

## RELACIONES ENTRE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO (PROCESO) CON EL ENGAGEMENT-BOURNOUT DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (PRODUCTO)

Jesús de la Fuente<sup>1</sup>. José Manuel Martínez-Vicente<sup>1</sup>.  
Mari Carmen González-Torres<sup>2</sup>. Raquel Artuch<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Almería. <sup>2</sup>Universidad de Navarra.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.643>

*Fecha de recepción: 8 de Enero de 2014*  
*Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014*

### RESUMEN/ABSTRACT

**Introducción.** Los *enfoques de aprendizaje* han sido definidos como formas de interactuar con los procesos de aprendizaje que surgen de la percepción de las tareas académicas, influenciadas por las características personales de los alumnos. Las *estrategias de afrontamiento* en términos de cambio constante de los procesos cognitivos y de comportamiento, desarrollados con el fin de gestionar las demandas externas o internas específicas para reducir las cualidades negativas de una situación estresante. El Modelo 3P y DIDEPRO han establecido diversas variables de presagio, proceso y producto de los alumnos, con una evidencia empírica consistente de estas relaciones. Entre las mismas, la presente investigación está centrada en el establecimiento del papel de las variables emocionales y sus relaciones con las de carácter motivacional y cognitivo.

**Método.** Un total de 250 estudiantes de la Universidad de Almería (España, correspondientes a segundo y cuarto curso, de Grado y Licenciatura, respectivamente,) participaron en esta investigación. Se utilizó el *Cuestionario de Proceso de Estudio Revisado de dos factores, R-SPQ-2F*, validado con muestras españolas para identificar los diferentes enfoques de aprendizaje que predominan en los estudiantes universitarios. Se midió utilizando la *Escala de Estrategias de Afrontamiento, EEC*, en su versión original, basada en el modelo de Lazarus y Folkman, adaptado para los estudiantes universitarios. El *compromiso-agotamiento* se evaluó a través de una versión española validada del *Marlach Bournout Inventory Survey-Utrecht Work Engagement Scale for Students*, con adecuados índices de fiabilidad y validez de constructo. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó de manera anónima, en clase y en semanas diferentes. Se utilizó un diseño de investigación de carácter *ex post-facto*. Los análisis realizados en relación a los objetivos e hipótesis propuestos fueron de asociación (correlaciones bivariadas de Pearson).

## RELACIONES ENTRE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y LAS ESTRATEGIAS...

**Resultados.** Apareció una relación de asociación -positiva o negativa significativa respectivamente-, entre el *enfoque profundo de aprendizaje* (variable de proceso) y el compromiso emocional, *engagement* (como variable producto) así como negativa con el agotamiento emocional (*burnout*). A la inversa, la relación de asociación del *enfoque superficial* fue negativa con el *engagement* y positiva con el *burnout*. La puntuación total de *estrategias de afrontamiento* apareció asociada positivamente con el *burnout* pero no con el *engagement*. De forma complementaria, las estrategias de *afrontamiento centrado en la emoción* y en *problema* aparecieron asociados positivamente con el *burnout*. También, aparecieron numerosas relaciones significativas específicas.

**Discusión.** Los resultados confirman dos aspectos. De una parte, la relevancia de los modelos 3P y DIDEPRO, como heurísticos consistentes para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. De otra, la importancia de las emocionales *positivas* (*engagement*) vs. *negativas* (*burnout*), asociadas a los constructos *enfoques de aprendizaje* y *estrategias de afrontamiento*.

**Palabras Clave:** Enfoques de aprendizaje, estrategias de afrontamiento, *engagement*, *burnout*, universidad.

## INTRODUCCIÓN

El Modelo 3P (2001) y el modelo DIDEPRO (De la Fuente y Justicia, 2007) han establecido diversas variables de presagio, proceso y producto de los alumnos, con una evidencia empírica consistente de estas relaciones. Entre las mismas, la investigación reciente está centrada en el establecimiento del papel de las variables emocionales y sus relaciones con las de carácter motivacional y cognitivo.

### *Variables de proceso del aprendizaje académico; enfoques de aprendizaje y estrategias de afrontamiento*

Desde una visión motivacional-cognitiva, Biggs (1987, 1988) define los *enfoques de aprendizaje* como formas de interactuar con los procesos de aprendizaje que surgen de la percepción de las tareas académicas, influenciadas por las características personales de los alumnos. Se caracterizan por la influencia del proceso metacognitivo como elemento mediador entre la intención o motivación de los estudiantes y de la estrategia de aprendizaje que utilizan para su estudio. Indica dos niveles de estudio en los enfoques de aprendizaje (Biggs, 1993): uno es más específico y dirigido hacia una tarea concreta (un enfoque superficial visto como un proceso por el cual pasar cursos) y el otro es más general (un enfoque profundo visto como una motivación para conocimiento). Sus relaciones con la confianza académica se han establecido recientemente (Sander, Putwain y De la Fuente, 2013).

Por su parte, desde el punto de vista de los efectos del estrés, Lazarus y Folkman (1984) definen las *estrategias de afrontamiento* en términos de cambio constante de los procesos cognitivos y de comportamiento, desarrollados con el fin de gestionar las demandas externas y / o internas específicas que se considera rebasan o abrumar a los recursos percibidos de la persona. La ejecución de estas respuestas permite gestionar y de alguna manera a reducir las cualidades negativas de una situación estresante, actuando en un esfuerzo para gestionar los factores de estrés. Por lo tanto, teniendo en cuenta estas características, que se pueden considerar variables meta de motivación para hacer frente al estrés. Proponen dos estilos de afrontamiento: 1) centrado en la emoción, tratando de reducir la tensión, la activación fisiológica y la reacción emocional, y 2) centrado en el problema, tratando de modificar la situación del problema con el fin de hacer que sea menos estresante.

### *Variable de producto del aprendizaje universitario: compromiso vs. agotamiento*

Como un constructo metacognitivo latente, el *compromiso* promueve el gusto por el aprendizaje de por vida. Hidi y Renninger (2006) han establecido cuatro fases del modelo de desarrollo del interés, a través de episodios individuales en la implicación personal, que culminan con una alta implicación y persistencia en un área de interés. Por ejemplo, el *interés* y el *disfrute* informado en dos momentos, al azar, en la Escuela Secundaria, fue predictor de la carrera y del rendimiento, dos años más tarde. De manera similar, el interés en las clases de un área fue predictor del rendimiento a largo plazo y de la motivación e importancia concedida a esa área. Por tanto, no es sorprendente que la investigación haya encontrado que el *compromiso* de los estudiantes esté positivamente relacionada con el aprendizaje y la motivación, y viceversa (Kelly, 2008). Los estudios sobre rendimiento profe-

sional creativo han encontrado que el desarrollo del mismo era concomitante con una larga historia de compromiso y de bienestar intrínseco en esas actividades (Nakaruma 2001). Como han sugerido Csikszentmihalyi y Larson (1984) el patrón de compromiso que se construye en la adolescencia puede definir el patrón de atención, consciencia e interés en la edad adulta.

#### *Objetivos*

Asumiendo el constructo en su formato continuo, *engagement (compromiso) vs. burnout (agotamiento)* como variable objeto de estudio, se establecen las relaciones existentes entre dos variables motivacionales, de *proceso* (enfoques de aprendizaje y estrategias de afrontamiento) y una de *producto* (*engagement vs. burnout*). En concreto, se pretende es mostrar la relevancia de la investigación de las vivencias emocionales positivas vs. negativas, asociadas a variables motivacionales al uso, en el contexto de enseñanza-aprendizaje universitario.

## **MÉTODO**

### *Participantes*

Un total de 250 estudiantes de la Universidad de Almería (España, correspondientes a segundo y cuarto curso, de Grado y Licenciatura, respectivamente, participaron en esta investigación de carácter *ex post-facto*. La media de edad fue de 21.97 ( $dt= 2.56$ ) con un total de 197 alumnas y 53 alumnos.

### *Instrumentos*

*Enfoques de aprendizaje.* Se utilizó el Cuestionario de Proceso de Estudio Revisado de dos factores, R-SPQ-2F, (Biggs et al. (2001), en su versión española (De la Fuente y Martínez-Vicente, 2003) y validada con muestras españolas (Justicia et al, 2008), para identificar los diferentes enfoques de aprendizaje que predominan en los estudiantes universitarios. El aprendizaje se acerca variable se compone de cuatro subescalas, profunda motivación, estrategias profundas, la estrategia de la superficie y la motivación de superficie, dando lugar a las dimensiones del enfoque profundo y enfoque superficial, respectivamente. Se compone de 20 ítems en una escala Likert de 1 (nunca o casi nunca) a 5 (siempre o casi siempre). El cuestionario también posee valores de validez y confiabilidad adecuadas.

*Estrategias de afrontamiento del estrés.* Se midió utilizando la *Escala de Estrategias de Afrontamiento*, EEC, en su versión original (Chorot y Sandín, 1987 ; Sandín & Chorot , 1993 , 2003 ) , basada en el modelo de Lazarus y Folkman (1984) y adaptado para los estudiantes universitarios. Un total de 90 elementos están incluidos. La CEE fue desarrollado para servir como un test psicométrico que evalúa un amplio espectro de formas de lidiar con el estrés. La escala se construyó de acuerdo a los criterios teórico- racional, teniendo el cuestionario por Lazarus y Folkman (1984) y basada en los estudios de evaluación de afrontamiento por Moos y Billings (1982) . Estos últimos constituyen el marco teórico de referencia, a saber, la organización de las dimensiones generales de afrontamiento (afrontamiento centrado en la evaluación, en el problema, y en la emoción), así como las diferentes categorías asociadas a estas tres dimensiones. Para cada dimensión en general, se identifican diferentes sub-dimensiones más específicas. Tiene propiedades psicométricas aceptables.

*Compromiso-agotamiento (engagement-burnout).* Se evaluó a través de una versión española validada del *Marlach Burnout Inventory Survey -Utrecht Work Engagement Scale for Students* (Shauffeli et al., 2002). Esta versión ha mostrado adecuados índices de fiabilidad y validez de constructo, en este estudio transcultural.

### *Procedimiento*

La evaluación se realizó de manera contextualizada en dos asignaturas de la Licenciatura y Grado de la Titulación de Psicología. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó de manera anónima, en clase y en semanas diferentes, con una clave secreta que permitiera la asociación entre los participantes sin desvelar la identidad. Las variables de presagio (*autorregulación personal y confianza académica*) se evaluaron al comienzo de la asignatura y las de *producto* (*engagement-burnout y rendimiento*), al finalizarla la asignatura, antes de la calificación final.

## RELACIONES ENTRE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y LAS ESTRATEGIAS...

### Análisis de datos

Se utilizó un diseño de investigación de carácter ex post-facto. Los análisis realizados en relación a los objetivos e hipótesis propuestos fueron de asociación (correlaciones bivariadas de Pearson) para establecer las correspondientes relaciones lineales entre variables.

## RESULTADOS

Apareció una relación de asociación -positiva o negativa significativa respectivamente-, entre el *enfoque profundo de aprendizaje* (variable de proceso) y el compromiso emocional, *engagement* (como variable producto) ( $r=.609, p<.001$ ), así como negativa con el agotamiento emocional (*burnout*) ( $r=.475, p<.001$ ). A la inversa, la relación de asociación del *enfoque superficial* fue negativa con el *engagement* ( $r=-.578, p<.001$ ) y positiva con el *burnout* ( $r=.578, p<.001$ ). De manera específica, la *estrategia profunda* apareció asociada positivamente con el *engagement* ( $r=.531, p<.001$ ) y negativamente con el *burnout* ( $r=-.471, p<.01$ ). La *motivación profunda* apareció asociada positivamente con el *engagement* ( $r=.627, p<.001$ ) y negativamente con el *burnout* ( $r=-.495, p<.001$ ). De manera inversa, la *estrategia superficial* apareció asociada negativamente con el *engagement* ( $r=-.471, p<.001$ ) y positivamente con el *burnout* ( $r=.387, p<.01$ ). La *motivación superficial* apareció asociada negativamente con el *engagement* ( $r=-.556, p<.001$ ) y positivamente con el *burnout* ( $r=.572, p<.001$ ). Las correlaciones entre el *enfoque profundo* y los factores del *engagement* fueron positivas, con el vigor ( $r=.617, p<.001$ ), la adsorción ( $r=.603, p<.001$ ) y la dedicación ( $r=.308, p<.001$ ), mientras que fueron negativas con los factores del *burnout*, el agotamiento ( $r=-.464, p<.001$ ), el cinismo ( $r=-.435, p<.001$ ) y la falta de eficacia ( $r=-.371, p<.01$ ). Las correlaciones entre el *enfoque superficial* y los factores del *engagement* fueron negativas, con el vigor ( $r=-.567, p<.001$ ), la adsorción ( $r=-.523, p<.001$ ) y la dedicación ( $r=-.407, p<.001$ ), mientras que fueron positivas con los factores del *burnout*, el agotamiento ( $r=.440, p<.001$ ), el cinismo ( $r=.507, p<.001$ ) y la falta de eficacia ( $r=.423, p<.01$ ).

La puntuación total de *estrategias de afrontamiento* apareció asociada positivamente con el *burnout* ( $r=.409, p<.01$ ), pero no con el *engagement*. De forma complementaria, las estrategias de *afrontamiento centrado en la emoción* y en *problema* aparecieron asociados positivamente con el *burnout* ( $r=.358, p<.01$ ;  $r=.368, p<.01$ , respectivamente). A nivel específico, algunas estrategias de afrontamiento aparecieron asociadas negativamente al *engagement*, como la *aceptación resignada* ( $r=-.419, p<.01$ ) o la descarga emocional ( $r=-.457, p<.001$ ). Sin embargo, aparecieron numerosas relaciones de asociación específicas, entre las estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción y el *burnout*, como la distracción fantástica ( $r=.300, p<.05$ ), la preparación para lo peor ( $r=.536, p<.001$ ), la descarga emocional ( $r=.495, p<.001$ ) y la aceptación resignada ( $r=.311, p<.05$ ). También apareció una asociación positiva entre las estrategias dirigidas al problema y el *burnout*, como acciones dirigidas a las causas ( $r=.352, p<.01$ ),

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

También en esta investigación, los resultados confirman dos aspectos. De una parte, la relevancia de los modelos 3P y DIDEPRO, como heurísticos consistentes para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, en la vertiente del estudio de las emociones de los alumnos. De otra, la importancia de las emocionales *positivas* (*engagement*) vs. *negativas* (*burnout*), asociadas a variables de proceso (aprendizaje autorregulado) y de producto (satisfacción, rendimiento, *engagement* vs. *burnout*). Ambos, reafirman la idea de que las vivencias emocionales tienen clara presencia en los procesos motivacionales-cognitivos del alumnado universitario y están asociados a los mismos. En concreto, se ha evidenciado cómo el *enfoque profundo* (motivación y estrategia profunda) está asociado a emociones de *compromiso* durante el aprendizaje, mientras el *enfoque superficial* (motivación y estrategias superficiales) aparece asociado a emociones negativas de *agotamiento*. También, el uso de estrategias de afrontamiento *centradas en la emoción* para afrontar el estrés, están asociadas a la emocionalidad negativa o *burnout*, mientras las estrategias centradas en el problema no. En definitiva, estos resultados consolidan la necesidad del estudio de la *emocionalidad positiva* (*engagement*) vs. *negativa* (*burnout*) como herramienta de aprendizaje imprescindible que interactúa con los procesos motivacionales y cognitivos del aprendizaje universitario.

La investigación previa ha mostrado la relación entre las emociones y los procesos de atención, memoria o la resolución de problemas (Clore y Huntsinger, 2009). También se ha evaluado el efecto directo de las emociones en el rendimiento, especialmente, en el caso de la ansiedad de evaluación. El modelo cognitivo-motivacional de Pekrun (2006, 2009) aporta evidencia en esta relación, según las diferentes categorías de emociones propuestas. Tradicionalmente se ha considerado que las *emociones positivas* eran desadaptativas porque inducían evaluaciones no realistas de la situación, por ejemplo, en la probabilidad de fracaso. Sin embargo, se ha encontrado que el *estado emocional positivo*, puede servir de soporte preliminar para una activación emocional positiva para implicarse en el rendimiento académico. Por ejemplo, se ha constatado una correlación positiva entre el disfrute en el aprendizaje y el rendimiento en pruebas de nivel (Pekrun, 1992). También de las emociones positivas con la implicación de los estudiantes y el rendimiento (Linnenbrik, 2007).

#### *Limitaciones y prospectivas*

Aunque esta investigación también tiene *limitaciones* referidas al número de participantes, a la propia representatividad de la muestra y a la simplicidad e los análisis efectuados, los resultados encontrados alertan respecto a la importancia de evaluar -en los momentos de desarrollo del proceso de aprendizaje- el enfoque de aprendizaje y las estrategias de afrontamiento, ya que están asociadas a la emocionalidad positiva vs. negativa de estrés, al final del proceso. Las *implicaciones* de estos resultados, también están referidos la importancia de tomar en consideración ambas variables para el conocimiento de las características individuales del alumnado universitario durante su proceso de aprendizaje, así como realizar acciones de adaptación del proceso de enseñanza, así como entrenamiento específico en las habilidades de la gestión del estrés académico del alumnado universitario. De hecho, revelan explícitamente la conexión existente entre los problemas de aprendizaje académico y su asociación con los problemas de salud mental, asociados al estrés de los estudiantes, con estas variables analizadas como mediadoras.

#### **REFERENCIAS**

- Biggs, J.B. (1987). Student approaches to learning and studying. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research
- Biggs, J. (1988). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (2001). *Teaching for Quality Learning at University* (3rd Ed.) Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Clore, G.L., & Huntsinger, J.R. (2009). How the object of affect guides its impact. *Emotional Review*, 1, 39, 54.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York, NY: Basic Books.
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2007). The DEDEPRO Model of Regulated Teaching and Learning: recent advances. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 535-564.
- De la Fuente, J. Sander, P., & Putwain, D. (2013) Relationship between Undergraduate Student Confidence, Approach to Learning and Academic Performance: The role of gender. *Journal of Psychodidactics*, 18(2), 373-391.
- Hidi, S. y Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychology*, 41, 111-127.
- Kelly, S. (2008). Race, social class, and student engagement in middle school English Classrooms. *Social Science Research*, 37, 434-448.

## **RELACIONES ENTRE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y LAS ESTRATEGIAS...**

- Lazarus, R.S y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Nakaruma, J. (2001). The nature of vital engagement in adulthood. In M. Michaelson & J. Nakaruma (Eds.), *Supportive frameworks for youth engagement* (pp. 5-18). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Linnenbrik, E.A. (2007). The role of affect in student learning: A multidimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schurtz & R. Perrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 107-124). San Diego, CA: Academic Press.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement. Towards a theory of cognitive motivational mediators. *Applied Psychology*, 41, 359-376.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2009). Global and local perspectives on human affect: implications of the control-value theory of achievement emotions. In M. Wosnitza, S.A. Karabenick, A. Eflides, & P. Nenninger (Eds.), *Contemporary motivational research: From global to local perspectives* (pp. 97-115). Toronto, Ontario, Canada: Hogrefe.
- Sander, P., Putwain, D. y De la Fuente, J. (2013). Using Structural Equation Modelling to Understand Predictors of Undergraduate Students' Academic Performance. In Jeroen Huisman, Malcolm Tight (Ed.) *Theory and Method in Higher Education Research. International Perspectives on Higher Education Research, Volume 9* (pp. 219-241). UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Shaufeli, W.R., Martínez, I.S., Marqués, A., Salanova, S., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students. A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Vancouver, J.B y Scherbaum C. A. (2008). Do we self-regulated actions or perceptions? A test of two computational models. *Computational and Mathematical Organization Theory*, 14 (1-20).

## **AGRADECIMIENTOS**

Proyecto I+D+i ref. EDU2011-24805 (2012-2014). MICINN (Spain) y Fondos FEDER (UE)