

Relación entre los patrones de aprendizaje y el estrés académico: Transición de la ESO al Bachillerato

Antonio Vega-Martínez ¹

Laura García-Ravidá ¹

Paula López Díez ¹

¹ Universidad Autónoma de Barcelona, España

laurabetiana.garcia@uab.cat

Resumen

El estudio busca identificar Patrones de Aprendizaje en estudiantes de secundaria y bachillerato, y analizar su relación con el estrés académico. Participaron 165 estudiantes de cuarto de ESO (N=135) y primero de Bachillerato (N=74) de un instituto de Catalunya. Respondieron a los cuestionarios ILP, CEAU, R-CEA y A-CEA. Se identificaron el patrón dirigido al significado (MD), a la reproducción (RD), el pasivo idealista/motivacional (PI/PM) y el no dirigido (UD). Respecto al estrés, se halló que el MD correlaciona positivamente con las estrategias de afrontamiento, el PI/PM con varios factores estresores, las respuestas al estrés y las estrategias de afrontamiento. El RD con la respuesta de Alteración del Sueño y las estrategias de Búsqueda de Apoyo Social, Planificación y Gestión de Recursos. El UD correlaciona positivamente con los estresores y las respuestas, pero negativamente con las estrategias. La investigación permite identificar los estudiantes que tendrán mayores dificultades en la transición a estudios superiores.

Palabras clave: Patrones de aprendizaje, estrés académico, reacciones ante el estrés, estrategias de afrontamiento.

Abstract

The study aims to identify Learning Patterns in secondary school and high school students, and to analyse their relationship with academic stress. The participants were 165 students in the fourth year of secondary school (N=135) and first year of high school (N=74) from a institute in Catalonia. They answered the ILP, CEAU, R-CEA and A-CEA questionnaires. Meaning-directed (MD), reproduction-directed (RD), passive idealistic/motivational (PI/PM) and undirected (UD) patterns were identified. With respect to stress, MD was found to correlate positively with coping strategies, PI/PM with various stressors, stress responses and coping strategies. RD correlates positively with Sleep Disturbance response and Social Support Seeking, Planning and Resource Management strategies. The UD correlates positively with stressors and responses, but negatively with strategies. The research allows us to identify students who will have greater difficulties in the transition to higher education.

Keywords: Learning patterns, academic stress, reactions to stress, coping strategies.

Introducción

Los estudiantes modelan su forma de aprender y suelen adecuarlas a las exigencias que les presenta el contexto académico. Así, en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) deberían contar con ciertos procesos de aprendizaje, que hasta el momento les hayan sido exitosos. Sin embargo, estas formas de aprender no siempre se ajustan a las demandas de la nueva etapa académica, caracterizadas por una metodología más exigente. Esta disonancia puede generar que el estudiante conciba ciertos estímulos académicos como amenazantes (estresores) y experimente reacciones físicas, conductuales y/o mentales (Kristensen et al., 2023; Vega-Martínez et al., 2023). Por ello, necesitará activar estrategias de afrontamiento para gestionar el estrés académico. Debido a que no todos lo consiguen, ha aumentado el volumen de estudiantes que abandona la ESO, multiplicándose éste en el primer curso de Bachillerato (Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

En este estudio, se analizan las formas de aprender partiendo del modelo de patrones de aprendizaje de Vermunt (1998) y la relación que éstos guardan con el estrés académico (factores estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento) en una muestra de estudiantes de cuarto de la ESO y de primero de bachillerato.

Patrones de aprendizaje

El modelo de patrones de aprendizaje (Vermunt, 1998) integra factores epistemológicos (concepciones de aprendizaje y orientación motivacional) y un conjunto de acciones (estrategias de procesamiento y de regulación). Según el desarrollo de cada uno de estos componentes, se configuran cuatro patrones prototípicos: dirigido al significado (MD): concepción del aprendizaje constructivo, motivado por interés personal, con estrategias de autorregulación y procesamiento profundo. El dirigido a la aplicación (AD), considera el conocimiento como una herramienta práctica, con motivación vocacional, estrategias autorreguladas y externas, y procesamiento concreto. El dirigido a la reproducción (RD) considera el conocimiento como bloques de información, motivado por la obtención de los certificados, estrategias de regulación externa y procesamiento memorístico. Por último, el no dirigido (UD) con conocimiento como estímulos del docente, motivación ambivalente, sin estrategias de regulación y un procesamiento escaso. Aunque en muestras de estudiantes iberoamericanos también se han diferenciado los patrones pasivo idealista, que aglutina las subescalas de concepciones y el pasivo motivacional que reúne las orientaciones motivacionales, ambos sin estrategias (Vega-Martínez, 2022).

Estrés Académico

El estrés académico es generado por el desajuste en la interacción entre el contexto académico, el alumnado y el cuerpo docente (Jurado-Botina et al., 2021; Restrepo et al., 2020). En ese sentido, los estudiantes pueden llegar a percibir ciertas situaciones como amenazantes, que refieren a los factores estresores (Kristensen et al., 2023). Diversos autores generaron una reagrupación que ofrece cuatro tipologías de estresores: obligaciones académicas (OA) (sobrecarga, exámenes, etc.), expediente y perspectivas de futuro (EPF) (plazos estipulados, mantener o conseguir una beca, elección de carrera, presión familiar, etc.), dificultades personales (DP) (conflictos con compañeros, competitividad entre iguales, etc.), y la expresión y comunicación de ideas propias (ECIP) (presentación de trabajos o informes, participación, tutoría, etc.) (García-Ros et al., 2012). Frente a estos, las respuestas generadas se pueden manifestar como alteración del sueño (AS), irascibilidad (IR), agotamiento físico (AF) y pensamientos negativos (PN). En esta situación, se espera que el estudiante ponga en práctica estrategias de aforamiento, de las cuales se ha reconocido a tres como las más efectivas: la reevaluación positiva (RVP), crear un significado positivo nuevo acerca del problema; búsqueda de apoyo social (ASOC), búsqueda de información y consejos, apoyo social y emocional. Y la planificación y gestión de recursos personales (PGREC), que refiere a analizar la situación problemática y diseñar planes de actuación (Cabanach et al., 2010).

Método

Se realizó un análisis centrado en las variables. Tanto para los patrones de aprendizaje como para el estrés académico se realizaron los descriptivos de cada subescala y análisis de fiabilidad. Así como un análisis factorial exploratorio, a través del método de máxima verosimilitud y rotación Oblimin. En este análisis se consideraron los indicadores correspondientes: KMO, prueba de esfericidad de Bartlett, cargas factoriales superiores a .50, y porcentaje de la varianza explicada.

Posteriormente, se aplicó la prueba t-student para muestras independientes para obtener los posibles cambios de las variables entre ambos grupos de la muestra. Finalmente, se aplicó en correlación Pearson para observar la relación entre los patrones de aprendizaje y el estrés académico.

Participantes

La muestra está formada por 209 estudiantes de un instituto público de Catalunya, 135 de 4to de ESO (65%) entre los 14 y 16 años de edad ($X=15.1$, $DE=0.36$) y 74 de 1ro de Bachiller (35%) (51% son mujeres y el 49% Hombres) entre los 15 y 18 años ($X=16.1$, $DE=0.41$).

Instrumentos

El *Inventory of Learning Patterns* (ILP) en su versión española reducida y adaptada (Martínez-Fernández y García-Orriols, 2017) que consta de 60 ítems. Tres subescalas indican altos niveles de consistencia interna ($\alpha > .70$), dos niveles adecuados ($\alpha > .60$) y el resto índices ajustados ($\alpha > .50$).

Se aplicó el cuestionario de *estrés académico en la Universidad* (CEAU) de Garcia-Ross, et.al (2012) (21 ítems). El R-CEA (Reacciones-Cuestionario Estrés Académico de Cabanach et al. (2008) con 22 ítems. Y el A-CEA (Afrontamiento-Cuestionario Estrés Académico) de Cabanach et al. (2010) con 23 ítems. Todas las subescalas obtuvieron un alpha de Cronbach elevado ($\alpha > .71$).

Resultados

Se identificaron cuatro patrones de aprendizaje, el dirigido al significado (MD) ($\alpha = .73$) con interés personal, autorregulación, procesamiento profundo y concreto. El pasivo idealista/motivacional (PI/PM) ($\alpha = .65$) compuesto por concepciones del aprendizaje (uso del conocimiento y docente como estímulo) y dos subescalas de orientaciones motivacionales (autoevaluación y orientación vocacional). El dirigido a la reproducción (RD) ($\alpha = .66$) con incremento del conocimiento como concepción, regulación externa y estrategias de procesamiento superficial. El no dirigido (UD) ($\alpha = .55$) con falta de estrategias de regulación y una orientación ambivalente.

En relación a la evolución de los patrones de un curso a otro, la prueba t-student para muestras independientes indica un solo cambio ascendente con tamaño de efecto pequeño en el patrón idealista/motivacional (ver Tabla 1).

Tabla 1

Evolución de los patrones de aprendizaje entre 4to de la ESO y 1ro de bachillerato.

Patrones de Aprendizaje	4to ESO (N = 135)	1ro Bachillerato (N = 74)	t (207)	d
	X (DE)	X (DE)		
MD	4.95 (.57)	5.07 (.51)	-1.39	-.201
PI/PM	3.99 (.52)	4.12 (.44)	-1.91*	-.276
RD	3.29 (.60)	3.47 (.54)	-2.22	-.321
UD	3.37 (.67)	3.31 (.79)	0.53	.076

Nota: * $p < .05$.

En cuanto al estrés académico, los factores se repiten tanto en 4to de la ESO como en 1ro de bachillerato, con dominancia del factor estresor de *expediente y perspectivas de futuro*, el *agotamiento físico* como reacción y la estrategia de afrontamiento de *planificación y gestión de recursos*.

Respecto a la relación entre las diferentes variables en 4to curso de la ESO, se identifica que el patrón dirigido al significado (MD) correlaciona con todas las estrategias de afrontamiento ($p < .001$). El patrón PI/PM correlaciona significativamente con nivel alto ($p < .001$) con EF, ASOC y PGREC y con un nivel medio ($p < .01$) con IR y RVP. Además, se identifica correlaciones bajas ($p < .05$) con OA, AF y PN. El patrón RD correlaciona con un nivel de significación alto ($p < .001$) con PGREC. Con un nivel medio ($p < .01$) con EF. Así como, correlación baja ($p < .05$) con OA, AS y ASOC. Finalmente, el no dirigido (UD), correlaciona con un nivel alto ($p < .001$) con los factores estresores de OA, EF, DF, con todas las reacciones ante el estrés y, negativamente, con las estrategias de afrontamiento (ASOC y PGREC) (ver Anexo 1).

Discusión y conclusiones

El estudio identifica una estructura de cuatro patrones similares al modelo de Vermunt (1998). Sin embargo, y en consonancia con otros autores el patrón dirigido a la aplicación no se identifica, sino que emerge un patrón pasivo idealista/pasivo motivacional centrado en las concepciones y motivaciones del aprendizaje (García Ravidá, 2017; Martínez-Fernández & García Ravidá, 2012; Rocha & Ventura, 2011; Vermunt & Verloop, 2000).

Con relación a los patrones y el estrés académico se identifica que estudiantes con estrategias de autorregulación (MD) son capaces de activar estrategias de afrontamiento que les alejan del estrés académico (Vega-Martínez,

2022). Mientras que aquellos que carecen de regulación (UD) manifestarán un mayor estrés, reacciones en todos los sentidos y mayores dificultades en la adaptación a estudios superiores (Vega-Martínez et al., 2023b; Vermunt, 1998). No obstante, estudiantes con regulación externa (RD), a pesar de relacionarse con diversas reacciones ante el estrés (Vega-Martínez et al., 2023) son capaces de poner en práctica estrategias de planificación; posiblemente diseñadas por un tercero, ya que también se relacionan con la estrategia de búsqueda de apoyo. En contraposición a lo esperado, el patrón PI/PM que cuenta con creencias y motivaciones, pero sin estrategias de regulación, se relaciona con todas las estrategias de afrontamiento.

Impacto y transferencia

En suma, la identificación de los patrones de aprendizaje en los períodos de transición permite identificar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y diseñar acciones formativas, tutorías o programas de gestión para aquellos con tendencia al abandono (UD). De modo que puedan modificar su forma de aprender, así como desarrollar estrategias de afrontamiento que proporcionen una mejor adaptación en los estudios superiores.

Referencias bibliográficas

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).

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).

Jurado-Botina, L., Montero-Bolaños, C., Carlosama-Rodríguez, D., & Tabares-Díaz, Y. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios de Iberoamérica: una revisión sistemática. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 2021(2), 1-18.

Kristensen, S. M., Larsen, T. M. B., Urke, H. B., & Daniels, A. G. (2023). Academic Stress, Academic Self-efficacy, and Psychological Distress: A Moderated Mediation of Within-person Effects. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(7), 1512-1529. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01770-1>

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.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). PISA 2018. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe Español. Madrid.

Restrepo, J. E., Sánchez, O. A., & Castaño Quirama, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, 14 (24), 17-37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>

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>

Vega Martínez, A. (2022). Evolución de los patrones de aprendizaje en universitarios iberoamericanos: Relaciones con la regulación, el estrés académico y el rendimiento. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Vega-Martínez, A., Martínez-Fernández, J. R., & Coiduras-Rodríguez, J. Ll. (2023). Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en universitarios de primer curso: un estudio exploratorio. *Revista EDUCAR*, 59(1), 163-178. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1527>

Vega-Martínez, A., Martínez Pons, M., & Martínez-Fernández, J. R. (2023b). Patrones de aprendizaje, factores socio-familiares, memoria y rendimiento académico en jóvenes tutelados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43, 121-132. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.08

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., & Verloop, N. (2000). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and instruction*, 9(3), 257-280.

Anexo 1

Matriz de correlaciones entre los Patrones de Aprendizaje y los diversos factores estresantes, respuestas y estrategias de afrontamiento.

	<i>MD</i>	<i>PI/PM</i>	<i>RD</i>	<i>UD</i>	<i>OA</i>	<i>EF</i>	<i>DP</i>	<i>EP</i>	<i>AS</i>	<i>IR</i>	<i>AF</i>	<i>PN</i>	<i>RVP</i>	<i>ASOC</i>	<i>PGREC</i>
<i>MD</i>	---														
<i>PI/PM</i>	.313***	---													
<i>RD</i>	.478**	.401***	---												
<i>UD</i>	.152*	.082	-.038	---											
<i>OA</i>	.015	.176*	.177*	.255***	---										
<i>EF</i>	.078	.244***	.220**	.294***	.527***	---									
<i>DP</i>	.062	.118	.070	.229***	.470***	.368***	---								
<i>EP</i>	-.134	-.021	.033	.189**	.370***	.358***	.326***	---							
<i>AS</i>	.006	.048	.137*	.278***	.516***	.496***	.403***	.323***	---						
<i>IR</i>	-.056	.191**	.128	.243***	.498***	.525***	.403***	.245***	.733***	---					
<i>AF</i>	-.042	.173*	.073	.304***	.571***	.525**	.277***	.356***	.677***	.663***	---				
<i>PN</i>	-.019	.161*	.092	.410***	-.548**	.614***	.409**	.354***	.730***	.683***	.679***	---			
<i>RVP</i>	.324***	.223**	.045	-.152*	-.182**	.168*	-.072	-.171*	-.127	-.145*	-.114	-.160*	---		
<i>ASOC</i>	.334***	.275***	.172*	-.266***	.046	-.033	.115	-.115	.071	.056	-.012	-.007	.436***	---	
<i>PGREC</i>	.434***	.339***	.284***	-.240***	-.011	.045	.023	-.161*	.006	-.007	-.041	-.054	.708***	.582***	---

Anotación. * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$