿inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios?. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Álvarez, J., Aguilar, J. M., & Lorenzo, J. J. (2017). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(26).
- Álvarez Valdivia, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (19), q007-1030. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1362>
- Álves de Lima, A. A., Bettati, M. I., Baratta, S., Falconi, M., Sokn, F., & Iglesias, R. (2006). Learning strategies used by cardiology residents: assessment of learning styles and their correlations. *Education Health: change in learning and practice*, 19, 289-297. <https://doi.org/10.1080/13576280600937788>.
- Aguado, M. L. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Diferencias por género, curso y tipo de titulación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(2), 203-234. <https://doi.org/10.14201/eks.8279>
- Aguilar, M. E. B. (2018). El estrés y su influencia en la calidad de vida. *Multimed*, 21(6).
- Andreou, E., Vlachos, F., & Andreou, G. (2006). Approaches to studying among Greek university students: the impact of gender, age, academic discipline and handedness. *Educational Research*, 48(3), 301-311. <https://doi.org/10.1080/00131880600992363>
- Apunte, M. E. H. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 189-210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Aragón, J. V., & Montoya, D. M. (2018). Relación entre elección de la carrera profesional y el estrés académico en estudiantes universitarios en Arequipa, Perú. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 8(2).

- Aramburo, V., Boroel, B., & Pineda, G. (2017). Predictive factors associated with academic performance in college students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 945-949. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.133>
- Arciniegas, E. (2016). La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación. *Lenguaje*, 44(2), 197-226. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4621>
- Arenas, K. A. (2017). Características de la regulación socialmente compartida de la escritura: aportes desde una experiencia investigativa. *Lenguaje*, 45(1), 35-60. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4613>
- Arredondo, N. H. L., Pérez, M., & Murillo, M. N. (2009). Validación de la escala de estilos y estrategias de afrontamiento al estrés a una muestra colombiana. *Informes psicológicos*, 11(2), 13-29.
- Azevedo, R., Martin, S. A., Taub, M., Mudrick, N. V., Millar, G. C., & Grafsgaard, J. F. (2016). Are pedagogical agents' external regulation effective in fostering learning with intelligent tutoring systems?. In *international conference on intelligent tutoring systems* (pp. 197-207). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-39583-8\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39583-8_19)
- Bailón, F. M. C., Campos, J. L. T., & Morejón, M. N. V. (2017). Determinantes del Rendimiento Académico Universitario. *Revista Publicando*, 4(10 (1)), 284-296.
- Banco Mundial (2016). At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development—Human Development. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/9781464810145.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Banco Mundial. (2017). Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Barraza, A. (2003). El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango, Guadalajara. In *Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

- Barraza, A. (2005). El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior, Hermosillo. In *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*.
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en psicología latinoamericana*, 26(2), 270-289
- Barraza, A. (2009). Estrés Académico y Burnout Estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 1.
- Barraza, A., & Acosta, M. (2007). El estrés de examen en educación media superior CASO. Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *Innovación Educativa*, 7(37).
- Barraza, A., & Rojas, O. R. (2009). Estrés de examen, variables moduladoras y reprobación escolar. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 1(1), 5-21.
- Barrera-Herrera, A., Neira-Cofré, M., Raipán-Gómez, P., Riquelme-Lobos, P., & Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/rppc.23676>
- Beccaria, L., Kek, M., Huijser, H., Rose, J., & Kimmins, L. (2014). The interrelationships between student approaches to learning and group work. *Nurse Education Today*, 34(7), 1094-1103. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.02.006>
- Bedoya, E. Y., & Vásquez, D. A. (2019). Estrés y funcionamiento cognitivo en universitarios. *Revista Chilena de Neuropsicología*. <https://doi.org/10.5839/rcnp.2019.14.01.03>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Boullosa-Galarza, G. I. (2013). Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima. (Doctoral dissertation, Tesis de Psicología). Universidad Católica del Perú.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (pp. 39-54). Málaga: Aljibe.
- Berrio, N., & Mazo, R. (2011). Caracterización Psicométrica del Inventario de Estrés Académico en estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia. (Trabajo de grado para optar al título de psicóloga, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia).
- Bernard, C. (1867). *Rapport sur les progrès et la marche de la physiologie générale en France* (Vol. 19). Imprimerie impériale.
- Biemans, H., & Van Mil, M. (2008). Learning styles of Chinese and Dutch students compared within the context of Dutch higher education in life sciences. *Journal of agricultural education and extension*, 14(3), 265-278. <https://doi.org/10.1080/13892240802207700>
- Blanco, G., Angulo, Y., Contreras, J., Pacheco, Y., & Vargas, V. (2012). Estrés y desempeño ocupacional en estudiantes de terapia ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 12(1), Pág. 1-16. Consultado de <https://adnz.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/22048/23365>. <https://doi.org/10.5354/0717-6767.2012.22048>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction*, 7(2), 161-186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Bolger, N. (1990). Coping as a personality process: a prospective study. *Journal of personality and social psychology*, 59(3), 525. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.59.3.525>.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British journal of educational psychology*, 65(3), 317-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Boyle, E. A., Duffy, T., & Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British journal of educational psychology*, 73(2), 267-290. <https://doi.org/10.1348/00070990360626976>
- Brema, S. P. (2020). La deserción universitaria en una universidad nacional: estudio de caso. Universidad Abierta Interamericana.

- Browman, A. S., Destin, M., Carswell, K. L., & Svoboda, R. C. (2017). Perceptions of socioeconomic mobility influence academic persistence among low socioeconomic status students. *Journal of Experimental Social Psychology, 72*, 45-52. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.03.006>
- Brown, A. (1982). Learning, Remembering, and Understanding. Technical Report No. 244.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, motivation, and understanding*, 65-116. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruin, A. B., & Van Gog, T. (2012). Improving self-monitoring and self-regulation: From cognitive psychology to the classroom. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.01.003>
- Bruner, J. (1985). Models of the learner. *Educational researcher, 14*(6), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X014006005>
- Bruner, J. (1985b). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives, 21*, 34. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821841>
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1998). Learning styles: a cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology, 68*(3), 427-441. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01302.x>
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences, 26*, 129-140. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00112-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00112-3)
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences, 29*(6), 1057-1068. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00253-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00253-6)
- Caballero, C. C., Ll, R. A., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana, 25*(2), 98-111.



- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., & del Mar Ferradás, M. (2015). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1). <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.89>
- Cabanach, R. G., Gestal, A. S., Rodríguez, C. F., & Canedo, M. D. M. F. (2015). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1). <https://doi.org/10.30552/ejep.v7i1.100>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., & Taboada, V. F. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, 36(2), 421-433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2008). Variables explicativas de estrés en estudiantes universitarios: Construcción de una escala de medida. Comunicación. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos de futuro*. Oviedo. 23-25 de abril.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 1(1).
- Cahill, L. (2005). His brain, her brain. *Scientific American*, 292(5), 40-47. <https://doi.org/10.1038/scientificamericanbrain0512-4>
- Caldera, J. F., & Pulido, B. E. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7. México
- Canal Domínguez, J. F., & Rodríguez Gutiérrez, C. (2020). A Public University or a Private University: What Effect does this Choice have on the Professional Success of Graduates in Spain?. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (169).
- Cano, F. (2005). Consonance and dissonance in students' learning experience. *Learning and Instruction*, 15, 201-223. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.003>
- Cano, M. A., & Robles, R. (2018). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 15(35).
- Cannon, W. B. (1929). Organization for physiological homeostasis. *Physiological reviews*, 9(3), 399-431. <https://doi.org/10.1152/physrev.1929.9.3.399>

- Cannon, W. B. (1935). Stress and strains of homeostasis. *American Journal of medical science*, 189, 1-14. <https://doi.org/10.1097/00000441-193501000-00001>
- Cárdenas, M. T. C., Castillo, C. A. G., & Camargo, Y. S. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 50-57.
- Carmel, S., & Bernstein, J. (1990). Trait anxiety, sense of coherence and medical school stressors: Observations at three stages. *Anxiety research*, 3(1), 51-60. <https://doi.org/10.1080/08917779008248741>
- Carmin, D., (2016). Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima. (Doctoral dissertation, Tesis de Psicología). Universidad Católica del Perú.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of personality and social psychology*, 66(1), 184. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.1.184>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Casari, L. M., Anglada, J., & Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 32(2), 243-269. <https://doi.org/10.18800/psico.201402.003>
- Cassaretto, M. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de psicología*, 21(2), 363-392. <https://doi.org/10.18800/psico.200302.006>
- Castano, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Castillo, C., Chacón, T., & Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en educación médica*, 5(20), 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001>
- Castejón, J. L., Navas, L. y Sampascual, G. (1993a). Modelos estructurales sobre la teoría atribucional de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46 (3), 293–305.

- Castellanos-Ramírez, J. C., & Onrubia-Goñi, J. (2015). La regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo: Una revisión del estado de la investigación empírica. Ediciones Universidad de Salamanca. España. <https://doi.org/10.14201/eks20151635772>
- Chaustre, A. (2018). Relación entre rendimiento académico escolar, rendimiento universitario, prueba de admisión, grit y orientación motivacional ambivalente para aprender sobre deserción en estudiantes universitarios. Universidad Católica Andrés Bello. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18508.97927>
- Cavero, M. Á. B. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185.
- Cevallos, D. (2014). La calidad educativa en la realidad universitaria peruana frente al contexto latinoamericano. *Revista de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo*, (1), 3-8.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. In *Anales de la Facultad de Medicina* (Vol. 62, No. 1). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://doi.org/10.15381/anales.v62i1.4143>
- Centro de Microdatos. (2008). Estudio sobre causas de la deserción universitaria. Departamento de Economía. Universidad de Chile.
- Cerezo, R., Núñez, J. C., Rosário, P., Valle, A., Rodríguez, S., & Bernardo, A. B. (2010). New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. *Psicothema*, 22(2), 306-315.
- Chan, S. (1999) The Chinese Learner - A Question of Style. *Education and Training*, 41(6/7), pp. 294-304. <https://doi.org/10.1108/00400919910285345>
- Chávez, M., Flores, A., Castillo, P., & Méndez (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Contenido/Summary*, 14(2), 37.
- Clavijo, A. (2002). Crisis, familia y psicoterapia. *La Habana: Editorial Ciencias Médicas*, 96-118.
- Clemenza, C., Ferrer, J., & Araujo, R. (2004). La investigación universitaria como vía de fortalecimiento de la relación Universidad-Sector Productivo. Caso: La Universidad del Zulia. *Multiciencias*, 4(2).

- Cohen, S. (1992). Stress, social support, and disorder. *The meaning and measurement of social support*, 109-124.
- Collazo, C. A. R., Rodríguez, F. O., & Rodríguez, Y. H. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Rev. Psiquiatr Clín*, 25, 23-29.
- Collazo, C. A. R., & Hernández Rodríguez, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1-14.
- Colomo, E., Cívico, A., Gabarda, V., & Cuevas, N. (2016). La influencia del tiempo escolar en el rendimiento académico: un estudio comparativo en sistemas educativos de Europa y Latinoamérica. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (25), 11-22. <http://dx.doi.org/10.12795/CP>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), 87. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Contreras, E. (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios. *Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado. Documentos ICE*, 129-152.
- Contreras-Gutiérrez, O., Chávez-Becerra, M., & Aragón-Borja, L. E. (2012). Pensamiento constructivo y afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Journal of behavior, health & social issues (México)*, 4(1), 39-53. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v4.1.32970>.
- Contreras-Torres, F. V., Espinosa-Méndez, J. C., & Esguerra-Pérez, G. A. (2009). Personalidad y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 8(2), 311-322. <https://doi.org/10.22201/fesi.20070780.2012.4.1.32970>
- Córdova, C. (2018). Procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería, 2016. (Tesis para obtener el Título profesional de psicólogo, Universidad Peruana Unión).
- Corona, L. H., Zaragoza, N. E. M., & Arias, M. D. L. Á. B. (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura*, (10).

- Correché, M. S., & Labiano, L. M. (2003). Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés. *Fundamentos en humanidades*, 4(7-8), 129-147.
- Corredor Pulido, M. E., & Monroy Fonseca, J. P. (2009). Descripción y comparación de patrones de conducta, estrés laboral y burnout en personal sanitario. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 14(1).
- Cortazzi, M. (1990). Cultural and educational expectations in the language classroom. Culture and the language classroom, Hong Kong: Ed. B. Harrison, 54–65. Modern English Publications and the British Council.
- Crespo, M. & Labrador, F. J. (2003). Estrés. Madrid: Síntesis.
- Cronqvist, A., Klang, B., & Bjorvell, H. (1997). The use and efficacy of coping strategies and coping styles in a Swedish sample. *Quality of Life Research*, 6(1), 0-0. <https://doi.org/10.1023/a:1026425730325>.
- De Camargo, B. (2010). Estrés, síndrome general de adaptación o reacción general de alarma. *Revista medico científica*, 17(2), 78-86.
- De Fanelli, A. M. G. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. *Sistema de información de tendencias educativas en América Latina*, 1-citation\_lastpage.
- De Jong, F. P. (1995). Process-oriented instruction: Some considerations. *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 317. <https://doi.org/10.1007/BF03172924>
- De La Barrera, M. L. (2011). Patrones de aprendizaje y alumnos universitarios. In *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- De la Barrera, M. L., Donolo, D., & Rinaudo, M. C. (2010). Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Journal of Learning Styles*, 3(6).
- De la Cruz, C. E., Fuentes, C., Tapias, A., Escalante, J., Gil Gómez, J., Mayoral, L. A., & Monge, R. L. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de la escuela de medicina de la Universidad Xochicalco, campus Tijuana. *ponencia presentada en el Foro de Investigación, campus Tijuana, de la Universidad Autónoma de Baja California*.

- De la Fuente Arias, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula abierta*, 82, 161-171.
- De la Garza Pérez, H. J. (2015). Patrones de aprendizaje en estudiantes de Psicología del Norte de México (tesis de maestría). *Universidad Autónoma de Nuevo León, México*.
- De Rivera, J. L. G. (2001). Nosología psiquiátrica del estrés. *Psiquis: Revista de psiquiatría, psicología médica y psicósomática*, 22(1), 9-15.
- Deci, E. L. (1972). Organizational behavior and human performance. *Academic Press, Inc.*, 8, 217-229.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum (pp. 1-367).
- Díaz, M. D. M., & Arias, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de educación*, 320, 353-377.
- Díaz, M., Dolores, M., Jiménez Sánchez, M., & García Fernández-Abascal, E. (1997). Estudio sobre la Escala de Estilos y Estrategias de Afrontamiento (E3A). *Psicología*, 1(2º), 3º.
- Dias, J. (2006). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *La Educación Superior en el Mundo 2007*, GUNI, Mundi-Prensa, Madrid-Barcelona-México.
- DiDonato, N. C. (2013). Effective self-and co-regulation in collaborative learning groups: An analysis of how students regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. *Instructional science*, 41(1), 25-47. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9206-9>. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9206-9>
- Diseth, A., Pallesen, S., Brunborg, G. S., & Larsen, S. (2010). Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: the role of course experience, effort, motives and learning strategies. *Higher Education*, 59(3), 335-352. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9251-8>
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., ... & Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education:

- structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education*, 40(3), 454-470. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004236>
- Domínguez, C. C. C., Hederich, C., & Sañudo, J. E. P. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Artículos en PDF disponibles desde 2007 hasta 2013. A partir de 2014 visítenos en www.elsevier.es/rlp*, 42(1), 131-146.
- Domingo, J. R. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5649>
- Donche, V., & Van Petegem, P. (2009). The development of learning patterns of student teachers: a cross-sectional and longitudinal study. *Higher Education*, 57(4), 463-475. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9156-y>
- Donche, V., & Petegem, P. V. (2006). Learning patterns in higher education: the influence of personal and contextual factors. *British Educational Research Association Annual conference, University of Warwick* (pp. 6-9).
- Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113.
- Duarte, E. R. L., & Fernández-Castillo, E. (2015). Relación entre los enfoques de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Alternativas cubanas en psicología*, 3(8), 79-89.
- Dueñas, H. F. (2017). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano Puno. Repositorio Institucional UNA-PUNO, 1-113.
- Duval, F., González, F., & Rabia, H. (2010). Neurobiología del estrés. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 48(4), 307-318. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272010000500006>
- Elvira-Valdés, M. A., & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1).
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2118-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2118-5_2)

- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment: Introduction to the special issue. *Higher education*, 201-204. <https://doi.org/10.1007/BF00132287>
- Ertmer, P. A., Newby, T. J., & MacDougall, M. (1996). Students' responses and approaches to case-based instruction: The role of reflective self-regulation. *American Educational Research Journal*, 33(3), 719-752. <https://doi.org/10.3102/00028312033003719>
- Estebaranz, J. M. A. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404.
- Everly G. S. (1998). *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. Nueva York: Plenum Press.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacon-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas psychologica*, 7(3).
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2008). Relationships between student cognitions and their effects on study strategies. *Learning and individual differences*, 18(2), 271-278. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.11.003>
- Fernández, E., Cerezo, R., Núñez, J. C., Bernardo, A. B., Rodríguez, C., González-Castro, P., & Bernardo, I. (2010). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 219-225.
- Fernández, M. E., Rodríguez, M. A., Vazquez, A. M., Liebana, C., & García, D. (2005). Nivel de estrés de los estudiantes de enfermería. Un estudio comparativo con otras titulaciones. *Rev Presencia*, 1(2).
- Fernández, N. R., & Pérez, C. G. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123-148. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15044>
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. In *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción* (pp. 189-206). Ediciones Pirámide.



- Fernández-Abascal, E. G. (2003). El estrés. En *Emoción y motivación. La adaptación humana* (pp. 963 - 1018). Madrid: Centro de Estudios Ramón Arceres.
- Fierro-Santillán, C., Díaz-Azuara, S., & Tobón, S. (2019). Estudio del eustrés académico desde el enfoque socioformativo mediante la Cartografía conceptual. *Educación y Humanismo*, 21(37), 8-27. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3123>
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. In *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18-32).
- Fernández-Serrano, J., & Liñán, F. (2014). Culture and entrepreneurship: The case of Latin America. *Innovar: Revista de ciencias administrativas y sociales*, 169-180. <http://dx.doi.org/10.15446/innovar.v24n1spe.47616>
- Figueras, A. D., Celis, R. R., Arroyo, L. M., & Rayo, I. G. (2011). Niveles de ansiedad, depresión y percepción de apoyo social en estudiantes de Odontología de la Universidad de Chile. *Revista de Psicología*, 20(2), pág 147-172. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2011.17937>
- Flamini, M. A., Barbeito, C. G., & González, N. V. (2012). Ansiedad ante exámenes en estudiantes de veterinaria: Un estudio exploratorio. In *IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias*.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Freire, C. y Ferradás, M. (2017). Perfiles de afrontamiento del estrés académico y creencias de autoeficacia en estudiantes universitarios. Universidad de Alicante. Proyecto Universidad Saludable. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- Feixas-Condom, M., Muñoz-Moreno, J. L., Gairín-Sallán, J., Rodríguez-Gómez, D., & Navarro-Casanoves, M. (2015). Hacia la comprensión del abandono universitario en Catalunya: el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona. <https://doi.org/10.15581/004.28.117-138>
- Franquis, B. (2017). Hasta 250 docentes por facultad dejan las aulas de la UCV. *El Nacional*. Recuperado de [http://www.elnacional.com/noticias/educacion/hasta-docentes-por-facultad-dejan-las-aulasucv\\_204683](http://www.elnacional.com/noticias/educacion/hasta-docentes-por-facultad-dejan-las-aulasucv_204683).

- Fryer, L. K. (2017). (Latent) transitions to learning at university: A latent profile transition analysis of first-year Japanese students. *Higher Education*, 73(3), 519-537. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0094-9>
- Fryer, L. K., & Vermunt, J. D. (2018). Regulating approaches to learning: Testing learning strategy convergences across a year at university. *British Journal of Educational Psychology*, 88(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/bjep.12169>
- Gaeta-González, M. L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1).
- Gaeta-González, M. L., González-Rabino, M. L., García-Béjar, L., Espinosa-Jiménez, M., Gutiérrez-Niebla, M. I., & Benítez-Ríos, Y. T. (2020). Perspectiva de futuro, patrones de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Estudios sobre Educación*, 39, 9-31. <https://doi.org/10.15581/004.39.9-31>
- Gagner, R. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, 32, 77-108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.152>
- Gallego, Y. A., Gil, S., & Sepúlveda, M. (2018). Revisión teórica de eustrés y distrés definidos como reacción hacia los factores de riesgo psicosocial y su relación con las estrategias de afrontamiento. (Doctoral dissertation, Tesis de postgrado), editor. Medellín: Universidad CES).
- Gamboa-Salcedo, T., García-Durán, R., & Peña-Alonso, Y. R. (2012). Traducción al español y análisis de confiabilidad del inventario de estilos de aprendizaje de Vermunt en residentes de pediatría. *Investigación en educación médica*, 1(2), 57-63.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1).
- García, A. F, & Adroque, C. D. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>

- García, A., & Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 1(1), 58-75.
- García, B. R., Ortega, M. L., & Montagut, L. E. B. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes pertenecientes al Grado en Enfermería de la escuela de Enfermería y Fisioterapia de la Universidad de Salamanca. *Revista Enfermería CyL*, 8(2), 23-32
- García, E. M. D. L. T., Casani, F., & Perez-Esparrells, C. (2015). ¿Existen diferentes tipologías de universidades en España? Una primera aproximación. *Investigaciones de Economía de la Educación volume 10*, 10, 231-252.
- García, N. B., & Zea, R. M. (2012). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82.
- García, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 127153.
- García-Ravidá, L. B. (2017). *Patrones de aprendizaje en universitarios latinoamericanos: dimensión cultural e implicaciones educativas* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).
- García-Ravidá, L. B., & González-Velázquez, L. (2019). Patrones de aprendizaje en el contexto universitario mexicano: revisión sistemática del modelo y de sus publicaciones. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 299-320. <http://dx.doi.org/10.17227/rce.num77-9538>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2).
- García, L. A. G., Hernández, P. H., & Cabrera, E. M. (1998). Análisis de la problemática de los estudiantes universitarios. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa: Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, (1), 67-79.
- García, V., & Rodríguez, J. (2003). Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores. *Aula abierta*, 82, 97-114.
- García, Y. (2001). Estrés en el estudiante de odontología. Ponencia presentada en el Primer Foro de Experiencias PAEA.

- Gazzola, A. L., & Didriksson, A. (2018). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (2da ed.). Caracas: IESALC-UNESCO
- Gencat. (2019). *Rendiment dels estudiants*. Universitat i recerca. Recuperado 23 de marzo de 2021, de [http://universitatsirecerca.gencat.cat/ca/03\\_ambits\\_dactuacio/sur-enxifres/docencia/Rendiment-dels-estudiants/detalle/](http://universitatsirecerca.gencat.cat/ca/03_ambits_dactuacio/sur-enxifres/docencia/Rendiment-dels-estudiants/detalle/)
- Glaser, R., Pearson, G. R., Bonneau, R. H., Esterling, B. A., Atkinson, C., & Kiecolt-Glaser, J. K. (1993). Stress and the memory T-cell response to the Epstein-Barr virus in healthy medical students. *Health Psychology, 12*(6), 435. <http://dx.doi.org/10.1037//0278-6133.12.6.435>
- Gómez, R. E. L. (2010). *Propuesta de intervención educativa para grupos vulnerables por estrés académico y emocional* (Doctoral dissertation, Tesis de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey). Recuperada de <https://repositorio.itesm.mx/ortec/handle/11285/570194>).
- González, I. (2005). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 10*(3), 445 – 468. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i10.1212>
- González, J. A. M. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de educación y desarrollo, 16*).
- González, J. A. M. (2010b). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de educación y desarrollo, 18*). <https://doi.org/10.5944/educXX1.25651>
- González, L.E. (2008) El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina. CINDA-IESALC/UNESCO.
- González, L. F., Hernández, A. G., & Torres, M. T. (2017). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 13*(35), 111-130.
- González, M. L., & Difabio de Anglat, H. E. D. (2016). Enfoque transversal y longitudinal en el estudio de patrones de aprendizaje en alumnos universitarios de ingeniería. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación", 16*(3), 1-20. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26089>

- González, M. D. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- González-Olaya, H. L., Delgado-Rico, H. D., Escobar-Sánchez, M., & Cárdenas-Angelone, M. E. (2014). Asociación entre el estrés, el riesgo de depresión y el rendimiento académico en estudiantes de los primeros semestres de un programa colombiano de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(1), 47-54. <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322014000100008>
- González Ramírez, M. T., & Hernández, R. L. (2006). Síntomas psicósomáticos y teoría transaccional del estrés. *Ansiedad y estrés*, 12(1).
- Graciani, M. O. M., Aguilera, F. D. T., & Morales, N. M. (2013). Estudio y evaluación del estrés académico en estudiantes de Grado de Ingenierías en la Universidad de Málaga. *Hekademos: revista educativa digital*, (13), 55-63.
- Guerrero, A. G. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud* (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga).
- Guerrero, S. C., & Soto Arango, D. E. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 21(32), 109-136. <https://doi.org/10.19053/01227238.9201>
- Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Pérez, H., & Muñoz-Cantero, J. M. (2014). El efecto modulador de los patrones temporales sobre el logro en el aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 267-287. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10066>
- Gutiérrez, J. A., Montoya, L. P., Toro, B. E., Briñón, M. A., Rosas, E., & Salazar, L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Ces Medicina*, 24(1), 7-17. <https://doi.org/10.21615/ces%20med.v24i1.1011>
- Gutiérrez, L. R., Corrás, T., Pérez, M. N., & Rivera, F. F. (2017). El rendimiento académico: La influencia de las expectativas, el optimismo y la autoeficacia. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (10), 104-108. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2972>

- Gutiérrez, J. A., Garzón, J., & Segura-Cardona, A. M. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 14(1), 13-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). *Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments*. En D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 83–106). Routledge/Taylor & Francis Group
- Hamed, S., Rivero, A., & Martín del Pozo, R. (2016). El cambio en las concepciones de los futuros maestros sobre la metodología de enseñanza en un programa formativo. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 13(2), 476-492.
- Hederich-Martínez, C., & Camargo-Urbe, A. (2019). Patrones de Aprendizaje en Estudiantes de Carreras de Educación y su Relación con Otras Características de Aprendizaje. In *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa Volumen III. Diagnóstico y evaluación educativa* (p. 98).
- Hederich Martínez, C., & Camargo Uribe, A. (2019b). Revisión crítica del modelo de patrones de aprendizaje de J. Vermunt. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9469>
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., & Pérez, E. (2008). Adaptación de la escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen (COPEAU). *Avaliação psicológica*, 7(1), 1-9.
- Hernández, J. M. (1994). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, (24), 21-48.
- Hernández, J. M., Polo, A., & Pozo, C. (1994). *Ansiedad ante los exámenes: Un programa para su afrontamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.
- Hernández, P. (2019). Desempeño Académico y Curso de Iniciación Universitaria: Un Análisis de Regresiones Discontinuas. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, (27).
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Hobfoll, S. E. (2004). *Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress*. Springer Science & Business Media.

- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind* (Vol. 2). New York: McGraw-hill.
- Holgado, M. J. C., Morales, N. M., Manzanares, M. T. L., & Bancalero, F. J. M. (2019). Asociación entre la salud percibida y el estrés académico en estudiantes universitarios españoles. *European journal of education and psychology*, *12*(2), 109-123. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i2.277>
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, *11*(2), 213-218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Hombrados-Mendieta, M. I., Gomez-Jacinto, L., Dominguez-Fuentes, J. M., Garcia-Leiva, P., & Castro-Travé, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology*, *40*(6), 645-664. <https://doi.org/10.1002/jcop.20523>
- House, D. D. (2000). Cómo entender y aliviar el estrés. *Editorial Tomo SA de CV México*.
- INDEC. (2017). Anuario estadístico de la República Argentina 2017. Buenos Aires: INDEC. Recuperado de: [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/anuario\\_estadistico\\_2017.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/anuario_estadistico_2017.pdf)
- INDEC. (2018). Anuario estadístico de la República Argentina 2018. Buenos Aires: INDEC. Recuperado de: [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/anuario\\_estadistico\\_2018.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/anuario_estadistico_2018.pdf)
- INE. (2018). Nivel de formación de la población. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jackson (1996). Individual differences in affective and conative functions. *Handbook of educational psychology*, 243.
- Järvenoja, H. (2010). Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative learning. Oulu: University Oulu.
- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, *53*(3), 149-157. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>
- Jiménez, C. F., & Sánchez, M. T. P. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación social de nuevo ingreso. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, *10*(2), 177-192.

- Jiménez Valverde, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2006, vol. 38, num. 5. <https://doi.org/10.35362/rie3852624>
- Johnston, C. A. (1995). *The interactive learning model: Putting theory into practice*. Bath, England.
- Jorge, J. E. (2017). Estado de derecho y valores democráticos: las direcciones del cambio cultural. *Question*, 54(1), 172-206.
- Kalaca, S., & Gulpinar, M. (2011). A Turkish study of medical student learning styles. *Education for Health*, 24(3), 459.
- Kember, D., Jamieson, Q.W., Pomfret, M. & Wong, E.T.T. (1995) Learning Approaches, Study Time and Academic Performance. *Higher Education*, 29(3), pp. 329-343. <https://doi.org/10.1007/BF01384497>
- Kiecolt-Glaser, J. K., Glaser, R., Strain, E. C., Stout, J. C., Tarr, K. L., Holliday, J. E., & Speicher, C. E. (1986). Modulation of cellular immunity in medical students. *Journal of behavioral medicine*, 9(1), 5-21. <https://doi.org/10.1007/BF00844640>
- Koivuniemi, M., Panadero, E., Malmberg, J., & Järvelä, S. (2017). Desafíos de aprendizaje y habilidades de regulación en distintas situaciones de aprendizaje en estudiantes de educación superior. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of Education and development*, 40(1), 36-55.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Octaedro.
- Labrador-Chacón, C. Z. (2012). *Estrés académico en estudiantes de la Facultad de Farmacia y Bioanálisis, Universidad de los Andes, Mérida-Venezuela*.
- Labrador, F. J., Crespo, M., Cruzado, J. A., & Vallejo, M. A. (1995). Evaluación y tratamiento de los problemas de estrés. *Control del estrés y trastornos asociados*, 75-127.
- Lago, Á. M., del Valle Sandín, M., & Pérez, M. G. (1998). Ansiedad, estrés y problemas de ansiedad en escolares de 12 a 18 años. *Papeles del Psicólogo*, (71), 6.
- Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20.
- Lau, B., Paz, M. P., & Martínez, R. O. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto



- año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15-20.
- Lau, B., Matos, L. J., & Zelaya, E. C. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(4), 262-270.
- Law, D. C., & Meyer, J. H. (2008). Relationships between the learning strategies, mental models of learning and learning orientations of post-secondary students in hong kong. In *International Conference on Hybrid Learning and Education* (pp. 428-438). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Law, D. C., & Meyer, J. H. (2011). Relationships between Hong Kong students' perceptions of the learning environment and their learning patterns in post-secondary education. *Higher Education*, 62(1), 27-47. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9363-1>
- Lay, E. G. E., & Redondo, R. F. (2010). Cómo enseñar metacognitivamente en la Universidad: Una aplicación en Estudios Empresariales. In *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas* (pp. 691-696). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- Lazarus, R. S. (1966). Psychological stress and the coping process. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1985). The psychology of stress and coping. *Issues in Mental Health Nursing*, 7(1-4), 399-418. <https://doi.org/10.3109/01612848509009463>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. *The handbook of behavioral medicine*, 282-325.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos* (No. 155.9042 L431e). Barcelona, ES: Ed. Martínez-Roca, 1986.
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones*, 3(1), 313-386. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Lemaitre, M. J. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe. *CRES 2018, Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*, 19-58.
- Levy, P. E., & Williams, J. R. (2004). The social context of performance appraisal: A review and framework for the future. *Journal of management*, 30(6), 881-905. <https://doi.org/10.1016/j.jm.2004.06.005>

- Lezama, L. (2005). Perfil de orientación de metas, patrón de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Caracas: Universidad Simón Bolívar*.
- Librán, E. C. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema, 14*(3), 544-550.
- Lonka, K., Heikkilä, A., Lindblom-Ylänne, S., & Maury, S. (1997). Are epistemologies related to study activities in an innovative course. In *7th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece*.
- Lonka, K., Joram, E., & Bryson, M. (1996). Conceptions of learning and knowledge: Does training make a difference?. *Contemporary Educational Psychology, 21*(3), 240-260. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0021>
- López, E. G. (2018). Enfoques y fundamentos teóricos de los patrones de aprendizaje. *Revista de Investigaciones UCM, 19*(33), 105-116. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i31.109>
- López, B. G., Cerveró, G. A., Rodríguez, J. M. S., Félix, E. G., Pérez, C. P., & March, A. F. (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Bordón. Revista de Pedagogía, 65*(2), 75-95.
- López, B., Miguel, J., & Rojas Velásquez, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y postgrado, 23*(3), 199-215.
- López Benavides, D., & Álvarez Valdivia, I. (2011). Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje cooperativo en línea a través de la evaluación. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia, 14*(1). <https://doi.org/10.5944/ried.1.14.808>
- López, B. G., Pérez, C. P., Carbonell, B. S., Peris, F. S. I., & Ros, I. R. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación, 42*(1), 6.
- Lorenzo, J. I. (2017). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios* (Doctoral dissertation, Universidad Argentina de la Empresa).
- Lozano González, L., González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., Lozano Fernández, L. M., & Álvarez Pérez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico.

- Luengo, T. (2017). Deserción universitaria se incremento en 35% en el Zulia. El Universal. Recuperado de: [http://www.eluniversal.com/noticias/venezuela/desercion-universitaria-incrementozulia\\_640126](http://www.eluniversal.com/noticias/venezuela/desercion-universitaria-incrementozulia_640126).
- Macías, A. B. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 2.
- Macías, A. B. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(02). <https://doi.org/10.33670/18181023.v8i02.48>
- Macias, A. B. (2007a). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93.
- Macías, A. B. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en psicología latinoamericana*, 26(2), 270-289.
- Maestre, N., & Marianlie y Romero Vázquez, D. (2001). Acercamiento al estrés en una muestra de estudiantes de medicina. *Ponencia presentada en la II Jornada Científica Estudiantil Virtual de Ciencias Médicas*.
- Maldonado, M. D., Ardanaz, M. J. H., & Castelló, M. D. O. (2000). El estudio del músculo y la puesta en marcha de técnicas de relajación, sirven para mejorar el rendimiento académico del alumno. In *Materiales para la calidad: actas de las II Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria: desarrollo de planes de calidad para la universidad*(pp. 265-278). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Manrique, E., Aguado, H., & Bravo, F. (2002). Género, vulnerabilidad psicológica y modos de procesamiento en situaciones de estrés. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan I*, 3(1), 00.
- Marambe, K. N., Athuraliya, T. N., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. (2007). A comparison of learning strategies, orientations and conceptions of learning of first-year medical students in a traditional and an innovative curriculum. *Annals of the Academy of Medicine, Singapore*, 36(9), 751–755.
- Marañón, R. M. (2014). *Psicología de las diferencias individuales*. Ediciones Pirámide.
- Marta Ferreyra, M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. The World Bank.

- Martín, E., García, L. A., Torbay, Á., & Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3).
- Martín-García, A. V. (2003). Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experiencial. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 38(5), 258-265. [https://doi.org/10.1016/S0211-139X\(03\)74896-3](https://doi.org/10.1016/S0211-139X(03)74896-3)
- Martín del Buey, F., & Camarero Suárez, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4).
- Martín Mozon, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25, pp.87-99.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., & Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 37, 20-21.
- Martínez-Correa, A., Del Paso, G. A. R., García-León, A., & González-Jareño, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1), 66-72.
- Martínez, C. H., & Uribe, A. C. (2019). Revisión crítica del modelo de patrones de aprendizaje de J. Vermunt. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9469>
- Martínez Díaz, E. S., & Díaz Gómez, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y educadores*, 10(2), 11-22.
- Martínez Fernández, J. R. (1999). Aprendizaje en la universidad: Desafíos para el siglo XXI del énfasis en los productos al énfasis en los procesos. *Revista Latinoamericana de psicología*, 31(3).
- Martínez-Fernández, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Básica. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martínez Fernández, J. R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de psicología*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Martínez-Fernández, J. R. (2008). Cognición, motivación y contexto: Auto y co-regulación del aprendizaje. *Pensar la Educación: Anuario del Doctorado en Educación ULA*, 3 (1), 49-60.

- Martínez-Fernández, J. R. (2015). Patrones de aprendizaje e investigación científica en enfermería. *Revista Venezolana de Enfermería*, 2(1), 7-11.
- Martínez-Fernández, J. R. (2019). El modelo patrones de aprendizaje: estado actual, reflexiones y perspectivas desde el territorio de Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9953>
- Martínez-Fernández, J. R., & García-Oriols, J. (2017). *ILP short-version*. Grup de Recerca PAFIU. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36074.00961>.
- Martínez-Fernández, J. R., García-Oriols, J., & Galera-Bassachs, A. (2017). Patrones de aprendizaje en educación Primaria: identificación y acciones formativas inclusivas. *Manual de Educación Primaria. Orientaciones y recursos. 6-12 años.*, 1, 1-10.
- Martínez-Fernández, J. R., & García-Ravidá, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del máster en educación secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 165-182.
- Martínez-Fernández, J. R, García-Ravidá, L., González-Velázquez, L., Gutiérrez-Braojos, C., Poggioli, L., Ramírez-Otálvaro, P. & Telleria, M. B. (2009). Inventario de Estilos de Aprendizaje en español. [Inventory of Learning Styles in Spanish]. Reportado por el grupo de investigación PAFIU. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://grupsderecerca.uab.cat/pafiu/>
- Martínez-Fernández, J.R, García-Ravidá, L. García-Oriols, J., & Garbayo, L. M. (2018). Desarrollo personal y aprendizaje: desafíos a la escuela desde una mirada longitudinal a los patrones de aprendizaje. *Contextos de Educación*, (25).
- Martínez-Fernández, J. R., & Rabanaque, S. (2008). Autorregulación y trabajo autónomo del estudiante en una actividad de aprendizaje basada en las TIC. *Anuario de psicología*, 39(3).
- Martínez-Fernández, J. R., & Vermunt, J. D. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, 40(2), 278-295. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.823934>
- Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La Cuestión Universitaria*, (9), 108-116.

- Martinic, S., & Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e).
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Education Research*, 19, 277-300.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning—ii Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of educational Psychology*, 46(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- Marton, F., & Saljo, R. (2014). Approaches to learning. The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Watkins, D. & Tang, C. (1997) Discontinuities and Continuities in the Experience of Learning: An Interview Study of High-school Students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, 7(1), pp. 21-48. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00009-6](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00009-6)
- Marty, M., Lavín, G., Figueroa, M., & Cruz, M. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(1), 25-32. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272005000100004>
- Mason, J. W. (1968). Organization of the multiple endocrine responses to avoidance in the monkey. *Psychosomatic medicine*, 30(5), 774-790. <https://doi.org/10.1097/00006842-196809000-00032>
- Matalinares, M. L., Díaz, G., Raymundo, O., Baca, D., Uceda, J., & Yaringaño, J. (2016). Afrontamiento del estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo. *Persona*, (019), 105-126. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v19i2.12894>
- Maturana, H. A., & Vargas, S. A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.003>
- Mayorga, R. (1999). Los desafíos a la universidad latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (21), 25-40.
- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. *Self-regulated learning and academic achievement:*

- Theory, research, and practice*, 51-82. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_3)
- McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, 44(2), 137-146. <https://doi.org/10.1080/00461520902832384>
- Medina, N. (2013). Estrategia de aprendizaje a nivel universitario: del aprendizaje reflexivo al aprendizaje corregulado. *Raleidoscopio*, 10, pp.13-22.
- Meece, J. L. (1994). The role of motivation on self-regulated learning. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Selfregulation of learning and performance. Issues and educational applicatios*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meneses Benítez, G. (2007). *NTIC, interacción y aprendizaje en la Universidad* (Doctoral dissertation, Universitat Rovira I Virgili).
- Mette, E., & Fernández-Castillo, E. (2015). Relación entre los enfoques de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Alternativas cubanas en Psicología*. 3. 79-89.
- Meyer, J. H. (2000). The modelling of ‘dissonant’study orchestration in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 5. <https://doi.org/10.1007/BF03173163>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). Datos y Cifras del Sistema Educativo Español. Secretaría General Técnica, pp.49-53.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y Cifras del Sistema Educativo Español*. Se cretería General Técnica, pp.3-4.
- Miller, M., Järvelä, S., & Hadwin, A. (2017). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 99-122). Routledge.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones. Curso 2016-2017. Gobierno de España Sitio web: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/universidades-centros-titulaciones/curso-2016-2017/Principales-resultados-EUCT-2016.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Deserción estudiantil. Bogotá: Imprenta Nacional. Ministerio de Educación Nacional, men. (2013). Acuerdo Nacional para Reducir la Deserción en Educación Superior [2010]. Recuperado de

[https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_archivo\\_pdf\\_politicas\\_estadisticas.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_archivo_pdf_politicas_estadisticas.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional (2015). Boletín de Educación Superior en cifras. Del problema de la deserción estudiantil a la apuesta por la permanencia y la graduación. No. 6. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES). Tasa de deserción por semestre. Recuperado de [http://spadies.mineduacion.gov.co/spadies/consultas\\_predefinidas.html?2](http://spadies.mineduacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2)
- Ministerio de Universidades (2020). Datos y cifras del sistema universitario. Recuperado el 06 de abril de 2021, de [https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/Informe\\_Datos\\_Cifras\\_Sistema\\_Universitario\\_Espanol\\_2019-2020.pdf](https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/Informe_Datos_Cifras_Sistema_Universitario_Espanol_2019-2020.pdf)
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies, 16*(1), 41-51.
- Molina-Jiménez, T., Gutiérrez-García, A. G., Hernández-Domínguez, L., & Contreras, C. M. (2008). Estrés psicosocial: Algunos aspectos clínicos y experimentales. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 24*(2), 353-360.
- Monnier, J., Hobfoll, S. E., Dunahoo, C. L., Hulsizer, M. R., & Johnson, R. (1998). There's more than rugged individualism in coping. Part 2: Construct validity and further model testing. *Anxiety, Stress and Coping, 11*(3), 247-272. <https://doi.org/10.1080/10615809808248314>
- Monroy, P. M. C. (2017). Estrés académico y manejo de tiempo en estudiantes universitarios de Lima, Perú. (Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología. Universidad de Lima).
- Montero, J. P. (2008). Estrés en estudiantes de educación social. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación, (9)*, 9-22.
- Montiel-Cortés, M., Pérez-Arrieta, M. M., & Sánchez-Monroy, V. (2020). Estrés en estudiantes universitarios del área de Ciencias Sociales en la Ciudad de México. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, 11*(1), 19-33. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20200617-101>



- Monzon, P. F., & Carrera, E. K. (2020). Factores psicosociales y nivel de estrés académico en estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional de Trujillo.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(2), 13-37. <https://doi.org/10.35362/rie350874>
- Mora, V. R., & Herrera, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (30), 39-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100003>
- Moreyra, E., & Panza, O. (2007). Cambios orgánicos asociados con el temor durante las evaluaciones en la universidad. *Universidad Nacional de Litoral. Medios. Noticias*. Recuperado de [http://www.unl.edu.ar/medios/news/view/el\\_temor\\_por\\_los\\_ex%C3%A1menes\\_genera\\_estr%C3%A9s\\_en\\_los\\_estudiantes#.VVTJ55PQjdE](http://www.unl.edu.ar/medios/news/view/el_temor_por_los_ex%C3%A1menes_genera_estr%C3%A9s_en_los_estudiantes#.VVTJ55PQjdE)
- Mosquera, C. A., Nacad, D. C., Mezzoni, M. A., Di Giacomo, Z. A., Mendible, S. E., Montplaisier, F. D., & Rodríguez-Morales, A. J. (2012). Estrés en dos cohortes de estudiantes de medicina de la Escuela Luis Razetti, Universidad Central de Venezuela. *Gac Méd Caracas*, 120(1), 33-39. <http://dx.doi.org/10.47307/gmc.v120il.117876>
- Munizaga, F., Cifuentes, M. B., & Beltrán, A. (2018). Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática. *Education Policy Analysis Archives*, 26. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Muñoz, F. J. (1999). El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios. *Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, España*.
- Muñoz, F. J. (2004). El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Huelva.
- Murphy, M. C., & Archer, J. (1996). Stressors on the college campus: A comparison of 1985–1993. *Journal of College Student Development*, 37(1), 20–28.
- Nalda, F. N. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos: Revista de educación*, (5), 141-156. <https://doi.org/10.18172/con.509>

- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2), 1-15.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In *Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Portugal.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3).
- Núñez Pérez, J. C., González Pienda, J. A., García Rodríguez, M., González Pumariega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L., & González Torres, M. D. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1).
- ODES. (2017). Deserción en educación superior. Observatorio de la educación superior en Medellín, 5, pp.1-16.
- OECD (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OECD (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>.
- Ojeda P. B., Ramal J., Calvo F. y Vallespín R. (2001). Estrategias de afrontamiento al estrés y apoyo social. *Psiquis*, 22, 49-62.
- Olave, I., & Villarreal, A. C. (2014). El proceso de correulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), 377-399.
- Oliver, J. C., Rosel, J., & Jara, P. (2000). Modelos de regresión multinivel: aplicación en psicología escolar. *Psicothema*, 12(3), 487-494.
- Omar, A., Uribe, H., Ferreira, M. C., Assmar, E., Terrones, A., & Beltran, J. (2000). Atribución transcultural del rendimiento académico. Un estudio entre Argentina, Brasil y México. *Revista mexicana de psicología*, 17(2), 163-170.
- Omura, K. (2007). Situation-related changes of causal structures and the stress model in Japanese college students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(7), 943-960. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.943>

- O'Neil Jr, H. F., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-245. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941208>
- Orlandini, A. (2012). *El estrés: qué es y cómo evitarlo*. Fondo de cultura económica.
- Ortiz, S., Tafoya, S., Farfán, A., & Jaimes, A. (2013). Rendimiento académico, estrés y estrategias de afrontamiento en alumnos del programa de alta exigencia académica de la carrera de medicina. *Revista Med*, 21(1), 29-37. <https://doi.org/10.18359/rmed.1150>
- Otero, I & Martínez, R. (2006). De la reflexión a la correulación en el aprendizaje. *Revista iberoamericana de Educación*, 38, pp.1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3822662>
- Pacheco, A., & Suárez, L. (1997). Un diagrama de ruta del efecto de los factores sociodemográficos, depresión y apoyo social sobre la auto percepción de salud en estudiantes universitarios. *Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela*. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi1998.254>
- Padua, L. M. (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 173-195.
- Palacio, M., Álvarez, J., & Dorantes, M. D. C. R. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula abierta*, 38(1), 59-70.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Parada, J. R. (2010). Universidades públicas y privadas: un enfoque tridimensional. *Estudios Públicos*, (120). <https://doi.org/10.38178/cep.vi120.383>
- Parillo, J. R. C., & Gómez, R. Y. P. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista de ciencias sociales*, 25(1), 384-399. <https://doi.org/10.31876/rsc.v25i1.29629>

- Parrino, M. D. C. (2012). *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de deserción en el primer año universitario* (Doctoral dissertation, Tesis inédita de doctorado), Programa Interuniversitario Doctorado en Educación).
- Pedrero, E. J. (2007). *Adaptación española de la Escala Multiaxial de Afrontamiento-Disposicional (Strategic Approach to Coping Scale-Dispositional Form; SACS-D) a población general y adictos a sustancias* (Doctoral dissertation, UNED).
- Peiró, J. (2009). Nuevas tendencias en la investigación sobre estrés laboral y sus implicaciones para el análisis y prevención de los riesgos psicosociales. *Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, Valencia*.
- Pellicer, O., Salvador, A., & Benet, I. A. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema, 14*(2), 317-322.
- Penta Analytics. (2020). *Abandono universitario en Perú*. <https://www.analytics.cl/educacion/peru-27-los-ingresantes-universidades-privadas-abandonan-carrera-primer-ano-estudios/>
- PNUD (2020). *La próxima frontera. El desarrollo humano y el Antropoceno*. Informe del desarrollo humano /2020. Nueva York.
- Pereyra, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada. *Perfiles educativos, 30*(120), 132-146.
- Pereyra-Elías, R., Ocampo-Mascaró, J., Silva-Salazar, V., Vélez-Segovia, E., da Costa-Bullón, A. D., Toro-Polo, L. M., & Vicuña-Ortega, J. (2010). Prevalencia y factores asociados con síntomas depresivos en estudiantes de ciencias de la salud de una Universidad privada de Lima, Perú 2010. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 27*(4), 520-526. <https://doi.org/10.1590/S1726-46342010000400005>
- Pérez, A. M. (1996). *Factores psicosociales y rendimiento académico*. De Universidad de Alicante. Extraído (06/2016) de <file:///C:/Users/Antonio/Downloads/P%C3%A9rez%20S%C3%A1nchez,%20Antonio%20Miguel.pdf>
- Pérez, F., & Aldás, J. (2019). *Indicadores Sintéticos de las Universidades Españolas*. 7a Edición. Fundación BBVA e IVIE. Obtenido de <https://www.fbbva.es/wpcontent/uploads/2019/04/Informe-U-Ranking-FBBVA-Ivie-2019.pdf>

- Pérez, D., Requena, C., & Zubiaur, M. (2005). Evolución de motivaciones, actitudes y hábitos de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 14*, 65-79.
- Pérez, G. C. (2018). Desestigmatizando la función del estrés. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 21*(2), 604.
- Pérez, D. (2020). *Estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios* (Doctoral dissertation, Universidad Argentina de la Empresa).
- Pérez, L. C. (2016). Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011/Systematic review of the Spanish production about academic performance between 1980 and 2011. *Revista Complutense de Educación, 27*(1), 119. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45293](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45293)
- Pérez-Sales, P. (2009). Trastornos adaptativos y reacciones de estrés. *Manual de psiquiatría, 403-417*.
- Pérez San Gregorio, M. A., Martín Rodríguez, A., Borda, M. y Del río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría, 67/68*, pp. 26-33.
- Perrez, M., & Reicherts, M. (Eds.). (1992). *Stress, coping and health: A situation-behavior approach theory, methods, applications*. Seattle; Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational psychologist, 37*(1), 5-15. <https://doi.org/10.1207/00461520252828519>
- Phan, H. P. (2008). Unifying different theories of learning: Theoretical framework and empirical evidence. *Educational Psychology, 28*(3), 325-340. <https://doi.org/10.1080/01443410701591392>
- Piergiovanni, L. F., & Depaula, P. D. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista mexicana de investigación educativa, 23*(77), 413-432.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research, 31*(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation, 451*, 451-502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B., & McKeachie, W. J. (1986). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, 37(1), 611-651. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.28.020177.002221>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Polo, A., López, J. M. H., & Muñoz, C. P. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2), 159-172.
- Poter, B. (1991). Estrés y rendimiento en el trabajo. Ciudad de México: Trillas.
- Pozo, J., & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (coords). *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana.
- Pozos, B. E., Preciado, M., Campos, A. R. P., Acosta, M., & Aguilera, M. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y estrés*, 21(1).
- Quass, C. (2008). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 5(1), 65-75.
- Quintero, S. B. B., Ortiz, M. D. M. D., Alvira, C. E., Acosta, A. M., Castaño, S. A. M., Álvarez, A. R., & González, S. P. (2006). Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina. *Medunab*, 9(3), 198-205.
- Rabanaque, S., & Martínez-Fernández, J. R. (2009). Conception of learning and motivation of Spanish psychology undergraduates in different academic levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 513-528. <https://doi.org/10.1007/BF03178765>
- Rafidah, K., Azizah, A., Norzaidi, M. D., Chong, S. C., Salwani, M. I., & Noraini, I. (2009). The impact of perceived stress and stress factors on academic performance of pre-diploma science students: a Malaysian study. *International journal of scientific research in education*, 2(1), 13-26.

- Ramírez, J. C. C., & Goñi, J. O. (2016). La importancia de los procesos de regulación compartida en CSCL; rasgos teóricos y empíricos para su estudio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 29-46. <https://doi.org/10.35362/rie70171>
- Ramírez, L. M. G., Quiceno, D. E. G., López, A. P. A., Giraldo, L. F. G., & Aguirre, J. A. S. (2017). La influencia de la psicología ambiental en el contexto de la educación en Colombia: el caso del centro de Medellín. *Producción+limpia*, 12(1). <https://doi.org/10.22507/pml.v12n1a13>
- Ramírez, M. T. G., & Hernández, R. L. (2007). Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Validación en una muestra mexicana. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 12(3), 189-198. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.12.num.3.2007.4044>
- Ramos, M. F. S., Cocotle, J. J. L., & Zamora, M. E. C. M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia: de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, (79), 75-83. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20200617-101>
- Rayón, L., de las Heras, A. M., & Muñoz, Y. (2011). La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(4), 103-122.
- Reducindo, M. M., Genchi, P. C., Bravo, L. G. G., & Jaimes, F. G. (2011). Niveles de estrés en una población del sur de México. *Psicología y salud*, 21(2), 239-244. <https://doi.org/10.25009/pys.v21i2.576>
- Restrepo, J. E., Sánchez, O. A., & Quirama, T. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, 14(24), 17-37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>
- Rivera, M. C. A., Llanes, O. F. G., Garrido, V. A. P., Maldonado, C. R. Q., & Sánchez, C. A. Z. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 21-35.
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 40(3-4), 105-126.

- Rocha, M., & Ventura, M. (2011). Vermunt's Learning Styles: Searching for Portuguese College student's functioning. *Journal of Learning Styles*, 4(8). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i49.2421>
- Rodríguez, C. F., & Canedo, M. D. M. F. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: un enfoque basado en perfiles. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 133-142. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1769>
- Rodríguez, D. R., & Rosquete, R. G. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. *Perfiles educativos*, 41(164), 118-134. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>
- Rodríguez-Fernández, A., Maury-Sintjago, E., Troncoso-Pantoja, C., Morales-Urzuá, M., & Parra-Flores, J. (2020). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de carreras de salud de Santiago de Chile. *Edumecentro*, 12(4), 1-16.
- Rodríguez, I., Fonseca, G. M., & Aramburú, G. (2020). Estrés Académico en Alumnos Ingresantes a la Carrera de Odontología en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *International journal of odontostomatology*, 14(4), 639-647. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-381X2020000400639>
- Rodríguez, G., & Ariza, M. (2014). Determinantes del desempeño académico universitario. El caso de la Región Caribe colombiana. *Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia*.
- Rodríguez Paz, Y. (2004). El estrés en estudiantes de medicina de la facultad deficiencias médicas. Santiago de Cuba. In *Ponencia presentada en el XVII Forum Nacional de Ciencias Médicas, Cuba*.
- Rodríguez, R. (2005). *Niveles de inteligencia emocional y de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos con alto y bajo desempeño académico* (Doctoral dissertation, Tesis inédita para optar el Grado de Maestra en Psicología con Mención en Problemas de Aprendizaje, en la Universidad Ricardo Palma, Lima-Perú).
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334(1), 391-414.
- Rojas, M. P. (2018). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Escuela de la Enfermería Padre Luis Tezza (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de la Educación Enrique Guzmán y Valle).



- Rosales, M., Castrillón, J., Criales, S., Fiorrillo, A., García, C & Jiménez, R. (2003). Factores psicosociales asociados al estrés en estudiantes de segundo a quinto semestre del Programa de Medicina de la Universidad del Norte. En Catálogo de investigaciones 2001/2003 UNINORTE. Barranquilla.
- Rosario, P. J. S. L. D. F., Mourão, R., Núñez Pérez, J. C., González García, J. A., Solano Pizarro, P., & Valle Arias, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19 (3).
- Rossi, R. (2001). Para superar el estrés. *México: Editorial de Vecchi*.
- Ruiz-Bueno, C., & García-Oriols, J. (2019). ¿Qué nos aporta el modelo de patrones de aprendizaje para el diseño de acciones formativas?. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 321-341. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9527>
- Ruiz, C. (2001). ¿Cómo aprenden los adultos? Características del pensamiento. *Revista de Educación a Distancia*, (1).
- Rull, M. A. P., Sánchez, M. L. S., Cano, E. V., Méndez, M. T. C., Montiel, P. H., & García, F. V. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*, 21(1), 31-37. <https://doi.org/10.25009/pys.v21i1.584>
- Sahranavard, S., Miri, M. R., & Salehiniya, H. (2018). The relationship between self-regulation and educational performance in students. *Journal of Education and Health Promotion*, 7. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_93\\_18](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_93_18)
- Sáiz, M. S. I., & Gómez, G. R. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11558>
- Salavarieta, D. A. M., Cáceres, G. S. C., & Ballesteros, G. H. P. (2010). Validación del inventario SISCO del estrés académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga, Colombia. *Praxis investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 2(3), 26-42.
- Salinas, D. A., Hernández, A. E., & Barboza-Palomino, M. (2017). Condición de becario y rendimiento académico en estudiantes de una universidad peruana. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(4), 124-133. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1348>.

- Saljo, R. (1979). Learning in the Learner's Perspective. I. Some Common-Sense Conceptions. (Report 76). University of Göteborg. Sweden.
- Salmerón, H., Gutierrez-Braojos, C., Salmeron-Vilchez, P., & Rodríguez, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 467-486.
- Salonen, P., Vauras, M., & Efklides, A. (2005). Social interaction-what can it tell us about metacognition and coregulation in learning?. *European Psychologist*, 10(3), 199-208. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.3.199>
- Sandín, B. (1999). *El estrés psicosocial: Conceptos y consecuencias clínicas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Fundación Universidad-Empresa.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3 (1), 141-157.
- Sánchez, I. (2013). *Apoyo parental y rendimiento académico*. De Universidad autónoma de Tamaulipas. Extraído (06/2016) De <http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/7983545d502dfa507a e1275a57a61368af287051.pdf>
- Santander, J., Romero, M. I., Hitschfeld, M. J., & Zamora, V. (2011). Prevalencia de ansiedad y depresión entre los estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 49(1), 47-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272011000100006>
- Sañudo, J. E. P., Domínguez, C. C. C., Gutiérrez, O. G., Gómez, M. G., & Santos, K. P. C. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-2.rbea>
- Sapolsky, R. (1995). *¿Por qué las cebras no tienen úlcera?: la guía del estrés*. Madrid. Alianza Editorial Sa.
- Schwarzer, R. (2001). Stress, resources and proactive coping. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 400-407.
- Schober, B., Klug, J., Jöstl, G., Spiel, C., Dresel, M., Steuer, G., ... & Ziegler, A. (2015). Gaining substantial new insights into university students' self-regulated learning competencies: How can we succeed?. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000201>
- Schun Sáiz, M. C., Montero, E., Bol, A., & Carbonero, M. A. (2012). Un análisis de competencias para “aprender a aprender” en la universidad. *Electronic Journal of*

- Research in Educational Psychology*, 10(1), 253-270.  
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1494>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (2006). Competence and control beliefs: distinguishing the means and ends. En Alexander, P. A. y Winne, P. H. (Eds). *Handbook of educational psychology*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwartz, S. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative sociology*, 5(2-3), 137-182.  
<https://doi.org/10.1163/156913306778667357>
- Segrera, F. L. (2016). Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(1), 13-32. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.  
<https://doi.org/10.1038/138032a0>
- Selye, H. (1950). The physiology and pathology of exposure to stress: A Treatise Based on the Concepts of the General-Adaptation-Syndrome and the Diseases of Adaptation. *JAMA*. 1950;144(16):1414.  
<https://doi.org/10.1001/jama.1950.02920160088042>
- Sender, R., Valles, A., Puig, O., Salamero, M., & Valdés, M. (2004). ¿Qué hay detrás del miedo a los exámenes?. *Educación Médica*, 7(1), 36-41.
- Serrano, G. P. (1986). Crítica al concepto de rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 521-534.
- Severiens, S., & Dam, G. T. (1997). Gender and gender identity differences in learning styles. *Educational psychology*, 17(1-2), 79-93.  
<https://doi.org/10.1080/0144341970170105>
- SIES. (2018). Informe de retención de primer año. Informe retención de 1er año de pregrado (pp. 1-7). Chile: Ministerio de Educación.
- SIES. (2019). Matrícula en Educación Superior en Chile 2018. En Informe de titulación en Educación Superior en Chile (pp. 1-11). Chile: Ministerio de Educación.
- Shturman, S. S. (2005). El poder del estrés. *México, EDAMEX*.

- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological bulletin*, *129*(2), 216. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Smith, T., & Renk, K. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting, and anxiety. *NASPA Journal (National Association of Student Personnel Administrators, Inc.)*, *44*(3), 405-431. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1829>
- Smith, L., Krass, I., Sainsbury, E., & Rose, G. (2010). Pharmacy students' approaches to learning in undergraduate and graduate entry programs. *American journal of pharmaceutical education*, *74*(6), 106. <https://doi.org/10.5688/aj7406106>
- Solari, A., & Monge, G. (2004). Un desafío hacia el futuro: educación a distancia, nuevas tecnologías y docencia universitaria. Presentado en el I Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia (Vol. 12).
- Solórzano, M., & Ramos, N. (2006). Rendimiento académico y estrés académico de los estudiantes de la EAP de Enfermería de la Universidad Peruana Unión (semestre I-2006). *Rev. de Ciencias de la Salud*, *1*(1), 34-38.
- Song, Y., & Vermunt, J. D. (2021). A comparative study of learning patterns of secondary school, high school and college students. *Studies in Educational Evaluation*, *68*, 100958. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100958>
- Guerra Sotillo, A. G. (2016). Autoestima y estrés académico en estudiantes del Programa de Licenciatura en Desarrollo Humano de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. *Mayéutica Revista Científica de Humanidades y Artes*, *4*, 83-99.
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F. & Wirthwein, L. (2014). Academic Achievement. In L. H. Meyer (Ed.) *Oxford Bibliographies Online: Education*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0108>
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education*, *41*(5), 581-592. <https://doi.org/10.1023/A:1007094931292>
- Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, *17*, 300-313. <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>

- Taboada, V. F. (2015). *La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios* (Doctoral dissertation, Universidade da Coruña).
- Tarabal, S., Mariana, L., & García Pérez, R. C. (2010). Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 165-175. <https://doi.org/10.22235/cp.v4i2.121>
- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de educación*, 342(1), 443-473.
- Tolentino, S. (2009). Perfil de estrés académico en alumnos de licenciatura en Psicología. (Doctoral dissertation, Tesis inédita de doctorado) Universidad Autónoma de Hidalgo en la Escuela Superior de Actopan.
- Torres, E. y Rodríguez, Y. (2006). Academic performance and the family context in college students. *Enseñanza e investigación psicológica*, 11, 255-270.
- Trianes, M. V. (2002). Niños con estrés. *México, Alfa Omega-Narcea*, 9-42.
- Trujillo, F., & Bermúdez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(2), 31-44.
- Trujillo, F., & Bermúdez, J. Á. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 73-83.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1991). Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, 61(3), 265-275. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00984.x>
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructive and a traditional learning environment in the University. *International Journal of Education Research*, 32, 357-442.
- UAB. (2019). *Grado en Pedagogía*. UAB Barcelona. Recuperado 23 de marzo de 2021, de <https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/calidad/grado-en-cifras/pedagogia-1345467897057.html?param1=1228291018203>
- UAB. (2019b). *Grado en Educación Social*. UAB Barcelona. Recuperado 23 de marzo de 2021, de <https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/calidad/grado-en-cifras/educacion-social-1345467897057.html?param1=1228291017657>

- UAEH. (2021). *Licenciatura en Ciencias de la Educación: ICSHU*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado 25 de marzo de 2021, de [https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic\\_educacion.html](https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_educacion.html)
- UBA. (2021). *UBA / CBC*. Ciclo Básico Común. Recuperado 7 de abril de 2021, de <https://www.cbc.uba.ar/>
- UdL. (2021). *La UdL en cifras*. UDL - Universidad de Lleida. <https://www.udl.cat/ca/udl/cifras/>
- UNESCO Institute for Statistics. (2018, 28 abril). The percentage of population ages 25 and over that attained or completed short-cycle tertiary education. Recuperado 24 septiembre, 2019, de <https://datos.bancomundial.org/indicadores/SE.SEC.CUAT.UP.ZS?view=chart>
- UNRC, P. L. G. E. (2016) Potenciar la graduación en la UNRC.
- UPN. (2015). Promedio de permanencia en años pregrado. Bogotá.
- UPN. (2018). Dinámicas de la deserción y la permanencia estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional 2010-2015. Documentos pedagógicos, pp. 9-13.
- Uribe, M. P. O. (2018). Clasificación Internacional de Enfermedades, Organización Mundial de la Salud. Décima Versión CIE-10.
- Valdés, M., & De Flores, T. (1985). Psicobiología del estrés. *Barcelona: Martínez Roca*.
- Valdivia, N. E. (2019). La procrastinación en el estrés académico de los estudiantes de segundo y tercer año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa–2018. (Tesis doctoral para optar al título de doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de San Agustín).
- Valero, C. Z. V., Gómez-Escobar, G., & Rodríguez, E. E. (2017). Estrés, apoyo social académico y rezago escolar en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(1), 19.
- Vallejo-Martín, M., Valle, J. A., & Angulo, J. J. P. (2017). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 220-236.
- Valverde, C. V., López, M. C., & Ring, J. M. (2000). Estrategias de afrontamiento. *Medicina Clínica en Psiquiatría y Psicología*. Vol. 1.
- Van Rossum. E.J., and S. Schenk. 1984. The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology* 54: 73–83. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb00846.x>

- Vargas, G. M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- Vázquez, S. M. (2009). Rendimiento académico y patrones de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Ingeniería y Universidad: Engineering for Development*, 13(1).
- Vázquez Valverde, C., Crespo López, M. & Ring, J. M. (2000). Estrategias de afrontamiento. (Cap. 31: 425-435). En Germán E. Berrios, Antonio Bulbena Vilarrasa, Pedro Fernández de Larrinoa Palacios *Medición clínica en psiquiatría y psicología*. España: Masson.
- Veenman, M. V., Prins, F. J., & Verheij, J. (2003). Learning styles: Self-reports versus thinking-aloud measures. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 357-372. <https://doi.org/10.1348/000709903322275885>
- Veenman, M. V., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and instruction*, 14(1), 89-109. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.004>
- Vega-Martínez, A., Martínez-Fernández, J. R., & Coiduras, J. (2022). Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en universitarios de primer curso: un estudio exploratorio. *EDUCAR*. (en proceso de publicación).
- Vega-Martínez, A., Martínez-Fernández, J. R., & Martínez-Pons, M. (en revisión). Patrones de aprendizaje, factores socio-familiares, memoria y rendimiento académico en jóvenes tutelados. *Psicoperpectivas*.
- Vega Ramírez, L., Hederich, C., Ávalos Ramos, M. A., Vidaci, A., García del Castillo López, F., Navarro Montero, J. A., & Gavilan-Martin, D. (2020). Análisis del modelo de los patrones de aprendizaje de los estudiantes de los grados de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y maestros en Educación Primaria. En *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària: Convocatòria 2019-20* (pp. 893-897). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Velázquez, Y., & González, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la educación superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>

- Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles educativos*, 33(SPE.), 142-154.
- Verdesoto, G. J. Z., Mora, K. G. R., & Torres, L. H. G. (2018). Análisis de la deserción estudiantil en las universidades del Ecuador y América Latina. *Revista Pertinencia Académica*. ISSN 2588-1019, (8), 01-28.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology* 68, 149-71. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x>
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>
- Vermunt, J. D., Bronkhorst, L. H., y Martínez-Fernández, J. R. (2014). The dimensionality of student learning patterns in different cultures. In: D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, & J. D. Vermunt (Eds). *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and Research Perspectives* (pp. 33-55). New Perspectives on Learning and Instruction, serie. New York: Routledge.
- Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and individual differences*, 21, 294-302. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.019>
- Vermunt, J. D., & Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: state of the art and moving forward. *Educational psychology review*, 29(2), 269-299. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6>
- Vermunt, J. D., & Minnaert, A. (2003). Dissonance in student learning patterns: when to revise theory?. *Studies in Higher Education*, 28(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/0307507032000031127>
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational psychology review*, 16(4), 359-384. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0005-y>
- Watkins, D.A. & Biggs, J.B. (1996) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological, and Contextual Influences*. The University of Hong Kong, HK: Comparative Education



Research Center, Melbourne, Australia: The Australian Council for Educational Research Ltd.

- Weiner, E. (1999). The meaning of education for university students with a psychiatric disability: A grounded theory analysis. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 22(4), 403. <https://doi.org/10.1037/h0095209>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, 71(1), 3. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlang
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In *Innovation abstracts*, 32(5), 32.
- Williams, S., & Cooper, L. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo: plan detallado para profesionales*. Editorial El Manual Moderno.
- Williams, C., Santelices, L., Ávila, M., Soto, M., & Dougnac, A. (2017). Impacto de la aplicación del enfoque de autorregulación del aprendizaje sobre los resultados en asignaturas de corte científico en estudiantes de medicina de la Universidad Finis Terrae. *Revista médica de Chile*, 145(5), 595-602. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000500006>
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_2)
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of educational Psychology*, 89(3), 397. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.397>
- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a generative process 1. *Educational psychologist*, 11(2), 87-95. <https://doi.org/10.1080/00461520903433554>
- Wolf, T. M., Von Almen, T. K., Faucett, J. M., Randall, H. M., & Franklin, F. A. (1991). Psychosocial changes during the first year of medical school. *Medical Education*, 25(3), 174-181. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1991.tb00049.x>
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and individual differences*, 11(3), 281-299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)

- Yepez, Á. E. J., Borja, L. M. M., & Tovar, G. L. C. (2017). La evaluación de los aprendizajes y su influencia en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario. *Opuntia Brava*, 9(1), 215-224.
- Zhang, L. & Watkins, D. (2001) Cognitive Development and Student Approaches to Learning: An Investigation of Perry's Theory with Chinese and US University Students. *Higher Education*, 41(3), pp. 239-261. <https://doi.org/10.1023/A:1004151226395>
- Zea, R. M., Martínez, K. L., & Gutiérrez, Y. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13(2), 121-134.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132. <https://doi.org/10.1348/000709901158424>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2)
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (Second ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.2307/1163397>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10213-000>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

Zupiria, X., Uranga, M. J., Alberdi, M. J., & Barandiaran, M. (2003). KEZKAK: cuestionario bilingüe de estresores de los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. *Gaceta Sanitaria*, 17(1), 37-50. [https://doi.org/10.1016/S0213-9111\(03\)71689-6](https://doi.org/10.1016/S0213-9111(03)71689-6)

## **11. Anexos**

## **Anexo 1. Disciplina de estudio por universidad.**

<b>Universidad y País</b>	<b>Estudios</b>
U. Nacional de Río Cuarto (Argentina)	Educación Infantil.
U. Pedagógica Nacional (Colombia)	Educación Social, Educación Especial y Educación Infantil.
U. de Lleida (España)	Educación Primaria.
U. Autónoma de Barcelona (España)	Educación Social y Pedagogía.
U. Autónoma del Estado de Hidalgo (México)	Pedagogía.
U. Católica Andrés Bello (Venezuela)	Educación Infantil y Pedagogía.
U. Andrés Bello (Chile)	Psicología.
U. Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Perú)	Pedagogía

## Anexo 2. Inventario sobre Patrones de Aprendizaje

### ILP Inventory of Learning Patterns / Inventario sobre Patrones de Aprendizaje Short Version

(Martínez-Fernández, & García-Orriols, 2017)

#### **Inventario de Patrones de Aprendizaje (*Inventory of Learning Patterns- short version*)**

El Inventario de Patrones de Aprendizaje fue desarrollado con la finalidad de indagar acerca de cómo los estudiantes abordan sus estudios y cómo perciben su propio aprendizaje. El instrumento original (Vermunt, 1998), denominado ILS, se compone de 120 ítems que indagan acerca de las concepciones de aprendizaje, motivos y actitudes frente al estudio, así como sobre las estrategias de procesamiento y de regulación.

Martínez-Fernández, como parte de un proyecto post-doctoral, lidera la adaptación, traducción y validación del ILS para ser aplicado en muestras de universitarios Iberoamericanos (Martínez-Fernández, et al., 2009). Posteriormente, el mismo autor lidera la adaptación (y reducción) del ILS para ser aplicado en el ámbito de la Educación Primaria e inicios de la Secundaria (infantes de 10 a 14 años) (Martínez-Fernández et al., 2015). La versión adaptada y reducida se compone de 60 ítems seleccionados del instrumento original y distribuidos equitativamente en las 20 sub-escalas del mismo (tres por cada una de ellas). La misma ha sido aplicada a tres generaciones de estudiantes (9, 10 y 11 años) durante tres años consecutivos (2015, 2016 y 2017) como parte de un amplio proyecto longitudinal en el cual se identifican y analizan los patrones de aprendizaje, con la finalidad de optimizarlos a partir del diseño de ciertas acciones formativas (Martínez-Fernández, Galera Bassachs, & García-Orriols, 2017).

En esta ocasión, Martínez-Fernández & García-Orriols (2017), presentan una versión reducida que han denominado *ILP short version*. Se trata de una versión corta del ILS original para ser aplicada en muestras de estudiantes universitarios.

### ILP

*Inventory of Learning Patterns · short version*

Inventario sobre Patrones de Aprendizaje

#### **INSTRUCCIONES**

El instrumento se compone de dos partes: A y B. Cada parte consta de una lista de enunciados relacionados con los estudios universitarios y la forma de estudiar. Se te pide que, por favor, indiques en qué medida cada declaración se aplica a ti. Puedes expresar tu opinión en una escala del 1 al 5.

Ten en cuenta que **la lista de enunciados no tiene nada que ver con respuestas correctas o incorrectas sino que se trata de que expreses tu propia opinión.** El objetivo es obtener una idea de tus propios hábitos de estudio y tu opinión personal sobre el estudio y la educación. Esto significa que una respuesta sincera y honesta es automáticamente una respuesta correcta. El propósito es identificar los distintos puntos de vista, los motivos y las actividades de aprendizaje llevadas a cabo por los estudiantes universitarios con la finalidad de ofrecerles un mayor, y mejor soporte, a su actividad de estudio.

Por favor, Lee cuidadosamente cada enunciado y, a continuación, indica en qué medida se aplica a ti encerrando en un círculo o marcando el número correspondiente a tu opinión personal.

### PARTE A: OPINIONES SOBRE EL ESTUDIO Y MOTIVOS PARA ESTUDIAR

Esta parte del instrumento se refiere a los motivos, objetivos y actitudes que los estudiantes tienen con respecto a sus estudios.

A continuación, para cada enunciado (declaración–afirmación) señala hasta qué grado éste se aplica a lo que opinas sobre ti mismo/a. **Ten en cuenta que no se te pide indicar si consideras que un motivo u objetivo es bueno, regular o malo; sólo se te pide que indiques hasta qué grado consideras que un enunciado corresponde con tu opinión o vivencias personales.**

El significado de los números después de cada enunciado es el siguiente:

#### En la parte A

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo en su mayor parte
- 3 = Indeciso/a
- 4 = De acuerdo en su mayor parte
- 5 = Totalmente de acuerdo

### PARTE A: OPINIONES SOBRE EL ESTUDIO

Nº	Opiniones	Valoración				
1	Para mí, aprender significa intentar enfocar un problema desde diversos ángulos, incluyendo aspectos que antes me fueran desconocidos.	1	2	3	4	5
2	Las cosas que aprendo tienen que ser útiles para resolver problemas prácticos.	1	2	3	4	5
3	Para mí, aprender es asegurarme de que puedo reproducir los contenidos presentados en un curso o asignatura.	1	2	3	4	5
4	Cuando tengo dificultad para entender algunos temas, prefiero pedir ayuda a otros estudiantes.	1	2	3	4	5
5	Cuando presento dificultades para entender algo, el profesor/a debería animarme a encontrar una solución por mí mismo/a.	1	2	3	4	5

6	Por mi propia iniciativa, debería intentar elaborar mis propios ejemplos con los materiales de estudio.	1	2	3	4	5
7	Para mí, aprender significa adquirir conocimientos que puedo usar en situaciones de la vida diaria.	1	2	3	4	5
8	Debería memorizar definiciones y otros hechos por mi cuenta.	1	2	3	4	5
9	Considero importante recibir asesoría de otros/as estudiantes acerca de cómo enfocar mis estudios.	1	2	3	4	5
10	El profesor/a debería animarme a reflexionar sobre mis métodos de estudio y sobre cómo desarrollar una mejor forma de estudiar.	1	2	3	4	5
11	Con el fin de aprender, yo tendría que resumir el/los tema/s con mis propias palabras.	1	2	3	4	5
12	Para mí, aprender significa tratar de recordar los contenidos que se imparten en una asignatura o materia.	1	2	3	4	5
13	El profesor/a debería motivarme y darme ánimos.	1	2	3	4	5
14	Cuando me preparo para un examen, prefiero hacerlo en equipo con otros compañeros/as.	1	2	3	4	5
15	Para mí, el aprendizaje significa proveerme de información que puedo utilizar de inmediato, a corto o a largo plazo.	1	2	3	4	5

#### **PARTE A: MOTIVOS PARA ESTUDIAR**

Nº	Motivos	Valoración				
16	Hago estos estudios porque me gusta aprender y estudiar.	1	2	3	4	5
17	Quiero demostrarles a otros que soy capaz de seguir un programa de estudios universitarios con éxito.	1	2	3	4	5
18	Lo que deseo adquirir, por sobre todo, con mis estudios es capacidad profesional.	1	2	3	4	5
19	Tengo poca confianza en mi capacidad para estudiar.	1	2	3	4	5
20	Tengo por objetivo alcanzar altos niveles de logros académicos.	1	2	3	4	5



21	Quiero descubrir mis propias cualidades, las cosas que soy capaz e incapaz de hacer.	1	2	3	4	5
22	Me pregunto, si estos estudios merecen la pena de tanto esfuerzo.	1	2	3	4	5
23	Estudio básicamente para aprobar los exámenes.	1	2	3	4	5
24	Dudo sobre si éste tipo de educación es la adecuada para mí.	1	2	3	4	5
25	Quiero probarme a mí mismo/a que soy capaz de realizar estudios universitarios.	1	2	3	4	5
26	Cuando puedo elegir opto por cursos o asignaturas que se adapten a mis intereses personales.	1	2	3	4	5
27	Cuando puedo elegir, opto por cursos que parezcan útiles para mi trabajo actual o futura profesión.	1	2	3	4	5
28	Para mí, la prueba escrita de haber aprobado un examen representa algo valioso en sí mismo.	1	2	3	4	5
29	Realizo estos estudios por el puro interés en los temas que se tratan.	1	2	3	4	5
30	El propósito principal de mis estudios es prepararme para una profesión.	1	2	3	4	5

## **PARTE B: ACTIVIDADES DE ESTUDIO**

El conocimiento y la comprensión no se desarrollan por sí solos: se requiere esfuerzo para dominar cada parte concreta de la asignatura que se estudia o se prepara. Esta parte del inventario se refiere a las actividades que los estudiantes realizan en el contexto de sus estudios.

Lee cuidadosamente cada enunciado, y luego indica, marcando el número correspondiente, cuál es el grado de frecuencia con el que realizas dicha actividad, cuando estás estudiando. Debes tener en cuenta que términos como “curso”, “materia” y/o “tema” se refieren a los cursos, materias o asignaturas que estás tomando o cursando.

El significado de los números después de cada enunciado es el siguiente:

### **En la parte B**

1 = Lo hago rara vez o nunca

2 = Lo hago algunas veces

3 = Lo hago regularmente

4 = Lo hago a menudo

5 = Lo hago siempre

N°	Actividades	Valoración				
31	Obtengo mis propias conclusiones basándome en los datos que se presentan en un curso o asignatura.	1	2	3	4	5
32	Memorizo el significado de cada concepto que me es desconocido.	1	2	3	4	5
33	Estudio, en profundidad, los detalles de un tema.	1	2	3	4	5
34	Uso lo que aprendo en un curso fuera de mis actividades de estudio.	1	2	3	4	5
35	Trato de relacionar el contenido nuevo con el conocimiento previo que ya tengo sobre el tema de la materia o asignatura.	1	2	3	4	5
36	Comparo mi punto de vista con el de los autores del texto usado en este curso o asignatura.	1	2	3	4	5
37	Analizo paso a paso, por separado, los contenidos de una teoría.	1	2	3	4	5
38	Trato de construirme un panorama global de un curso o asignatura.	1	2	3	4	5
39	Repito las partes principales del tema o materia, hasta que me las aprendo de memoria.	1	2	3	4	5
40	Intento descubrir las semejanzas y las diferencias entre las teorías que he tratado en un curso o asignatura.	1	2	3	4	5
41	Hasta que no domino al detalle un capítulo, no paso al siguiente.	1	2	3	4	5
42	Memorizo definiciones o conceptos tan literalmente como sea posible.	1	2	3	4	5
43	Trato de interpretar eventos de la vida diaria, con la ayuda del conocimiento que he adquirido en un curso o asignatura.	1	2	3	4	5
44	Presto especial atención a aquellas partes del curso o asignatura que tienen utilidad práctica.	1	2	3	4	5
45	Procuró ser crítico/a con las interpretaciones de los expertos.	1	2	3	4	5
46	Estudio de acuerdo con las instrucciones dadas en los materiales de estudio o según las instrucciones dadas por el	1	2	3	4	5

	profesor/a.					
47	Además del plan de estudios, consulto otra bibliografía relacionada con los contenidos del curso o asignatura.	1	2	3	4	5
48	Cuando empiezo a leer un nuevo capítulo o artículo, primero pienso en la mejor forma de estudiarlo.	1	2	3	4	5
49	Me doy cuenta de que no me queda claro aquello que debo recordar, y aquello que no debo recordar.	1	2	3	4	5
50	Si no entiendo muy bien un texto trato de encontrar otra bibliografía sobre el tema en cuestión.	1	2	3	4	5
51	Utilizo las instrucciones y los objetivos del curso o asignatura dados por el profesor/a para saber exactamente qué hacer.	1	2	3	4	5
52	Cuando tengo dificultad para entender alguna parte del tema o materia, trato de analizar por qué es difícil para mí.	1	2	3	4	5
53	Evalúo mis progresos de aprendizaje, únicamente, mediante la realización de cuestionarios, tareas y ejercicios proporcionados por el profesor/a o el libro de texto.	1	2	3	4	5
54	Me doy cuenta de que las instrucciones de estudio que se dan, no son muy claras para mí.	1	2	3	4	5
55	Para evaluar el progreso de mi aprendizaje cuando estudio, trato de expresar los aspectos principales con mis propias palabras.	1	2	3	4	5
56	Agrego al tema de estudio información de otras fuentes.	1	2	3	4	5
57	Aprendo todo exactamente como aparece en los libros de texto.	1	2	3	4	5
58	Considero a la introducción, los objetivos, las instrucciones, las tareas y los exámenes impartidos por el profesor/a, como directrices indispensables para mis estudios.	1	2	3	4	5
59	Me doy cuenta de que me olvido de pedir ayuda en caso de dificultades.	1	2	3	4	5
60	Si soy capaz de completar todas las tareas asignadas en los materiales de estudio o por el profesor/a, concluyo que tengo un buen dominio del tema o de la asignatura.	1	2	3	4	5

## **Anexo 3. Cuestionarios de estrés académico (CEAU, R-CEA y A-CEA)**

### **Cuestionario de Estrés Académico y Afrontamiento del Estrés (CEAU, R-CEA y A-CEA).**

Una oportunidad de autoconocimiento académico.

Los cuestionarios siguientes forman parte de una investigación sobre la evolución de los patrones de aprendizaje, el estrés académico y el rendimiento en los universitarios iberoamericanos.

Al participar estarás contribuyendo a la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza en la universidad. Por ello, al contestar estos cuestionarios podrás disfrutar de los siguientes beneficios:

1. Recibirás tus resultados en un documento en el cual se identificarán las situaciones que te generan mayor carga de estrés académico, las reacciones que tiene tu cuerpo ante ellas y con qué estrategias de afrontamiento cuentas para reducir el nivel de estrés.
2. En función de tus resultados, te daremos algunas indicaciones sobre cómo generar o potenciar tus estrategias de afrontamiento ante el estrés académico, y de este modo fomentar una posible mejora de tu rendimiento académico.
3. Y, si muestras tu consentimiento, dentro de dos años, tras completar unos cuestionarios similares contarás con información que te permitirá evaluar tu evolución, o no, en la gestión del estrés académico.

Cabe destacar que todo el proceso se realizará con la máxima confidencialidad y privacidad encunto a la información sobre tu persona y tus resultados.

## **Investigación realizada por:**

Doctorando: Antonio Vega Martínez  
Director: Dr. J. Reinaldo Martínez  
Fernández

Grupo de investigación PAFIU  
Universitat Autònoma de  
Barcelona

Los autores del estudio asumen la responsabilidad de llevar a cabo la investigación dentro del marco legal vigente. Así, se garantiza la máxima confidencialidad con respecto a la información personal, y resultados específicos, de los participantes.

Contacto: antonio9vega@gmail.com (Antonio Vega).

1. Consentimiento: Doy mi consentimiento informado a participar en la investigación y conozco mi derecho a abandonarla si lo considero oportuno.

Sí       No

2. Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

3. Correo electrónico: \_\_\_\_\_

# 1. Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU)

A continuación aparecen una serie de enunciados relacionados con situaciones, acontecimientos e interpretaciones que pueden provocarte estrés. Indica en qué medida te ponen nervioso o te inquietan.

Posibilidad de respuesta:

- 1 = Nada.
- 2 = Poco.
- 3 = Considerable.
- 4 = Bastante.
- 5 = Mucho.

<b>CEAU</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Consid.</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
1. Realización de exámenes.	1	2	3	4	5
2. Exposición de trabajos en clase.	1	2	3	4	5
3. Intervención en el aula (responder o realizar preguntas, participación en debates y coloquios...).	1	2	3	4	5
4. Tratar con el profesor en su despacho (tutorías, consultas...).	1	2	3	4	5
5. Sobrecarga académica (excesivos créditos, trabajos obligatorios...).	1	2	3	4	5
6. Masificación de las aulas.	1	2	3	4	5
7. Falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas.	1	2	3	4	5
8. Competitividad entre compañeros.	1	2	3	4	5
9. Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsquedas, material, redacción de trabajos...).	1	2	3	4	5
10. La tarea de estudiar.	1	2	3	4	5
11. Trabajar en grupo.	1	2	3	4	5
12. Problemas o conflictos con los profesores.	1	2	3	4	5
13. Problemas o conflictos con los compañeros.	1	2	3	4	5
14. Poder asistir a todas las clases.	1	2	3	4	5
15. Exceso de responsabilidad por cumplir mis obligaciones académicas.	1	2	3	4	5

16. Obtener notas elevadas en las distintas materias.	1	2	3	4	5
17. Perspectivas profesionales futuras.	1	2	3	4	5
18. Elección de materias durante la carrera.	1	2	3	4	5
19. Conseguir o mantener una beca para estudiar.	1	2	3	4	5
20. Acabar la carrera en los plazos estipulados.	1	2	3	4	5
21. Presión familiar por obtener resultados académicos adecuados.	1	2	3	4	5

## 2. Escala de Respuesta de Estrés (R-CEA)

A continuación se presentan una serie de enunciados que pueden utilizarse para describir cómo te sientes. Indica en qué medida experimentas cada una de las siguientes situaciones.

Posibilidad de respuesta:

1 = Nunca.

2 = Algunas veces.

3 = Bastantes veces.

4 = Muchas veces.

5 = Siempre.

<b>R-CEA</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algunas</b>	<b>Bast.</b>	<b>Muchas</b>	<b>Siempre</b>
1. En las últimas semanas me cuesta quedarme dormido/a.	1	2	3	4	5
2. En las últimas semanas duermo inquieto/a.	1	2	3	4	5
3. En las últimas semanas me canso con facilidad.	1	2	3	4	5
4. En las últimas semanas he tenido palpitaciones.	1	2	3	4	5
5. En las últimas semanas, al finalizar la jornada escolar, me siento físicamente agotado/a.	1	2	3	4	5
6. En las últimas semanas me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otra jornada de trabajo.	1	2	3	4	5
7. En las últimas semanas me levanto con la sensación de no haber descansado suficiente.	1	2	3	4	5
8. En las últimas semanas noto que tengo menos energía.	1	2	3	4	5
9. En las últimas semanas me despierto sobresaltado/a una o más veces en la noche.	1	2	3	4	5

10. En las últimas semanas tengo sueños que me producen inquietud.	1	2	3	4	5
11. En las últimas semanas me muevo demasiado sin necesidad aparente.	1	2	3	4	5
12. En las últimas semanas reacciono con hostilidad ante cualquier ataque.	1	2	3	4	5
13. En las últimas semanas estoy irritable.	1	2	3	4	5
14. En las últimas semanas estoy agitado/a.	1	2	3	4	5
15. En las últimas semanas me irrita cualquier contrariedad.	1	2	3	4	5
16. En las últimas semanas me enfado con facilidad.	1	2	3	4	5
17. En las últimas semanas tiendo a resaltar mis fracasos y a desvalorizar mis éxitos.	1	2	3	4	5
18. En las últimas semanas tengo pensamientos que no puedo quitarme de la cabeza.	1	2	3	4	5
19. En las últimas semanas me he sentido menos útil y capaz.	1	2	3	4	5
20. En las últimas semanas me siento un/a fracasado/a; pienso que no valgo para nada.	1	2	3	4	5
21. En las últimas semanas me noto muy acelerado.	1	2	3	4	5
22. En las últimas semanas me despierto más temprano de lo habitual y no puedo volver a dormirme.	1	2	3	4	5

### 3. Escala de Afrontamiento al Estrés (A-CEA)

A continuación se presentan algunas de las cosas que hacemos y pensamos los individuos cuando nos enfrentamos a una situación problemática que nos provoca ansiedad o estrés.

Lee detenidamente cada afirmación e indica en qué medida te comportas así cuando te enfrentas a una situación problemática.

Posibilidad de respuestas:

1 = Nunca

2 = Algunas veces

3 = Bastantes veces

4 = Muchas veces

5 = Siempre



<b>A-CEA</b>	<b>Nunca</b>	<b>Alguna</b>	<b>Bast.</b>	<b>Muchas</b>	<b>Siempre</b>
1. Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, suelo pensar en positivo.	1	2	3	4	5
2. Cuando me enfrento a una situación difícil hablo de los problemas con otros.	1	2	3	4	5
3. Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien.	1	2	3	4	5
4. Cuando me enfrento a una situación problemática pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.	1	2	3	4	5
5. Cuando me enfrento a una situación complicada, en general, procuro no darle importancia a los problemas.	1	2	3	4	5
6. Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.	1	2	3	4	5
7. Cuando me enfrento a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo.	1	2	3	4	5
8. Cuando me enfrento a una situación problemática busco consejo y solicito ayuda a otras personas.	1	2	3	4	5
9. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes planifico detalladamente cómo estudiar el examen.	1	2	3	4	5
10. Cuando me enfrento a una situación problemática manifiesto mis sentimientos y opiniones.	1	2	3	4	5
11. Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo.	1	2	3	4	5
12. Cuando me enfrento a una situación problemática cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.	1	2	3	4	5
13. Cuando me enfrento a una situación problemática hablo con alguien para saber más de la situación.	1	2	3	4	5
14. Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrá bien.	1	2	3	4	5
15. Cuando me enfrento a una situación problemática organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación.	1	2	3	4	5

16. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados.	1	2	3	4	5
17. Cuando me enfrento a una situación problemática no permito que el problema me supere, procuro darme un plazo para solucionarlo.	1	2	3	4	5
18. Cuando me enfrento a una situación problemática olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos.	1	2	3	4	5
19. Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.	1	2	3	4	5
20. Cuando me enfrento a una situación problemática hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos.	1	2	3	4	5
21. Cuando me enfrento a una situación problemática expreso mis opiniones y busco apoyo.	1	2	3	4	5
22. Cuando me enfrento a una situación difícil hago una lista de tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior.	1	2	3	4	5
23. Cuando me enfrento a una situación problemática pido consejo a un familiar o a un amigo a quien respeto.	1	2	3	4	5

## Anexo 4. Cuestionario sociodemográfico

### Cuestionario sociodemográfico

Una oportunidad de autoconocimiento académico.

Los cuestionarios siguientes forman parte de una investigación sobre la evolución de los patrones de aprendizaje, el estrés académico y el rendimiento en los universitarios iberoamericanos. De modo que, al rellenarlo estarás contribuyendo a la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza en la universidad.

Por ello, al contestar estos cuestionarios podrás disfrutar de los siguientes beneficios:

1. Recibirás tus resultados en un documento dónde se definirá: qué concepción tienes del aprendizaje, cuál es tu orientación motivacional, qué estrategias utilizas para regular tu aprendizaje y cuáles estrategias de pensamiento dispones.
2. Sobre la base de tus resultados, te daremos algunas indicaciones sobre cómo mejorar tus procesos de aprendizaje y que ello pueda incidir en un mejor rendimiento.
3. Y, si muestras tu consentimiento, dentro de dos años, tras completar unos cuestionarios similares contarás con información que te permitirá evaluar tu evolución, o no, en tus procesos de aprendizaje.

Cabe destacar que todo el proceso se realizará con la máxima confidencialidad y privacidad en cuanto a la información sobre tu persona y tus resultados.

#### **Investigación realizada por:**

Doctorando: Antonio Vega Martínez

Director: Dr. J. Reinaldo Martínez-Fernández

Grupo de investigación PAFIU

Universitat Autònoma de Barcelona

Los autores del estudio asumen la responsabilidad de llevar a cabo la investigación dentro del marco legal vigente. Así, se garantiza la máxima confidencialidad con respecto a la información personal, y resultados específicos, de los participantes.

Contacto: antonio9vega@gmail.com (Antonio Vega).

*Marca solo una casilla para cada pregunta:*

**1. Consentimiento:** Doy mi consentimiento informado a participar en la investigación y conozco mi derecho a abandonarla si lo considero oportuno.

Sí  No

2. Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

3. Edad: \_\_\_\_\_

4. Sexo:

Masculino  Femenino

5. Universidad donde realiza los estudios:

- Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)
- Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
- Universitat de Lleida (España)
- Universitat Autònoma de Barcelona (España)
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)
- Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela)

6. Modalidad de estudios:

Presencial  A distancia  Dual

7. ¿Has recibido beca?

Sí  No

8. Estudios:

- Educación Física  Pedagogía
- Educación Infantil  Psicología
- Educación Inicial  Trabajo Social
- Educación Primaria  Posgrado
- Educación Social  Maestría
- Magisterio  Doctorado

Otro: \_\_\_\_\_

9. ¿Cómo valorarías tu esfuerzo y dedicación con los estudios? \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**10. ¿Qué nota media tienes?**

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

**Anexo 5. Documento de respuesta a los participantes sobre sus resultados.**

**PATRONES DE APRENDIZAJE,  
ESTRÉS ACADÉMICO Y  
RENDIMIENTO  
RESULTADOS E INDICACIONES PARA  
UNIVERSITARIOS IBEROAMERICANOS**

**TESIS DOCTORAL:**

“Evolución de los Patrones de Aprendizaje en estudiantes universitarios iberoamericanos: relación con estrategias de regulación, estrés académico y rendimiento”.

Antonio Vega Martínez  
Director: Dr J. Reinaldo Martínez Fernández

## INTRODUCCIÓN

En el presente documento se exponen los resultados e indicaciones sobre la prueba realizada a través del *“Inventory of Learning Patterns”* de Martínez-Fernández, & García-Orriols (2017) y las pruebas de estrés académico referentes al *“Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad”* de García-Ros, et al (2012), *“Reacciones – Cuestionario Estrés Académico”* de Cabanach, et al (2008) y *“Afrontamiento - Cuestionario de Estrés Académico”* de Cabanach, et al., (2010). Estos instrumentos forman parte de la investigación en la que participas sobre: *“Evolución de los Patrones de Aprendizaje en estudiantes universitarios iberoamericanos: relación con las estrategias de regulación, estrés académico y rendimiento”*.

Dividido en tres apartados, en el primero de ellos se expone en forma de tabla las relaciones halladas entre los patrones de aprendizaje y el estrés académico, en base a los estresores, las reacciones y las estrategias de afrontamiento de éste último, más el rendimiento académico identificado a través de la percepción del autoesfuerzo y la nota media. Esta tabla debe servirte de guía para posteriormente leer los apartados de patrones de aprendizaje y estrés académico con los que te identificas.

En el segundo apartado se muestra la composición de los patrones de aprendizaje con la intención de que tengas conocimientos básicos sobre este constructo. Y se exponen los cuatro patrones de aprendizaje evaluados, más las indicaciones de mejora para cada uno de ellos. Se sugiere que realices una lectura completa para extraer el máximo beneficio de los resultados.

Por último, en el tercer apartado se expone el constructo de estrés académico y la descripción de los estímulos académicos que te resultan estresores, las reacciones que experimentas y las estrategias de afrontamiento con las que cuentas. Seguido de las propuestas de mejora.

Agradecemos tu colaboración en esta investigación.

## APARTADO A: relación entre las variables

PATRÓN DE APRENDIZAJE	ESTRESORES				REACCIONES				ESTRATEGIAS DE AFRONTEAMIENTO			RENDIMIENTO	
	Obligaciones académicas	Expediente y perspectivas de futuro	Dificultades interpersonales	Expresión y comunicación de ideas	Alteraciones del sueño	Irascibilidad	Agotamiento físico	Pensamientos negativos	Reevaluación positiva	Búsqueda de apoyo social	Planificación y gestión de recursos	Esfuerzo	Nota media
Meaning Directed									✓		✓	✓	✓
Application Directed	✓	✓							✓			✓	
Reproduction Directed	✓	✓	✓	✓		✓						✓	
Undirected	✓	✓			✓	✓	✓	✓					



## APARTADO B: Patrones de aprendizaje

### PATRONES DE APRENDIZAJE

El aprendizaje resulta de la interacción de la persona con el medio ambiente. Éste alude a un cambio de la disposición o capacidad humana, con carácter de relativa permanencia y que no es adjudicado simplemente al proceso de desarrollo (Gagné, 1985). En consecuencia se considera que de forma holística el aprendizaje es la combinación de contexto, características personales y capacidades. Ormrod en 2005 genera una definición que parece recoger las diferentes ideas con las que se relaciona el aprendizaje, afirmando que en su conjunto, el aprendizaje alude a la adquisición de conocimiento por medio del estudio superficial o profundo, agregamos; el ejercicio o la experiencia. Éste representa cambios relativamente permanentes en la conducta y en las asociaciones o representaciones mentales a partir de la experiencia (Ormrod, 2005).

Pero no existe una única forma de adquirir el aprendizaje, sino que el sujeto puede utilizar diferentes estrategias que suelen estar relacionadas con ciertas creencias. Así, según Vermunt (1998) las estrategias de aprendizaje son el resultado de diferentes aspectos originarios como: la concepción que se tiene sobre el aprendizaje, los motivos para aprender, las estrategias de regulación y ejecución que se activan, el contexto en que se ubica, los aspectos personales; entre otros.

El mismo autor establece como base cuatro componentes para el estudio del proceso de aprendizaje; dos en el ámbito de las creencias (motivación y concepción), y otros dos en el ámbito de las acciones (estrategias de regulación y de procesamiento). El modelo de Vermunt afirma que según como se define el aprendiz en estos componentes y las combinaciones de las categorías que los forman, se determinan los patrones de aprendizaje, identificando la preferencia que se tiene a la hora de acceder, procesar, regular, producir y orientar motivacionalmente las acciones de aprendizaje. En base a ello los componentes que forman los patrones de aprendizaje son los siguientes:

- **Concepción del aprendizaje:** las acciones o estrategias vienen precedidas por un nivel de carácter teórico y epistemológico que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje (Martínez-Fernández, 2004). Éstas parten desde un nivel más elemental de aprendizaje basado en la copia o reproducción de la información, hasta elaboraciones más contrastadas y profundas que conllevan el procesamiento de la información, la relatividad del pensamiento y la apertura al cambio de ideas a lo largo de la vida como forma de aprendizaje. En base a lo mencionado Vermunt (1998) establece la concepción del aprendizaje se estructura en: consumo de la información, construcción del conocimiento, uso del conocimiento y cooperación.
- **Orientación motivacional:** las investigaciones realizadas dentro del ámbito motivacional académico abarcan la orientación motivacional, intrínseca o

extrínseca, las expectativas del sujeto y la autoeficacia. Es decir, existe un triángulo relacional en el que interactúan el origen de la motivación, el reto y el resultado. La modalidad en cuanto a la motivación puede ser: interés personal, auto-evaluación, orientados al certificado, vocación y ambivalencia.

- **Estrategias de procesamiento:** se trata de procesos internos o estrategias de pensamiento y hábitos de estudio que utiliza el estudiante en el momento de aprender para: procesar, integrar y recuperar la información. Las categorías para las estrategias de procesamiento son las siguientes: procesamiento profundo, concreto y superficial.
- **Estrategias de regulación:** la cual Vermunt (1998, 2005) considera eje central en el proceso de aprendizaje. El estudiante debe organizar sus acciones y tomar decisiones ante la tarea del aprendizaje. Esto se lleva a cabo antes, durante y después de las actividades de planificación. Vermunt (1998) establece para este componente las categorías de: autorregulación, regulación externa y ausencia de regulación, y da pie a la co-regulación como estrategia cooperativa/colectiva de regulación.

Según cómo se posiciona o caracteriza el propio sujeto en cada uno de los factores, y según la combinación entre las sub-categorías de dichos factores, se generan los patrones de aprendizaje.

No obstante, no siempre se da la combinación esperada entre los factores, en ese caso los patrones de aprendizaje pueden ser congruentes, disonantes o incongruentes (Cano, 2005).

## RESULTADOS E INDICACIONES

En referencia a la relación entre las creencias acerca del aprendizaje, los motivos y las estrategias de aprendizaje se pueden obtener cuatro patrones de aprendizaje:

### Patrón de Aprendizaje *Meaning Directed*

<b>Patrón de aprendizaje dirigido al significado (<i>Meaning Directed</i>, MD)</b>	
<b>Concepción del aprendizaje</b>	<u>Concepción del aprendizaje como construcción del conocimiento:</u> Basada en una visión constructiva, reflexiva y de relativismo con respecto al aprendizaje.
<b>Orientación motivacional</b>	<u>Motivación orientada al interés personal:</u> Aprendizaje movido por causas intrínsecas, el deseo, el gusto por aprender.
<b>Estrategias de procesamiento</b>	<u>Procesamiento profundo:</u> Se caracteriza por la capacidad de relacionar y reestructurar las diferentes unidades de información. A su vez, en este marco se asume el pensamiento crítico sobre la información adquirida. Son protagonistas acciones como la corrección, valoración y evaluación durante la tarea de aprendizaje. Relacionadas todas ellas con el aprendizaje constructivo. Algunas técnicas hacen referencia al parafraseo, analogías y resúmenes.
<b>Estrategias de regulación</b>	<u>Autorregulación del aprendizaje:</u> Hace referencia a los estudiantes que se orientan a una dirección activa de sus propios procesos de aprendizaje. Destacan acciones como la orientación, la planificación, el monitoreo, la comprobación, la reestructuración, la evaluación y reflexión.
<b>En conjunto:</b> ¡Enhorabuena! Te ubicas en un patrón de aprendizaje dirigido al significado. Fundamentado en la concepción constructivista del aprendizaje, es decir, creas tu conocimiento a partir de las nuevas experiencias o informaciones contrastadas con tu sentido crítico. Consideras que las nuevas aportaciones deben ser conciliadas con otros aprendizajes ya realizados, de forma que analizas la información, la seleccionas y relacionas con conocimientos previos. En consecuencia que adquieres e interiorizas los nuevos aprendizajes haciéndolos tuyos. Además, puedes autoevaluar este proceso, con la finalidad de hacerlo más eficiente, optimizando y perfeccionando así el proceso de aprendizaje.  Eres capaz de autorregular tu propio aprendizaje, pues sueles diseñar una planificación	

previa a la tarea e intentas seguirla. Tanto en el proceso como al finalizar la tarea reflexionas y autoevalúas dicho proceso y lo reestructuras en caso de que sea necesario. Siempre enfocado a mejorar tu aprendizaje.

Y todo ello se lleva a cabo porque cuentas con una motivación intrínseca. Disfrutas del aprendizaje y conoces los beneficios que éste puede tener en ti.

Además de ello, tu patrón de aprendizaje se correlaciona de manera positiva con el esfuerzo (dedicación) y la nota media. Esto quiere decir que, cuanto más cumples las características del patrón MD mayor es tu dedicación y tu nota media, y viceversa.

**Propuestas de mejora**

Las propuestas de mejora para las personas que se ubican en el patrón MD se centran en el mantenimiento del proceso de aprendizaje que se lleva a cabo.

Cuentas con una concepción del aprendizaje muy favorable y que incluso puede abarcar el crecimiento personal paralelamente al académico, ya que incorporas los conocimientos sobre tu persona. Tus estrategias de regulación y procesamiento son adecuadas para optimizar los recursos y sacar el máximo beneficio en cuanto a proceso y resultados. Asimismo, eres capaz de autoevaluarte y obtener mayor rendimiento. No obstante, es recomendable que al planificar tu tiempo de estudio dosifiques tus acciones y tomes periodos de descanso, ya que éstos te ayudarán a regresar con mayor energía.

En esta misma línea, es aconsejable establecer objetivos por periodos cortos de tiempo, esto te ayudará a ser y sentirte más eficiente. En cuanto a motivación, tú mismo eres la fuente de ella. Hecho que posiblemente te generará sentimientos de satisfacción y autorrealización a medida que vayas adquiriendo más conocimientos. A continuación presto una reflexión de la investigación en la que estás participando que tiene que ver con tu concepción de aprendizaje:

“La formación académica crea capacidades tanto en relación a la adquisición de nuevos conocimientos, así como al aumento de consciencia y sentido crítico, hecho que impulsa a la persona a experimentar un mayor valor en aspectos que van desde los más cotidianos hasta el sentido del vivir”.

**Patrón de aprendizaje *Application Directed***

**Patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación (*Application Directed*,**

<b>AD)</b>	
<b>Concepción del aprendizaje</b>	<p><u>Concepción del aprendizaje como uso del conocimiento:</u>  Concepción precedida por la necesidad de encontrar el uso, la aplicación de la información que es aprendida.</p>
<b>Orientación motivacional</b>	<p><u>Motivación orientada de forma vocacional:</u>  El motivo está centrado en ejercer una profesión, o en solucionar algún problema o situación aplicada.</p>
<b>Estrategias de procesamiento</b>	<p><u>Procesamiento concreto:</u>  Consiste en intentar aplicar lo aprendido a situaciones concretas. Inspirada en una concepción del uso del conocimiento</p>
<b>Estrategias de regulación</b>	<p>Patrón de aprendizaje asociado a una regulación ambivalente (autorregulación y regulación externa).</p> <p><u>Autorregulación:</u> hace referencia a los estudiantes que se orientan a una dirección activa de sus propios procesos de aprendizaje. Destacan acciones como la orientación, la planificación, el monitoreo, la comprobación, la reestructuración, la evaluación y reflexión.</p> <p><u>Regulación externa:</u> se trata de los estudiantes que dependen del profesorado, compañeros, personas ajenas o de las indicaciones del material de estudio, para dirigir su proceso de aprendizaje.</p>
<p><b>En conjunto:</b>  ¡Enhorabuena! Te ubicas en un patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación. Como su nombre indica, está fundamentado en la concepción del uso del aprendizaje, es decir, tratas de encontrarle o generar utilidad a los nuevos conocimientos. Pero también, puesto que el valor de los nuevos conocimientos es considerado en función de su utilidad, puede que evites o le des menos importancia a los contenidos que no consideres aplicables.</p> <p>Para ello, utilizas estrategias de procesamiento concreto, que se traduce en dar funcionalidad a lo aprendido en un espacio y tiempo, conociendo así de manera casi inmediata el beneficio y/o utilidad de los nuevos aprendizajes. No obstante, puede que te consideres una persona ambivalente en relación a las estrategias de regulación. Pues, en ocasiones eres capaz de gestionar y elaborar una planificación del proceso de aprendizaje e incluso llegar a autoevaluar este proceso con la intención de hacerlo más eficiente, pero en otras ocasiones tienes la necesidad de obtener la ayuda en forma de guía de terceras personas como puede ser el profesor, compañeros o el material académico.</p> <p>Y todo ello se lleva a cabo ya que cuentas con una motivación vocacional. Disfrutas de los aprendizajes que generan en ti capacidades para dar solución a diferentes problemas, así como habilidades en la intervención directa. Hechos valorados en la profesión de educación social y pedagogía.</p>	

Además de ello, tu patrón de aprendizaje se correlaciona de manera positiva con el esfuerzo (dedicación). Esto quiere decir que, cuanto más cumples las características del patrón AD mayor es tu dedicación, y viceversa. Aunque esto no signifique que tenga que aumentar tu nota media.

**Propuestas de mejora**

La formación puede conllevar conocimientos que van más allá de la utilidad de éstos en cuanto a aplicación. De hecho, obtener nuevos conocimientos no filtrados por la capacidad de su uso, puede que te lleve a ampliar tu perspectiva en diferentes ámbitos.

Para ello, es interesante que puedas valorar otras informaciones a las que posiblemente en un inicio no encuentres utilidad, reflexionar sobre ellas y relacionarlas con conocimientos previos. Posiblemente te generes dudas o preguntas sobre las nuevas informaciones. Eso es debido a que estás replanteando el significado de éstas a través de tu sentido crítico, un hecho favorable, pues la utilidad de los conocimientos es relativa al contexto en que te encuentres. De este modo, el crecimiento se potenciará tanto en tu ámbito profesional como en otros.

En relación a las tareas de estudios se sugieren algunas técnicas que hacen referencia al parafraseo, analogías y resúmenes. Ello puede llevarte a la corrección, valoración y evaluación durante la tarea de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias de regulación cuentas con la capacidad de autorregulación, así que sabes cómo planificar tu proceso de aprendizaje, reestructurarlo en caso de ser necesario y evaluarlo y reflexionar sobre él con la finalidad de optimizar los recursos y sacar el máximo beneficio en cuanto a proceso y resultados. Como sugerencia se destaca que es interesante que amplíes la autorregulación y así puedas reducir las ocasiones en que precisas las indicaciones del docente como única guía. A medida que vayas incorporando estas indicaciones puede que tu motivación se amplíe hacia otros aspectos que consideres interesantes y trabajes sobre ello por el interés que te provoca.

**Patrón de aprendizaje *Reproduction Directed***

**Patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción (*Reproduction Directed, RD*)**

<b>Concepción del aprendizaje</b>	<u>Concepción del aprendizaje como consumo de información:</u> Se trata de una concepción del aprendizaje basada en la copia fiel de la información recibida, la cual debe ser transmitida de igual forma.
<b>Orientación motivacional</b>	<u>Motivación orientada a los obtención de certificados y autoevaluación:</u>  Obtención de certificados: La razón que lleva a las personas a aprender es el hecho de obtener un certificado, diploma o calificación que le permita acceder a espacios determinados.  Auto-evaluación: la causa que lleva a las personas a aprender es la propuesta de un reto hacia sí mismo, probarse y demostrarse que sí puede.
<b>Estrategias de procesamiento</b>	<u>Procesamiento superficial:</u> Basado en acciones de memorización o de proceso metódico: paso a paso, de análisis secuencial, lineal. Algunos ejemplos son el subrayado excesivo, la toma de notas que no comporta de forma obligada la reflexión y el repaso repetitivo.
<b>Estrategias de regulación</b>	<u>Regulación externa:</u> Se trata de los estudiantes que apoyan su regulación en el profesorado o de las indicaciones del material de estudio, para dirigir su proceso de aprendizaje.
<p><b>En conjunto:</b> Te ubicas en un patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción, basado en una concepción del aprendizaje como consumo de éste. Se destaca que para este patrón el contenido puede perder significado y valor, no se reflexiona sobre él, ya que de lo que se trata es de reproducirlo y/o transmitirlo tal como nos viene dado. De modo que, la adquisición del aprendizaje y el beneficio que nos genera éste es otorgado por la superación de las asignaturas (resultados) y la obtención del título.</p> <p>Las estrategias de procesamiento están influenciadas por esta concepción y se centran en la memorización del contenido y la estructuración del aprendizaje, o concretamente el estudio, realizado de forma metódica y generalizada para todo tipo de contenido y asignaturas. Ello conlleva a que no se realice un aprendizaje significativo y la duración de este aprendizaje sea escasa. Posiblemente, si trataras de recordar el contenido de las asignaturas realizadas o la información que expusiste en tu última prueba evaluativa, tengas dificultades. Pues no se construye el conocimiento, sino que se reproduce.</p> <p>En relación a las estrategias de regulación, es posible que sientas la necesidad de obtener las indicaciones del docente, compañeros u otras personas, así como del material, para realizar una planificación del aprendizaje (ya sea de todo el proceso de aprendizaje o de la realización de las tareas) y el refuerzo por parte de éstos durante el proceso.</p>	

A parte de la concepción del aprendizaje, existe una razón motivacional por la que se adquiere este tipo de proceso de aprendizaje, y es que la persona se propone como finalidad alcanzar los resultados suficientes y obtener el título. Posiblemente porque no se ha planteado la otra gran parte de beneficios que puede aportar el conocimiento y el aprendizaje a nivel universitario.

Además de ello, tu patrón de aprendizaje se correlaciona de manera positiva con el esfuerzo (dedicación). Esto quiere decir que, cuanto más cumples las características del patrón AD mayor es tu dedicación, y viceversa. Aunque esto no signifique que tenga que aumentar tu nota media.

**Propuestas de mejora**

Ubicarse en el patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción conlleva que no se adquiera e interiorice el nuevo conocimiento, sino que éste se considera pura información para reproducir. De modo que existen pocas posibilidades de que se generen cambios en la forma de pensar, analizar... de concebir el aprendizaje y/o incluso todo aquello que nos rodea.

Es interesante que se tenga en cuenta que la adquisición del conocimiento realiza cambios en nuestra persona y que una fuente de ello es la formación académica, con especial hincapié en aquellas carreras relacionadas con las ciencias sociales. El conocimiento debe ser construido, de modo en que se analice la nueva información, se seleccione aquello importante y se relacione con los conocimientos previos. Con ello se irá creando una red de conocimiento que comportará nuevas capacidades y habilidades, y que pueden llevar a experimentar nuevos sentidos y significados tanto en el ámbito académico como en otros. Pensar en ello posiblemente genere que concibas el aprendizaje como una oportunidad de cambio hacia la mejora y la superación.

En relación a las estrategias de procesamiento, posiblemente, estés llevando a cabo una única forma de aprendizaje, y/o estudio, metódica y de memorización. Esta metodología puede que te haya sido útil en aprendizajes o evaluaciones donde no se exige una reflexión de los contenidos, tales como exámenes tipo test, tareas de definir, enumerar... No obstante, esta información no se interioriza, no se transforma en conocimiento.

Se aconseja que intentes generar ideas propias en base al nuevo contenido y relacionarlo con los conocimientos ya adquiridos. Algunas técnicas que te pueden ayudar son el parafraseo, analogías y la realización de resúmenes. Reflexionar sobre la nueva información y extraer conclusiones fomentará la adquisición de ésta, y al generar relaciones potenciarás tu pensamiento crítico.

En cuanto a la regulación del aprendizaje, puede que hasta ahora precises la ayuda, guía e indicaciones del docente, compañeros o



	<p>del material académico para planificar tu proceso de aprendizaje o recibir la aprobación constante. Esto puede estar provocado por una cierta inseguridad en cuanto a la correcta realización de las tareas.</p> <p>Se sugiere que trates de diseñar tu propio plan por arriesgado que pueda parecer, lo reestructures a lo largo del proceso si es necesario y una vez realizada la tarea lo evalúes y reflexiones sobre él, y modifiques lo necesario para hacerlo más óptimo. De este modo, tu regulación del aprendizaje será cada vez más eficiente y propia. Además, puede que desaparezca tu inseguridad en la regulación, si es que tienes.</p> <p>Por último, a medida que vayas modificando tu proceso de aprendizaje es posible que tus intereses vayan alejándose únicamente de la obtención del título y obtengas mucho más beneficio de la oportunidad que genera la formación académica universitaria. A continuación le dejo una pequeña reflexión que aparece en la investigación en la que está participando:</p> <p>“Si se pretende generar un crecimiento académico, personal o incluso cambiar “el mundo”, no podemos seguir reproduciendo los conocimientos pasados, las mismas metodologías...”.</p>
--	--

**Patrón de aprendizaje *Undirected***

<b>Patrón de aprendizaje no dirigido (<i>Undirected</i>)</b>	
<b>Concepción del aprendizaje</b>	<p><u>Concepción del aprendizaje como estimulación y cooperación:</u></p> <p><u>Estimulación:</u> la persona concibe el aprendizaje como un proceso necesariamente estimulado por los profesores, las orientaciones instruccionales y las características del ambiente de aprendizaje.</p> <p><u>Cooperación:</u> se entienden los procesos de aprendizaje como un proceso cooperativo, compartido con los otros y que en muchas ocasiones depende de esos otros (tutores, familias, iguales aventajados, etc.).</p>
	<u>Motivación orientada de forma ambivalente:</u>

<b>Orientación motivacional</b>	Basada en estudiantes que experimentan problemas para definir cuál es su motivación o su motivo para aprender.
<b>Estrategias de procesamiento</b>	Ausencia de estrategias de procesamiento, o en el mejor de los casos, estrategias difusas, inestables y cambiantes sin función y objetivo claro.
<b>Estrategias de regulación</b>	<u>Ausencia de regulación:</u> La persona tiene falta de claridad acerca de cómo dirigir el propio proceso de aprendizaje o incluso sobre cómo apoyarse en la regulación externa.

**En conjunto:**

Te ubicas en un patrón de aprendizaje no dirigido. Posiblemente sientas que no tienes un objetivo claro, puedas sentirte perdido en muchas de las asignaturas o creas que la metodología universitaria no es acorde a aquello que esperabas, pues la exigencia y el requerimiento de autonomía deben ser características principales en este nivel de estudios.

La concepción de aprendizaje para este patrón se fundamenta en un proceso de estimulación y colectivo, es decir, el estudiante puede tener consciencia de él mismo como un sujeto pasivo al que hay que llevar hacia el conocimiento, y que la responsabilidad de ello recae en personas como el docente, familia... e incluso el fomento y la corresponsabilidad del grupo para generar en mi aprendizaje.

Esto conlleva que no se cuenten con claras estrategias de procesamiento y regulación. Se actúa de forma arbitraria pues se desconocen que estrategias aplicar y a quien acudir, pues se cree que ello debería ser proporcionado.

Por último, se cuenta con una motivación ambivalente, traducida en que puede desconocerse la razón por la que se aprende o se está en la universidad. Incluso esta puede ser generada por los intereses de terceras personas o presión social.

<b>Propuestas de mejora</b>	<p>Ubicarse en un patrón no dirigido debe ser visto como una oportunidad de cambio, pues ya se puede llevar a cabo el primer paso para ello, que es tomar consciencia de la situación. Una visión optimista acompañada de esfuerzo es la herramienta clave para revertir la situación. Además, a continuación se dan algunas indicaciones que pueden ayudarte:</p> <p>Has logrado estar en la universidad, y ahora no solo toca esforzarse y aprobar las asignaturas, sino que te encuentras en un contexto de conocimiento del cual puedes disfrutar y sacarle partido de modo que puedas llevar a cabo incluso una transformación personal. Concebir el aprendizaje como una fuente de crecimiento, ya sea a nivel académico, profesional o personal hará que generes intereses en ti mismo y que éstos repercutan en tu forma de reflexionar, analizar, argumentar... e incluso sentir o valorar.</p>
-----------------------------	--

En cuanto a las estrategias de procesamiento, trata de relacionar las nuevas informaciones con los conocimientos previos. Para ello puedes utilizar técnicas como el parafraseo, analogías y resúmenes. Reflexionar sobre la nueva información, seleccionar aquello que se considera importante y relacionarlo con otros contenidos puede potenciar parte de la adquisición de los nuevos conocimientos. Asimismo, es posible que de esta manera fomentes tu pensamiento crítico y un aprendizaje constructivo.

En relación a las estrategias de regulación, se aconseja que diseñes un plan de aprendizaje, es decir, establezcas unos periodos para la realización de las tareas, estudio... incluso dentro de cada uno unas subcategorías que pueden ser la realización de resúmenes, esquemas, relación con otros contenidos.... Una vez establecido ponlo en práctica y reestructúralo sobre la marcha si lo consideras necesario. Y cuando finalices la tarea reflexiona y evalúa el proceso eliminando aquellos aspectos de menor importancia o con menor beneficio y potenciando el resto, con la intención de generar un proceso más eficiente.

De este modo, es posible que tanto el contenido, como las reflexiones que se llevan a cabo en el ámbito universitario generen intereses en tu persona y tu motivación se dirija hacia ello, no solo enfocada a obtener el título, sino también como crecimiento propio.

## **APARTADO C: Estrés Académico**

### **Estrés Académico**

El estrés académico se concibe como el proceso resultante de la interacción entre el ámbito universitario y las personas que llevan a cabo la acción formativa, siendo los estudiantes expuestos a ciertas exigencias y cambios (estímulos externos e internos) que pueden percibirse como amenazantes. Y en base a la sensación subjetiva, los recursos y mecanismos con los que cuentan y la manera de afrontar los estresores, puede verse afectado su bienestar y salud (Martínez Díaz & Díaz Gómez, 2007). Ante la identificación del estrés se activa una respuesta automática para hacer frente a los estresores, más posteriormente una respuesta consciente por parte del estudiante considerada la estrategia de afrontamiento.

### **Estresores Académicos**

Los estresores académicos son múltiples y variados. No obstante, las investigaciones realizadas hasta el momento concluyen que los **estresores académicos de mayor importancia** son las notas finales, el excesivo trabajo fuera del horario lectivo, la realización y preparación de los exámenes y las intervenciones en público, la relación con los compañeros y docentes, la búsqueda de reconocimiento e identidad y las

dificultades académicas en tareas tales como la habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada (Martínez Díaz & Díaz Gómez, 2007; Martín Mozón, 2007; García, Ortega & Montagut, 2016). Dicha tipología de estresores ha sido reagrupada en función de su carácter dando paso a cuatro factores estresantes: **obligaciones académicas, el expediente y perspectivas de futuro, las dificultades personales y la expresión y comunicación de ideas propias** (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco & Natividad, 2012).

### **Reacciones al estrés académico**

Ante los diferentes estresores el organismo genera una **respuesta** de forma automática activando el sistema de defensa a través de la producción o inhibición de determinadas hormonas, que conllevan cambios a nivel fisiológico, cognitivo y emocional. Ello impacta en la respuesta generalizada del estudiante pudiéndose ver influenciado el rendimiento académico (García, Ortega & Montagut, 2016, García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, & Natividad, 2012; Martín Mozón, 2007; Taboada, 2015). Todas las reacciones que pueden darse como respuesta automática se categorizan en cuatro factores: **alteración del sueño, irascibilidad, agotamiento físico y pensamientos negativos** (Cabanach, et al 2008).

### **Afrontamiento académico**

El **afrontamiento** refiere a las estrategias que el estudiante pone en práctica, siendo éstas un conjunto de procedimientos o actividades que tienen como objetivo paliar y/o eliminar una situación estresante (Taboada, 2015). El estudiante puede generar múltiples y diversos tipos y estilos de estrategias que pueden tener resultados diferentes y variables (Fernández-Abascal, 2003). No obstante, se ha reconocido que existe un conjunto de estrategias de afrontamiento con mayor repercusión las cuales aluden según Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro & Freire (2010) a tres dimensiones: **revaluación positiva; búsqueda de apoyo social y planificación y gestión de recursos personales.**

## RESULTADOS E INDICACIONES

ESTRÉSORES ACADÉMICOS	DESCRIPCIÓN
Obligaciones académicas	Refiere al estrés académico relacionado con la realización de tareas, actividades y pruebas de evaluación en las distintas materias. Sus elementos se relacionan con la falta de tiempo para desarrollar las actividades, la sobrecarga académica, la realización de trabajos obligatorios, el exceso de responsabilidades, las actividades relacionadas con el estudio y la realización de exámenes.
Expediente y perspectivas de futuro	Alude al estrés generado por la anticipación de situaciones o potenciales problemas académicos futuros tales como concluir los estudios en los plazos estipulados, obtener calificaciones elevadas, mantener o conseguir una beca, la elección de materias e itinerarios durante la carrera y la presión familiar por obtener buenos resultados.
Dificultades interpersonales	Adopta el estrés generado por los problemas o conflictos con compañeros y profesores, así como el relacionado con la competitividad con los pares.
Expresión y comunicación de ideas propias	Atañe al estrés en situaciones que exigen la exposición y expresión de ideas propias (presentación de trabajos o informes, participación en actividades de clase, al tratar con los profesores
REACCIONES AL ESTRÉS	DESCRIPCIÓN
Alteraciones del Sueño	Mide las dificultades relacionadas con el sueño y el descanso. También se incluyen situaciones relacionadas con la inquietud, palpitaciones, etc., que alteraran el reposo y la recuperación vinculados a los periodos del sueño.
Irrascibilidad	Evalúa la facilidad del sujeto para enfadarse, sentirse irritado y experimentar un estado de agitación y de inquietud.
Agotamiento físico	Identifican estados de cansancio, de falta de energía y de agotamiento.
Pensamientos Negativos	Integra los pensamientos negativos, así como constantes e intrusivos con respecto a uno mismo y sus realizaciones.

## ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

## DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DE MEJORA

Reevaluación positiva

¡Enhorabuena! Cuentas con una de las estrategias de afrontamiento consideradas de las mejores y más eficiente ante el estrés académico. Se trata de una estrategia activa, cognitiva y dirigida a la evaluación del problema. Concretamente a la valoración que se realiza de la situación estresante. Con ello tratas de modificar el significado de la problemática, destacando de ella los aspectos positivos. De este modo expresas optimismo, consideras el problema de manera relativa, más como fuente de estimulación para tu desarrollo personal. Dicha estrategia potencia la adaptación social y el bienestar de los estudiantes. Asimismo, se ha relacionado con los estudiantes seguros, resistentes y generalmente relajados, incluso en situaciones estresantes; pero a su vez sensibles y emotivos, con tendencia a ser más compasivos. También se ha hallado correlación negativa entre esta estrategia y el estrés académico, es decir, cuanto más utilizas dicha la reevaluación positiva menor es el nivel de estrés.

Y por otro lado, correlación positiva entre el mayor uso de esta estrategia y la mayor percepción de control sobre la situación y mejor calidad de vida.

Aplicando esta estrategia lograrás un nuevo significado de la situación estresante y posiblemente un visión motivadora para hacer frente al estrés. Para que aún seas más eficiente se aconseja que leas también el apartado de la estrategia de Planificación y gestión de los recursos. Concebir el estrés académico como un reto, más generar un plan para hacerle frente te proporcionará mayor fortaleza y posibilidad de éxito.

Planificación y gestión de los recursos

¡Felicidades! Tienes adquirida la una de las mejores estrategias de afrontamiento, así como de las más eficientes. Se trata de una estrategia activa, cognitiva y dirigida a la realización de las tareas.

Esta categoría está formada por un conjunto de estrategias orientadas a modificar la situación estresante. Para ello generas tratas de diseñar un plan de acción a partir de un previo análisis del problema. Éste puede estar diseñado tanto para cuestiones generales de organización del trabajo y tiempo, o más concretamente dirigido a la preparación de exámenes o a la reorganización de las tareas con el fin de obtener mejores calificaciones. Este tipo de estrategias se ha relacionado con estudiantes responsables, organizados y persistentes. Que tienen principios sólidos y están focalizados en sus objetivos. La planificación también se relaciona con un mayor autoconcepto de los estudiantes sobre sí mismos.

Recientemente también se ha detectado que las estrategias de planificación tienen un auge considerable en los periodos antes de los exámenes y que dicha estrategia disminuye posteriormente.

No obstante, es posible que no concibas los estímulos estresantes como un reto o oportunidad, sino más bien como un problema que solucionar, el cual acabas superando. Es por ello que, se te sugiere que leas también el apartado de Estrategia de afrontamiento de Reevaluación positiva. La combinación de éstas puede inspirarte a ser aún más eficiente.

Búsqueda de apoyo social

¡Buena estrategia! Se trata de una estrategia de tipo conductual, pasiva dirigida a la emoción, así como al desarrollo de la tarea. Con ella tratas de buscar consejo e información para deshacerte o gestionar el estrés, y la necesidad de transmitir tu estado y emociones con la intención de encontrar apoyo, comprensión y empatía. Se considera que, aun siendo una estrategia pasiva, se trata de uno de los recursos de mayor influencia en la repercusión del estrés. Las investigaciones han desvelado que el apoyo social se relaciona con mayor adaptación al estrés, un mejor rendimiento académico y aumento del bienestar. Mayor percepción del apoyo social se asocia también a menor intensidad de estrés académico. El apoyo social se establece como un protector del estrés inmediato y a largo plazo, dando lugar a la adaptación y reajuste. De igual modo, potencia un mejor desempeño y satisfacción aumentando la probabilidad de éxito ante el estrés.

Con esta estrategia tratas de cubrir el plano emocional que genera el estrés académico y ello incluso puede fomentar tu motivación ante hechos como el reconocimiento o la comprensión de terceros. No obstante, es interesante que pongas en práctica acciones o hechos tales como los que se exponen en las estrategias de “Reevaluación positiva” y “Planificación y gestión de los recursos”. Con ello es posiblemente, cada vez tengas menos que contar acerca de tu estrés.

Ausencia de estrategias de afrontamiento

No contar con ninguna estrategia de afrontamiento significa que cualquier estímulo puede parecerte estresante, y de ser así, ello puede afectar a tu rendimiento académico e incluso a tu bienestar. Un ejemplo es la detección de ciertas reacciones ante el estrés académico con las que se relaciona tu patrón de aprendizaje.

Es por ello que se te aconseja que trates de poner en práctica las estrategias anteriormente citadas. De este modo es posible que sientas mayor autocontrol, seguridad y adaptación en el ámbito.

Lo primero que puedes hacer es cambiar tu perspectiva sobre los estresores (*Reevaluación positiva*). Busca los aspectos positivos que puedan tener las determinadas situaciones estresantes y utilízalos como motivación, más crea nuevos que aún no habías pensado. Más tarde, trata de generar un plan con el que hacer frente (*Planificación y gestión de los recursos*). Puedes partir analizando el tiempo y el volumen de tareas, ello también te permitirá dosificar tus esfuerzos y sentirte más eficiente. Por último, si crees necesitarlo, expresa tus emociones o sensaciones a terceras personas (*Búsqueda de apoyo social*). Es importante que recibas un feedback ya sea de comprensión, reconocimiento o incluso como guía.

## REFERENCIAS

- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2008). Variables explicativas de estrés en estudiantes universitarios: Construcción de una escala de medida. Comunicación. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos de futuro*. Oviedo. 23-25 de abril.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 1(1).
- Cano, F. (2005). Consonance and dissonance in students' learning experience. *Learning and Instruction*, 15, 201-223.
- Fernández-Abascal, E. G. (2003). El estrés. En Emoción y motivación. La adaptación humana (pp. 963 - 1018). Madrid: Centro de Estudios Ramón Arceres.
- García, B. R., Ortega, M. L., & Montagut, L. E. B. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes pertenecientes al Grado en Enfermería de la escuela de Enfermería y Fisioterapia de la Universidad de Salamanca. *Revista Enfermería CyL*, 8(2), 23-32
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2).
- Martín Mozón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25, pp.87-99.
- Martínez-Fernández, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Básica. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martínez-Fernández, J. R. (2017). Inventario Patrones de Aprendizaje ILP. Documento inédito. Grupo de Investigación PAFIU: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez Díaz, E. S., & Díaz Gómez, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y educadores*, 10(2), 11-22.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid, Spain: Pearson Educación.



- Taboada, V. F. (2015). *La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios* (Doctoral dissertation, Universidade da Coruña).
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology* 68, 149-71.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.

**Anexo 6. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1º curso.**

		PI	MD_ac	RD	UD	OA	EF	DI	EC	Alteración sueño	Irascibilidad	Agotamiento físico	Pensamiento negativo	Reevaluación positiva	Búsqueda de apoyo social	Planificación y gestión	Esfuerzo	Nota Media (Rendimiento)
PI	Correlación de Pearson	1	,376(**)	,401(**)	,100(*)	,137(**)	,087	,013	,050	,001	,052	,106(*)	,040	,105(*)	,167(**)	,116(*)	,113(*)	-,044
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,032	,003	,064	,773	,290	,981	,270	,023	,387	,025	,000	,013	,015	,353
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
MD_ac	Correlación de Pearson	,376(**)	1	,315(**)	,025	-,013	,068	,051	-,107(*)	,081	,063	-,048	-,056	,302(**)	,160(**)	,305(**)	,210(**)	,274(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,595	,776	,149	,279	,022	,083	,178	,303	,232	,000	,001	,000	,000	,000
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
RD	Correlación de Pearson	,401(**)	,315(**)	1	,352(**)	,053	,144(**)	-,036	,042	,134(**)	,065	,050	,090	,075	,044	,169(**)	,096(*)	,191(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,258	,002	,448	,369	,004	,165	,281	,055	,108	,348	,000	,040	,000
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
UD	Correlación de Pearson	,100(*)	,025	,352(**)	1	,119(*)	,128(**)	-,093(*)	,059	,129(**)	,124(**)	,112(*)	,179(**)	-,081	-,079	-,055	-,175(**)	-,028
	Sig. (bilateral)	,032	,595	,000		,011	,006	,047	,209	,006	,008	,016	,000	,082	,092	,242	,000	,554
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
OA	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,137(**)</b>	<b>-,013</b>	<b>,053</b>	<b>,119(*)</b>	1	,589(**)	,354(**)	,474(**)	,432(**)	,392(**)	,486(**)	,358(**)	-,072	,023	-,013	,025	-,195(**)
	Sig. (bilateral)	,003	,776	,258	,011		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,123	,626	,781	,594	,000
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
EF	Correlación de Pearson	,087	,068	,144(**)	,128(**)	,589(**)	1	,288(**)	,387(**)	,401(**)	,341(**)	,315(**)	,299(**)	-,049	,050	,034	-,014	-,128(**)
	Sig. (bilateral)	,064	,149	,002	,006	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,297	,288	,465	,762	,006
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
DI	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,013</b>	<b>,051</b>	<b>-,036</b>	<b>,093(*)</b>	,354(**)	,288(**)	1	,251(**)	,245(**)	,275(**)	,263(**)	,213(**)	-,034	,099(*)	-,009	,029	,065
	Sig. (bilateral)	,773	,279	,448	,047	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,470	,035	,853	,536	,168
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
EC	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,050</b>	<b>-,107(*)</b>	<b>,042</b>	<b>,059</b>	,474(**)	,387(**)	,251(**)	1	,200(**)	,206(**)	,244(**)	,193(**)	-,007	-,101(*)	-,021	-,015	-,149(**)
	Sig. (bilateral)	,290	,022	,369	,209	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,878	,030	,661	,757	,001
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
Alteración del sueño	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,001</b>	<b>,081</b>	<b>,134(**)</b>	<b>,129(**)</b>	,432(**)	,401(**)	,245(**)	,200(**)	1	,609(**)	,564(**)	,568(**)	-,044	-,004	-,018	-,116(*)	-,085
	Sig. (bilateral)	,981	,083	,004	,006	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,351	,937	,698	,013	,069
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
Irascibilidad	Correlación de Pearson	,052	,063	,065	,124(**)	,392(**)	,341(**)	,275(**)	,206(**)	,609(**)	1	,549(**)	,571(**)	-,202(**)	,026	-,076	-,087	-,046
	Sig. (bilateral)	,270	,178	,165	,008	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,578	,104	,063	,322
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
Agotamiento físico	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,106(*)</b>	<b>-,048</b>	<b>,050</b>	<b>,112(*)</b>	,486(**)	,315(**)	,263(**)	,244(**)	,564(**)	,549(**)	1	,504(**)	-,081	-,002	-,081	-,071	-,090
	Sig. (bilateral)	,023	,303	,281	,016	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,083	,958	,084	,128	,055
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
Pensamientos negativos	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,040</b>	<b>-,056</b>	<b>,090</b>	<b>,179(**)</b>	,358(**)	,299(**)	,213(**)	,193(**)	,568(**)	,571(**)	,504(**)	1	-,264(**)	,013	-,137(**)	-,167(**)	-,196(**)
	Sig. (bilateral)	,387	,232	,055	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,784	,003	,000	,000
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
Reevaluación positiva	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,105(*)</b>	<b>,302(**)</b>	<b>,075</b>	<b>-,081</b>	-,072	-,049	-,034	-,007	-,044	-,202(**)	-,081	-,264(**)	1	,383(**)	,617(**)	,121(**)	,155(**)
	Sig. (bilateral)	,025	,000	,108	,082	,123	,297	,470	,878	,351	,000	,083	,000		,000	,000	,010	,001
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458

Búsqueda de apoyo social	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,167(**)</b>	<b>,160(**)</b>	<b>,044</b>	<b>-,079</b>	,023	,050	,099(*)	-,101(*)	-,004	,026	-,002	,013	,383(**)	1	,469(**)	,077	,079
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,348	,092	,626	,288	,035	,030	,937	,578	,958	,784	,000		,000	,101	,091
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
Planificación y gestión	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,116(*)</b>	<b>,305(**)</b>	<b>,169(**)</b>	<b>-,055</b>	-,013	,034	-,009	-,021	-,018	-,076	-,081	-,137(**)	,617(**)	,469(**)	1	,240(**)	,198(**)
	Sig. (bilateral)	,013	,000	,000	,242	,781	,465	,853	,661	,698	,104	,084	,003	,000	,000		,000	,000
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
Esfuerzo	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,113(*)</b>	<b>,210(**)</b>	<b>,096(*)</b>	<b>-,175(**)</b>	,025	-,014	,029	-,015	-,116(*)	-,087	-,071	-,167(**)	,121(**)	,077	,240(**)	1	,260(**)
	Sig. (bilateral)	,015	,000	,040	,000	,594	,762	,536	,757	,013	,063	,128	,000	,010	,101	,000		,000
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458
NotaMedia (Rendimiento)	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>-,044</b>	<b>,274(**)</b>	<b>,191(**)</b>	<b>-,028</b>	-,195(**)	-,128(**)	,065	-,149(**)	-,085	-,046	-,090	-,196(**)	,155(**)	,079	,198(**)	,260(**)	1
	Sig. (bilateral)	,353	,000	,000	,554	,000	,006	,168	,001	,069	,322	,055	,000	,001	,091	,000	,000	
	N	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458	458

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

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Anexo 7. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2º curso.**

		PI	MD_ac	RD	UD	OA	EF	DI	EC	Alteración sueño	Irascibilidad	Agotamiento físico	Pensamiento negativo	Reevaluación positiva	Búsqueda de apoyo social	Planificación y gestión	Esfuerzo	Nota Media (Rendimiento)
PI2	Correlación de Pearson	1	,117(*)	,504(**)	,334(**)	,166(**)	,021	-,006	,145(**)	-,077	,066	,096	,081	-,088	-,001	-,111(*)	,026	-,229(**)
	Sig. (bilateral)		,022	,000	,000	,001	,687	,903	,004	,135	,198	,061	,112	,087	,988	,029	,613	,000
	N	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383
MD_ac2	Correlación de Pearson	,117(*)	1	,063	-,135(**)	-,383(**)	-,252(**)	-,139(**)	-,260(**)	-,113(*)	-,266(**)	-,236(**)	-,221(**)	,301(**)	,183(**)	,205(**)	,232(**)	,422(**)
	Sig. (bilateral)	,022		,221	,008	,000	,000	,006	,000	,027	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383
RD2	Correlación de Pearson	,504(**)	,063	1	,571(**)	,073	,064	,060	,163(**)	-,052	,000	-,053	,027	-,191(**)	-,188(**)	-,146(**)	-,109(*)	-,322(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,221		,000	,154	,210	,245	,001	,311	,994	,297	,594	,000	,000	,004	,033	,000
	N	383	383	384	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	384	384
UD2	Correlación de Pearson	,334(**)	-,135(**)	,571(**)	1	,182(**)	,125(*)	,128(*)	,161(**)	,041	,128(*)	,109(*)	,149(**)	-,345(**)	-,256(**)	-,226(**)	-,311(**)	-,436(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,008	,000		,000	,015	,012	,002	,428	,012	,033	,003	,000	,000	,000	,000	,000
	N	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383
E_OA2	Correlación de Pearson	,166(**)	-,383(**)	,073	,182(**)	1	,474(**)	,353(**)	,510(**)	,335(**)	,601(**)	,499(**)	,432(**)	-,326(**)	-,102(*)	-,339(**)	-,056	-,262(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,154	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,045	,000	,274	,000
	N	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383
E_EF2	Correlación de Pearson	,021	-,252(**)	,064	,125(*)	,474(**)	1	,178(**)	,349(**)	,544(**)	,366(**)	,200(**)	,340(**)	-,064	-,303(**)	,074	-,006	-,130(*)
	Sig. (bilateral)	,687	,000	,210	,015	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,210	,000	,149	,912	,011
	N	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383
E_DI2	Correlación de Pearson	-,006	-,139(**)	,060	,128(*)	,353(**)	,178(**)	1	,307(**)	,109(*)	,345(**)	,325(**)	,315(**)	-,265(**)	,075	-,160(**)	-,031	-,105(*)
	Sig. (bilateral)	,903	,006	,245	,012	,000	,000		,000	,032	,000	,000	,000	,000	,145	,002	,544	,040
	N	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383
E_EC2	Correlación de Pearson	,145(**)	-,260(**)	,163(**)	,161(**)	,510(**)	,349(**)	,307(**)	1	,033	,485(**)	,252(**)	,239(**)	-,463(**)	-,235(**)	-,285(**)	-,070	-,223(**)
	Sig. (bilateral)	,004	,000	,001	,002	,000	,000	,000		,517	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,175	,000
	N	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383
R_Alt_S2	Correlación de Pearson	-,077	-,113(*)	-,052	,041	,335(**)	,544(**)	,109(*)	,033	1	,309(**)	,326(**)	,501(**)	,146(**)	-,151(**)	,083	,048	-,029
	Sig. (bilateral)	,135	,027	,311	,428	,000	,000	,032	,517		,000	,000	,000	,004	,003	,106	,352	,568
	N	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383
R_Iras2	Correlación de Pearson	,066	-,266(**)	,000	,128(*)	,601(**)	,366(**)	,345(**)	,485(**)	,309(**)	1	,620(**)	,621(**)	-,419(**)	-,073	-,217(**)	,002	-,167(**)
	Sig. (bilateral)	,198	,000	,994	,012	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,156	,000	,967	,001
	N	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383
R_Ago_F2	Correlación de Pearson	,096	-,236(**)	-,053	,109(*)	,499(**)	,200(**)	,325(**)	,252(**)	,326(**)	,620(**)	1	,681(**)	-,303(**)	,025	-,116(*)	,043	-,129(*)
	Sig. (bilateral)	,061	,000	,297	,033	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,627	,023	,400	,011
	N	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383
R_Pen_N2	Correlación de Pearson	,081	-,221(**)	,027	,149(**)	,432(**)	,340(**)	,315(**)	,239(**)	,501(**)	,621(**)	,681(**)	1	-,280(**)	-,050	-,075	-,003	-,188(**)
	Sig. (bilateral)	,112	,000	,594	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,328	,144	,959	,000
	N	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383
A_Ree2	Correlación de Pearson	-,088	,301(**)	-,191(**)	-,345(**)	-,326(**)	-,064	-,265(**)	-,463(**)	,146(**)	-,419(**)	-,303(**)	-,280(**)	1	,355(**)	,605(**)	,191(**)	,309(**)
	Sig. (bilateral)	,087	,000	,000	,000	,000	,210	,000	,000	,004	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383
A_Bus2	Correlación de Pearson	-,001	,183(**)	-,188(**)	-,256(**)	-,102(*)	-,303(**)	,075	-,235(**)	-,151(**)	-,073	,025	-,050	,355(**)	1	,409(**)	,153(**)	,193(**)
	Sig. (bilateral)	,988	,000	,000	,000	,045	,000	,145	,000	,003	,156	,627	,328	,000		,000	,003	,000
	N																	

	N	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383
A_Plan2	Correlación de Pearson	-,111(*)	,205(**)	-,146(**)	-,226(**)	-,339(**)	,074	-,160(**)	-,285(**)	,083	-,217(**)	-,116(*)	-,075	,605(**)	,409(**)	1	,138(**)	,266(**)
	Sig. (bilateral)	,029	,000	,004	,000	,000	,149	,002	,000	,106	,000	,023	,144	,000	,000		,007	,000
	N	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383
Valor2	Correlación de Pearson	,026	,232(**)	-,109(*)	-,311(**)	-,056	-,006	-,031	-,070	,048	,002	,043	-,003	,191(**)	,153(**)	,138(**)	1	,356(**)
	Sig. (bilateral)	,613	,000	,033	,000	,274	,912	,544	,175	,352	,967	,400	,959	,000	,003	,007		,000
	N	383	383	384	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	458	458
NotaMedia2	Correlación de Pearson	-,229(**)	,422(**)	-,322(**)	-,436(**)	-,262(**)	-,130(*)	-,105(*)	-,223(**)	-,029	-,167(**)	-,129(*)	-,188(**)	,309(**)	,193(**)	,266(**)	,356(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,011	,040	,000	,568	,001	,011	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	383	383	384	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	383	458	458

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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

**Anexo 8. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1º curso en Argentina (UNRC).**

		PI	MD_ac	RD	UD	OA	EF	DI	EC	Alteración sueño	Irascibilidad	Agotamiento físico	Pensamiento negativo	Reevaluación positiva	Búsqueda de apoyo social	Planificación y gestión	Esfuerzo	Nota Media (Rendimiento)
PI	Correlación de Pearson	1	,471(**)	,467(**)	,193	,129	-,009	-,177	-,023	-,032	-,107	-,023	,045	,472(**)	,226	,306(*)	-,084	-,030
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,130	,315	,942	,166	,861	,803	,403	,858	,728	,000	,075	,015	,514	,813
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
MD_ac	Correlación de Pearson	,471(**)	1	,261(*)	,014	,221	,100	-,193	,060	,273(*)	,106	,119	,078	,284(*)	,273(*)	,378(**)	,174	,338(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,039	,915	,082	,433	,130	,641	,030	,409	,351	,545	,024	,030	,002	,172	,007
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
RD	Correlación de Pearson	,467(**)	,261(*)	1	,326(**)	,197	,142	-,065	,229	,001	-,119	-,114	,133	,234	,034	,180	-,107	-,105
	Sig. (bilateral)	,000	,039		,009	,121	,268	,615	,071	,994	,353	,375	,300	,064	,791	,157	,404	,415
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
UD	Correlación de Pearson	,193	,014	,326(**)	1	,125	,095	,122	,076	,041	,074	,044	,188	,024	-,114	-,072	-,311(*)	-,041
	Sig. (bilateral)	,130	,915	,009		,329	,458	,340	,554	,749	,564	,735	,141	,854	,375	,577	,013	,752
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
OA	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,129</b>	<b>,221</b>	<b>,197</b>	<b>,125</b>	1	,348(**)	,328(**)	,194	,108	,132	,218	,249(*)	,003	,252(*)	,358(**)	,109	,089
	Sig. (bilateral)	,315	,082	,121	,329		,005	,009	,127	,398	,303	,087	,049	,983	,046	,004	,397	,489
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
EF	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>-,009</b>	<b>,100</b>	<b>,142</b>	<b>,095</b>	,348(**)	1	,172	,269(*)	,151	-,023	,160	,184	,149	,192	,232	-,051	-,159
	Sig. (bilateral)	,942	,433	,268	,458	,005		,177	,033	,236	,858	,211	,149	,245	,131	,067	,691	,212
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
DI	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>-,177</b>	<b>-,193</b>	<b>-,065</b>	<b>,122</b>	,328(**)	,172	1	,239	-,074	,163	,072	,188	-,162	,075	-,081	-,114	-,253(*)
	Sig. (bilateral)	,166	,130	,615	,340	,009	,177		,059	,563	,201	,577	,140	,203	,559	,529	,374	,045
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
EC	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>-,023</b>	<b>,060</b>	<b>,229</b>	<b>,076</b>	,194	,269(*)	,239	1	-,121	-,085	-,121	-,059	-,104	,059	-,020	-,007	,084
	Sig. (bilateral)	,861	,641	,071	,554	,127	,033	,059		,345	,509	,346	,644	,419	,646	,879	,954	,511
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
Alteración del sueño	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>-,032</b>	<b>,273(*)</b>	<b>,001</b>	<b>,041</b>	,108	,151	-,074	-,121	1	,629(**)	,493(**)	,503(**)	-,096	,029	,157	-,013	,092
	Sig. (bilateral)	,803	,030	,994	,749	,398	,236	,563	,345		,000	,000	,000	,454	,819	,221	,921	,474
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
Irascibilidad	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>-,107</b>	<b>,106</b>	<b>-,119</b>	<b>,074</b>	,132	-,023	,163	-,085	,629(**)	1	,548(**)	,608(**)	-,209	-,109	,087	,048	,135
	Sig. (bilateral)	,403	,409	,353	,564	,303	,858	,201	,509	,000		,000	,000	,101	,394	,496	,706	,291
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
Agotamiento físico	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>-,023</b>	<b>,119</b>	<b>-,114</b>	<b>,044</b>	,218	,160	,072	-,121	,493(**)	,548(**)	1	,362(**)	,033	-,107	,101	-,121	,010
	Sig. (bilateral)	,858	,351	,375	,735	,087	,211	,577	,346	,000	,000		,004	,799	,403	,430	,347	,937
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
Pensamientos negativos	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,045</b>	<b>,078</b>	<b>,133</b>	<b>,188</b>	,249(*)	,184	,188	-,059	,503(**)	,608(**)	,362(**)	1	-,350(**)	,024	,075	-,208	-,159
	Sig. (bilateral)	,728	,545	,300	,141	,049	,149	,140	,644	,000	,000	,004		,005	,854	,557	,102	,212
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
Reevaluación positiva	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,472(**)</b>	<b>,284(*)</b>	<b>,234</b>	<b>,024</b>	,003	,149	-,162	-,104	-,096	-,209	,033	-,350(**)	1	,409(**)	,569(**)	,096	,136
	Sig. (bilateral)	,000	,024	,064	,854	,983	,245	,203	,419	,454	,101	,799	,005		,001	,000	,454	,287

	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
Búsqueda de apoyo social	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,226</b>	<b>,273(*)</b>	<b>,034</b>	<b>-,114</b>	<b>,252(*)</b>	<b>,192</b>	<b>,075</b>	<b>,059</b>	<b>,029</b>	<b>-,109</b>	<b>-,107</b>	<b>,024</b>	<b>,409(**)</b>	<b>1</b>	<b>,689(**)</b>	<b>,206</b>	<b>,074</b>
	Sig. (bilateral)	,075	,030	,791	,375	,046	,131	,559	,646	,819	,394	,403	,854	,001		,000	,106	,566
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
Planificación y gestión	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>,306(*)</b>	<b>,378(**)</b>	<b>,180</b>	<b>-,072</b>	<b>,358(**)</b>	<b>,232</b>	<b>-,081</b>	<b>-,020</b>	<b>,157</b>	<b>,087</b>	<b>,101</b>	<b>,075</b>	<b>,569(**)</b>	<b>,689(**)</b>	<b>1</b>	<b>,180</b>	<b>,136</b>
	Sig. (bilateral)	,015	,002	,157	,577	,004	,067	,529	,879	,221	,496	,430	,557	,000	,000		,158	,288
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
Esfuerzo	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>-,084</b>	<b>,174</b>	<b>-,107</b>	<b>-,311(*)</b>	<b>,109</b>	<b>-,051</b>	<b>-,114</b>	<b>-,007</b>	<b>-,013</b>	<b>,048</b>	<b>-,121</b>	<b>-,208</b>	<b>,096</b>	<b>,206</b>	<b>,180</b>	<b>1</b>	<b>,422(**)</b>
	Sig. (bilateral)	,514	,172	,404	,013	,397	,691	,374	,954	,921	,706	,347	,102	,454	,106	,158		,001
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
NotaMedia (Rendimiento)	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>-,030</b>	<b>,338(**)</b>	<b>-,105</b>	<b>-,041</b>	<b>,089</b>	<b>-,159</b>	<b>-,253(*)</b>	<b>,084</b>	<b>,092</b>	<b>,135</b>	<b>,010</b>	<b>-,159</b>	<b>,136</b>	<b>,074</b>	<b>,136</b>	<b>,422(**)</b>	<b>1</b>
	Sig. (bilateral)	,813	,007	,415	,752	,489	,212	,045	,511	,474	,291	,937	,212	,287	,566	,288	,001	
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63

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

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a Universidad de estudio = UNRC

**Anexo 9. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1° curso en Chile (UAB).**

		PI	MD_ac	RD	UD	OA	EF	DI	EC	Alteración sueño	Irascibilidad	Agotamiento físico	Pensamiento negativo	Reevaluación positiva	Búsqueda de apoyo social	Planificación y gestión	Esfuerzo	Nota Media (Rendimiento)
PI	Correlación de Pearson	1	,355(*)	,463(**)	,308(*)	,131	,194	,092	,049	,192	,124	,155	-,133	,203	,219	,128	,228	-,078
	Sig. (bilateral)		,011	,001	,029	,365	,177	,526	,738	,181	,391	,282	,357	,158	,127	,377	,112	,588
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
MD_ac	Correlación de Pearson	,355(*)	1	,322(*)	,146	-,135	-,084	,123	-,115	,183	,174	-,107	-,217	,320(*)	,119	,380(**)	,361(*)	,253
	Sig. (bilateral)	,011		,023	,310	,349	,561	,397	,428	,204	,227	,459	,130	,024	,410	,006	,010	,077
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
RD	Correlación de Pearson	,463(**)	,322(*)	1	,381(**)	,140	,207	-,008	-,156	,353(*)	,157	,379(**)	,065	,181	,273	,318(*)	,063	,003
	Sig. (bilateral)	,001	,023		,006	,332	,150	,959	,279	,012	,277	,007	,654	,209	,055	,025	,666	,983
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
UD	Correlación de Pearson	,308(*)	,146	,381(**)	1	,256	,247	,091	-,127	,287(*)	,221	,293(*)	,315(*)	,009	,122	,052	-,058	-,127
	Sig. (bilateral)	,029	,310	,006		,073	,084	,530	,378	,043	,123	,039	,026	,951	,398	,721	,691	,381
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
E_OA	Correlación de Pearson	,131	-,135	,140	,256	1	,459(**)	,409(**)	,356(*)	,584(**)	,382(**)	,465(**)	,517(**)	-,116	-,119	-,220	-,091	-,219
	Sig. (bilateral)	,365	,349	,332	,073		,001	,003	,011	,000	,006	,001	,000	,422	,411	,125	,532	,127
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
E_EF	Correlación de Pearson	,194	-,084	,207	,247	,459(**)	1	,370(**)	,210	,438(**)	,391(**)	,248	,334(*)	-,143	,189	-,019	-,069	-,100
	Sig. (bilateral)	,177	,561	,150	,084	,001		,008	,143	,001	,005	,083	,018	,321	,188	,897	,633	,491
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
E_DI	Correlación de Pearson	,092	,123	-,008	,091	,409(**)	,370(**)	1	,387(**)	,270	,432(**)	,147	,331(*)	,018	,032	-,139	,024	,147
	Sig. (bilateral)	,526	,397	,959	,530	,003	,008		,005	,058	,002	,309	,019	,899	,828	,337	,867	,308
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
E_EC	Correlación de Pearson	,049	-,115	-,156	-,127	,356(*)	,210	,387(**)	1	,081	,150	,213	,233	,003	-,229	-,174	,041	-,007
	Sig. (bilateral)	,738	,428	,279	,378	,011	,143	,005		,578	,299	,138	,103	,983	,110	,226	,775	,961
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
R_Alt_S	Correlación de Pearson	,192	,183	,353(*)	,287(*)	,584(**)	,438(**)	,270	,081	1	,673(**)	,545(**)	,569(**)	,032	,225	-,025	-,068	-,077
	Sig. (bilateral)	,181	,204	,012	,043	,000	,001	,058	,578		,000	,000	,000	,825	,116	,863	,641	,596
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
R_Iras	Correlación de Pearson	,124	,174	,157	,221	,382(**)	,391(**)	,432(**)	,150	,673(**)	1	,431(**)	,477(**)	,035	,237	,059	,136	,008
	Sig. (bilateral)	,391	,227	,277	,123	,006	,005	,002	,299	,000		,002	,000	,809	,097	,684	,345	,959
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
R_Ago_F	Correlación de Pearson	,155	-,107	,379(**)	,293(*)	,465(**)	,248	,147	,213	,545(**)	,431(**)	1	,542(**)	-,223	-,071	-,265	-,009	-,141
	Sig. (bilateral)	,282	,459	,007	,039	,001	,083	,309	,138	,000	,002		,000	,120	,625	,062	,951	,330
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
R_Pen_N	Correlación de Pearson	-,133	-,217	,065	,315(*)	,517(**)	,334(*)	,331(*)	,233	,569(**)	,477(**)	,542(**)	1	-,352(*)	-,024	-,367(**)	-,291(*)	-,283(*)
	Sig. (bilateral)	,357	,130	,654	,026	,000	,018	,019	,103	,000	,000	,000		,012	,867	,009	,041	,046
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A_Ree	Correlación de Pearson	,203	,320(*)	,181	,009	-,116	-,143	,018	,003	,032	,035	-,223	-,352(*)	1	,465(**)	,638(**)	,033	,242
	Sig. (bilateral)	,158	,024	,209	,951	,422	,321	,899	,983	,825	,809	,120	,012		,001	,000	,820	,090
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
A_Bus	Correlación de Pearson	,219	,119	,273	,122	-,119	,189	,032	-,229	,225	,237	-,071	-,024	,465(**)	1	,472(**)	-,096	,301(*)
	Sig. (bilateral)																	
	N																	



	Sig. (bilateral)	,127	,410	,055	,398	,411	,188	,828	,110	,116	,097	,625	,867	,001	,001	,507	,034	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	
A_Plan	Correlación de Pearson	,128	,380(**)	,318(*)	,052	-,220	-,019	-,139	-,174	-,025	,059	-,265	-,367(**)	,638(**)	,472(**)	1	,324(*)	,278
	Sig. (bilateral)	,377	,006	,025	,721	,125	,897	,337	,226	,863	,684	,062	,009	,000	,001		,022	,051
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
¿Cómo valora su esfuerzo?	Correlación de Pearson	,228	,361(*)	,063	-,058	-,091	-,069	,024	,041	-,068	,136	-,009	-,291(*)	,033	-,096	,324(*)	1	,136
	Sig. (bilateral)	,112	,010	,666	,691	,532	,633	,867	,775	,641	,345	,951	,041	,820	,507	,022		,348
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
NotaMedia	Correlación de Pearson	-,078	,253	,003	-,127	-,219	-,100	,147	-,007	-,077	,008	-,141	-,283(*)	,242	,301(*)	,278	,136	1
	Sig. (bilateral)	,588	,077	,983	,381	,127	,491	,308	,961	,596	,959	,330	,046	,090	,034	,051	,348	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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

a Universidad de estudio = UABCHILE

**Anexo 10. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1º curso en Colombia (UPN).**

		PI	MD_ac	RD	UD	OA	EF	DI	EC	Alteración sueño	Irascibilidad	Agotamiento físico	Pensamiento negativo	Reevaluación positiva	Búsqueda de apoyo social	Planificación y gestión	Esfuerzo	Nota Media (Rendimiento)
PI	Correlación de Pearson	1	,258	,436(**)	-,149	-,061	,125	,195	-,148	,015	,169	,167	,308(*)	,043	-,009	,012	,154	,228
	Sig. (bilateral)		,071	,002	,301	,674	,386	,174	,303	,916	,240	,246	,029	,769	,951	,935	,286	,111
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
MD_ac	Correlación de Pearson	,258	1	,161	-,149	-,316(*)	-,094	,176	-,137	-,323(*)	-,024	-,136	-,129	,197	,396(**)	,274	,233	,516(**)
	Sig. (bilateral)	,071		,264	,300	,025	,517	,222	,343	,022	,871	,347	,371	,171	,004	,054	,103	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
RD	Correlación de Pearson	,436(**)	,161	1	,189	-,051	,155	,095	-,019	-,027	-,056	-,042	,142	,072	,119	,081	-,045	,325(*)
	Sig. (bilateral)	,002	,264		,189	,723	,284	,512	,895	,852	,700	,772	,325	,621	,410	,574	,756	,021
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
UD	Correlación de Pearson	-,149	-,149	,189	1	,296(*)	,195	-,196	,156	-,145	,071	-,043	-,130	-,112	-,371(**)	-,365(**)	-,377(**)	-,116
	Sig. (bilateral)	,301	,300	,189		,037	,175	,173	,279	,315	,624	,766	,370	,437	,008	,009	,007	,422
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
OA	Correlación de Pearson	-,061	-,316(*)	-,051	,296(*)	1	,675(**)	-,031	,634(**)	,394(**)	,482(**)	,426(**)	,378(**)	-,424(**)	-,575(**)	-,667(**)	-,275	-,473(**)
	Sig. (bilateral)	,674	,025	,723	,037		,000	,829	,000	,005	,000	,002	,007	,002	,000	,000	,053	,001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
EF	Correlación de Pearson	,125	-,094	,155	,195	,675(**)	1	,170	,561(**)	,295(*)	,531(**)	-,011	,252	-,341(*)	-,257	-,331(*)	-,281(*)	-,428(**)
	Sig. (bilateral)	,386	,517	,284	,175	,000		,239	,000	,038	,000	,937	,078	,015	,072	,019	,048	,002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
DI	Correlación de Pearson	,195	,176	,095	-,196	-,031	,170	1	,005	,013	-,107	-,021	-,001	,110	,214	,000	,156	,275
	Sig. (bilateral)	,174	,222	,512	,173	,829	,239		,975	,928	,461	,887	,997	,446	,136	,997	,280	,053
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
EC	Correlación de Pearson	-,148	-,137	-,019	,156	,634(**)	,561(**)	,005	1	,063	,626(**)	,237	,225	-,443(**)	-,311(*)	-,400(**)	-,385(**)	-,342(*)
	Sig. (bilateral)	,303	,343	,895	,279	,000	,000	,975		,663	,000	,098	,116	,001	,028	,004	,006	,015
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Alteración del sueño	Correlación de Pearson	,015	-,323(*)	-,027	-,145	,394(**)	,295(*)	,013	,063	1	,343(*)	,370(**)	,586(**)	-,188	-,371(**)	-,323(*)	-,047	-,356(*)
	Sig. (bilateral)	,916	,022	,852	,315	,005	,038	,928	,663		,015	,008	,000	,192	,008	,022	,746	,011
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Irascibilidad	Correlación de Pearson	,169	-,024	-,056	,071	,482(**)	,531(**)	-,107	,626(**)	,343(*)	1	,376(**)	,540(**)	-,530(**)	-,335(*)	-,328(*)	-,194	-,311(*)
	Sig. (bilateral)	,240	,871	,700	,624	,000	,000	,461	,000	,015		,007	,000	,000	,017	,020	,177	,028
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Agotamiento físico	Correlación de Pearson	,167	-,136	-,042	-,043	,426(**)	-,011	-,021	,237	,370(**)	,376(**)	1	,648(**)	-,414(**)	-,498(**)	-,466(**)	,155	-,060
	Sig. (bilateral)	,246	,347	,772	,766	,002	,937	,887	,098	,008	,007		,000	,003	,000	,001	,283	,678
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Pensamientos negativos	Correlación de Pearson	,308(*)	-,129	,142	-,130	,378(**)	,252	-,001	,225	,586(**)	,540(**)	,648(**)	1	-,463(**)	-,343(*)	-,238	,142	-,215
	Sig. (bilateral)	,029	,371	,325	,370	,007	,078	,997	,116	,000	,000	,000		,001	,015	,096	,325	,133
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Reevaluación positiva	Correlación de Pearson	,043	,197	,072	-,112	-,424(**)	-,341(*)	,110	-,443(**)	-,188	-,530(**)	-,414(**)	-,463(**)	1	,590(**)	,479(**)	,078	,265
	Sig. (bilateral)																	
	N																	

	Sig. (bilateral)	,769	,171	,621	,437	,002	,015	,446	,001	,192	,000	,003	,001		,000	,000	,591	,063
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Búsqueda de apoyo social	Correlación de Pearson	-,009	,396(**)	,119	-,371(**)	-,575(**)	-,257	,214	-,311(*)	-,371(**)	-,335(*)	-,498(**)	-,343(*)	,590(**)	1	,748(**)	,247	,378(**)
	Sig. (bilateral)	,951	,004	,410	,008	,000	,072	,136	,028	,008	,017	,000	,015	,000		,000	,084	,007
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Planificación y gestión	Correlación de Pearson	,012	,274	,081	-,365(**)	-,667(**)	-,331(*)	,000	-,400(**)	-,323(*)	-,328(*)	-,466(**)	-,238	,479(**)	,748(**)	1	,196	,303(*)
	Sig. (bilateral)	,935	,054	,574	,009	,000	,019	,997	,004	,022	,020	,001	,096	,000	,000		,172	,032
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Esfuerzo	Correlación de Pearson	,154	,233	-,045	-,377(**)	-,275	-,281(*)	,156	-,385(**)	-,047	-,194	,155	,142	,078	,247	,196	1	,343(*)
	Sig. (bilateral)	,286	,103	,756	,007	,053	,048	,280	,006	,746	,177	,283	,325	,591	,084	,172		,015
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
NotaMedia (Rendimiento)	Correlación de Pearson	,228	,516(**)	,325(*)	-,116	-,473(**)	-,428(**)	,275	-,342(*)	-,356(*)	-,311(*)	-,060	-,215	,265	,378(**)	,303(*)	,343(*)	1
	Sig. (bilateral)	,111	,000	,021	,422	,001	,002	,053	,015	,011	,028	,678	,133	,063	,007	,032	,015	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

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

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a Universidad de estudio = UPN

**Anexo 11. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1º curso en España (UdL)**

		PI	MD_ac	RD	UD	OA	EF	DI	EC	Alteración sueño	Irascibilidad	Agotamiento físico	Pensamiento negativo	Reevaluación positiva	Búsqueda de apoyo social	Planificación y gestión	Esfuerzo	Nota Media (Rendimien to)
PI	Correlación de Pearson	1	,364(*)	,067	,047	,260	,217	,159	,096	,179	-,090	,187	,148	,112	,272	,231	,550(**)	-,002
	Sig. (bilateral)		,011	,650	,749	,074	,138	,280	,517	,225	,542	,203	,315	,447	,062	,114	,000	,989
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
MD_ac	Correlación de Pearson	,364(*)	1	,248	-,030	,270	,178	,344(*)	-,169	,338(*)	,070	,275	,337(*)	,135	,173	,410(**)	,372(**)	-,102
	Sig. (bilateral)	,011		,090	,838	,063	,226	,017	,250	,019	,635	,058	,019	,361	,240	,004	,009	,489
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
RD	Correlación de Pearson	,067	,248	1	,319(*)	-,005	,109	,009	,207	,112	,092	,085	,307(*)	,103	,063	,028	,191	-,198
	Sig. (bilateral)	,650	,090		,027	,973	,462	,951	,159	,447	,534	,563	,034	,488	,672	,852	,192	,176
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
UD	Correlación de Pearson	,047	-,030	,319(*)	1	-,003	-,192	,004	,101	-,009	,156	,041	,110	,070	,052	-,063	,036	-,123
	Sig. (bilateral)	,749	,838	,027		,984	,190	,981	,496	,952	,291	,784	,458	,639	,727	,668	,809	,404
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
E_OA	Correlación de Pearson	,260	,270	-,005	-,003	1	,656(**)	,679(**)	,362(*)	,508(**)	,304(*)	,393(**)	,337(*)	,041	,092	,261	,209	-,125
	Sig. (bilateral)	,074	,063	,973	,984		,000	,000	,012	,000	,035	,006	,019	,779	,532	,073	,154	,396
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
E_EF	Correlación de Pearson	,217	,178	,109	-,192	,656(**)	1	,608(**)	,159	,343(*)	,116	,242	,255	-,034	-,010	,197	,224	,047
	Sig. (bilateral)	,138	,226	,462	,190	,000		,000	,280	,017	,431	,098	,080	,820	,944	,179	,126	,749
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
E_DI	Correlación de Pearson	,159	,344(*)	,009	,004	,679(**)	,608(**)	1	,342(*)	,644(**)	,325(*)	,548(**)	,320(*)	,145	,117	,276	,158	,126
	Sig. (bilateral)	,280	,017	,951	,981	,000	,000		,017	,000	,024	,000	,027	,326	,429	,058	,284	,395
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
E_EC	Correlación de Pearson	,096	-,169	,207	,101	,362(*)	,159	,342(*)	1	,393(**)	,110	,246	,196	,049	,048	-,096	-,053	-,241
	Sig. (bilateral)	,517	,250	,159	,496	,012	,280	,017		,006	,455	,092	,183	,740	,744	,515	,720	,098
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
R_Alt_S	Correlación de Pearson	,179	,338(*)	,112	-,009	,508(**)	,343(*)	,644(**)	,393(**)	1	,671(**)	,565(**)	,586(**)	,290(*)	,210	,344(*)	-,016	,028
	Sig. (bilateral)	,225	,019	,447	,952	,000	,017	,000	,006		,000	,000	,000	,046	,153	,017	,915	,849
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
R_Iras	Correlación de Pearson	-,090	,070	,092	,156	,304(*)	,116	,325(*)	,110	,671(**)	1	,494(**)	,624(**)	,079	-,048	,111	-,165	,152
	Sig. (bilateral)	,542	,635	,534	,291	,035	,431	,024	,455	,000		,000	,000	,593	,744	,451	,262	,301
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
R_Ago_F	Correlación de Pearson	,187	,275	,085	,041	,393(**)	,242	,548(**)	,246	,565(**)	,494(**)	1	,535(**)	,277	,204	,234	,144	,121
	Sig. (bilateral)	,203	,058	,563	,784	,006	,098	,000	,092	,000	,000		,000	,057	,164	,110	,330	,412
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
R_Pen_N	Correlación de Pearson	,148	,337(*)	,307(*)	,110	,337(*)	,255	,320(*)	,196	,586(**)	,624(**)	,535(**)	1	,160	,142	,266	,181	-,111
	Sig. (bilateral)	,315	,019	,034	,458	,019	,080	,027	,183	,000	,000	,000		,277	,337	,067	,218	,455
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
A_Ree	Correlación de Pearson	,112	,135	,103	,070	,041	-,034	,145	,049	,290(*)	,079	,277	,160	1	,606(**)	,685(**)	,018	,006
	Sig. (bilateral)	,447	,361	,488	,639	,779	,820	,326	,740	,046	,593	,057	,277		,000	,000	,904	,969
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
A_Bus	Correlación de Pearson	,272	,173	,063	,052	,092	-,010	,117	,048	,210	-,048	,204	,142	,606(**)	1	,653(**)	,089	-,028

	Sig. (bilateral)	,062	,240	,672	,727	,532	,944	,429	,744	,153	,744	,164	,337	,000		,000	,545	,849
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
A_Plan	Correlación de Pearson	,231	,410(**)	,028	-,063	,261	,197	,276	-,096	,344(*)	,111	,234	,266	,685(**)	,653(**)	1	,247	,165
	Sig. (bilateral)	,114	,004	,852	,668	,073	,179	,058	,515	,017	,451	,110	,067	,000	,000		,090	,263
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
¿Cómo valora su esfuerzo?	Correlación de Pearson	,550(**)	,372(**)	,191	,036	,209	,224	,158	-,053	-,016	-,165	,144	,181	,018	,089	,247	1	,135
	Sig. (bilateral)	,000	,009	,192	,809	,154	,126	,284	,720	,915	,262	,330	,218	,904	,545	,090		,360
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
NotaMedia	Correlación de Pearson	-,002	-,102	-,198	-,123	-,125	,047	,126	-,241	,028	,152	,121	-,111	,006	-,028	,165	,135	1
	Sig. (bilateral)	,989	,489	,176	,404	,396	,749	,395	,098	,849	,301	,412	,455	,969	,849	,263	,360	
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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

a Universidad de estudio = UDL

**Anexo 12. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1º curso en España (UAB).**

		PI	MD_ac	RD	UD	OA	EF	DI	EC	Alteración sueño	Irascibilidad	Agotamiento físico	Pensamiento negativo	Reevaluación positiva	Búsqueda de apoyo social	Planificación y gestión	Esfuerzo	Nota Media (Rendimien to)
PI	Correlación de Pearson	1	,255(**)	,239(*)	,211(*)	,203(*)	,023	,037	-,039	,137	,229(*)	,143	,119	-,016	,232(*)	,057	,050	,113
	Sig. (bilateral)		,009	,015	,031	,039	,815	,712	,697	,166	,020	,148	,228	,871	,018	,567	,615	,255
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
MD_ac	Correlación de Pearson	,255(**)	1	-,013	-,172	-,081	-,058	-,047	-,227(*)	,007	-,008	,025	,028	,390(**)	,107	,286(**)	,243(*)	,239(*)
	Sig. (bilateral)			,895	,082	,413	,561	,634	,020	,944	,932	,801	,775	,000	,280	,003	,013	,014
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
RD	Correlación de Pearson	,239(*)	-,013	1	,225(*)	,130	,202(*)	-,085	,171	,002	,132	-,001	,078	-,212(*)	-,030	,068	,290(**)	,178
	Sig. (bilateral)				,022	,189	,040	,391	,082	,982	,181	,994	,430	,031	,765	,496	,003	,071
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
UD	Correlación de Pearson	,211(*)	-,172	,225(*)	1	,371(**)	,344(**)	,180	,145	,166	,233(*)	,261(**)	,326(**)	-,323(**)	-,118	-,144	-,214(*)	-,169
	Sig. (bilateral)					,000	,000	,068	,143	,092	,017	,007	,001	,001	,232	,145	,029	,087
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
E_OA	Correlación de Pearson	,203(*)	-,081	,130	,371(**)	1	,604(**)	,448(**)	,268(**)	,500(**)	,456(**)	,535(**)	,338(**)	-,355(**)	,041	,000	,064	-,078
	Sig. (bilateral)				,000		,000	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,676	1,000	,520	,429
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
E_EF	Correlación de Pearson	,023	-,058	,202(*)	,344(**)	,604(**)	1	,354(**)	,271(**)	,336(**)	,432(**)	,369(**)	,318(**)	-,408(**)	-,031	-,096	-,002	-,081
	Sig. (bilateral)				,000	,000		,000	,005	,000	,000	,000	,001	,000	,753	,332	,982	,411
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
E_DI	Correlación de Pearson	,037	-,047	-,085	,180	,448(**)	,354(**)	1	,226(*)	,356(**)	,395(**)	,403(**)	,285(**)	-,294(**)	-,113	-,196(*)	-,086	-,034
	Sig. (bilateral)				,068	,000	,000		,021	,000	,000	,000	,003	,002	,253	,046	,388	,732
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
E_EC	Correlación de Pearson	-,039	-,227(*)	,171	,145	,268(**)	,271(**)	,226(*)	1	,359(**)	,324(**)	,238(*)	,273(**)	-,191	-,287(**)	-,023	-,099	,045
	Sig. (bilateral)				,143	,006	,005	,021		,000	,001	,015	,005	,052	,003	,815	,318	,652
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
R_Alt_S	Correlación de Pearson	,137	,007	,002	,166	,500(**)	,336(**)	,356(**)	,359(**)	1	,625(**)	,618(**)	,554(**)	-,256(**)	-,080	-,158	-,046	-,090
	Sig. (bilateral)				,092	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,009	,420	,109	,642	,366
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
R_Iras	Correlación de Pearson	,229(*)	-,008	,132	,233(*)	,456(**)	,432(**)	,395(**)	,324(**)	,625(**)	1	,587(**)	,474(**)	-,420(**)	-,040	-,152	,015	,054
	Sig. (bilateral)				,017	,000	,000	,000	,001	,000		,000	,000	,000	,690	,123	,877	,590
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
R_Ago_F	Correlación de Pearson	,143	,025	-,001	,261(**)	,535(**)	,369(**)	,403(**)	,238(*)	,618(**)	,587(**)	1	,506(**)	-,282(**)	-,054	-,170	-,086	-,107
	Sig. (bilateral)				,007	,000	,000	,000	,015	,000	,000		,000	,004	,583	,085	,388	,279
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
R_Pen_N	Correlación de Pearson	,119	,028	,078	,326(**)	,338(**)	,318(**)	,285(**)	,273(**)	,554(**)	,474(**)	,506(**)	1	-,288(**)	-,014	-,174	-,069	-,126
	Sig. (bilateral)				,001	,000	,001	,003	,005	,000	,000	,000		,003	,886	,078	,488	,202
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
A_Ree	Correlación de Pearson	-,016	,390(**)	-,212(*)	-,323(**)	-,355(**)	-,408(**)	-,294(**)	-,191	-,256(**)	-,420(**)	-,282(**)	1	,080	,396(**)	,025	,200(*)	
	Sig. (bilateral)				,001	,000	,000	,002	,052	,009	,000	,004		,418	,000	,804	,042	
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	
A_Bus	Correlación de Pearson	,232(*)	,107	-,030	-,118	,041	-,031	-,113	-,287(**)	-,080	-,040	-,054	-,014	,080	1	,211(*)	,215(*)	,100

	Sig. (bilateral)	,018	,280	,765	,232	,676	,753	,253	,003	,420	,690	,583	,886	,418		,032	,028	,311
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
A_Plan	Correlación de Pearson	,057	,286(**)	,068	-,144	,000	-,096	-,196(*)	-,023	-,158	-,152	-,170	-,174	,396(**)	,211(*)	1	,325(**)	,144
	Sig. (bilateral)	,567	,003	,496	,145	1,000	,332	,046	,815	,109	,123	,085	,078	,000	,032		,001	,146
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
¿Cómo valora su esfuerzo?	Correlación de Pearson	,050	,243(*)	,290(**)	-,214(*)	,064	-,002	-,086	-,099	-,046	,015	-,086	-,069	,025	,215(*)	,325(**)	1	,274(**)
	Sig. (bilateral)	,615	,013	,003	,029	,520	,982	,388	,318	,642	,877	,388	,488	,804	,028	,001		,005
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
NotaMedia	Correlación de Pearson	,113	,239(*)	,178	-,169	-,078	-,081	-,034	,045	-,090	,054	-,107	-,126	,200(*)	,100	,144	,274(**)	1
	Sig. (bilateral)	,255	,014	,071	,087	,429	,411	,732	,652	,366	,590	,279	,202	,042	,311	,146	,005	
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104

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

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a Universidad de estudio = UAB

**Anexo 13. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1° curso en México (UAEH).**

		PI	MD_ac	RD	UD	OA	EF	DI	EC	Alteración sueño	Irascibilidad	Agotamiento físico	Pensamiento negativo	Reevaluación positiva	Búsqueda de apoyo social	Planificación y gestión	Esfuerzo	Nota Media (Rendimien to)
PI	Correlación de Pearson	1	,272	,458(*)	,230	-,107	,100	-,017	,057	-,304	-,373(*)	-,139	-,395(*)	,082	-,052	,369(*)	-,156	,442(*)
	Sig. (bilateral)		,153	,012	,229	,582	,607	,932	,771	,109	,046	,472	,034	,671	,787	,049	,419	,016
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
MD_ac	Correlación de Pearson	,272	1	,240	-,281	-,254	-,223	-,132	-,389(*)	-,122	-,001	-,258	-,232	,321	,375(*)	,411(*)	,147	,393(*)
	Sig. (bilateral)	,153		,210	,139	,183	,246	,494	,037	,529	,996	,177	,226	,090	,045	,027	,447	,035
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
RD	Correlación de Pearson	,458(*)	,240	1	,299	-,286	-,043	-,316	-,185	-,173	-,469(*)	-,320	-,164	,058	-,087	,261	-,015	,102
	Sig. (bilateral)	,012	,210		,116	,133	,823	,095	,337	,370	,010	,090	,394	,765	,653	,171	,939	,599
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
UD	Correlación de Pearson	,230	-,281	,299	1	,400(*)	,287	,347	,398(*)	,260	-,032	,280	,190	-,275	-,146	-,219	-,424(*)	,059
	Sig. (bilateral)	,229	,139	,116		,032	,130	,065	,033	,174	,869	,142	,324	,149	,450	,254	,022	,760
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
E_OA	Correlación de Pearson	-,107	-,254	-,286	,400(*)	1	,619(**)	,540(**)	,607(**)	,294	,291	,337	,305	-,197	,088	-,230	-,125	-,156
	Sig. (bilateral)	,582	,183	,133	,032		,000	,002	,000	,122	,125	,074	,107	,304	,649	,229	,518	,418
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
E_EF	Correlación de Pearson	,100	-,223	-,043	,287	,619(**)	1	,407(*)	,423(*)	,271	,159	,442(*)	,253	-,215	,127	-,005	,017	-,016
	Sig. (bilateral)	,607	,246	,823	,130	,000		,028	,022	,155	,410	,016	,186	,264	,511	,980	,929	,936
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
E_DI	Correlación de Pearson	-,017	-,132	-,316	,347	,540(**)	,407(*)	1	,346	,412(*)	,491(**)	,522(**)	,340	-,417(*)	,155	-,445(*)	-,260	-,062
	Sig. (bilateral)	,932	,494	,095	,065	,002	,028		,066	,026	,007	,004	,071	,024	,422	,015	,173	,751
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
E_EC	Correlación de Pearson	,057	-,389(*)	-,185	,398(*)	,607(**)	,423(*)	,346	1	,120	-,017	,101	,253	-,085	,112	-,059	-,054	-,134
	Sig. (bilateral)	,771	,037	,337	,033	,000	,022	,066		,535	,931	,604	,185	,660	,563	,762	,781	,488
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
R_Alt_S	Correlación de Pearson	-,304	-,122	-,173	,260	,294	,271	,412(*)	,120	1	,674(**)	,640(**)	,649(**)	-,193	,007	-,410(*)	-,519(**)	-,154
	Sig. (bilateral)	,109	,529	,370	,174	,122	,155	,026	,535		,000	,000	,000	,315	,972	,027	,004	,424
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
R_Iras	Correlación de Pearson	-,373(*)	-,001	-,469(*)	-,032	,291	,159	,491(**)	-,017	,674(**)	1	,711(**)	,592(**)	-,239	,086	-,377(*)	-,230	-,003
	Sig. (bilateral)	,046	,996	,010	,869	,125	,410	,007	,931	,000		,000	,001	,212	,658	,044	,230	,988
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
R_Ago_F	Correlación de Pearson	-,139	-,258	-,320	,280	,337	,442(*)	,522(**)	,101	,640(**)	,711(**)	1	,466(*)	-,310	-,016	-,398(*)	-,315	,046
	Sig. (bilateral)	,472	,177	,090	,142	,074	,016	,004	,604	,000	,000		,011	,102	,933	,032	,097	,815
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
R_Pen_N	Correlación de Pearson	-,395(*)	-,232	-,164	,190	,305	,253	,340	,253	,649(**)	,592(**)	,466(*)	1	-,552(**)	-,160	-,575(**)	-,094	-,198
	Sig. (bilateral)	,034	,226	,394	,324	,107	,186	,071	,185	,000	,001	,011		,002	,406	,001	,629	,303
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
A_Ree	Correlación de Pearson	,082	,321	,058	-,275	-,197	-,215	-,417(*)	-,085	-,193	-,239	-,310	-,552(**)	1	,560(**)	,837(**)	,010	,096
	Sig. (bilateral)	,671	,090	,765	,149	,304	,264	,024	,660	,315	,212	,102	,002		,002	,000	,958	,619
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
A_Bus	Correlación de Pearson	-,052	,375(*)	-,087	-,146	,088	,127	,155	,112	,007	,086	-,016	-,160	,560(**)	1	,491(**)	-,056	,003
	Sig. (bilateral)																	
	N																	



	Sig. (bilateral)	,787	,045	,653	,450	,649	,511	,422	,563	,972	,658	,933	,406	,002		,007	,773	,987
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
A_Plan	Correlación de Pearson	,369(*)	,411(*)	,261	-,219	-,230	-,005	-,445(*)	-,059	-,410(*)	-,377(*)	-,398(*)	-,575(**)	,837(**)	,491(**)	1	,136	,276
	Sig. (bilateral)	,049	,027	,171	,254	,229	,980	,015	,762	,027	,044	,032	,001	,000	,007		,481	,147
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
¿Cómo valora su esfuerzo?	Correlación de Pearson	-,156	,147	-,015	-,424(*)	-,125	,017	-,260	-,054	-,519(**)	-,230	-,315	-,094	,010	-,056	,136	1	,103
	Sig. (bilateral)	,419	,447	,939	,022	,518	,929	,173	,781	,004	,230	,097	,629	,958	,773	,481		,595
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
NotaMedia	Correlación de Pearson	,442(*)	,393(*)	,102	,059	-,156	-,016	-,062	-,134	-,154	-,003	,046	-,198	,096	,003	,276	,103	1
	Sig. (bilateral)	,016	,035	,599	,760	,418	,936	,751	,488	,424	,988	,815	,303	,619	,987	,147	,595	
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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

a Universidad de estudio = UAEH

**Anexo 14. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1º curso en Perú (UNEEGV).**

		PI	MD_ac	RD	UD	OA	EF	DI	EC	Alteración sueño	Irascibilidad	Agotamiento físico	Pensamiento negativo	Reevaluación positiva	Búsqueda de apoyo social	Planificación y gestión	Esfuerzo	Nota Media (Rendimiento)
PI	Correlación de Pearson	1	,695(**)	,862(**)	,470(**)	-,052	-,047	,064	-,049	,090	,119	,081	,046	-,066	,079	,112	,064	,069
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,618	,649	,540	,636	,388	,253	,436	,656	,526	,446	,282	,542	,509
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
MD_ac	Correlación de Pearson	,695(**)	1	,831(**)	,525(**)	-,026	,087	,076	-,031	,133	,165	-,002	-,014	,077	,162	,112	-,043	,015
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,804	,405	,465	,765	,201	,111	,988	,896	,460	,118	,282	,678	,889
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
RD	Correlación de Pearson	,862(**)	,831(**)	1	,603(**)	-,074	-,008	,009	-,095	,125	,131	,040	,004	-,022	,099	,067	,052	,154
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,478	,941	,929	,360	,230	,209	,703	,972	,831	,342	,519	,619	,140
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
UD	Correlación de Pearson	,470(**)	,525(**)	,603(**)	1	-,130	-,012	,000	,017	,028	,003	-,061	,023	,136	,143	,095	-,105	-,047
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,211	,907	,997	,871	,790	,978	,559	,824	,192	,170	,363	,315	,653
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
E_OA	Correlación de Pearson	-,052	-,026	-,074	-,130	1	,582(**)	,587(**)	,686(**)	,549(**)	,475(**)	,666(**)	,326(**)	,367(**)	,382(**)	,352(**)	,024	-,124
	Sig. (bilateral)	,618	,804	,478	,211		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,001	,817	,232
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
E_EF	Correlación de Pearson	-,047	,087	-,008	-,012	,582(**)	1	,215(*)	,524(**)	,612(**)	,360(**)	,488(**)	,379(**)	,316(**)	,274(**)	,272(**)	-,073	-,121
	Sig. (bilateral)	,649	,405	,941	,907	,000		,037	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,008	,008	,486	,246
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
E_DI	Correlación de Pearson	,064	,076	,009	,000	,587(**)	,215(*)	1	,467(**)	,279(**)	,386(**)	,369(**)	,222(*)	,272(**)	,244(*)	,289(**)	,061	-,122
	Sig. (bilateral)	,540	,465	,929	,997	,000	,037		,000	,006	,000	,000	,032	,008	,018	,005	,560	,242
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
E_EC	Correlación de Pearson	-,049	-,031	-,095	,017	,686(**)	,524(**)	,467(**)	1	,370(**)	,167	,464(**)	,201	,463(**)	,141	,391(**)	-,015	-,192
	Sig. (bilateral)	,636	,765	,360	,871	,000	,000	,000		,000	,109	,000	,052	,000	,174	,000	,889	,064
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
R_Alt_S	Correlación de Pearson	,090	,133	,125	,028	,549(**)	,612(**)	,279(**)	,370(**)	1	,588(**)	,649(**)	,570(**)	,259(*)	,256(*)	,226(*)	-,180	-,243(*)
	Sig. (bilateral)	,388	,201	,230	,790	,000	,000	,006	,000		,000	,000	,000	,012	,013	,029	,083	,018
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
R_Iras	Correlación de Pearson	,119	,165	,131	,003	,475(**)	,360(**)	,386(**)	,167	,588(**)	1	,545(**)	,620(**)	,003	,335(**)	,016	-,142	-,146
	Sig. (bilateral)	,253	,111	,209	,978	,000	,000	,000	,109	,000		,000	,000	,977	,001	,875	,171	,159
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
R_Ago_F	Correlación de Pearson	,081	-,002	,040	-,061	,666(**)	,488(**)	,369(**)	,464(**)	,649(**)	,545(**)	1	,363(**)	,414(**)	,343(**)	,358(**)	-,050	-,083
	Sig. (bilateral)	,436	,988	,703	,559	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,000	,634	,427
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
R_Pen_N	Correlación de Pearson	,046	-,014	,004	,023	,326(**)	,379(**)	,222(*)	,201	,570(**)	,620(**)	,363(**)	1	-,026	,204(*)	,037	-,289(**)	-,174
	Sig. (bilateral)	,656	,896	,972	,824	,001	,000	,032	,052	,000	,000	,000		,805	,048	,724	,005	,093
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
A_Ree	Correlación de Pearson	-,066	,077	-,022	,136	,367(**)	,316(**)	,272(**)	,463(**)	,259(*)	,003	,414(**)	-,026	1	,536(**)	,793(**)	,135	-,048
	Sig. (bilateral)	,526	,460	,831	,192	,000	,002	,008	,000	,012	,977	,000	,805		,000	,000	,193	,645
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
A_Bus	Correlación de Pearson	,079	,162	,099	,143	,382(**)	,274(**)	,244(*)	,141	,256(*)	,335(**)	,343(**)	,204(*)	,536(**)	1	,583(**)	,051	-,007
	Sig. (bilateral)	,446	,118	,342	,170	,000	,008	,018	,174	,013	,001	,001	,048	,000		,000	,624	,945

A_Plan	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
	Correlación de Pearson	,112	,112	,067	,095	,352(**)	,272(**)	,289(**)	,391(**)	,226(*)	,016	,358(**)	,037	,793(**)	,583(**)	1	,157	-,005
	Sig. (bilateral)	,282	,282	,519	,363	,001	,008	,005	,000	,029	,875	,000	,724	,000	,000		,130	,959
¿Cómo valora su esfuerzo?	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
	Correlación de Pearson	,064	-,043	,052	-,105	,024	-,073	,061	-,015	-,180	-,142	-,050	-,289(**)	,135	,051	,157	1	,394(**)
	Sig. (bilateral)	,542	,678	,619	,315	,817	,486	,560	,889	,083	,171	,634	,005	,193	,624	,130		,000
NotaMedia	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
	Correlación de Pearson	,069	,015	,154	-,047	-,124	-,121	-,122	-,192	-,243(*)	-,146	-,083	-,174	-,048	-,007	-,005	,394(**)	1
	Sig. (bilateral)	,509	,889	,140	,653	,232	,246	,242	,064	,018	,159	,427	,093	,645	,945	,959	,000	
	N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94

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

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a Universidad de estudio = UNEEGV

**Anexo 15. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 1º curso en Venezuela (UCAB).**

		PI	MD_ac	RD	UD	OA	EF	DI	EC	Alteración sueño	Irascibilidad	Agotamiento físico	Pensamiento negativo	Reevaluación positiva	Búsqueda de apoyo social	Planificación y gestión	Esfuerzo	Nota Media (Rendimiento)
PI	Correlación de Pearson	1	,477(*)	,372	-,392	,093	-,116	,089	,082	-,318	-,369	-,564(**)	-,390	,427	,390	,525(*)	,363	,218
	Sig. (bilateral)		,033	,106	,087	,696	,626	,710	,732	,172	,109	,010	,089	,061	,089	,017	,116	,355
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
MD_ac	Correlación de Pearson	,477(*)	1	,432	-,454(*)	,285	-,016	-,075	-,102	-,172	-,237	-,447(*)	-,235	,415	,259	,293	,511(*)	,554(*)
	Sig. (bilateral)	,033		,057	,044	,224	,945	,752	,670	,468	,315	,048	,319	,069	,271	,209	,021	,011
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
RD	Correlación de Pearson	,372	,432	1	-,053	,610(**)	,499(*)	-,063	,462(*)	,336	,122	-,134	,126	,247	,059	,049	-,019	,171
	Sig. (bilateral)	,106	,057		,824	,004	,025	,792	,040	,147	,607	,573	,597	,293	,805	,836	,936	,471
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
UD	Correlación de Pearson	-,392	-,454(*)	-,053	1	,182	,288	,027	,345	,207	,222	,423	,387	-,152	-,278	-,173	-,353	-,388
	Sig. (bilateral)	,087	,044	,824		,442	,219	,911	,137	,382	,347	,063	,092	,524	,235	,466	,127	,091
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
E_OA	Correlación de Pearson	,093	,285	,610(**)	,182	1	,439	,088	,519(*)	,515(*)	,444(*)	,240	,323	,037	-,056	,120	,080	,172
	Sig. (bilateral)	,696	,224	,004	,442		,053	,711	,019	,020	,050	,308	,165	,877	,815	,616	,739	,469
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
E_EF	Correlación de Pearson	-,116	-,016	,499(*)	,288	,439	1	,205	,529(*)	,650(**)	,520(*)	,365	,500(*)	-,118	,167	-,211	-,184	-,118
	Sig. (bilateral)	,626	,945	,025	,219	,053		,386	,016	,002	,019	,114	,025	,620	,481	,372	,438	,620
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
E_DI	Correlación de Pearson	,089	-,075	-,063	,027	,088	,205	1	,496(*)	,040	,081	,140	,141	-,100	,427	-,107	,350	,431
	Sig. (bilateral)	,710	,752	,792	,911	,711	,386		,026	,867	,734	,556	,553	,674	,060	,654	,130	,058
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
E_EC	Correlación de Pearson	,082	-,102	,462(*)	,345	,519(*)	,529(*)	,496(*)	1	,432	,315	,282	,218	,079	-,132	,149	,159	,123
	Sig. (bilateral)	,732	,670	,040	,137	,019	,016	,026		,057	,175	,229	,355	,741	,580	,531	,504	,605
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
R_Alt_S	Correlación de Pearson	-,318	-,172	,336	,207	,515(*)	,650(**)	,040	,432	1	,769(**)	,637(**)	,681(**)	-,425	-,070	-,273	-,398	-,219
	Sig. (bilateral)	,172	,468	,147	,382	,020	,002	,867	,057		,000	,003	,001	,062	,770	,244	,083	,355
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
R_Iras	Correlación de Pearson	-,369	-,237	,122	,222	,444(*)	,520(*)	,081	,315	,769(**)	1	,627(**)	,709(**)	-,555(*)	-,084	-,261	-,365	-,227
	Sig. (bilateral)	,109	,315	,607	,347	,050	,019	,734	,175	,000		,003	,000	,011	,725	,266	,114	,336
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
R_Ago_F	Correlación de Pearson	-,564(**)	-,447(*)	-,134	,423	,240	,365	,140	,282	,637(**)	,627(**)	1	,522(*)	-,605(**)	-,284	-,528(*)	-,367	-,287
	Sig. (bilateral)	,010	,048	,573	,063	,308	,114	,556	,229	,003	,003		,018	,005	,225	,017	,112	,219
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
R_Pen_N	Correlación de Pearson	-,390	-,235	,126	,387	,323	,500(*)	,141	,218	,681(**)	,709(**)	,522(*)	1	-,288	,304	-,398	-,475(*)	-,389
	Sig. (bilateral)	,089	,319	,597	,092	,165	,025	,553	,355	,001	,000	,018		,219	,193	,083	,034	,090
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
A_Ree	Correlación de Pearson	,427	,415	,247	-,152	,037	-,118	-,100	,079	-,425	-,555(*)	-,605(**)	-,288	1	,188	,705(**)	,534(*)	,227
	Sig. (bilateral)	,061	,069	,293	,524	,877	,620	,674	,741	,062	,011	,005	,219		,428	,001	,015	,335
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
A_Bus	Correlación de Pearson	,390	,259	,059	-,278	-,056	,167	,427	-,132	-,070	-,084	-,284	,304	,188	1	-,037	,122	,100
	Sig. (bilateral)																	
	N																	

	Sig. (bilateral)	,089	,271	,805	,235	,815	,481	,060	,580	,770	,725	,225	,193	,428		,878	,607	,676
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
A_Plan	Correlación de Pearson	,525(*)	,293	,049	-,173	,120	-,211	-,107	,149	-,273	-,261	-,528(*)	-,398	,705(**)	-,037	1	,581(**)	,181
	Sig. (bilateral)	,017	,209	,836	,466	,616	,372	,654	,531	,244	,266	,017	,083	,001	,878		,007	,446
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
¿Cómo valora su esfuerzo?	Correlación de Pearson	,363	,511(*)	-,019	-,353	,080	-,184	,350	,159	-,398	-,365	-,367	-,475(*)	,534(*)	,122	,581(**)	1	,813(**)
	Sig. (bilateral)	,116	,021	,936	,127	,739	,438	,130	,504	,083	,114	,112	,034	,015	,607	,007		,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
NotaMedia	Correlación de Pearson	,218	,554(*)	,171	-,388	,172	-,118	,431	,123	-,219	-,227	-,287	-,389	,227	,100	,181	,813(**)	1
	Sig. (bilateral)	,355	,011	,471	,091	,469	,620	,058	,605	,355	,336	,219	,090	,335	,676	,446	,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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

a Universidad de estudio = UCAB

### Anexo 16. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2º curso en Argentina (UNRC).

Correlaciones(a)

		PI2	MD_ac2	RD2	UD2	E_OA2	E_EF2	E_DI2	E_EC2	R_Alt_S2	R_Iras2	R_Ago_F2	R_Pen_N2	A_Ree2	A_Bus2	A_Plan2	Valor2	NotaMedia2
PI2	Correlación de Pearson	1	,128	,492(**)	,234	,177	,016	,079	,186	-,020	,138	,304(*)	,326(*)	-,242	-,095	-,188	,263	-,085
	Sig. (bilateral)		,403	,001	,122	,244	,919	,606	,222	,898	,366	,042	,029	,110	,533	,216	,081	,580
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
MD_ac2	Correlación de Pearson	,128	1	-,173	-,212	-,086	-,237	,038	-,147	,114	,026	-,048	-,116	,176	,114	,031	-,123	,471(**)
	Sig. (bilateral)	,403		,255	,163	,573	,116	,806	,334	,455	,863	,755	,448	,247	,455	,838	,423	,001
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
RD2	Correlación de Pearson	,492(**)	-,173	1	,408(**)	,418(**)	,109	,020	,431(**)	-,021	,368(*)	,306(*)	,396(**)	-,449(**)	-,234	-,357(*)	,138	-,492(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,255		,005	,004	,475	,895	,003	,891	,013	,041	,007	,002	,122	,016	,365	,001
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
UD2	Correlación de Pearson	,234	-,212	,408(**)	1	,144	,067	,220	,227	,059	,231	,278	,471(**)	-,298(*)	-,235	-,104	-,175	-,329(*)
	Sig. (bilateral)	,122	,163	,005		,344	,662	,146	,133	,702	,127	,064	,001	,047	,120	,497	,251	,028
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
E_OA2	Correlación de Pearson	,177	-,086	,418(**)	,144	1	,386(**)	,167	,397(**)	,380(*)	,566(**)	,292	,247	-,304(*)	-,190	-,479(**)	,103	-,086
	Sig. (bilateral)	,244	,573	,004	,344		,009	,271	,007	,010	,000	,051	,102	,042	,212	,001	,499	,575
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
E_EF2	Correlación de Pearson	,016	-,237	,109	,067	,386(**)	1	-,074	,196	,557(**)	,367(*)	-,127	,324(*)	-,075	-,552(**)	-,132	-,109	-,204
	Sig. (bilateral)	,919	,116	,475	,662	,009		,631	,197	,000	,013	,405	,030	,627	,000	,388	,476	,179
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
E_DI2	Correlación de Pearson	,079	,038	,020	,220	,167	-,074	1	,111	,050	,238	,303(*)	,133	-,170	,001	-,162	-,048	-,009
	Sig. (bilateral)	,606	,806	,895	,146	,271	,631		,466	,744	,116	,043	,384	,264	,994	,289	,755	,952
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
E_EC2	Correlación de Pearson	,186	-,147	,431(**)	,227	,397(**)	,196	,111	1	-,170	,561(**)	,240	,151	-,525(**)	-,168	-,175	,146	-,152
	Sig. (bilateral)	,222	,334	,003	,133	,007	,197	,466		,265	,000	,112	,322	,000	,269	,250	,337	,320
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
R_Alt_S2	Correlación de Pearson	-,020	,114	-,021	,059	,380(*)	,557(**)	,050	-,170	1	,183	,032	,472(**)	,132	-,297(*)	-,211	-,183	,069
	Sig. (bilateral)	,898	,455	,891	,702	,010	,000	,744	,265		,230	,834	,001	,389	,048	,164	,229	,650
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
R_Iras2	Correlación de Pearson	,138	,026	,368(*)	,231	,566(**)	,367(*)	,238	,561(**)	,183	1	,508(**)	,496(**)	-,753(**)	-,389(**)	-,424(**)	,019	,032
	Sig. (bilateral)	,366	,863	,013	,127	,000	,013	,116	,000	,230		,000	,001	,000	,008	,004	,903	,834
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
R_Ago_F2	Correlación de Pearson	,304(*)	-,048	,306(*)	,278	,292	-,127	,303(*)	,240	,032	,508(**)	1	,499(**)	-,580(**)	-,223	-,304(*)	,266	-,004
	Sig. (bilateral)	,042	,755	,041	,064	,051	,405	,043	,112	,834	,000		,000	,000	,140	,043	,078	,981
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
R_Pen_N2	Correlación de Pearson	,326(*)	-,116	,396(**)	,471(**)	,247	,324(*)	,133	,151	,472(**)	,496(**)	,499(**)	1	-,528(**)	-,350(*)	-,289	-,144	-,203
	Sig. (bilateral)	,029	,448	,007	,001	,102	,030	,384	,322	,001	,001	,000		,000	,018	,054	,347	,181
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
A_Ree2	Correlación de Pearson	-,242	,176	-,449(**)	-,298(*)	-,304(*)	-,075	-,170	-,525(**)	,132	-,753(**)	-,580(**)	-,528(**)	1	,316(*)	,497(**)	-,015	,146
	Sig. (bilateral)	,110	,247	,002	,047	,042	,627	,264	,000	,389	,000	,000	,000		,035	,001	,922	,339
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
A_Bus2	Correlación de Pearson	-,095	,114	-,234	-,235	-,190	-,552(**)	,001	-,168	-,297(*)	-,389(**)	-,223	-,350(*)	,316(*)	1	,464(**)	,152	,251
	Sig. (bilateral)																	
	N																	

	Sig. (bilateral)	,533	,455	,122	,120	,212	,000	,994	,269	,048	,008	,140	,018	,035		,001	,319	,097
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
A_Plan2	Correlación de Pearson	-,188	,031	-,357(*)	-,104	-,479(**)	-,132	-,162	-,175	-,211	-,424(**)	-,304(*)	-,289	,497(**)	,464(**)	1	,055	,126
	Sig. (bilateral)	,216	,838	,016	,497	,001	,388	,289	,250	,164	,004	,043	,054	,001	,001		,719	,411
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
Valor2	Correlación de Pearson	,263	-,123	,138	-,175	,103	-,109	-,048	,146	-,183	,019	,266	-,144	-,015	,152	,055	1	,319(*)
	Sig. (bilateral)	,081	,423	,365	,251	,499	,476	,755	,337	,229	,903	,078	,347	,922	,319	,719		,011
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	63	63
NotaMedia2	Correlación de Pearson	-,085	,471(**)	-,492(**)	-,329(*)	-,086	-,204	-,009	-,152	,069	,032	-,004	-,203	,146	,251	,126	,319(*)	1
	Sig. (bilateral)	,580	,001	,001	,028	,575	,179	,952	,320	,650	,834	,981	,181	,339	,097	,411	,011	
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	63	63

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

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a Universidad de estudio = UNRC

**Anexo 17. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2º curso en Chile (UAB).**

Correlaciones(a)

		PI2	MD_ac2	RD2	UD2	E_OA2	E_EF2	E_DI2	E_EC2	R_Alt_S2	R_Iras2	R_Ago_F2	R_Pen_N2	A_Ree2	A_Bus2	A_Plan2	Valor2	NotaMedia2
PI2	Correlación de Pearson	1	,148	,828(**)	,524(**)	,220	-,110	-,113	,137	,019	,123	,049	,000	-,133	-,080	-,231	-,194	-,461(**)
	Sig. (bilateral)		,356	,000	,000	,168	,492	,482	,395	,906	,444	,762	,999	,406	,617	,146	,225	,002
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
MD_ac2	Correlación de Pearson	,148	1	,124	-,345(*)	-,497(**)	-,494(**)	-,179	-,131	-,295	-,163	-,238	-,388(*)	,175	,450(**)	,297	,284	,387(*)
	Sig. (bilateral)	,356		,438	,027	,001	,001	,263	,414	,061	,307	,134	,012	,273	,003	,059	,072	,012
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
RD2	Correlación de Pearson	,828(**)	,124	1	,520(**)	,326(*)	,004	-,174	,205	,102	,249	,146	,065	-,065	-,092	-,210	-,230	-,434(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,438		,000	,038	,978	,276	,199	,526	,116	,362	,685	,684	,566	,187	,149	,005
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
UD2	Correlación de Pearson	,524(**)	-,345(*)	,520(**)	1	,491(**)	,030	,145	,274	,030	,592(**)	,536(**)	,503(**)	-,630(**)	-,089	-,358(*)	-,325(*)	-,464(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,027	,000		,001	,850	,366	,083	,852	,000	,000	,001	,000	,582	,022	,038	,002
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
E_OA2	Correlación de Pearson	,220	-,497(**)	,326(*)	,491(**)	1	,472(**)	,192	,450(**)	,369(*)	,504(**)	,370(*)	,319(*)	-,235	-,464(**)	-,649(**)	-,077	-,258
	Sig. (bilateral)	,168	,001	,038	,001		,002	,229	,003	,018	,001	,017	,042	,139	,002	,000	,633	,103
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
E_EF2	Correlación de Pearson	-,110	-,494(**)	,004	,030	,472(**)	1	,064	,122	,880(**)	,253	,087	,280	,294	-,598(**)	-,007	,129	-,091
	Sig. (bilateral)	,492	,001	,978	,850	,002		,691	,446	,000	,110	,586	,076	,062	,000	,967	,421	,571
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
E_DI2	Correlación de Pearson	-,113	-,179	-,174	,145	,192	,064	1	,107	,004	,267	,142	,256	-,269	,031	-,346(*)	,314(*)	,206
	Sig. (bilateral)	,482	,263	,276	,366	,229	,691		,504	,980	,091	,377	,106	,090	,846	,027	,046	,196
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
E_EC2	Correlación de Pearson	,137	-,131	,205	,274	,450(**)	,122	,107	1	-,055	,504(**)	,537(**)	,363(*)	-,374(*)	-,383(*)	-,336(*)	-,202	-,223
	Sig. (bilateral)	,395	,414	,199	,083	,003	,446	,504		,734	,001	,000	,020	,016	,013	,032	,205	,160
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
R_Alt_S2	Correlación de Pearson	,019	-,295	,102	,030	,369(*)	,880(**)	,004	-,055	1	,154	-,201	,164	,343(*)	-,616(**)	-,035	,171	-,048
	Sig. (bilateral)	,906	,061	,526	,852	,018	,000	,980	,734		,337	,207	,305	,028	,000	,827	,285	,765
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
R_Iras2	Correlación de Pearson	,123	-,163	,249	,592(**)	,504(**)	,253	,267	,504(**)	,154	1	,788(**)	,687(**)	-,452(**)	-,044	-,155	-,068	-,127
	Sig. (bilateral)	,444	,307	,116	,000	,001	,110	,091	,001	,337		,000	,000	,003	,783	,332	,671	,431
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
R_Ago_F2	Correlación de Pearson	,049	-,238	,146	,536(**)	,370(*)	,087	,142	,537(**)	-,201	,788(**)	1	,585(**)	-,525(**)	,084	-,035	-,166	-,183
	Sig. (bilateral)	,762	,134	,362	,000	,017	,586	,377	,000	,207	,000		,000	,000	,604	,827	,300	,252
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
R_Pen_N2	Correlación de Pearson	,000	-,388(*)	,065	,503(**)	,319(*)	,280	,256	,363(*)	,164	,687(**)	,585(**)	1	-,641(**)	-,273	-,126	-,119	-,235
	Sig. (bilateral)	,999	,012	,685	,001	,042	,076	,106	,020	,305	,000	,000		,000	,084	,434	,457	,139
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
A_Ree2	Correlación de Pearson	-,133	,175	-,065	-,630(**)	-,235	,294	-,269	-,374(*)	,343(*)	-,452(**)	-,525(**)	-,641(**)	1	-,014	,365(*)	,232	,197
	Sig. (bilateral)	,406	,273	,684	,000	,139	,062	,090	,016	,028	,003	,000	,000		,931	,019	,145	,216
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
A_Bus2	Correlación de Pearson	-,080	,450(**)	-,092	-,089	-,464(**)	-,598(**)	,031	-,383(*)	-,616(**)	-,044	,084	-,273	-,014	1	,369(*)	,041	,200



	Sig. (bilateral)	,617	,003	,566	,582	,002	,000	,846	,013	,000	,783	,604	,084	,931		,018	,798	,210
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
A_Plan2	Correlación de Pearson	-,231	,297	-,210	-,358(*)	-,649(**)	-,007	-,346(*)	-,336(*)	-,035	-,155	-,035	-,126	,365(*)	,369(*)	1	,085	,170
	Sig. (bilateral)	,146	,059	,187	,022	,000	,967	,027	,032	,827	,332	,827	,434	,019	,018		,599	,289
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
Valor2	Correlación de Pearson	-,194	,284	-,230	-,325(*)	-,077	,129	,314(*)	-,202	,171	-,068	-,166	-,119	,232	,041	,085	1	,275
	Sig. (bilateral)	,225	,072	,149	,038	,633	,421	,046	,205	,285	,671	,300	,457	,145	,798	,599		,053
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	50	50
NotaMedia2	Correlación de Pearson	-,461(**)	,387(*)	-,434(**)	-,464(**)	-,258	-,091	,206	-,223	-,048	-,127	-,183	-,235	,197	,200	,170	,275	1
	Sig. (bilateral)	,002	,012	,005	,002	,103	,571	,196	,160	,765	,431	,252	,139	,216	,210	,289	,053	
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	50	50

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

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a Universidad de estudio = UABCHILE

**Anexo 18. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2º curso en Colombia (UPN).**

Correlaciones(a)

		PI2	MD_ac2	RD2	UD2	E_OA2	E_EF2	E_DI2	E_EC2	R_Alt_S2	R_Iras2	R_Ago_F2	R_Pen_N2	A_Ree2	A_Bus2	A_Plan2	Valor2	NotaMedia2
PI2	Correlación de Pearson	1	-,072	,751(**)	,495(**)	,400(*)	,022	,171	,074	-,138	,154	,108	,074	,161	-,133	-,229	-,138	-,260
	Sig. (bilateral)		,676	,000	,002	,016	,897	,318	,668	,423	,371	,532	,667	,349	,439	,179	,422	,126
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
MD_ac2	Correlación de Pearson	-,072	1	-,502(**)	-,696(**)	-,531(**)	-,269	,224	-,227	-,518(**)	-,220	-,278	-,500(**)	,284	,455(**)	,166	,128	,629(**)
	Sig. (bilateral)	,676		,002	,000	,001	,112	,189	,182	,001	,196	,101	,002	,093	,005	,332	,458	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
RD2	Correlación de Pearson	,751(**)	-,502(**)	1	,795(**)	,538(**)	,220	-,046	,248	,155	,125	,073	,199	,014	-,214	-,182	-,271	-,488(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,002		,000	,001	,198	,789	,144	,368	,467	,673	,244	,936	,211	,287	,110	,003
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
UD2	Correlación de Pearson	,495(**)	-,696(**)	,795(**)	1	,639(**)	,304	-,043	,282	,344(*)	,312	,258	,344(*)	-,143	-,434(**)	-,289	-,414(*)	-,555(**)
	Sig. (bilateral)	,002	,000	,000		,000	,072	,805	,096	,040	,064	,129	,040	,406	,008	,088	,012	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
E_OA2	Correlación de Pearson	,400(*)	-,531(**)	,538(**)	,639(**)	1	,485(**)	,314	,705(**)	,371(*)	,696(**)	,673(**)	,560(**)	-,582(**)	-,598(**)	-,796(**)	-,216	-,572(**)
	Sig. (bilateral)	,016	,001	,001	,000		,003	,062	,000	,026	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,205	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
E_EF2	Correlación de Pearson	,022	-,269	,220	,304	,485(**)	1	,251	,559(**)	,633(**)	,158	,300	,232	-,194	-,514(**)	-,191	-,142	-,331(*)
	Sig. (bilateral)	,897	,112	,198	,072	,003		,139	,000	,000	,356	,075	,173	,257	,001	,265	,409	,048
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
E_DI2	Correlación de Pearson	,171	,224	-,046	-,043	,314	,251	1	,560(**)	-,040	,378(*)	,415(*)	,079	-,426(**)	-,255	-,521(**)	,108	,055
	Sig. (bilateral)	,318	,189	,789	,805	,062	,139		,000	,817	,023	,012	,649	,010	,133	,001	,530	,752
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
E_EC2	Correlación de Pearson	,074	-,227	,248	,282	,705(**)	,559(**)	,560(**)	1	,244	,536(**)	,530(**)	,443(**)	-,612(**)	-,345(*)	-,664(**)	-,194	-,372(*)
	Sig. (bilateral)	,668	,182	,144	,096	,000	,000	,000		,151	,001	,001	,007	,000	,039	,000	,256	,025
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
R_Alt_S2	Correlación de Pearson	-,138	-,518(**)	,155	,344(*)	,371(*)	,633(**)	-,040	,244	1	,061	,327	,428(**)	-,334(*)	-,712(**)	-,061	-,131	-,449(**)
	Sig. (bilateral)	,423	,001	,368	,040	,026	,000	,817	,151		,724	,052	,009	,046	,000	,724	,448	,006
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
R_Iras2	Correlación de Pearson	,154	-,220	,125	,312	,696(**)	,158	,378(*)	,536(**)	,061	1	,816(**)	,604(**)	-,503(**)	-,272	-,738(**)	-,070	-,237
	Sig. (bilateral)	,371	,196	,467	,064	,000	,356	,023	,001	,724		,000	,000	,002	,109	,000	,687	,165
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
R_Ago_F2	Correlación de Pearson	,108	-,278	,073	,258	,673(**)	,300	,415(*)	,530(**)	,327	,816(**)	1	,741(**)	-,698(**)	-,567(**)	-,751(**)	-,042	-,385(*)
	Sig. (bilateral)	,532	,101	,673	,129	,000	,075	,012	,001	,052	,000		,000	,000	,000	,000	,810	,020
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
R_Pen_N2	Correlación de Pearson	,074	-,500(**)	,199	,344(*)	,560(**)	,232	,079	,443(**)	,428(**)	,604(**)	,741(**)	1	-,434(**)	-,411(*)	-,394(*)	,023	-,603(**)
	Sig. (bilateral)	,667	,002	,244	,040	,000	,173	,649	,007	,009	,000	,000		,008	,013	,017	,894	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
A_Ree2	Correlación de Pearson	,161	,284	,014	-,143	-,582(**)	-,194	-,426(**)	-,612(**)	-,334(*)	-,503(**)	-,698(**)	-,434(**)	1	,590(**)	,815(**)	,134	,369(*)
	Sig. (bilateral)	,349	,093	,936	,406	,000	,257	,010	,000	,046	,002	,000	,008		,000	,000	,437	,027
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
A_Bus2	Correlación de Pearson	-,133	,455(**)	-,214	-,434(**)	-,598(**)	-,514(**)	-,255	-,345(*)	-,712(**)	-,272	-,567(**)	-,411(*)	,590(**)	1	,537(**)	,154	,509(**)
	Sig. (bilateral)	,439	,005	,211	,008	,000	,001	,133	,039	,000	,109	,000	,013	,000		,001	,371	,002
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36

	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
A_Plan2	Correlación de Pearson	-,229	,166	-,182	-,289	-,796(**)	-,191	-,521(**)	-,664(**)	-,061	-,738(**)	-,751(**)	-,394(*)	,815(**)	,537(**)	1	,212	,314
	Sig. (bilateral)	,179	,332	,287	,088	,000	,265	,001	,000	,724	,000	,000	,017	,000	,001		,214	,062
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
Valor2	Correlación de Pearson	-,138	,128	-,271	-,414(*)	-,216	-,142	,108	-,194	-,131	-,070	-,042	,023	,134	,154	,212	1	,403(**)
	Sig. (bilateral)	,422	,458	,110	,012	,205	,409	,530	,256	,448	,687	,810	,894	,437	,371	,214		,004
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	50	50
NotaMedia2	Correlación de Pearson	-,260	,629(**)	-,488(**)	-,555(**)	-,572(**)	-,331(*)	,055	-,372(*)	-,449(**)	-,237	-,385(*)	-,603(**)	,369(*)	,509(**)	,314	,403(**)	1
	Sig. (bilateral)	,126	,000	,003	,000	,000	,048	,752	,025	,006	,165	,020	,000	,027	,002	,062	,004	
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	50	50

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

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a Universidad de estudio = UPN

**Anexo 19. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2º curso en España (UdL).**

**Correlaciones(a)**

		PI2	MD_ac2	RD2	UD2	E_OA2	E_EF2	E_DI2	E_EC2	R_Alt_S2	R_Iras2	R_Ago_F2	R_Pen_N2	A_Ree2	A_Bus2	A_Plan2	Valor2	NotaMedia2
PI2	Correlación de Pearson	1	,264	,152	,314(*)	,268	,153	,194	,148	-,057	,258	,074	,063	-,125	,229	-,108	,302(*)	-,074
	Sig. (bilateral)		,088	,329	,041	,082	,327	,211	,342	,715	,095	,636	,689	,424	,140	,492	,049	,636
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
MD_ac2	Correlación de Pearson	,264	1	,000	,400(**)	-,163	-,204	,165	-,338(*)	-,114	-,182	,030	-,097	,444(**)	,363(*)	,255	,384(*)	,354(*)
	Sig. (bilateral)	,088		,999	,008	,297	,190	,289	,027	,466	,242	,850	,537	,003	,017	,099	,011	,020
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
RD2	Correlación de Pearson	,152	,000	1	,477(**)	-,122	-,005	,037	-,126	,018	,039	-,106	-,022	,246	,082	,154	-,191	-,455(**)
	Sig. (bilateral)	,329	,999		,001	,434	,977	,815	,421	,909	,802	,501	,886	,112	,602	,324	,219	,002
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
UD2	Correlación de Pearson	,314(*)	,400(**)	,477(**)	1	-,005	-,023	,186	-,209	,046	,025	,001	-,011	,255	,108	,040	-,035	-,322(*)
	Sig. (bilateral)	,041	,008	,001		,973	,885	,233	,178	,767	,873	,997	,946	,099	,492	,801	,825	,035
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
E_OA2	Correlación de Pearson	,268	-,163	-,122	-,005	1	,550(**)	,347(*)	,574(**)	,383(*)	,598(**)	,371(*)	,287	-,376(*)	-,201	-,356(*)	,154	-,214
	Sig. (bilateral)	,082	,297	,434	,973		,000	,023	,000	,011	,000	,014	,062	,013	,196	,019	,325	,168
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
E_EF2	Correlación de Pearson	,153	-,204	-,005	-,023	,550(**)	1	,265	,453(**)	,276	,435(**)	,312(*)	,338(*)	-,281	-,388(*)	,118	-,028	-,285
	Sig. (bilateral)	,327	,190	,977	,885	,000		,086	,002	,074	,004	,042	,026	,068	,010	,450	,860	,064
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
E_DI2	Correlación de Pearson	,194	,165	,037	,186	,347(*)	,265	1	,308(*)	,168	,344(*)	,418(**)	,363(*)	,117	,293	,099	,271	,003
	Sig. (bilateral)	,211	,289	,815	,233	,023	,086		,045	,281	,024	,005	,017	,455	,057	,527	,079	,984
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
E_EC2	Correlación de Pearson	,148	-,338(*)	-,126	-,209	,574(**)	,453(**)	,308(*)	1	,063	,590(**)	,190	,307(*)	-,515(**)	-,169	-,229	-,124	-,183
	Sig. (bilateral)	,342	,027	,421	,178	,000	,002	,045		,686	,000	,224	,045	,000	,278	,139	,427	,241
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
R_Alt_S2	Correlación de Pearson	-,057	-,114	,018	,046	,383(*)	,276	,168	,063	1	,171	,158	,431(**)	,294	,073	,073	,000	-,271
	Sig. (bilateral)	,715	,466	,909	,767	,011	,074	,281	,686		,273	,313	,004	,056	,640	,640	,999	,078
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
R_Iras2	Correlación de Pearson	,258	-,182	,039	,025	,598(**)	,435(**)	,344(*)	,590(**)	,171	1	,586(**)	,624(**)	-,507(**)	-,255	-,227	,144	-,173
	Sig. (bilateral)	,095	,242	,802	,873	,000	,004	,024	,000	,273	,000		,000	,001	,098	,143	,358	,267
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
R_Ago_F2	Correlación de Pearson	,074	,030	-,106	,001	,371(*)	,312(*)	,418(**)	,190	,158	,586(**)	1	,721(**)	-,266	-,066	-,019	,388(*)	,135
	Sig. (bilateral)	,636	,850	,501	,997	,014	,042	,005	,224	,313	,000		,000	,084	,674	,905	,010	,387
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
R_Pen_N2	Correlación de Pearson	,063	-,097	-,022	-,011	,287	,338(*)	,363(*)	,307(*)	,431(**)	,624(**)	,721(**)	1	-,101	,000	,183	,104	-,107
	Sig. (bilateral)	,689	,537	,886	,946	,062	,026	,017	,045	,004	,000	,000		,519	,998	,239	,507	,494
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
A_Ree2	Correlación de Pearson	-,125	,444(**)	,246	,255	-,376(*)	-,281	,117	-,515(**)	,294	-,507(**)	-,266	-,101	1	,550(**)	,559(**)	,089	-,018
	Sig. (bilateral)	,424	,003	,112	,099	,013	,068	,455	,000	,056	,001	,084	,519		,000	,000	,570	,911
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
A_Bus2	Correlación de Pearson	,229	,363(*)	,082	,108	-,201	-,388(*)	,293	-,169	,073	-,255	-,066	,000	,550(**)	1	,244	,375(*)	,110

	Sig. (bilateral)	,140	,017	,602	,492	,196	,010	,057	,278	,640	,098	,674	,998	,000	,114	,013	,482	
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
A_Plan2	Correlación de Pearson	-,108	,255	,154	,040	-,356(*)	,118	,099	-,229	,073	-,227	-,019	,183	,559(**)	,244	1	,054	,058
	Sig. (bilateral)	,492	,099	,324	,801	,019	,450	,527	,139	,640	,143	,905	,239	,000	,114	,732	,712	
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	
Valor2	Correlación de Pearson	,302(*)	,384(*)	-,191	-,035	,154	-,028	,271	-,124	,000	,144	,388(*)	,104	,089	,375(*)	,054	1	,445(**)
	Sig. (bilateral)	,049	,011	,219	,825	,325	,860	,079	,427	,999	,358	,010	,507	,570	,013	,732	,002	
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	48	48	
NotaMedia2	Correlación de Pearson	-,074	,354(*)	-,455(**)	-,322(*)	-,214	-,285	,003	-,183	-,271	-,173	,135	-,107	-,018	,110	,058	,445(**)	1
	Sig. (bilateral)	,636	,020	,002	,035	,168	,064	,984	,241	,078	,267	,387	,494	,911	,482	,712	,002	
	N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	48	48	

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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

a Universidad de estudio = UDL

## Anexo 20. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2º curso en España (UAB).

Correlaciones(a)

		PI2	MD_ac2	RD2	UD2	E_OA2	E_EF2	E_DI2	E_EC2	R_Alt_S2	R_Iras2	R_Ago_F2	R_Pen_N2	A_Ree2	A_Bus2	A_Plan2	Valor2	NotaMedia2
PI2	Correlación de Pearson	1	,269(**)	,244(*)	,121	-,039	-,097	-,261(**)	-,007	-,185	-,212(*)	-,027	-,095	,045	,096	-,065	,262(**)	,028
	Sig. (bilateral)		,007	,015	,232	,698	,337	,009	,945	,066	,035	,788	,345	,655	,342	,519	,008	,785
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
MD_ac2	Correlación de Pearson	,269(**)	1	-,275(**)	-,469(**)	-,238(*)	-,281(**)	-,266(**)	-,222(*)	-,014	-,217(*)	-,135	-,104	,394(**)	,270(**)	,279(**)	,437(**)	,434(**)
	Sig. (bilateral)	,007		,006	,000	,017	,005	,007	,027	,888	,030	,181	,303	,000	,006	,005	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
RD2	Correlación de Pearson	,244(*)	-,275(**)	1	,378(**)	,242(*)	,296(**)	,169	,213(*)	,042	,169	,095	,175	-,280(**)	-,029	-,070	,085	-,247(*)
	Sig. (bilateral)	,015	,006		,000	,015	,003	,092	,034	,679	,092	,347	,081	,005	,772	,491	,401	,013
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
UD2	Correlación de Pearson	,121	-,469(**)	,378(**)	1	,358(**)	,350(**)	,157	,253(*)	,295(**)	,253(*)	,244(*)	,350(**)	-,438(**)	-,376(**)	-,289(**)	-,196	-,458(**)
	Sig. (bilateral)	,232	,000	,000		,000	,000	,118	,011	,003	,011	,014	,000	,000	,000	,004	,051	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
E_OA2	Correlación de Pearson	-,039	-,238(*)	,242(*)	,358(**)	1	,501(**)	,441(**)	,369(**)	,288(**)	,526(**)	,431(**)	,471(**)	-,416(**)	-,181	-,188	-,113	-,178
	Sig. (bilateral)	,698	,017	,015	,000		,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,071	,061	,261	,077
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
E_EF2	Correlación de Pearson	-,097	-,281(**)	,296(**)	,350(**)	,501(**)	1	,311(**)	,457(**)	,367(**)	,478(**)	,030	,286(**)	-,397(**)	-,344(**)	-,064	-,050	-,165
	Sig. (bilateral)	,337	,005	,003	,000	,000		,002	,000	,000	,000	,765	,004	,000	,000	,529	,624	,101
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
E_DI2	Correlación de Pearson	-,261(**)	-,266(**)	,169	,157	,441(**)	,311(**)	1	,158	,381(**)	,431(**)	,460(**)	,472(**)	-,292(**)	,055	-,036	-,162	-,254(*)
	Sig. (bilateral)	,009	,007	,092	,118	,000	,002		,117	,000	,000	,000	,000	,003	,584	,722	,108	,011
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
E_EC2	Correlación de Pearson	-,007	-,222(*)	,213(*)	,253(*)	,369(**)	,457(**)	,158	1	,084	,511(**)	,040	,045	-,456(**)	-,354(**)	-,248(*)	-,102	-,175
	Sig. (bilateral)	,945	,027	,034	,011	,000	,000	,117		,408	,000	,690	,658	,000	,000	,013	,310	,082
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
R_Alt_S2	Correlación de Pearson	-,185	-,014	,042	,295(**)	,288(**)	,367(**)	,381(**)	,084	1	,347(**)	,447(**)	,584(**)	-,138	-,171	,093	-,052	-,145
	Sig. (bilateral)	,066	,888	,679	,003	,004	,000	,000	,408		,000	,000	,000	,169	,089	,355	,606	,149
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
R_Iras2	Correlación de Pearson	-,212(*)	-,217(*)	,169	,253(*)	,526(**)	,478(**)	,431(**)	,511(**)	,347(**)	1	,361(**)	,504(**)	-,474(**)	-,170	-,092	-,095	-,200(*)
	Sig. (bilateral)	,035	,030	,092	,011	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,090	,364	,347	,046
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
R_Ago_F2	Correlación de Pearson	-,027	-,135	,095	,244(*)	,431(**)	,030	,460(**)	,040	,447(**)	,361(**)	1	,672(**)	-,250(*)	,151	-,017	-,133	-,187
	Sig. (bilateral)	,788	,181	,347	,014	,000	,765	,000	,690	,000	,000		,000	,012	,134	,870	,189	,062
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
R_Pen_N2	Correlación de Pearson	-,095	-,104	,175	,350(**)	,471(**)	,286(**)	,472(**)	,045	,584(**)	,504(**)	,672(**)	1	-,327(**)	,057	-,039	-,135	-,236(*)
	Sig. (bilateral)	,345	,303	,081	,000	,000	,004	,000	,658	,000	,000	,000		,001	,573	,700	,179	,018
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
A_Ree2	Correlación de Pearson	,045	,394(**)	-,280(**)	-,438(**)	-,416(**)	-,397(**)	-,292(**)	-,456(**)	-,138	-,474(**)	-,250(*)	-,327(**)	1	,334(**)	,462(**)	,236(*)	,309(**)
	Sig. (bilateral)	,655	,000	,005	,000	,000	,000	,003	,000	,169	,000	,012	,001		,001	,000	,018	,002
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
A_Bus2	Correlación de Pearson	,096	,270(**)	-,029	-,376(**)	-,181	-,344(**)	,055	-,354(**)	-,171	-,170	,151	,057	,334(**)	1	,484(**)	,203(*)	,228(*)
	Sig. (bilateral)	,342	,006	,772	,000	,071	,000	,584	,000	,089	,090	,134	,573	,001		,000	,043	,022

	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
A_Plan2	Correlación de Pearson	-,065	,279(**)	-,070	-,289(**)	-,188	-,064	-,036	-,248(*)	,093	-,092	-,017	-,039	,462(**)	,484(**)	1	,209(*)	,324(**)
	Sig. (bilateral)	,519	,005	,491	,004	,061	,529	,722	,013	,355	,364	,870	,700	,000	,000		,037	,001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Valor2	Correlación de Pearson	,262(**)	,437(**)	,085	-,196	-,113	-,050	-,162	-,102	-,052	-,095	-,133	-,135	,236(*)	,203(*)	,209(*)	1	,205(*)
	Sig. (bilateral)	,008	,000	,401	,051	,261	,624	,108	,310	,606	,347	,189	,179	,018	,043	,037		,037
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	104	104
NotaMedia2	Correlación de Pearson	,028	,434(**)	-,247(*)	-,458(**)	-,178	-,165	-,254(*)	-,175	-,145	-,200(*)	-,187	-,236(*)	,309(**)	,228(*)	,324(**)	,205(*)	1
	Sig. (bilateral)	,785	,000	,013	,000	,077	,101	,011	,082	,149	,046	,062	,018	,002	,022	,001	,037	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	104	104

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

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a Universidad de estudio = UAB

**Anexo 21. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2º curso en México (UAEH).**

Correlaciones(a)

		PI2	MD_ac2	RD2	UD2	E_OA2	E_EF2	E_DI2	E_EC2	R_Alt_S2	R_Iras2	R_Ago_F2	R_Pen_N2	A_Ree2	A_Bus2	A_Plan2	Valor2	NotaMedia2
PI2	Correlación de Pearson	1	,091	,540(**)	,278	-,470(*)	-,034	-,286	-,146	-,151	-,253	-,202	,216	,071	-,414(*)	,157	-,258	-,102
	Sig. (bilateral)		,659	,004	,169	,015	,867	,157	,478	,460	,212	,322	,289	,730	,036	,444	,204	,619
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
MD_ac2	Correlación de Pearson	,091	1	,193	-,284	-,320	-,231	-,147	-,303	-,295	-,259	-,192	-,013	,343	,010	,106	,018	,041
	Sig. (bilateral)			,344	,159	,111	,257	,472	,132	,143	,201	,348	,950	,086	,962	,605	,929	,842
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
RD2	Correlación de Pearson	,540(**)	,193	1	,373	-,511(**)	-,112	-,165	-,061	-,210	-,533(**)	-,265	,090	-,177	-,452(*)	-,012	,048	-,176
	Sig. (bilateral)				,060	,008	,587	,419	,767	,304	,005	,190	,661	,387	,021	,955	,818	,390
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
UD2	Correlación de Pearson	,278	-,284	,373	1	-,099	,273	-,218	,128	,243	,028	,158	,246	-,472(*)	-,531(**)	-,095	-,261	-,428(*)
	Sig. (bilateral)					,629	,178	,285	,535	,231	,892	,441	,226	,015	,005	,643	,197	,029
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
E_OA2	Correlación de Pearson	-,470(*)	-,320	-,511(**)	-,099	1	,382	,536(**)	,532(**)	,255	,528(**)	,505(**)	,295	-,076	,379	,066	,028	,460(*)
	Sig. (bilateral)						,054	,005	,005	,209	,006	,009	,144	,714	,056	,749	,891	,018
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
E_EF2	Correlación de Pearson	-,034	-,231	-,112	,273	,382	1	,303	,292	,507(**)	,314	,488(*)	,436(*)	,080	-,069	,354	-,216	,135
	Sig. (bilateral)							,133	,147	,008	,118	,011	,026	,699	,736	,076	,290	,512
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
E_DI2	Correlación de Pearson	-,286	-,147	-,165	-,218	,536(**)	,303	1	,616(**)	,142	,319	,349	,279	-,225	,339	-,054	,058	,322
	Sig. (bilateral)						,133		,001	,490	,112	,080	,168	,268	,090	,795	,779	,108
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
E_EC2	Correlación de Pearson	-,146	-,303	-,061	,128	,532(**)	,292	,616(**)	1	-,139	,130	,291	,363	-,469(*)	-,201	-,142	-,039	,122
	Sig. (bilateral)						,147	,001		,498	,528	,149	,068	,016	,325	,489	,850	,554
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
R_Alt_S2	Correlación de Pearson	-,151	-,295	-,210	,243	,255	,507(**)	,142	-,139	1	,491(*)	,407(*)	,347	,126	,287	,145	-,115	-,087
	Sig. (bilateral)						,008	,490	,498		,011	,039	,082	,538	,155	,478	,575	,673
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
R_Iras2	Correlación de Pearson	-,253	-,259	-,533(**)	,028	,528(**)	,314	,319	,130	,491(*)	1	,763(**)	,457(*)	-,006	,336	,125	-,142	,145
	Sig. (bilateral)						,118	,112	,528	,011		,000	,019	,977	,093	,542	,489	,480
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
R_Ago_F2	Correlación de Pearson	-,202	-,192	-,265	,158	,505(**)	,488(*)	,349	,291	,407(*)	,763(**)	1	,619(**)	-,132	,138	,110	-,209	,006
	Sig. (bilateral)						,011	,080	,149	,039	,000		,001	,520	,501	,591	,306	,979
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
R_Pen_N2	Correlación de Pearson	,216	-,013	,090	,246	,295	,436(*)	,279	,363	,347	,457(*)	,619(**)	1	-,261	-,159	,001	-,202	-,096
	Sig. (bilateral)						,026	,168	,068	,082	,019	,001		,197	,439	,996	,322	,640
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
A_Ree2	Correlación de Pearson	,071	,343	-,177	-,472(*)	-,076	,080	-,225	-,469(*)	,126	-,006	-,132	-,261	1	,392(*)	,757(**)	-,156	,262
	Sig. (bilateral)						,699	,268	,016	,538	,977	,520	,197		,048	,000	,447	,196
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
A_Bus2	Correlación de Pearson	-,414(*)	,010	-,452(*)	-,531(**)	,379	-,069	,339	-,201	,287	,336	,138	-,159	,392(*)	1	,260	,147	,288



	Sig. (bilateral)	,036	,962	,021	,005	,056	,736	,090	,325	,155	,093	,501	,439	,048		,199	,473	,153
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
A_Plan2	Correlación de Pearson	,157	,106	-,012	-,095	,066	,354	-,054	-,142	,145	,125	,110	,001	,757(**)	,260	1	-,175	,247
	Sig. (bilateral)	,444	,605	,955	,643	,749	,076	,795	,489	,478	,542	,591	,996	,000	,199		,393	,224
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
Valor2	Correlación de Pearson	-,258	,018	,048	-,261	,028	-,216	,058	-,039	-,115	-,142	-,209	-,202	-,156	,147	-,175	1	,130
	Sig. (bilateral)	,204	,929	,818	,197	,891	,290	,779	,850	,575	,489	,306	,322	,447	,473	,393		,500
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	29	29
NotaMedia2	Correlación de Pearson	-,102	,041	-,176	-,428(*)	,460(*)	,135	,322	,122	-,087	,145	,006	-,096	,262	,288	,247	,130	1
	Sig. (bilateral)	,619	,842	,390	,029	,018	,512	,108	,554	,673	,480	,979	,640	,196	,153	,224	,500	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	29	29

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

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a Universidad de estudio = UAEH

**Anexo 22. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2° curso en Perú (UNEEGV).**

Correlaciones(a)

		PI2	MD_ac2	RD2	UD2	E_OA2	E_EF2	E_DI2	E_EC2	R_Alt_S2	R_Iras2	R_Ago_F2	R_Pen_N2	A_Ree2	A_Bus2	A_Plan2	Valor2	NotaMedia2
PI2	Correlación de Pearson	1	,493(**)	,611(**)	,474(**)	,062	,028	,015	,128	-,048	-,079	-,134	-,097	-,104	,059	,030	-,240(*)	-,095
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,595	,807	,895	,268	,677	,493	,244	,400	,369	,611	,797	,036	,413
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
MD_ac2	Correlación de Pearson	,493(**)	1	,847(**)	,662(**)	-,169	-,022	-,192	-,167	-,112	-,214	-,178	-,188	-,176	-,144	-,070	-,135	-,066
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,142	,848	,094	,147	,333	,061	,120	,102	,126	,212	,547	,241	,568
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
RD2	Correlación de Pearson	,611(**)	,847(**)	1	,828(**)	-,160	-,018	-,125	-,112	-,020	-,125	-,078	-,139	-,229(*)	-,145	-,100	-,141	-,061
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,165	,879	,279	,331	,865	,280	,499	,229	,045	,207	,385	,221	,599
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
UD2	Correlación de Pearson	,474(**)	,662(**)	,828(**)	1	-,081	,112	-,038	-,025	-,004	-,097	-,038	-,170	-,217	-,071	-,062	-,247(*)	-,139
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,482	,333	,740	,826	,972	,401	,741	,139	,058	,540	,593	,030	,228
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
E_OA2	Correlación de Pearson	,062	-,169	-,160	-,081	1	,707(**)	,606(**)	,602(**)	,570(**)	,417(**)	,381(**)	,432(**)	,075	,269(*)	,117	-,052	-,137
	Sig. (bilateral)	,595	,142	,165	,482		,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,518	,018	,311	,656	,235
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
E_EF2	Correlación de Pearson	,028	-,022	-,018	,112	,707(**)	1	,547(**)	,385(**)	,461(**)	,247(*)	,240(*)	,246(*)	,005	,339(**)	,214	-,082	-,085
	Sig. (bilateral)	,807	,848	,879	,333	,000		,000	,001	,000	,031	,036	,031	,968	,003	,062	,480	,462
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
E_DI2	Correlación de Pearson	,015	-,192	-,125	-,038	,606(**)	,547(**)	1	,512(**)	,460(**)	,575(**)	,304(**)	,573(**)	-,042	,224(*)	,104	,005	-,028
	Sig. (bilateral)	,895	,094	,279	,740	,000	,000		,000	,000	,000	,007	,000	,717	,050	,370	,965	,808
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
E_EC2	Correlación de Pearson	,128	-,167	-,112	-,025	,602(**)	,385(**)	,512(**)	1	,216	,185	,185	,303(**)	-,069	,171	,111	-,001	-,064
	Sig. (bilateral)	,268	,147	,331	,826	,000	,001	,000		,059	,107	,107	,007	,551	,138	,336	,993	,583
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
R_Alt_S2	Correlación de Pearson	-,048	-,112	-,020	-,004	,570(**)	,461(**)	,460(**)	,216	1	,784(**)	,816(**)	,758(**)	-,038	,062	-,117	-,024	-,030
	Sig. (bilateral)	,677	,333	,865	,972	,000	,000	,000	,059	,000	,000	,000	,000	,742	,589	,312	,838	,796
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
R_Iras2	Correlación de Pearson	-,079	-,214	-,125	-,097	,417(**)	,247(*)	,575(**)	,185	,784(**)	1	,670(**)	,877(**)	-,161	,113	-,144	,081	,016
	Sig. (bilateral)	,493	,061	,280	,401	,000	,031	,000	,107	,000	,000	,000	,000	,163	,326	,212	,486	,888
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
R_Ago_F2	Correlación de Pearson	-,134	-,178	-,078	-,038	,381(**)	,240(*)	,304(**)	,185	,816(**)	,670(**)	1	,677(**)	-,138	-,024	-,072	,021	,068
	Sig. (bilateral)	,244	,120	,499	,741	,001	,036	,007	,107	,000	,000	,000	,000	,230	,836	,531	,856	,555
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
R_Pen_N2	Correlación de Pearson	-,097	-,188	-,139	-,170	,432(**)	,246(*)	,573(**)	,303(**)	,758(**)	,877(**)	,677(**)	1	-,193	,037	-,172	,116	,052
	Sig. (bilateral)	,400	,102	,229	,139	,000	,031	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,093	,750	,134	,313	,652
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
A_Ree2	Correlación de Pearson	-,104	-,176	-,229(*)	-,217	,075	,005	-,042	-,069	-,038	-,161	-,138	-,193	1	,518(**)	,669(**)	-,071	,024
	Sig. (bilateral)	,369	,126	,045	,058	,518	,968	,717	,551	,742	,163	,230	,093		,000	,000	,541	,839
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
A_Bus2	Correlación de Pearson	,059	-,144	-,145	-,071	,269(*)	,339(**)	,224(*)	,171	,062	,113	-,024	,037	,518(**)	1	,729(**)	-,069	,031

	Sig. (bilateral)	,611	,212	,207	,540	,018	,003	,050	,138	,589	,326	,836	,750	,000	,000	,552	,789	
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	
A_Plan2	Correlación de Pearson	,030	-,070	-,100	-,062	,117	,214	,104	,111	-,117	-,144	-,072	-,172	,669(**)	,729(**)	1	-,122	,032
	Sig. (bilateral)	,797	,547	,385	,593	,311	,062	,370	,336	,312	,212	,531	,134	,000	,000	,289	,781	
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	
Valor2	Correlación de Pearson	-,240(*)	-,135	-,141	-,247(*)	-,052	-,082	,005	-,001	-,024	,081	,021	,116	-,071	-,069	-,122	1	,443(**)
	Sig. (bilateral)	,036	,241	,221	,030	,656	,480	,965	,993	,838	,486	,856	,313	,541	,552	,289	,000	
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	94	94	
NotaMedia2	Correlación de Pearson	-,095	-,066	-,061	-,139	-,137	-,085	-,028	-,064	-,030	,016	,068	,052	,024	,031	,032	,443(**)	1
	Sig. (bilateral)	,413	,568	,599	,228	,235	,462	,808	,583	,796	,888	,555	,652	,839	,789	,781	,000	
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	94	94	

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

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a Universidad de estudio = UNEEGV

**Anexo 23. Correlaciones generales entre los patrones de aprendizaje, estrés, esfuerzo y rendimiento en 2º curso en Venezuela (UCAB).**

**Correlaciones(a)**

		PI2	MD_ac2	RD2	UD2	E_OA2	E_EF2	E_DI2	E_EC2	R_Alt_S2	R_Iras2	R_Ago_F2	R_Pen_N2	A_Ree2	A_Bus2	A_Plan2	Valor2	NotaMedia2
PI2	Correlación de Pearson	1	,037	,952(**)	,713(**)	-,181	,486	,301	,574(*)	,307	,080	,280	,460	,124	-,372	,441	-,333	-,609(*)
	Sig. (bilateral)		,896	,000	,003	,519	,067	,276	,025	,266	,778	,311	,085	,659	,172	,100	,226	,016
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
MD_ac2	Correlación de Pearson	,037	1	-,045	-,359	-,052	-,447	-,034	,257	-,189	,344	-,111	-,140	-,296	,282	-,464	,178	,440
	Sig. (bilateral)	,896		,874	,189	,854	,094	,904	,356	,500	,210	,693	,620	,285	,308	,081	,526	,101
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
RD2	Correlación de Pearson	,952(**)	-,045	1	,708(**)	-,229	,573(*)	,211	,468	,376	-,025	,188	,512	,258	-,487	,561(*)	-,420	-,509(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,874		,003	,412	,026	,449	,079	,168	,929	,503	,051	,352	,066	,030	,105	,044
	N	15	15	16	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	16	16
UD2	Correlación de Pearson	,713(**)	-,359	,708(**)	1	-,191	,511	,022	,401	,221	,107	,343	,629(*)	,155	-,515(*)	,525(*)	-,514	-,507
	Sig. (bilateral)	,003	,189	,003		,495	,051	,939	,138	,429	,703	,211	,012	,580	,050	,045	,050	,054
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
E_OA2	Correlación de Pearson	-,181	-,052	-,229	-,191	1	-,135	-,106	-,142	,189	,249	,185	-,388	,134	,351	-,641(*)	-,079	,192
	Sig. (bilateral)	,519	,854	,412	,495		,633	,707	,614	,500	,371	,510	,153	,635	,199	,010	,781	,494
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
E_EF2	Correlación de Pearson	,486	-,447	,573(*)	,511	-,135	1	-,395	,002	,706(**)	-,417	,083	,660(**)	,536(*)	-,891(**)	,748(**)	-,378	-,587(*)
	Sig. (bilateral)	,067	,094	,026	,051	,633		,145	,993	,003	,122	,768	,007	,039	,000	,001	,164	,021
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
E_DI2	Correlación de Pearson	,301	-,034	,211	,022	-,106	-,395	1	,548(*)	-,304	,212	,123	-,386	-,422	,567(*)	-,175	,391	-,134
	Sig. (bilateral)	,276	,904	,449	,939	,707	,145		,034	,270	,447	,663	,156	,117	,028	,533	,150	,634
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
E_EC2	Correlación de Pearson	,574(*)	,257	,468	,401	-,142	,002	,548(*)	1	,170	,466	,187	,183	-,185	,059	-,107	,187	-,159
	Sig. (bilateral)	,025	,356	,079	,138	,614	,993	,034		,545	,080	,506	,515	,509	,835	,705	,505	,571
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
R_Alt_S2	Correlación de Pearson	,307	-,189	,376	,221	,189	,706(**)	-,304	,170	1	-,438	-,417	,166	,488	-,678(**)	,242	-,251	-,204
	Sig. (bilateral)	,266	,500	,168	,429	,500	,003	,270	,545		,103	,122	,554	,065	,006	,384	,366	,466
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
R_Iras2	Correlación de Pearson	,080	,344	-,025	,107	,249	-,417	,212	,466	-,438	1	,618(*)	,214	,016	,501	-,437	,067	-,025
	Sig. (bilateral)	,778	,210	,929	,703	,371	,122	,447	,080	,103		,014	,443	,954	,057	,103	,812	,929
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
R_Ago_F2	Correlación de Pearson	,280	-,111	,188	,343	,185	,083	,123	,187	-,417	,618(*)	1	,430	-,072	,195	,019	-,026	-,344
	Sig. (bilateral)	,311	,693	,503	,211	,510	,768	,663	,506	,122	,014		,109	,799	,487	,945	,927	,209
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
R_Pen_N2	Correlación de Pearson	,460	-,140	,512	,629(*)	-,388	,660(**)	-,386	,183	,166	,214	,430	1	,515(*)	-,672(**)	,694(**)	-,386	-,582(*)
	Sig. (bilateral)	,085	,620	,051	,012	,153	,007	,156	,515	,554	,443	,109		,049	,006	,004	,156	,023
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
A_Ree2	Correlación de Pearson	,124	-,296	,258	,155	,134	,536(*)	-,422	-,185	,488	,016	-,072	,515(*)	1	-,491	,415	-,444	-,519(*)
	Sig. (bilateral)	,659	,285	,352	,580	,635	,039	,117	,509	,065	,954	,799	,049		,063	,124	,097	,047
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
A_Bus2	Correlación de Pearson	-,372	,282	-,487	-,515(*)	,351	-,891(**)	,567(*)	,059	-,678(**)	,501	,195	-,672(**)	-,491	1	-,777(**)	,443	,388

	Sig. (bilateral)	,172	,308	,066	,050	,199	,000	,028	,835	,006	,057	,487	,006	,063		,001	,098	,153
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
A_Plan2	Correlación de Pearson	,441	-,464	,561(*)	,525(*)	-,641(*)	,748(**)	-,175	-,107	,242	-,437	,019	,694(**)	,415	-,777(**)	1	-,336	-,645(**)
	Sig. (bilateral)	,100	,081	,030	,045	,010	,001	,533	,705	,384	,103	,945	,004	,124	,001		,220	,009
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Valor2	Correlación de Pearson	-,333	,178	-,420	-,514	-,079	-,378	,391	,187	-,251	,067	-,026	-,386	-,444	,443	-,336	1	,571(**)
	Sig. (bilateral)	,226	,526	,105	,050	,781	,164	,150	,505	,366	,812	,927	,156	,097	,098	,220		,009
	N	15	15	16	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	20	20
NotaMedia2	Correlación de Pearson	-,609(*)	,440	-,509(*)	-,507	,192	-,587(*)	-,134	-,159	-,204	-,025	-,344	-,582(*)	-,519(*)	,388	-,645(**)	,571(**)	1
	Sig. (bilateral)	,016	,101	,044	,054	,494	,021	,634	,571	,466	,929	,209	,023	,047	,153	,009	,009	
	N	15	15	16	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	20	20

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

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a Universidad de estudio = UCAB

## Anexo 24. Perfil del estudiante que abandona la universidad.

### ESTUDIANTES QUE NO ABANDONAN (1° CURSO)

#### Correlaciones(a)

		PI	MD_ac	RD	UD	E_OA	E_EF	E_DI	E_EC	R_Alt_S	R_Iras	R_Ago_F	R_Pen_N	A_Ree	A_Bus	A_Plan	¿Cómo valora su esfuerzo?	NotaMedia
PI	Correlación de Pearson	1	,384(**)	,384(**)	,070	,209(**)	,116(*)	,071	,087	,034	,053	,117(*)	,081	,125(*)	,165(**)	,155(**)	,128(*)	-,053
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,172	,000	,023	,166	,088	,505	,303	,021	,112	,014	,001	,002	,012	,304
	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384
MD_ac	Correlación de Pearson	,384(**)	1	,316(**)	,028	,016	,081	,056	-,124(*)	,094	,068	-,009	-,024	,334(**)	,156(**)	,335(**)	,217(**)	,278(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,591	,757	,112	,271	,015	,066	,181	,857	,634	,000	,002	,000	,000	,000
	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384
RD	Correlación de Pearson	,384(**)	,316(**)	1	,379(**)	,113(*)	,212(**)	-,037	,096	,178(**)	,074	,039	,094	,090	,012	,175(**)	,121(*)	,154(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,027	,000	,465	,061	,000	,147	,444	,065	,079	,809	,001	,018	,003
	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384
UD	Correlación de Pearson	,070	,028	,379(**)	1	,148(**)	,150(**)	,105(*)	,050	,152(**)	,127(*)	,118(*)	,210(**)	-,085	-,088	-,064	-,176(**)	-,016
	Sig. (bilateral)	,172	,591	,000		,004	,003	,040	,325	,003	,012	,021	,000	,096	,085	,211	,001	,761
	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384
E_OA	Correlación de Pearson	,209(**)	,016	,113(*)	,148(**)	1	,580(**)	,384(**)	,456(**)	,413(**)	,389(**)	,515(**)	,335(**)	-,056	,045	-,012	,039	-,149(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,757	,027	,004		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,275	,375	,815	,444	,003
	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384
E_EF	Correlación de Pearson	,116(*)	,081	,212(**)	,150(**)	,580(**)	1	,312(**)	,354(**)	,388(**)	,325(**)	,354(**)	,285(**)	-,029	,079	,052	,000	-,060
	Sig. (bilateral)	,023	,112	,000	,003	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,572	,123	,309	,996	,241
	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384
E_DI	Correlación de Pearson	,071	,056	-,037	,105(*)	,384(**)	,312(**)	1	,277(**)	,262(**)	,321(**)	,307(**)	,222(**)	-,074	,075	-,035	,021	,036
	Sig. (bilateral)	,166	,271	,465	,040	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,149	,144	,492	,680	,485
	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384
E_EC	Correlación de Pearson	,087	-,124(*)	,096	,050	,456(**)	,354(**)	,277(**)	1	,184(**)	,161(**)	,260(**)	,190(**)	,003	-,116(*)	-,028	,010	-,124(*)
	Sig. (bilateral)	,088	,015	,061	,325	,000	,000	,000		,000	,002	,000	,000	,951	,023	,588	,844	,015
	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384
R_Alt_S	Correlación de Pearson	,034	,094	,178(**)	,152(**)	,413(**)	,388(**)	,262(**)	,184(**)	1	,647(**)	,602(**)	,562(**)	-,090	-,030	-,045	-,121(*)	-,034
	Sig. (bilateral)	,505	,066	,000	,003	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,078	,554	,379	,018	,510
	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384
R_Iras	Correlación de Pearson	,053	,068	,074	,127(*)	,389(**)	,325(**)	,321(**)	,161(**)	,647(**)	1	,604(**)	,595(**)	-,193(**)	,026	-,099	-,097	-,007
	Sig. (bilateral)	,303	,181	,147	,012	,000	,000	,000	,002	,000		,000	,000	,000	,613	,053	,058	,889
	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384
R_Ago_F	Correlación de Pearson	,117(*)	-,009	,039	,118(*)	,515(**)	,354(**)	,307(**)	,260(**)	,602(**)	,604(**)	1	,494(**)	-,094	-,011	-,111(*)	-,061	-,087
	Sig. (bilateral)	,021	,857	,444	,021	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,067	,837	,030	,232	,088
	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384
R_Pen_N	Correlación de Pearson	,081	-,024	,094	,210(**)	,335(**)	,285(**)	,222(**)	,190(**)	,562(**)	,595(**)	,494(**)	1	-,275(**)	-,007	-,169(**)	-,167(**)	-,212(**)
	Sig. (bilateral)	,112	,634	,065	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,892	,001	,001	,000
	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384
A_Ree	Correlación de Pearson	,125(*)	,334(**)	,090	-,085	-,056	-,029	-,074	,003	-,090	-,193(**)	-,094	-,275(**)	1	,381(**)	,640(**)	,131(*)	,154(**)

	Sig. (bilateral)	,014	,000	,079	,096	,275	,572	,149	,951	,078	,000	,067	,000	,000	,000	,010	,002	
A_Bus	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	
	Correlación de Pearson	,165(**)	,156(**)	,012	-,088	,045	,079	,075	-,116(*)	-,030	,026	-,011	-,007	,381(**)	1	,461(**)	,073	,033
	Sig. (bilateral)	,001	,002	,809	,085	,375	,123	,144	,023	,554	,613	,837	,892	,000	,000	,152	,524	
A_Plan	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	
	Correlación de Pearson	,155(**)	,335(**)	,175(**)	-,064	-,012	,052	-,035	-,028	-,045	-,099	-,111(*)	-,169(**)	,640(**)	,461(**)	1	,244(**)	,198(**)
	Sig. (bilateral)	,002	,000	,001	,211	,815	,309	,492	,588	,379	,053	,030	,001	,000	,000	,000	,000	
¿Cómo valora su esfuerzo?	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	
	Correlación de Pearson	,128(*)	,217(**)	,121(*)	-,176(**)	,039	,000	,021	,010	-,121(*)	-,097	-,061	-,167(**)	,131(*)	,073	,244(**)	1	,292(**)
	Sig. (bilateral)	,012	,000	,018	,001	,444	,996	,680	,844	,018	,058	,232	,001	,010	,152	,000	,000	
NotaMedia	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	
	Correlación de Pearson	-,053	,278(**)	,154(**)	-,016	-,149(**)	-,060	,036	-,124(*)	-,034	-,007	-,087	-,212(**)	,154(**)	,033	,198(**)	,292(**)	1
	Sig. (bilateral)	,304	,000	,003	,761	,003	,241	,485	,015	,510	,889	,088	,000	,002	,524	,000	,000	
	N	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	384	

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

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a Abandono = No abandona

## ESTUDIANTES QUE ABANDONAN (1º CURSO)

### Correlaciones(a)

		PI	MD_ac	RD	UD	E_OA	E_EF	E_DI	E_EC	R_Alt_S	R_Iras	R_Ago_F	R_Pen_N	A_Ree	A_Bus	A_Plan	¿Cómo valora su esfuerzo?	NotaMedia
PI	Correlación de Pearson	1	,147	,384(**)	,264(*)	-,012	,053	-,253(*)	-,005	-,038	,138	,163	-,005	-,039	,105	-,100	-,018	-,257(*)
	Sig. (bilateral)		,212	,001	,023	,922	,657	,030	,968	,750	,241	,165	,969	,742	,375	,394	,880	,027
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
MD_ac	Correlación de Pearson	,147	1	,102	,000	-,018	,093	,001	,085	,150	,147	-,208	-,107	,079	,089	,104	,099	,061
	Sig. (bilateral)	,212		,386	,999	,877	,432	,990	,470	,202	,212	,075	,363	,503	,449	,378	,401	,605
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
RD	Correlación de Pearson	,384(**)	,102	1	,177	-,190	-,173	-,046	-,190	-,031	,093	,215	,183	-,075	,186	,108	-,128	,233(*)
	Sig. (bilateral)	,001	,386		,132	,105	,139	,698	,104	,791	,433	,066	,119	,527	,113	,362	,278	,046
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
UD	Correlación de Pearson	,264(*)	,000	,177	1	-,039	,014	,025	,110	,005	,111	,083	,019	-,064	-,021	,004	-,183	-,099
	Sig. (bilateral)	,023	,999	,132		,741	,903	,834	,349	,966	,345	,484	,869	,587	,856	,976	,120	,402
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
E_OA	Correlación de Pearson	-,012	-,018	-,190	-,039	1	,619(**)	,228	,537(**)	,502(**)	,384(**)	,305(**)	,434(**)	-,118	-,050	,005	,001	-,293(*)
	Sig. (bilateral)	,922	,877	,105	,741		,000	,050	,000	,000	,001	,008	,000	,317	,670	,966	,993	,011
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
E_EF	Correlación de Pearson	,053	,093	-,173	,014	,619(**)	1	,183	,517(**)	,444(**)	,403(**)	,098	,343(**)	-,123	-,080	-,047	-,057	-,347(**)
	Sig. (bilateral)	,657	,432	,139	,903	,000		,118	,000	,000	,000	,406	,003	,297	,499	,691	,632	,002
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
E_DI	Correlación de Pearson	-,253(*)	,001	-,046	,025	,228	,183	1	,143	,176	,067	,038	,186	,157	,236(*)	,137	,062	,175
	Sig. (bilateral)	,030	,990	,698	,834	,050	,118		,224	,134	,569	,746	,113	,180	,043	,244	,601	,137
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
E_EC	Correlación de Pearson	-,005	,085	-,190	,110	,537(**)	,517(**)	,143	1	,247(*)	,384(**)	,139	,177	-,031	,012	,033	-,101	-,186
	Sig. (bilateral)	,968	,470	,104	,349	,000	,000	,224		,034	,001	,237	,131	,796	,916	,781	,390	,112
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74

R_Alt_S	Correlación de Pearson	-,038	,150	-,031	,005	,502(**)	,444(**)	,176	,247(*)	1	,416(**)	,342(**)	,575(**)	,215	,200	,152	-,061	-,220
	Sig. (bilateral)	,750	,202	,791	,966	,000	,000	,134	,034		,000	,003	,000	,065	,088	,197	,608	,060
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
R_Iras	Correlación de Pearson	,138	,147	,093	,111	,384(**)	,403(**)	,067	,384(**)	,416(**)	1	,253(*)	,444(**)	-,224	,063	,059	-,016	-,137
	Sig. (bilateral)	,241	,212	,433	,345	,001	,000	,569	,001	,000		,030	,000	,055	,593	,618	,889	,244
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
R_Ago_F	Correlación de Pearson	,163	-,208	,215	,083	,305(**)	,098	,038	,139	,342(**)	,253(*)	1	,546(**)	,008	,087	,119	-,100	-,039
	Sig. (bilateral)	,165	,075	,066	,484	,008	,406	,746	,237	,003	,030		,000	,947	,460	,311	,396	,740
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
R_Pen_N	Correlación de Pearson	-,005	-,107	,183	,019	,434(**)	,343(**)	,186	,177	,575(**)	,444(**)	,546(**)	1	-,183	,180	,055	-,138	-,060
	Sig. (bilateral)	,969	,363	,119	,869	,000	,003	,113	,131	,000	,000	,000		,118	,124	,643	,242	,612
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
A_Ree	Correlación de Pearson	-,039	,079	-,075	-,064	-,118	-,123	,157	-,031	,215	-,224	,008	-,183	1	,383(**)	,488(**)	,050	,114
	Sig. (bilateral)	,742	,503	,527	,587	,317	,297	,180	,796	,065	,055	,947	,118		,001	,000	,672	,335
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
A_Bus	Correlación de Pearson	,105	,089	,186	-,021	-,050	-,080	,236(*)	,012	,200	,063	,087	,180	,383(**)	1	,517(**)	,064	,226
	Sig. (bilateral)	,375	,449	,113	,856	,670	,499	,043	,916	,088	,593	,460	,124	,001		,000	,590	,053
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
A_Plan	Correlación de Pearson	-,100	,104	,108	,004	,005	-,047	,137	,033	,152	,059	,119	,055	,488(**)	,517(**)	1	,206	,191
	Sig. (bilateral)	,394	,378	,362	,976	,966	,691	,244	,781	,197	,618	,311	,643	,000	,000		,078	,103
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
¿Cómo valora su esfuerzo?	Correlación de Pearson	-,018	,099	-,128	-,183	,001	-,057	,062	-,101	-,061	-,016	-,100	-,138	,050	,064	,206	1	,092
	Sig. (bilateral)	,880	,401	,278	,120	,993	,632	,601	,390	,608	,889	,396	,242	,672	,590	,078		,434
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
NotaMedia	Correlación de Pearson	-,257(*)	,061	,233(*)	-,099	-,293(*)	-,347(**)	,175	-,186	-,220	-,137	-,039	-,060	,114	,226	,191	,092	1
	Sig. (bilateral)	,027	,605	,046	,402	,011	,002	,137	,112	,060	,244	,740	,612	,335	,053	,103	,434	
	N	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74

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

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a Abandono = Si abandona



## **Anexo 25. Artículo en proceso de publicación.**

### **PATRONES DE APRENDIZAJE, ESTRÉS ACADÉMICO Y RENDIMIENTO EN UNIVERSITARIOS DE PRIMER CURSO: un estudio exploratorio**

*Vega-Martínez, Antonio*

*Martínez-Fernández, J. Reinaldo*

*Coiduras, Jordi*

#### **RESUMEN**

**INTRODUCCIÓN.** Con el interés de revisar el abandono temprano en la universidad, este estudio se propuso como objetivo: analizar la relación, entre patrones de aprendizaje, estrés académico, esfuerzo y rendimiento en el primer año de universidad. **MÉTODO.** Participan 146 estudiantes que cursan carreras en el área de las Ciencias de la Educación. Se sigue un diseño transversal basado en cuestionarios. **RESULTADOS.** Los patrones que incluyen autorregulación y estrategias de procesamiento profundo muestran menor relación con el estrés académico. Por lo contrario, se hallaron relaciones significativas entre los patrones más superficiales con los factores estresantes y menores recursos de afrontamiento con un menor rendimiento académico. **DISCUSIÓN.** Se aprecia la importancia de las estrategias de afrontamiento y el esfuerzo con relación al rendimiento académico. Se concluye que los estudiantes con patrón MD, los más autorregulados, parecen estar más preparados ante las demandas y exigencias de la metodología universitaria y el afrontamiento del estrés. Contrariamente, el patrón UD parece predecir el bajo rendimiento, asociado a la mayoría de estresores, sin estrategias de afrontamiento y, consecuentemente, manifestando todas las reacciones. En su conjunto, los resultados inspiran para el diseño de acciones formativas que favorezcan la transición a la universidad.

**PALABRAS CLAVE:** patrones de aprendizaje; estrés académico; estudiantes universitarios; rendimiento académico.

### **PATRONS D'APRENTATGE, ESTRÉS ACADÈMIC I RENDIMENT EN UNIVERSITÀRIS DE PRIMER CURS: un estudi exploratori**

#### **RESUMEN**

**INTRODUCCIÓ.** Amb l'interès de revisar l'abandonament primerenc a la universitat, aquest estudi es va proposar com a objectiu: analitzar la relació, entre patrons d'aprenentatge, estrès acadèmic, esforç i rendiment en el primer any d'universitat. **MÈTODE.** Participen 146 estudiants que cursen carreres en l'àrea de les Ciències de l'Educació. Se segueix un disseny transversal basat en qüestionaris. **RESULTATS.** Els patrons que inclouen autoregulació i estratègies de processament profund mostren més petita relació amb l'estrès acadèmic. Al contrari, es van trobar relacions significatives entre els patrons més superficials amb els factors estressants i més petits recursos d'afrontament amb un més baix rendiment acadèmic. **DISCUSSIÓ.** S'aprecia la importància de les estratègies d'afrontament i l'esforç amb relació al rendiment acadèmic. Es conclou que els estudiants amb patró MD, els més autoregulats, semblen estar més preparats davant les demandes i exigències de la metodologia universitària i l'afrontament de l'estrès. Contràriament, el patró UD sembla predir el baix rendiment, associat a la majoria de factors d'estrès, sense estratègies d'afrontament i, conseqüentment, manifestant totes les reaccions. En el seu conjunt, els resultats inspiren per al disseny d'accions formatives que afavoreixin la transició a la universitat.

**PARAULES CLAU:** patrons d'aprenentatge; estrès acadèmic; estudiants universitaris; rendiment acadèmic.

### **LEARNING PATTERNS, ACADEMIC STRESS AND PERFORMANCE IN FIRST YEAR UNIVERSITY STUDENTS: an exploratory study**

#### **ABSTRACT**

**INTRODUCTION.** In the interest of reviewing early dropout at university, this study aimed to analyse the relationship between learning patterns, academic stress, effort and performance in the first year of university. **METHOD.** A total of 146 students from the field of Education Sciences participated in the study. A cross-sectional design based on questionnaires was followed. **RESULTS.** Patterns that include self-regulation and deep processing strategies show less relationship with academic stress. In contrast, significant relationships were found between shallower patterns with stressors and lower coping resources with lower academic performance. **DISCUSSION.** The importance of coping strategies and effort in relation to academic performance is apparent. It is concluded that students with the MD pattern, the most self-regulated, seem to be more prepared for the demands and requirements of university methodology and coping with stress. In contrast, the UD pattern seems to predict low performance, associated with most stressors, without coping strategies and, consequently, manifesting all reactions. Taken as a whole, the results inspire the design of training actions that favour the transition to university.

**KEYWORDS:** learning patterns, academic stress; undergraduate students; academic performance.

## INTRODUCCIÓN

El fracaso académico en España, al inicio de la universidad, alcanza el 35.2%. Un dato que supera el 30.2% de la media de la Unión Europea (Ministerio de Universidades, 2020), y se ubica lejos de la deseada proporción mínima de 10%. Así, España se posiciona entre uno de los países con mayor abandono temprano de Europa (Pérez y Aldás, 2019).

Cabe destacar que los universitarios tienen una serie de creencias y estrategias sobre los procesos de aprendizaje enraizadas en unos patrones más o menos estables. Incluso, estudios recientes conectan los procesos de aprendizaje desplegados en la adolescencia con cierta conexión con las etapas del desarrollo temprano (Martínez-Fernández et al., 2021). Por lo tanto, creencias sobre qué es aprender, por qué aprendo; y estrategias adquiridas durante el desarrollo temprano, y validadas en la experiencia académica previa que por el hecho de llegar a la universidad parecen indicar que han sido adecuadas. Vermunt definió los patrones de aprendizaje a partir de estos componentes (Vermunt, 1998; Vermunt y Donche, 2017). Así, relaciona las concepciones superficiales del aprendizaje con estrategias de ensayo y error y/o de memorización para definir el patrón reproductivo (RD). Un patrón que seguramente ha reportado éxitos académicos previos a la educación superior. Sin embargo, el aprendizaje reproductivo contrasta con las demandas de trabajo autónomo, profundo, crítico y autorregulado que requiere la universidad.

Desde este enfoque, este estudio, se aproxima al análisis de la transición a la Universidad, y el afrontamiento de sus exigencias de aprendizaje en la educación superior (Coertjens, et al., 2017). Así, la interacción entre los procesos de aprendizaje previos y las estrategias de enseñanza universitaria puede que favorezcan el éxito académico o, contrariamente, el estudiante puede percibir ciertas estrategias de enseñanza como una situación amenazante que fomenta el estrés académico (García, Ortega y Montagut, 2016; Martínez, García y Gota, 2019, Taboada, 2015). Una situación que genera alteraciones fisiológicas, y que requerirá la activación de estrategias de afrontamiento (Taboada, 2015), para adecuar los procesos de aprendizaje.

En este marco, el presente estudio analiza la relación entre los procesos de aprendizaje, con base en el modelo teórico de Vermunt (1998), el estrés académico y el rendimiento al inicio de la universidad.

### *Patrones de aprendizaje*

El modelo de Vermunt (1998) conecta cuatro factores clave en el estudio del aprendizaje: concepción de aprendizaje, orientación motivacional, estrategias de regulación, y de procesamiento cognitivo. Así, los estudiantes se identifican con ciertas creencias y/o estrategias, y de su combinación se configuran los patrones de aprendizaje. A saber, y en un momento inicial del modelo: dirigido al significado (Meaning Directed, MD), que agrupa la comprensión del aprendizaje como construcción de conocimientos, con interés personal intrínseco, pensamiento crítico y autorregulado. El patrón dirigido a la aplicación (Application Directed, AD), consiste en entender el aprendizaje como el uso de la información, con orientación vocacional, estrategias de autorregulación y de regulación externa con procesamiento concreto. El dirigido a la reproducción (Reproduction Directed, RD), consiste en entender el aprendizaje como la adquisición de bloques de información, con interés por los certificados, regulación externa y procesamiento memorístico. Finalmente, el patrón no dirigido (Undirected, UD), corresponde a una comprensión del aprendizaje basada en el estímulo de los otros (docentes y/o compañeros), con orientación motivacional ambivalente, escaso procesamiento y ausencia de regulación. La Tabla 1 resume la caracterización de cada patrón (Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012, p.169).

**Tabla 1.**

*Patrones de aprendizaje y subescalas que los componen*

<i>Meaning-Directed (MD)</i>	<i>Application-Directed (AD)</i>	<i>Reproduction-Directed (RD)</i>	<i>Undirected (UD)</i>
Construcción del conocimiento	Uso del conocimiento	Incremento del conocimiento	Estímulo docente y/o de compañeros
Interés personal	Orientación vocacional	Orientado a las calificaciones y resultados	Ambivalente
Autorregulación	Autorregulación y regulación externa	Regulación externa	Ausencia de regulación

Est. Procesamiento profundo	Est. Procesamiento concreto	Estrategias memorísticas	Escaso
-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	--------

No obstante, estudios recientes reportan que no siempre se obtienen los patrones de aprendizaje inicialmente propuestos por Vermunt (Hederich-Martínez y Carmargo-Urbe, 2019; Marambe, Vermunt, y Boshuizen, 2012; Vermunt, Bronkhorst y Martínez-Fernández, 2014; Vermunt y Donche, 2017). En tal sentido, se han hallado patrones que agrupan todas las concepciones de aprendizaje (pasivo-idealista), o todas las orientaciones motivacionales (pasivo-motivacional), o puede darse el caso de diferentes combinaciones entre las categorías teóricas de los diferentes patrones que pueden parecer disonantes o incongruentes (Donche y Van Petegem, 2009). Adicionalmente, datos de otros territorios, como por ejemplo se reporta desde Asia o Iberoamérica (Marambe et al., 2012, Martínez-Fernández y Vermunt, 2015, Vermunt et al., 2014), suelen señalar que el patrón UD solamente se define a partir de las subescalas de ausencia de regulación y orientación ambivalente (Hederich-Martínez y Camargo-Urbe, 2019). En tal sentido, se hace mención a la necesidad de ampliar el análisis de los patrones de aprendizaje en otras poblaciones, con la finalidad de enriquecer la discusión transcultural del modelo como reclaman Hederich-Martínez y Camargo (2019), así como Martínez-Fernández (2019).

### **Estrés académico**

En 1950, Hans Selye definió el estrés como la respuesta no específica del organismo a cualquier demanda del exterior, y los estresores como aquellos estímulos ofensivos (Selye, 1950). Así, el estrés académico se concibe como el proceso resultante de la interacción/fricción entre las demandas percibidas desde el contexto académico y las características cognitivas, socio-afectivas y físicas de las personas que aprenden. Los estudiantes perciben la situación como amenazante, y con base en sus recursos y la manera de afrontar a los estresores, puede verse afectado su bienestar y salud (Taboada, 2015). Los estresores académicos de mayor importancia son las obligaciones académicas, el trabajo excesivo fuera del horario lectivo, la realización y preparación de las actividades de evaluación, las intervenciones en público, la relación con los compañeros y docentes, entre otros (Babakova, 2019; García et al., 2016; Reddy, Menon y Thattil, 2018). Una de las tipologías más reciente, sobre factores académicos estresantes, es la de García-Ros et al., (2012): obligaciones académicas (OA), expediente y perspectivas de futuro (EF), dificultades interpersonales (DI) y expresión/comunicación de ideas propias (EC).

Delante de los estresores el organismo responde activando el sistema de defensa, que implica cambios fisiológicos, emocionales, cognitivos y conductuales. En esa línea, diferentes estudios demuestran que el estrés académico está relacionado con la disminución de las calificaciones, la asistencia a clases o la dedicación académica (García et al., 2016; Maajida, Vishnu y Gayathri, 2018; Taboada, 2015). Las repercusiones fisiológicas se identifican con el aumento de la presión sanguínea, la alteración de la respiración, dolores de cabeza y alteración del sueño (Crum et al., 2017). De entre ellas, Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro (2008) concluyeron que la alteración del sueño (AS), la irascibilidad (Ir), los pensamientos negativos (PN) y el agotamiento físico (AF) son las frecuentes en los universitarios.

Finalmente, se activan estrategias de afrontamiento que tienen el objetivo de paliar y/o eliminar una situación estresante (Taboada, 2015). Para Cabanach et al., (2010) las estrategias de afrontamiento pueden ser: de reevaluación positiva (RP), búsqueda de apoyo social (BAS), y las estrategias de planificación y gestión de recursos personales (PGR).

### **Rendimiento académico en universitarios**

Se conoce que cierta proporción de estudiantes llega a la universidad con una concepción de aprendizaje superficial y con dificultades regulatorias en correspondencia con la descripción de patrones RD y UD (Vermunt, 1998); y ello parece explicar la reducción de la motivación intrínseca (Íñiguez, Saso y Errazu, 2016; Rabanaque y Martínez-Fernández, 2009), y un bajo rendimiento académico. Por lo contrario, Duff, et al., (2004) reportan que los patrones de aprendizaje profundo y estratégico (MD y AD) correlacionan positivamente con el rendimiento académico. Sadler-Smith (1996), así como Donche et al., (2014) hallan que el patrón no dirigido (UD) muestra relación significativa negativa con el rendimiento académico. Asimismo, Lindblom-Ylänne y Lonka (2000) reportan relación significativa positiva entre el patrón MD y el rendimiento académico; y una relación significativa negativa entre el patrón RD y el rendimiento. El propio Vermunt (2005) señala que el patrón dirigido al significado es un predictor del rendimiento académico satisfactorio, mientras que el patrón no dirigido predice un rendimiento académico insuficiente. Sin embargo, otros estudios no hallan relación entre los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico (Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012). No obstante, sí se identifica relación significativa positiva entre el esfuerzo y el rendimiento (Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012, Martínez-Fernández y Vermunt, 2015).

Por lo que hace al estrés y las estrategias de regulación, de la Fuente et al. (2020) recientemente destacan que el estrés depende de los factores regulatorios, así la autorregulación explica un estado emocional más positivo y reducción del estrés.

Con base en lo expuesto, este estudio se planteó las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué patrones de aprendizaje se identifican en una muestra de universitarios de primer curso de universidad?
2. ¿Cómo se caracteriza el estrés académico, en términos de estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento en una muestra de universitarios españoles?
3. ¿Qué relación existe entre los patrones de aprendizaje, el estrés y el rendimiento académico?

## MÉTODO

### Participantes

Se diseñó un estudio exploratorio descriptivo basado en cuestionarios. La muestra está compuesta por 146 universitarios (79.5% mujeres) que cursan el primer año de grado en Educación Social ( $N= 52$ ; 35.6%), Pedagogía ( $N= 46$ ; 31.5%) o Educación Primaria ( $N= 48$ ; 32.9%) en dos facultades de Ciencias de la Educación en España. Las edades están comprendidas entre los 18 y 45 años, con una media de 20.26 ( $SD= 3.9$ ). La selección de la muestra ha sido intencional, no probabilística y por conveniencia. Se invitó al conjunto de estudiantes de 1er curso de dos facultades de Ciencias de la Educación (un total de 232 estudiantes) y participa el 62.93% del total de estudiantes.

### Instrumentos

Para la identificación de los patrones de aprendizaje, se utiliza el ILS, *Inventory of Learning Styles* (Vermunt, 1998) en versión española reducida y adaptada (Martínez-Fernández y García-Orriols, 2017). Se trata de una versión de 60 ítems distribuidos en 16 subescalas que conforman los cuatro patrones presentados en la tabla 1. Para este estudio se calcularon los cuatro patrones clásicos sobre la base del análisis de fiabilidad por Alpha de Cronbach con valores entre .56 y .82 (ver Tabla 2).

El CEAU, Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (García-Ros, et al., 2012) identifica los estresores académicos, a partir de 21 ítems distribuidos en cuatro factores: Obligaciones académicas, Expediente y perspectivas de futuro, Dificultades interpersonales, y Expresión y comunicación de ideas propias. En este estudio se obtuvieron valores adecuados de fiabilidad por Alpha de Cronbach entre .60 y .81 (ver Tabla 3).

**Tabla 2**

*Número de ítems, fiabilidad, media y desviación en los patrones de aprendizaje.*

	Número de ítems	Alpha	Media	SD
MD	18	.76	3.53	.43
AD	21	.71	3.53	.37
RD	21	.82	3.01	.51
UD	12	.56	3.19	.44

El R-CEA, Reacciones-Cuestionario Estrés Académico de Cabanach et al. (2008) identifica la sintomatología asociada con dimensiones emocionales, físicas, cognitivas y comportamentales relacionadas con el estrés académico. Se compone de 22 ítems para identificar los factores: alteraciones del sueño, irascibilidad, agotamiento físico, y pensamientos negativos. Para este estudio se obtuvieron valores muy adecuados de fiabilidad por Alpha de Cronbach entre .85 y .90 (ver Tabla 3).

**Tabla 3**

*Número de ítems, fiabilidad, media y desviación de las escalas de factores estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento*

	Número de ítems	Alpha	Media	SD
<i>Factores estresores</i>				
OA	8	.81	3.17	.73
EF	6	.69	3.10	.80
DI	4	.69	2.57	.85

EC	3	.60	2.90	.83
<i>Reacciones ante el estrés</i>				
AS	8	.85	2.27	.84
Ir	5	.90	2.57	.92
AF	5	.90	3.32	.98
PN	4	.85	2.64	1.04
<i>Estrategias de afrontamiento</i>				
RP	9	.85	2.95	.71
BAS	7	.93	3.26	.98
PGR	7	.83	2.93	.76

El A-CEA, “Afrontamiento-Cuestionario de Estrés Académico” de Cabanach, et al., (2010) con 23 ítems sobre cómo se afrontan las situaciones de estrés académico. Los factores que genera son: reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social, planificación y gestión de recursos personales, Para este estudio se obtuvieron valores muy adecuados de fiabilidad entre .83 y .93 (ver Tabla 3).

### Procedimiento

En primer lugar, se aplicó el ILP al comienzo del segundo semestre del primer año cuando los estudiantes ya contaban con cierta experiencia inicial en la universidad. Igualmente, se recogió información sobre rendimiento académico y el esfuerzo auto percibido durante el primer semestre. Seis semanas después, y fuera de evaluaciones, se aplicaron los cuestionarios de estrés académico (estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento). Los datos fueron analizados empleando medidas de fiabilidad, factorial y correlaciones de Pearson para un análisis centrado en las variables y análisis de conglomerados (K-means) para un análisis centrado en los sujetos. De esta manera, se determina el papel de cada una de las variables de manera independiente; pero además se analizan perfiles de sujetos en función de tales variables.

### RESULTADOS

En cuanto a la pregunta sobre ¿qué patrones de aprendizaje se identifican en una muestra de universitarios de primer curso de universidad? Se realizó un análisis factorial exploratorio considerando el modelo teórico de Vermunt (1998), y se obtuvieron adecuados índices de fiabilidad para los patrones de aprendizaje; con precaución del patrón UD con un índice de .56. Seguidamente, en el análisis centrado en los sujetos, se realizó un análisis de conglomerados (K-means) que permitió identificar cómo se agrupan los estudiantes en base a los patrones de aprendizaje prototípicos (ver Tabla 4).

El análisis de conglomerados genera cinco grupos de estudiantes. El primero se define por sus altas puntuaciones en el patrón MD. El segundo responde a estudiantes con puntuaciones por encima de la media en los patrones MD, AD y RD, y un rango medio en el patrón UD; por ello son considerados como estudiantes *flexibles*. El tercer grupo destaca por tener altas puntuaciones en el patrón UD. El cuarto son estudiantes que obtienen altas puntuaciones en el patrón RD. Por último, se idéntica un grupo que tiene puntuaciones por debajo del rango medio en todos los patrones, y se denomina *pasivos*.

**Tabla 4**

*Patrones de aprendizaje según análisis de conglomerados (N= 146).*

	Conglomerados				
	MD (N= 40; 27.4%)	FLEXIBLE (N= 39; 26.7%)	UD (N= 32; 21.9%)	RD (N= 20; 13.7%)	PASIVOS (N= 15; 10.3%)
MD	<b>3.74</b>	<b>3.87</b>	3.40	3.04	3.08
AD	3.48	<b>3.96</b>	3.50	3.24	3.02
RD	2.71	<b>3.59</b>	2.85	<b>3.29</b>	2.34

Con relación a ¿cómo se caracteriza el estrés académico en una muestra de universitarios españoles de primer curso? Se obtiene un conjunto de datos descriptivos y posteriormente, se realiza un análisis de conglomerados con los tres componentes (ver Tabla 5). Los análisis permiten inferir que esta muestra de universitarios obtiene puntuaciones más altas en el factor de obligaciones académicas, seguido del expediente y perspectivas de futuro. Las reacciones más frecuentes son el agotamiento físico y pensamientos negativos con un afrontamiento basado en la búsqueda de apoyo social, y en menor grado, las estrategias de reevaluación positiva, de gestión y planificación de los recursos personales.

Un análisis de conglomerados centrado en los sujetos, y las variables de estrés académico, reporta una clasificación de cuatro grupos: un grupo estresado y afectado, con estrategias de afrontamiento ante el estrés; el segundo son estudiantes estresados y afectados, con pocos recursos de afrontamiento; el tercero son estudiantes medianamente estresados y afectados, con afrontamiento conductual; y el último grupo son estudiantes poco estresados y poco afectados, con afrontamiento medio.

En cuanto a la pregunta: ¿qué relación existe entre los patrones de aprendizaje, el estrés académico y el rendimiento al inicio de la universidad? En primer lugar, se llevó a cabo un análisis centrado en las variables aplicando el análisis de correlación de Pearson (ver Tabla 6). El estudio de las relaciones, entre los patrones de aprendizaje y el resto de variables, indica que el patrón MD no se relaciona con ningún factor estresor, aunque sí muestra relación con la reacción al estrés de alteración del sueño y las estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva, y de gestión y planificación de los recursos personales, y el rendimiento académico. El patrón AD tiene relación significativa positiva con los factores de estrés académico por las obligaciones académicas, y el expediente y perspectivas de futuro, la reacción de alteración del sueño y la estrategia de reevaluación positiva y el esfuerzo. El patrón RD muestra relación con las obligaciones académicas, expediente y perspectivas de futuro, y comunicación y expresión de las ideas propias, la reacción de irascibilidad, pero con ninguna estrategia de afrontamiento, aunque sí con el esfuerzo. Finalmente, el patrón UD se relaciona con estrés por obligaciones académicas, las perspectivas de futuro y todas las reacciones; pero ninguna estrategia de afrontamiento, ni esfuerzo, ni rendimiento.

**Tabla 5**

*Estresores, reacciones al estrés y estrategias de afrontamiento según análisis de conglomerados*

	Conglomerados			
	Estresados y afectados, con estrategias de afrontamiento (N=16; 11%)	Estresados y afectados, con pocos recursos (N=34; 23.3%)	Medianamente estresados y afectados, con afrontamiento conductual (N=47; 32.2%)	Poco estresados y poco afectados, con afrontamiento medio. (N=49; 33.5%)
<i>Factores estresores</i>				
OA	<b>4.06</b>	<b>3.68</b>	3.15	2.57
EF	<b>3.78</b>	<b>3.51</b>	3.06	2.63
DI	<b>3.39</b>	<b>3.32</b>	2.27	2.08
EC	<b>3.69</b>	<b>3.43</b>	2.47	2.66
<i>Reacciones al estrés</i>				
AS	<b>3.34</b>	<b>2.82</b>	2.20	1.61
Ir	<b>3.19</b>	<b>3.18</b>	2.76	1.77
AF	<b>4.20</b>	<b>4.08</b>	3.43	2.41
PN	<b>3.20</b>	<b>3.45</b>	2.87	1.70
<i>Estrategias de afrontamiento</i>				
RP	<b>3.53</b>	2.56	2.89	3.09
BAS	<b>4.18</b>	2.52	<b>3.77</b>	3.00
PGR	<b>3.88</b>	2.39	3.10	2.84

Finalmente, desde una perspectiva de análisis centrado en los sujetos, se realiza un estudio de la relación (chi-cuadrada,  $\chi^2$ ) entre los patrones de aprendizaje y las variables del estrés académico, a partir de los conglomerados previamente definidos. Los resultados (ver Tabla 7) muestran relaciones significativas entre los diferentes grupos de sujetos ( $\chi^2= 22,210$ ,  $gl = 12$ ;  $p = .035$ ). Concretamente, los residuos tipificados corregidos (R) muestran relación significativa negativa entre el grupo de estudiantes con un patrón de aprendizaje

flexible y la condición de estar poco estresados y poco afectados, con afrontamiento medio. En contraposición, se detecta relación significativa positiva entre el grupo de estudiantes pasivos y MD, con el mismo grupo de estudiantes: poco estresados y poco afectados, con afrontamiento medio.

**Tabla 6**

*Correlaciones entre patrones de aprendizaje, estrés académico, esfuerzo y rendimiento.*

Estrés y rendimiento	Patrones de Aprendizaje			
	MD	AD	RD	UD
<i>Factores estresores</i>				
OA		.28	.17	.27
EF		.29	.27	.22
DI				
EC			.23	
<i>Respuestas al estrés</i>				
AS	.17	.20		.17
Ir			.18	.25
AF				.24
PN				.29
<i>Estrategias de afrontamiento</i>				
RP	.38	.25		
BAS				
PGR	.41			
<i>Rendimiento académico</i>				
Esfuerzo	.31	.42	.34	
Nota Media	.18			

**Tabla 7**

*Relación entre los grupos de estudiantes según patrones de aprendizaje y factores del estrés académico*

Clusters de Estrés	Clusters de patrones de aprendizaje															$\chi^2$	P
	Flexible			Pasivos			UD			MD			RD				
	N	%	R	N	%	R	N	%	R	N	%	R	N	%	R		
1	6	15.4	1.0	0	0	0	5	15.6	1.0	4	10	-.2	1	5	.7		
2	11	28.2	.8	2	13.3	-1.0	9	28.1	.7	6	15	-1.5	6	30	.8		
3	17	43.6	1.8	4	26.7	-.5	11	34.4	.3	10	25	-1.1	5	25	-.7	22.21	<.05
4	5	12.8	<b>-3.2</b>	9	60	<b>2.3</b>	7	21.9	-1.6	20	50	<b>2.6</b>	8	40	.7		
Total	39	100		15	100		32	100		42	100		20	100			

NOTA: 1 = Estresados y afectados, con estrategias de afrontamiento; 2 = Estresados y afectados, con pocos recursos; 3 = Medianamente estresados y afectados, con afrontamiento conductual; 4 = Poco estresados y poco afectados, con afrontamiento medio.

## DISCUSIÓN

El modelo teórico de patrones de aprendizaje se viene consolidando en el análisis de las estrategias, concepciones y orientación motivacional en una amplia diversidad de territorios alrededor del mundo (Marambe et al., 2012, Martínez-Fernández y Vermunt, 2015, Vermunt et al., 2014). Sin embargo, no conocemos de estudios que aborden la relación de los patrones de aprendizaje con el estrés académico y a su vez con el rendimiento.

En relación a los patrones de aprendizaje, se hallaron los cuatro patrones originalmente propuestos por Vermunt (1998) (MD, AD, RD, UD). Estos resultados coinciden con los hallazgos en el resto de Europa (Vermunt y Minnaert, 2003). En cuanto al análisis centrado en los sujetos se identificaron cinco grupos de estudiantes clasificados en flexibles, pasivos, no dirigidos, dirigidos al significado y dirigidos a la reproducción. Esta agrupación coincide con los patrones de aprendizaje diseñados por Vermunt en tres de los grupos (UD, MD y RD). No obstante, se identifica otro grupo de estudiantes que no se ubican de manera clara en ningún patrón, sino que puntúan alto en todos los patrones, los denominados flexibles según Donche y Van Petegem (2009). Igualmente, y en sentido contrario, se identifica otro grupo de estudiantes con bajas puntuaciones en todos los patrones, los pasivos según Marambe et al. (2012).

Estos patrones que parecen un “mix” de estrategias, orientaciones y creencias; así como los pasivos, se aproximan más a los resultados hallados en estudiantes de territorios fuera de Europa, como los de González y Anglat (2016) en Argentina, o García-Ravidá (2017) en Colombia, México y Venezuela. De hecho, los resultados en la misma península son aún más coincidentes, pues Rocha y Ventura (2011) en Portugal, identifican el patrón dirigido a la aplicación, el dirigido a la reproducción y dos conglomerados que denominan *plástico* e *inactivo*, que coinciden con los estudiantes flexibles y pasivos de esta muestra de españoles. Así, una diferenciación de patrones según territorios que parece más que interesante y que aún requiere de estudios que profundicen en esas particularidades territoriales y sobre todo que nos permitan profundizar en el diseño de acciones metodológicas y formativas diferenciadas (en línea con Hederich-Martínez y Camargo, 2019, Martínez-Fernández, 2019).

En lo referente al estrés académico, se identifica a las obligaciones académicas como el principal factor estresor, así como la preocupación por el expediente, y las perspectivas de futuro (García et al., 2016; Muñoz, 1999). En relación a las respuestas al estrés se identifica el agotamiento físico y pensamientos negativos, en línea con los resultados de Taboada (2015). En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se halló que los estudiantes hacen uso principalmente de búsqueda de apoyo social, un dato que ya reportaba Taboada (2015), y parece que ese tipo de apoyo en los otros (regulación externa en término de Vermunt) está indicándonos que existe una arraigada estrategia de regulación externa en los universitarios Iberoamericanos (Hederich-Martínez y Camargo-Urbe, 2019; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Martínez-Fernández, 2019).

La relación entre los patrones de aprendizaje, el estrés académico y el rendimiento muestra que las puntuaciones en el patrón MD se relacionan con la alteración del sueño; las estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva, la gestión y planificación de los recursos personales, el esfuerzo y un mejor rendimiento académico. Estos resultados están en línea con los estudios que asocian el patrón MD con el mejor desempeño (Duff et al., 2004; Lindblom-Ylänne y Lonka, 2000; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Vermunt y Donche, 2017). Sin embargo, esa alteración del sueño quizás indique que el patrón MD no es necesariamente un indicador de bienestar.

El patrón AD sigue una línea similar al estar relacionado con el estrés por las obligaciones académicas, el expediente y las perspectivas de futuro. Resultados congruentes a los de Rocha y Ventura (2011) y Vermunt (2005), quienes vinculan el patrón AD con la vocación hacia la futura profesión. Además, se asocia a la alteración del sueño; pero también con la estrategia de reevaluación positiva y el esfuerzo. El patrón RD, tal como reportan otros estudios (González y Anglat, 2016; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Vermunt y Donche, 2017), es uno de los menos adaptativos al mostrarse relacionado con tres factores estresores (obligaciones académicas, expediente y perspectivas de futuro, la comunicación y expresión de ideas propias). Además, las puntuaciones RD se asocian a la irascibilidad, pero con ninguna de las estrategias de afrontamiento, aunque sí con el esfuerzo. Finalmente, las asociaciones halladas entre el estrés académico, el rendimiento y el patrón UD, lo confirman como el más desadaptativo (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015, Vermunt y Donche, 2017). En tal sentido, el patrón UD se asocia a estrés por las obligaciones académicas y las perspectivas de futuro; así como con todas las reacciones, pero con ninguna estrategia de afrontamiento. En todo caso, se destaca el bajo índice de fiabilidad del patrón UD que seguramente está asociado a diferentes formas de entender el estímulo docente y/o de los compañeros como reclaman Hederich y Camargo (2019).

En este estudio se confirma, una vez más, que los estudiantes con patrón MD, los más autorregulados, parecen estar más preparados ante las demandas y exigencias de la metodología universitaria y el afrontamiento del estrés (en línea con de la Fuente et al., 2020). Contrariamente, el patrón UD parece predecir el bajo rendimiento, asociado a la mayoría de estresores, sin estrategias de afrontamiento y, consecuentemente, manifestando todas las reacciones.

Finalmente, hay que señalar que este estudio tiene las limitaciones de tratarse de una aproximación exploratoria en una muestra intencional de corte transversal al inicio de la universidad. En tal sentido, se requieren mayores esfuerzos en la recolección de datos para una mayor representatividad e incrementar los estudios longitudinales para disponer de mayores evidencias en cuanto a los procesos de cambio, o no, de los mismos y su impacto en el rendimiento a lo largo de la formación universitaria.

Sin embargo, a pesar de tales limitaciones, desde el punto de vista de las acciones formativas estos hallazgos manifiestan la necesidad de ofrecer herramientas a los estudiantes que ingresan en la universidad para la revisión de su marco de creencias y la



optimización de las estrategias de aprendizaje autorregulado. Así, se hace necesario el fomento de un aprendizaje basado en la construcción, con interés personal y autorregulado que apunte a unas adecuadas estrategias de pensamiento crítico y creativo como requiere la Educación Superior. Paralelamente, las exigencias universitarias deben atender a una serie de aspectos emocionales de los propios estudiantes para que este reto no les instale en las emociones negativas y el estrés, sino en el fortalecimiento y la resiliencia para superar los retos de la formación profesional de calidad.

## REFERENCIAS

- Babakova, L. (2019). Development of the Academic Stressors Scale for Bulgarian University Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 81, 115-128. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2019.81.7>
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2008). Variables explicativas de estrés en estudiantes universitarios: Construcción de una escala de medida. Comunicación. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos de futuro*. Oviedo. 23-25 de abril.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (ACEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Coertjens, L., Donche, V., Maeyer, S. D., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2017). The growth trend in learning strategies during the transition from secondary to higher education in Flanders. *Higher Education*, 73, 499-518. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0093-x>
- Crum, A. J., Akinola, M., Martin, A., & Fath, S. (2017). The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional, and physiological responses to challenging and threatening stress. *Anxiety, Stress, & Coping*, 30(4), 379-395. <https://doi.org/10.1080/10615806.2016.1275585>
- De la Barrera, M. L., Rigo, D., & Riccetti, A. (2019). La investigación sobre patrones de aprendizaje en Argentina: conformación de perfiles en estudiantes de Educación Superior. *Revista Colombiana de Educación*, 77(1), 245-275. <http://dx.doi.org/10.17227/rce.num77-952>
- De la Fuente, J., Paolini, P. V., Vera-Martínez, M., Garzón-Umerenkova, A. (2020). Effect of Levels of Self-Regulation and Situational Stress on Achievement Emotions in Undergraduate Students: Class, Study and Testing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 4293. doi:10.3390/ijerph17124293
- Donche, V., Coertjens, L., Van Daal, T., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2014). Understanding differences in student learning and academic achievement in first year higher education: an integrative research perspective. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, & J. D. Vermunt (Eds.), *Learning patterns in higher education: dimensions and research perspectives* (pp. 214–231). New York: Routledge.
- Donche, V., & Van Petegem, P. (2009). The development of learning patterns of student teachers: a cross-sectional and longitudinal study. *Higher Education*, 57(4), 463-475. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9156-y>
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and individual differences*, 36(8), 1907-1920. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.020>
- García, B. R., Ortega, M. L., & Montagut, L. E. B. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes pertenecientes al Grado en Enfermería de la escuela de Enfermería y Fisioterapia de la Universidad de Salamanca. *Revista Enfermería CyL*, 8(2), 23-32.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2).
- González, M. L., & Anglat, H. E. D. D. (2016). Enfoque transversal y longitudinal en el estudio de patrones de aprendizaje en alumnos universitarios de ingeniería. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 169-189. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26089>
- Hederich-Martínez, C., & Camargo-Urbe, A. (2019). Revisión crítica del modelo de patrones de aprendizaje de J. Vermunt. *Revista Colombiana de Educación*, 77(1). <http://dx.doi.org/10.17227/rce.num77-9469>
- Íñiguez, T., Saso, C. E., & Errazu, D. V. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado. Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Educar*, 52(2), 285-313.
- Lindblom-Ylänne, S., & Lonka, K. (2000). Dissonant study orchestrations of high-achieving university students. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 19. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173164>

- Maajida, M., Vishnu, V., & Gayathri, R (2018). Effect of stress on academic performance of students in different streams. *Drug Invention Today*, 10(9).
- Marambe, K. N., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. (2012). A Cross-Cultural Comparison of Student Learning Patterns in Higher Education. *Higher Education*, 64(3), 299-316. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9494-z>
- Martínez, M. C. V., García, B. R., & Gota, T. A. (2019). Estresores académicos percibidos por estudiantes del grado de enfermería en una universidad española. *Revista Enfermería CyL*, 11(1), 16-21.
- Martínez-Fernández, J. R. (2019). El modelo patrones de aprendizaje: estado actual, reflexiones y perspectivas desde el territorio de Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 77(1). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9953>
- Martínez-Fernández, J. R., Ciraso-Calí, A., de la Barrera, M. L., García-Ravidá, L. B., & Quesada-Pallarès, C. (2021). Experiencias iniciales del desarrollo y su relación con los procesos de aprendizaje en la adolescencia. *BORDÓN. Revista de Pedagogía*, 73(3), 99-114.
- Martínez-Fernández, J. R., & García-Orriols, J. (2017). *ILP short-version*. Grup de Recerca PAFIU. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.36074.00961>
- Martínez-Fernández, J. R., & García-Ravidá, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del máster en educación secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 165-182.
- Martínez-Fernández, J. R., & Vermunt, J. D. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, 40(2), 278-295. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.823934>
- Ministerio de Universidades (2020). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2019-2020*. Recuperado de [https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/Informe\\_Datos\\_Cifras\\_Sistema\\_Universitario\\_Espanol\\_2019-2020.pdf](https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/Informe_Datos_Cifras_Sistema_Universitario_Espanol_2019-2020.pdf)
- Pérez, F., y Aldás, J. (2019). Indicadores sintéticos de las universidades españolas.
- Rabanaque, S., & Martínez-Fernández, J. R. (2009). Conception of learning and motivation of Spanish psychology undergraduates in different academic levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 513-528. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03178765>
- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among University students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531-537. <https://dx.doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Rocha, M., & Ventura, M. (2011). Vermunt's Learning Styles: Searching for Portuguese College student's functioning. *Journal of Learning Styles*, 4(8).
- Selye, H. (1950). *The physiology and pathology of exposure to stress*. ACTA. Inc., Montreal, Canadá, 377.
- Taboada, V. F. (2015). *La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios* (Tesis Doctoral, Universidade da Coruña). <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15705>
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>
- Vermunt, J. D., Bronkhorst, L. H., & Martínez-Fernández, J. R. (2014). The dimensionality of student learning patterns in different cultures. In: D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, & J. D. Vermunt (Eds). *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and Research Perspectives* (pp. 33-55). New Perspectives on Learning and Instruction, serie. New York: Routledge.
- Vermunt, J. D., & Donche, V. (2017). A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educational Psychology Review*, 29(2), 269-299. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6>
- Vermunt, J. D., & Minnaert, A. (2003). Dissonance in student learning patterns: when to revise theory? *Studies in Higher Education*, 28(1), 49-61. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070309301>

