

RELACIÓN ENTRE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Evelyse Lissete Rosa Duarte Mette

Evelyn Fernández- Castillo

Universidad Central de las Villas “Marta Abreu”. Santa Clara. Cuba

Resumen

El estudio se dirigió a determinar la relación entre los enfoques de aprendizaje y el estrés académico en una muestra de estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Los resultados indicaron, que el enfoque profundo se relaciona con el empleo de determinadas estrategias de afrontamiento que disminuyen la presencia del estrés académico mientras el enfoque superficial se asocia a las reacciones de estrés.

Palabras clave: Enfoques de aprendizaje, estrés académico, estudiantes universitarios

Abstract

The study was directed at determining the relation between the focuses of learning and academic stress in a sample of students of the University of “Marta Abreu” de Las Villas. The results indicated that deep focus is related with the use of certain determined affronting strategies that decreases the presence of academic stress whilst the superficial focus is associated with stress reactions.

Key words: Learning focuses, academic stress, university students

Introducción

La nueva concepción de la didáctica universitaria se centra en cómo el estudiante lleva a cabo sus aprendizajes. Una de las categorías más estudiadas por diferentes investigadores ha sido los enfoques de aprendizaje (Bigs, 1987a;b, 1988, 1993, 2001, 2005; Entwistle 1988, 1993a;b, 2001; Entwistle y Ramsdem, 1983; Hernández-Moreno, 2010; Hernández-Pina, García y Maquillón, 2001; Fernández-Castillo, 2013; Fernández-Catillo, Nieves y Aguiar, 2014).

Múltiples investigaciones se han centrado en establecer relaciones entre esta categoría y otros procesos que intervienen en el aprendizaje. Se han podido identificar factores de orden individual (González-Cabanach, Valle-Arias, Piñeiro, Rodríguez-Martínez, y Núñez, 1999; García-Fuentes, Muñoz y Abalde-Paz, 2002; Miñano-Pérez, Castejón, y Gilar-Corbí, 2012; Blumen, Rivero, y Guerrero, 2011) y contextuales (Monaghan, 2011; Forray & Leigh, 2012; Biggs, 2005; MacNab, 2012 y Gargallo-López, 2008).

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

Particularmente en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas los hallazgos investigativos apuntan a la presencia de estrés en un 91.3% de la muestra estudiada, los cuales predominan en niveles moderados (Jiménez, 2013).

Como se citaba anteriormente, si bien a nivel internacional se han realizado varias investigaciones que revelan asociaciones entre el proceso de aprendizaje y el estrés académico, en el ámbito

nacional son escasos los estudios que abordan la relación entre ambas categorías. No obstante, se cuenta con la investigación desarrollada por Fernández-Catillo y Aguiar (2014) con estudiantes de cultura física. Teniendo en cuenta el componente contextual de los enfoques de aprendizaje y la incidencia del estrés académico en estudiantes universitarios resulta pertinente realizar esta investigación en otro escenario educativo que permita validar las relaciones entre ambas categorías.

Método

Tipo de estudio

Se empleó el paradigma cuantitativo y un diseño *no experimental de tipo transaccional con un alcance descriptivo-correlacional*, teniendo en cuenta las clasificaciones propuestas por Hernández, Fernández-Collado y Baptista, (2006).

Participantes

Para la selección de la muestra se empleó el *muestreo probabilístico aleatorio simple* (Hernández *et al*, 2006). La muestra estuvo conformada por 253 participantes del curso regular diurno pertenecientes a la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, que ofrecieron su consentimiento para participar en la investigación. En cuanto al sexo la muestra quedó conformada por 84 mujeres y 168 hombres. El rango de edades fue de 17 a 24 años (M=24.8; DT=0.628).

Instrumentos

Para la evaluación de los enfoques de aprendizaje se empleó el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE) creado por Biggs (1987 b) y adaptada a la población estudiantil universitaria cubana por Fernández-Castillo (2013) con valores altos de confiabilidad. Este cuestionario está compuesto por 20 ítems que permite comprobar los enfoques de aprendizaje superficial y profundo y sus correspondientes subescalas (motivación superficial o profunda y estrategia superficial o profunda). El cuestionario se calificó sumando cada una de las puntuaciones que el estudiante obtiene en los ítems de las diferentes escalas y subescalas que tiene el instrumento, pero además se utilizaron las puntuaciones discretas derivadas de las escalas promediadas, apoyándose en los baremos del cuestionario (Fernández-Castillo (2013)

Para el estudio del estrés académico en los estudiantes se empleó el Inventario SISCO de estrés académico elaborado por Barraza (2007) y adaptado a la población estudiantil cubana por Jiménez (2013). Su objetivo es reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior y de postgrado durante sus estudios apoyándose en los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento). Para la corrección y la clasificación del inventario, no se utilizó la clave de corrección y los baremos establecidos, sino las escalas promediadas para cada ítem, de forma a conservar y garantizar la “riqueza” y el valor de los datos.

Procedimiento de análisis

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

Para ello, se emplearon pruebas estadísticas como: frecuencias descriptivas; coeficiente de correlación de Pearson para el análisis de congruencia entre los motivos y las estrategias de los enfoques; tabla de contingencia y chi-cuadrada para ver diferencias en cuanto a la presencia del estrés en hembras y varones, el coeficiente de regresión lineal para identificar las situaciones que influyen en la presencia del estrés académico y por último el coeficiente de Taub_de Kendall para establecer las correlaciones entre los enfoques de aprendizaje y el estrés académico.

Resultados

Análisis descriptivos de los enfoques de aprendizaje

A continuación, en el gráfico # 1 se exponen los resultados en cuanto a media alcanzada por la muestra de acuerdo a los enfoques y sus subescalas.

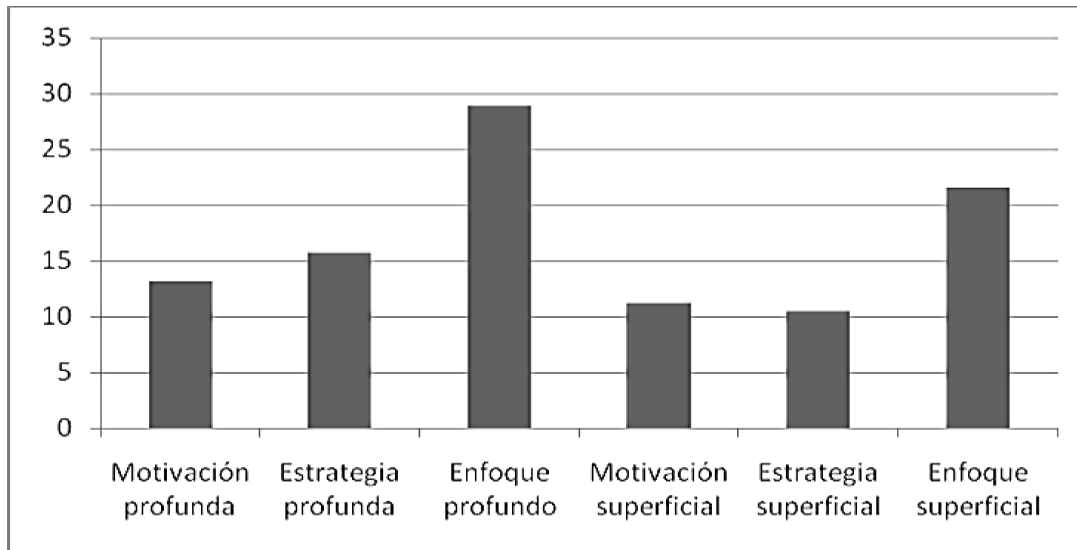


Gráfico 1 – Descripción de los enfoques y sus subescalas en la muestra.

Fuente: Resultados del CPE.

Al observar las escalas promediadas de cada enfoque, se observan puntuaciones superiores en el caso del enfoque profundo con relación al enfoque superficial. La media de la motivación profunda es superior ($M=13.21$ y $DT=3.922$) a la de motivación superficial ($M=11.18$ y $DT=3.658$). Sucede lo mismo con las estrategias profundas y superficiales (estrategia profunda: $M=15.68$ y $DT=4.261$; estrategia superficial: $M=10.52$ y $DT=3.192$).

Por consiguiente, las medias de los enfoques también varían: $M=28.93$ y $DT=7.625$ para el enfoque profundo y $M=21.61$ y $DT=5.951$ para el enfoque superficial.

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

Dichos resultados se corroboran, al analizar la moda de las respuestas de cada ítem correspondientes a los enfoques donde se puede evidenciar que predominan las respuestas “algunas veces es cierto” en todos los ítems correspondientes a la motivación y estrategia profunda mientras que para el enfoque superficial y sus subescalas predominan respuestas de “nunca o casi nunca es cierto”, con excepción de los ítems que tributan a la estrategia superficial donde la respuesta predominante es “algunas veces es cierto”, al igual que para el enfoque profundo.

De este modo, la frecuencia de las posibilidades de respuestas, indican que la tendencia de los estudiantes es a la utilización de un enfoque profundo en niveles medios mientras que la adopción de un enfoque superficial es baja aunque las estrategias superficiales se utilizan en niveles medios.

En el análisis de la congruencia entre los motivos y las estrategias de los enfoques de aprendizaje los resultados indican relaciones altas y positivas entre los motivos y las estrategias en ambos enfoques siendo mayores las consistencias en el enfoque profundo (enfoque profundo $r=.726$; enfoque superficial $r=.546$). Se evidencian relaciones inversas entre motivos y estrategias en

enfoques distintos (motivación profunda/estrategia superficial: $r = -.276$; motivación superficial/estrategia profunda: $r = -.246$) lo que indica que no son compatibles.

Descripción del estrés académico en la muestra estudiada

En cuanto a la presencia del estrés académico el 88.1% de la muestra estudiada experimentan sentimiento de estrés y preocupación ante las tareas escolares y solo el 11.9% no presentan estrés académico.

Los resultados revelan además, que este sentimiento de preocupación está más presente en estudiantes del sexo femenino, identificado en un 94% de las hembras, mientras que en los varones está presente en el 85.1%, existiendo diferencias estadísticamente significativas en la presencia de este sentimiento con relación al sexo del estudiante ($p=.028$).

Por otro lado, los resultados revelan que de los estudiantes que dicen experimentar estrés académico, la mayoría, el 55% lo experimenta en niveles medios y el 11% lo experimenta en niveles altos.

Al analizar los valores de la media(M) y desviación típica(DT) los resultados evidencian que las situaciones como la *evaluación de los profesores* ($M=3,79$; $DT=1,090$), *la sobrecarga en las tareas* ($M=3.75$; $DT=1.046$), *el límite de tiempo de entrega de los trabajos* ($M=3.45$; $DT=1.267$) y *el tipo de trabajo que se orienta* ($M=3.22$; $DT=1.195$) son las que han alcanzado medias superiores con relación a las restantes situaciones, por lo que se les puede considerar, como las situaciones que con mayor frecuencia inquietan a los estudiantes. De igual forma, se consta que las respuestas que predominan en estas situaciones son las de “algunas veces, casi siempre y siempre” mientras que la respuesta de “nunca” es la que menos frecuencia tiene en la muestra. Las demás situaciones, como es el caso de las *competencias con compañeros* ($M=1.59$; $DT=.949$), *no entender los temas* ($M=2.84$; $DT=1.18$) y *la participación en clase* ($M=2.58$; $DT=1.124$) son estresores menos identificados por los sujetos.

No obstante, al observar el coeficiente de regresión lineal se obtiene, que las situaciones asociadas a *las competencias con los compañeros* y *el tiempo limitado para realizar los trabajos que piden los profesores* son las únicas situaciones que obtiene un valor $p < .05$. Eso pudiera estar indicando que estas se encuentran asociadas a la presencia del sentimiento de preocupación o nerviosismo en los estudiantes que conforman la muestra.

En cuanto a las reacciones psicológicas, al observar la media de las puntuaciones para cada reacción se pueden apreciar que las manifestaciones que alcanzan puntuaciones superiores son: *la inquietud* ($M=2.73$; $DT=1.102$), *los problemas de concentración* ($M=2.67$; $DT=1.286$), *la ansiedad, angustia o desesperación* ($M=2.45$; $DT=1.141$) y por último los *sentimientos de depresión y tristeza* ($M=2.40$; $DT=1.122$). *La agresividad o el aumento de la irritabilidad* muestran puntuaciones inferiores con relación a las manifestaciones anteriormente citadas ($M=1.71$; $DT=1.050$).

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

Para la descripción de las reacciones físicas se siguen la misma lógica de análisis. Así, las reacciones que obtienen medias superiores son en primer lugar *la somnolencia o mayor necesidad de dormir* ($M=2.83$; $DT=1.318$), *luego el dolor de cabeza o migrañas* ($M=2.45$; $DT=1.116$), y por último, *el rascarse, morderse las uñas y/o frotarse diferentes partes del cuerpo* ($M=2.06$; $DT=1.223$). Las restantes reacciones (*insomnios o pesadillas, fatiga crónica y problemas digestivos*) obtuvieron puntuaciones inferiores con relación a las anteriores.

De igual forma, al observar la frecuencia de las respuestas, se constata que predominan respuestas de “nunca y raras veces” mientras que la respuesta “siempre” es la menos frecuente en casi todos

los ítems, siendo las reacciones de somnolencia el único ítem en el que predomina la respuesta "algunas veces". De este modo se puede considerar que la tendencia a experimentar *trastornos del sueño, fatiga crónica, dolores de cabeza o migrañas, problemas de digestión, rascarse o morderse las uñas* es baja mientras que *la somnolencia* es moderada

En cuanto las reacciones comportamentales las que obtuvieron puntuaciones más altas fueron: el *desgano para realizar labores escolares* (M=2.77; DT=1.210) y el *aumento o reducción del consumo de alimentos* (M=2.13; DT= 1.241). Las reacciones de *conflictos o tendencia a polemizar o discutir y el aislamiento* obtuvieron medias inferiores. Se evidencia predominio de la respuesta "nunca" y la respuesta "siempre" es la que menos predomina en los correspondientes ítems. No obstante en la reacción de *desgano en las labores escolares* predominan respuestas de "algunas veces".

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

Otro componente que explora el instrumento aplicado para la evaluación del estrés académico son las estrategias de afrontamiento que emplean los estudiantes

Al observar la media de las puntuaciones y las respuestas que predominan en cada uno de los ítems correspondientes a las estrategias de afrontamiento al estrés académico, las que presentan medias superiores son las *habilidades asertivas* (M=3.15; DT=1.256) y *la elaboración de planes y ejecución de las tareas* (M=3.04; DT=1.147). En ambos casos predominan respuestas de "algunas veces, casi siempre y siempre" en la muestra mientras que la respuesta menos frecuente es "nunca".

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

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

Se puede apreciar que existen correlaciones estadísticamente significativas entre el enfoque profundo y determinados indicadores que tributan a uno u otro componente del estrés académico (Taub_b<.05)

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

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

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

de determinadas manifestaciones de orden psicológico (ansiedad e inquietud, problemas de concentración), físicos (somnolencias) y comportamentales (desgano para realizar tareas escolares). En la tabla siguiente se exponen las evidencias estadísticas de dichos resultados.

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

Tabla 1: Correlaciones entre el enfoque profundo y los componentes del estrés académico.

En el caso del enfoque superficial también se encuentran evidencias estadísticas que pudieran revelar su relación con el estrés académico.

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

Los resultados obtenidos señalan también, que la estrategia superficial se relaciona directamente con el sentimiento de preocupación o nerviosismo, con la inquietud ante la sobrecarga en tareas extraclases, con dolores de cabeza o migraña, conflictos o tendencia a discutir, y por ultimo con el desgano para realizar las labores escolares. También mantiene una relación inversa con la búsqueda de información.

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

Tabla 2: Descripción de las correlaciones entre el enfoque superficial y los componentes del estrés académico.

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

Discusión de los resultados

De los resultados expuestos resultan llamativos cuatro cuestiones fundamentales. En primer lugar llama la atención que aun cuando los estudiantes tienden a emplear predominantemente un enfoque profundo de aprendizaje condicionado quizás por las intenciones profesionales como una formación motivacional compleja (Domínguez, 2003), y a pesar de la congruencia estadística entre los motivos y las estrategias, se evidencia un empleo moderado de estrategias superficiales. De este modo, se debería prestar especial atención a los factores contextuales en lo fundamental, el modo como el profesor elabora las demandas docentes, como factor que pueden incrementar la utilización de estrategias superficiales, pues como bien planteaba Riveros-Pérez, Bernal y González (2011) es posible que aún los estudiantes estén siendo estimulados a reproducir contenidos memorísticos (enfoque superficial) en algunas asignaturas.

En segundo lugar llama la atención que una vez más los resultados aquí expuestos coinciden con la mayoría de las investigaciones sobre el estrés académico (García y Escalera, 2011; García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2011; González-Olaya, Delgado-Rico, Escobar-Sánchez, Cárdenas-Angelone, 2014 y del Toro Añel, Gorguet Pi, Pérez Infante y Ramos Gorguet, 2011) cuando plantean mayor incidencia del estrés académico en las hembras que en los varones.

Se podría considerar el planteamiento de Escalona, Miguel Tobal (1996 citado Toro Añel *et al* 2011) de que hay vulnerabilidad psicológica en las mujeres debido a la mayor utilización del procesamiento emocional, a los cambios hormonales derivados de su propia fisiología, en tanto los varones ponen de manifiesto mayores medidas de procesamiento racional y automático.

En tercer lugar vale señalar que las correlaciones entre los enfoques de aprendizaje y el estrés académico resultan consistentes con los hallazgos de Fernández-Castillo y Aguiar (2014). De cierta forma también resultan consistentes con algunos estudios realizados a nivel internacional aun cuando estos no toman como categoría los enfoques de aprendizaje para la evaluación del proceso de aprendizaje. Los resultados indican que por un lado el empleo de un enfoque profundo está

directamente relacionado con la tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento centradas en el problema y en contrapartida el empleo de un enfoque superficial resulta contradictorio con la estrategia de búsqueda de información.

Por otro lado, la naturaleza negativa de las correlaciones encontradas pudieran estar revelando que el empleo del enfoque profundo puede ser un factor protector del estrés académico y de determinadas reacciones de orden psicológico (ansiedad e inquietud, problemas de concentración), físicos (somnolencias o mayor necesidad de dormir) y comportamentales (desgano para realizar tareas escolares) a diferencia del enfoque superficial cuya relación positiva pudiera indicar que este podría constituir un factor predictor del estrés académico en la muestra estudiada.

Estos resultados se asemejan mucho a los encontrados en un estudio correlacional entre metas académicas y vulnerabilidad al estrés realizado por Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y Millán (2007) donde encontraron que cuanto mayor sea la motivación del estudiante por razones vinculadas a la evitación del rendimiento mayor es la probabilidad de percibir las situaciones académicas como amenazantes o estresantes y mayor serán los niveles de malestar físico y psicológico. En contrapartida cuanto mayor sea la motivación por evitar parecer ante los demás como poco competentes se reduce el empleo de estrategias de afrontamiento activo para el manejo del estrés. También resultan consistentes con los hallazgos de García-Guerrero, (2011) en un estudio correlacional donde encontró que hay una asociación significativa entre los factores de estrés percibido con estrategias de memorización.

Por último, es importante destacar que aun cuando se han establecido dichas correlaciones, todas ellas presentan una fuerza débil, lo que podría indicar que en la respuesta de estrés académico en los estudiantes pudieran estar mediatizando, además del enfoque de aprendizaje que se utiliza, otros factores de orden personalógicos, que de una forma u otra interfieren en la evaluación que hacen los estudiantes de las situaciones académicas potencialmente estresantes.

Los resultados expuestos en esta investigación constituyen una primera aproximación a este campo de acción e investigación educativa que no está exento de limitaciones, en tanto una de ellas fue no tener en cuenta variables moduladores tanto de los enfoques de aprendizaje así como del estrés académico (año académico, índice académico, carreras que cursan los estudiantes), pero constituye un proyecto desde el cual se puede partir para trabajar y avanzar desde la investigación científica en líneas de gran demanda en el ámbito universitario contemporáneo. Por lo tanto, la perspectiva de este estudio queda abierta a proyectos futuros que lo amplíen, en este, y/u otros contextos universitarios.

Bibliografía

Albuja-Espinosa, P. M. (2013). Influencia del Estrés en el Proceso de Aprendizaje del Idioma Inglés en la Academia de Guerra Aérea. (Tesis de Maestría), Universidad San Francisco de Quito, Quito.

Álvarez, E., Rodríguez, A., y Inda, M. (2012). Percepción de los estudiantes universitarios sobre elección de la carrera, los apoyos institucionales y la docencia en la Licenciatura de Pedagogía. *Aula Abierta*, 40(1), 108-114.

Andrés, A., Solanas, A., y Salafranca, L. (2012). Interpersonal perception, personality, and academic achievement: a dyadic approach for the study of undergraduate performance. *Anales de Psicología*, 28(1), 97-106.

Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los estudiantes de educación media superior. *Investigación Educativa* (4).

_____. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Psicología Científica.com*. Retrieved from <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf>

- _____. (2007). Estrés académico: Un estado de la cuestión. *Revista Psicología Científica.com*, 9(2).
- _____. (2010). Construcción y validación psicométrica del inventario del estrés de examen In A. J. M. Navarro, y A. Barraza (ed.), *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa*. (pp. 144-154). México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Berrío, N., y Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2).
- Biggs, J. (1987a). Student approaches to learning and studying. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- _____. (1987b). Study Process Questionnaire (SPQ) Manual. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- _____. (1988). Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.
- _____. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 7-25.
- _____. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- _____. (1993a). From Theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-86.
- _____. (1993b). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and classification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19.
- _____. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- _____., Kember, D. y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process. Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Blumen, S., Rivero, C. y Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29(2).
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, S., y Freire, C. (2010). Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1).
- Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I., y Millán, P. A. (2007). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta*, 36(1,2), 3.16.
- De la Fuente, J., Sander, P., y Putwain, D. (2013). Relationship between Undergraduate Student Confidence, Approach to Learning and Academic Performance: The role of gender. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 1-16.
- Del Toro Añel, A. Y., Gorguet Pi, M., Pérez Infante, Y., y Ramos Gorguet, D. (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar MEDISAN, 15(1).
- Díaz-Martín, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Revista Humanidades Médicas*, 10(1).
- Domínguez, L. (2003). *Selección de Lecturas de Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud*. La Habana: Félix Varela.
- Dziegielewski, S., Turnage, B. y Roest-Martl, S. (2004). Addressing stress with social work students: a controlled evaluation. *Journal of Social Work*, 40(1), 115-119.
- Entwistle, N., Hanley, M., y Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- _____. (1988a). *Comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.

- _____. (1988b). Motivational factors in student's approaches to learning. In R. R. Schmeck. (ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 68-93). Nueva York: Plenum Press.
- _____. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Entwistle, N. J., y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Fernández-Castillo, E. (2013). Validación del Cuestionario de Procesos de Estudio en una población cubana. (Tesis de Maestría), Universidad Central de las Villas, Santa Clara.
- Fernández-Castillo, E. y Aguiar, X. (2014). Enfoques de aprendizaje y estrés académico en estudiantes de cultura física. Manuscrito no publicado.
- Forray, J. M., Leigh, J. (2012). A Primer on the Principles of Responsible Management Education: Intellectual Roots and Waves of Change. *Journal of Management Education*, 36(3), 295-309. Retrieved from <http://jme.sagepub.com/content/36/3/295> doi:10.1177/1052562911433031
- García-Fuentes, C., Muñoz, J.M. y Abalde-Paz, E. (2002). Universitarios y Profesionales, Diagnóstico de estilos de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 339-356.
- García-Guerrero, A. (2011). Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios novales de ciencias de la salud. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad, L.A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2).
- García, A., y Escalera, M. E. (2011). Estrés académico ¿Una consecuencia de las reformas educativas del nivel medio superior? *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (3), 156-175.
- Gargallo-López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 225-446.
- González-Cabanach, R., Valle-Arias, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Nuñez-Pérez, J.C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11(2), 313-323.
- González-Medina., M. E., y González-Martínez, S. (2012). Estrés Académico en el Nivel Medio Superior. *Revista Electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(2), 34-72.
- González-Olaya, H., Delgado-Rico, H., Escobar-Sánchez, M., y 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. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(1).
- Hernández-Pina, F., Clares, P. M., Hervás-Avilés, R., y Maquilón-Sánchez, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487- 510.
- Hernández-Moreno, E. (2010). Aprendizajes, Competencias y Rendimiento académico en la titulación de Estudios Socioculturales de la Universidad de Cienfuegos. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.
- Hernández-Pina, F. (2001). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 461-506.
- Hernández-Pina, F., García, P. y Maquilón, J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de titulación (profundo vs superficial). *REOP*, 12(22).
- Hernández-Pina, F., y Hervas, R. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en Educación Superior. *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 16(2).

- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ta ed.): McGrawHill.
- Jiménez, M. (2013). Adaptación del Inventario SISCO del Estrés Académico en estudiantes universitarios cubanos. Tesis de Licenciatura, Universidad Central de Las Villas, Santa Clara.
- Jogarathnam, G. y B., P. . (2004). Balancing the demands of school and work: stress and employed hospitality students. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16(4), 237-245.
- Linn, B., y Zeppa, R. (1984). Stress in junior medical students: relationship to personality and performance. *Journal of Medical Education*, 59, 7-12.
- MacNab, B. R. (2012). An Experiencial Approach to Cultural Intelligence Education. *Journal of Management Education*, 36(1), 66-94. Retrieved from <http://jme.sagepub.com/content/36/1/66> doi: 10.1177/1052562911412587
- Maquilón-Sanches, J., y Hernández-Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100.
- Martín-Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Miñano-Pérez, P., Castejón, J.L. y Gilar-Corbí. R. (2012). An Explanatory Model of Academic Achievement based on Aptitudes, Goal Orientations, Self-Concept and Learning Strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 48-60.
- Monaghan, C. H. (2011). Communities of Practice: A Learning Strategy for Management Education. *Journal of Management Education*, 35(3), 428- 453.
- Naranjo, M. L. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista Educación*, 34(1), 31-53.
- Riveros-Pérez, E., Bernal, M., y González, N (2011). Prevalencia de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Fisiología Médica; Cuestionario de procesos de estudio revisado de dos factores (R-SPQ-2F). *Biosalud*, 10(2).
- San-Gregorio, M. A., Martín. A., Borda, M., y Del Rio, C (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, (57/58).
- Sarzoza, S. (2007). Enfoques de aprendizaje y formación por competencias en la educación superior. (Tesis Doctoral), Universidad de Granada.