



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Máster en Psicología General Sanitaria

**Relación entre las estrategias de aprendizaje,
la motivación y las estrategias de
afrontamiento. Diferencias según el sexo.**

Autor: Alba Ferrero Moya

Tutor Profesional: Belén Marina Gras

Tutor Metodológico: David Paniagua Sánchez

Madrid

Mayo 2019

Alba
Ferrero
Moya

**Relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y las estrategias de
enfrentamiento. Diferencias según el sexo y la edad.**



Resumen

Objetivo: El objetivo de la presente investigación está dirigido a estudiar la posible relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación durante este proceso y las estrategias de afrontamiento en los adolescentes. Adicionalmente, se pretende averiguar si existen diferencias según el sexo en cada una de estas variables. *Método:* La muestra estuvo compuesta por 103 adolescentes, residentes en la Comunidad de Madrid, de edades comprendidas entre los 13 y los 18 años ($M = 14.97$, $DT = 1.06$). Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS). *Resultados:* Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre algunos factores de las estrategias de aprendizaje, algunos factores de la motivación y algunos factores de las estrategias de afrontamiento. Al mismo tiempo que se encontraron diferencias según el sexo en algunos factores de las variables, aunque el tamaño del efecto fue pequeño. *Conclusiones:* Los resultados permiten establecer una relación entre algunos factores de las variables estudiadas, aunque es necesario continuar estudiando estas relaciones.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, motivación, estrategias de afrontamiento, adolescentes, sexo.

Abstract

Aim: The present study is aimed to examine the relationship between learning strategies, motivation and coping strategies. In addition, another aim is to study the influence of gender in all of these variables. *Method:* The sample was made up of 103 adolescents between 13 and 18 years old ($M = 14.97$, $SD = 1.06$). The instruments used were the Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) and the Adolescent Coping Scale (ACS). *Results:* The results showed significant correlations between some learning strategies factors, some motivation factors and some coping strategies factors. Additionally, gender differences were found in all variables, although the effect size was small. *Conclusions:* The results allow to establish a relationship between some factors of the studied variables, although more specific studies about them are required.

Key words: Learning strategies, motivation, coping strategies, adolescents, gender.

Todas las personas, a lo largo de su vida, llevan a cabo procesos de aprendizaje, como aprender a leer, a escribir, a sumar, etc. Es especialmente importante el aprendizaje que se desarrolla durante el periodo académico en la adolescencia, donde los alumnos ponen en marcha diferentes estrategias que les permiten adquirir los conocimientos fundamentales de dicha etapa. Con independencia del esfuerzo dedicado al estudio, los resultados obtenidos entre sujetos pueden variar. Incluso, aun poniendo en marcha todos sus recursos, es posible que algunos de ellos no obtengan los resultados deseados.

Por otro lado, la adolescencia es un periodo de construcción de la identidad, en el cual el ámbito académico influye de manera significativa. La manera de aprender de cada adolescente, de atribuir sus éxitos o de afrontar sus principales preocupaciones repercutirá en la formación de su personalidad.

Por estas razones, es importante conocer cómo los adolescentes aprenden, qué les motiva a ello y cuáles son las principales estrategias utilizadas para enfrentarse a las adversidades, y si todo ello, es susceptible de modificarse con el objetivo de maximizar la eficiencia.

En primer lugar, el aprendizaje es la adquisición, más o menos permanente, de una información, conocimiento, habilidad o disposición, que conlleva el cambio de percepción o de conducta (Alonso, Gallego y Honey, 2012). Por tanto, el principal objetivo del aprendizaje es la adquisición de conocimientos para llegar a comprenderlos (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012).

En los últimos años, distintos estudios han tenido como objetivo la identificación de las herramientas y técnicas del proceso de aprendizaje en el alumnado. Conocer las características del proceso de aprendizaje que cada uno de los estudiantes lleva a cabo permitiría adaptar los métodos de enseñanza a sus condiciones para la mejora de dicho proceso y de su rendimiento.

A lo largo del tiempo, se han hecho numerosas definiciones de los estilos de aprendizaje. En primer lugar, podemos destacar a Dunn y Dunn (1984), quienes definen el estilo de aprendizaje como el conjunto de elementos externos que influyen en la situación de aprendizaje que vive el alumno. Posteriormente, la definición es modificada y cuando se habla sobre los estilos de aprendizaje se hace referencia a “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Alonso et al., 2012, p. 48). En otras palabras, Nolasco (2012) establece que los estilos de aprendizaje son el método que cada individuo utiliza cuando quiere aprender algo.

Cada persona aprende de manera diferente y tiene tendencia a presentar un estilo de aprendizaje determinado (Nolasco, 2012) que predomina en la mayoría de las situaciones y que depende de sus motivaciones, experiencias y percepciones (Barca-Lozano et al., 2012).

Las cuatro fases del aprendizaje o maneras de aprender según la teoría de Kolb (2014) son la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. A partir de esta teoría, Honey y Mumford (1986) (como se citó en Alonso et al., 2012) proponen un modelo por el que establecen cuatro tipos de estilos de aprendizaje con unas características determinadas. Estos estilos de aprendizaje son el estilo activo, el reflexivo, el teórico y el pragmático. La tendencia a un estilo u otro responde a disposiciones naturales del individuo, así como a sus experiencias vividas (Alonso et al., 2012). En otras palabras, los estilos de aprendizaje son los hábitos relacionados con procesos como la percepción, el pensamiento, la memoria y la solución de problemas que permiten elaborar la información (Fernández, 2011).

Aunque parecen similares y puede dar lugar a confusión, el concepto de estilo de aprendizaje es diferente al de estrategia de aprendizaje. Por un lado, los estilos de aprendizaje hacen referencia a una dimensión más biológica y permanente del individuo, mientras que las estrategias de aprendizaje son las habilidades que cada persona emplea en una condición determinada (Yurt, Aydın y Sahin, 2015). Las estrategias de aprendizaje se pueden adquirir de manera explícita y son modificables, es decir, son más flexibles, a diferencia del estilo de aprendizaje que se trata de una característica más estable (Rinaudo y Vélez, 2000).

Conocer el estilo de aprendizaje propio permite a cada individuo ser capaz de poner en marcha en cada contexto particular unas determinadas estrategias de aprendizaje que le ayudan a obtener el mejor resultado y más eficaz (Yurt et al., 2015).

Las estrategias de aprendizaje se utilizan para la resolución de problemas y/o satisfacción de necesidades (Rinaudo y Vélez, 2000), y hacen referencia a las cogniciones y a las habilidades como los pensamientos, los comportamientos, las creencias o las emociones que permiten la selección, adquisición, comprensión, procesamiento, almacenamiento, manipulación, recuperación y uso de la información, así como su transferencia a situaciones nuevas (Barca-Lozano et al., 2012; Calet y Dumitrache, 2016; Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003; Stover, Uriel, de la Iglesia, Freiberg y Fernández, 2014). Son planes orientados a realizar con éxito las tareas (Barca-Lozano et al., 2012).

Concretamente, en el ámbito académico, se refieren a aquellas estrategias que permiten alcanzar con eficacia los objetivos académicos propuestos (Calet y Dumitrache, 2016), sabiendo cómo, cuándo y qué recursos se han de utilizar en cada momento (Núñez, Biencinto, Carpintero

y García, 2014). Es lo que Sobrado et al. (2012) denominan “aprender a aprender” (citado en Núñez et al., 2014).

Existen múltiples clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, aunque varios autores coinciden en establecer tres tipos principales de estrategias: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos (Barca-Lozano et al., 2012).

Las estrategias cognitivas son aquellas que ayudan al procesamiento de la información (Bund, 2008), integrando la nueva información con la ya existente (Stover et al., 2014). Dentro de esta categoría, se encuentran las estrategias de repaso, elaboración, organización de la información y pensamiento crítico (Bund, 2008; Calet y Dumitrache, 2016; Parrales y Solórzano, 2014; Pintrich y García, 1993; Rinaudo et al., 2003).

Por otro lado, las estrategias metacognitivas son aquellas que promueven la reflexión sobre el propio aprendizaje (Bund, 2008). Constituyen esta categoría estrategias de planificación, control y regulación de las actividades (Bund, 2008; Calet y Dumitrache, 2016; Parrales y Solórzano, 2014), así como la planificación, el control y la evaluación de los propios procesos cognitivos (Rinaudo et al., 2003), posibilitando así, el control y la regulación de las cogniciones (Stover et al., 2014).

Finalmente, las estrategias de manejo de recursos permiten la activación de dichos recursos (Bund, 2008) para el manejo de los factores contextuales durante el proceso de aprendizaje (Rinaudo et al., 2003). Este último grupo incluye estrategias como la organización del tiempo y del ambiente, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda de pares y profesores (Calet y Dumitrache, 2016; Parrales y Solórzano, 2014; Rinaudo et al., 2003).

Aunque las estrategias se pueden adquirir, cada persona tiende a utilizar unas determinadas dependiendo de la tarea que se esté realizando. En esta línea, numerosas investigaciones han intentado averiguar si hombres y mujeres aprenden de manera diferente utilizando distintas estrategias (Bund, 2008; Parra, Cerda, López-Vargas y Saiz, 2014; López, 2011; Stover et al., 2014; Torrano y Soria, 2017).

Los estudios publicados hasta el momento no arrojan suficiente claridad sobre el tema, ya que los resultados encontrados son bastante contradictorios. Los resultados obtenidos por Stover et al. (2014), muestran que las mujeres utilizan más que los hombres las estrategias de manejo de recursos y las estrategias de control y consolidación. En este sentido, Parra et al. (2014) hallan que las mujeres tienen mejores capacidades para utilizar los recursos, a diferencia de los hombres a los que no les gusta buscar ayuda. Estos mismos autores también encuentran que las mujeres tienen mejores competencias en la planificación, organización de las actividades,

autorreflexión y autogestión, realizando un uso más eficaz de las estrategias de metacognición (Parra et al., 2014).

Al igual que los autores hasta ahora mencionados, Clarke (2007) (citado en López, 2011) también halla que las mujeres realizan un mayor uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Torrano y Soria (2017) establecen diferencias a favor de las chicas en las estrategias de repetición y organización, aun controlando el efecto del rendimiento académico previo. Asimismo, en el meta-análisis realizado por Ziegler y Dresel (2006) (como se citó en Bund, 2008), las alumnas llevan a cabo más frecuentemente las estrategias de repetición así como estrategias metacognitivas, mientras que las estrategias de elaboración y organización dependen del contexto del aprendizaje y del contenido.

Sin embargo, Bembenutty (2007) (citado en Parra et al., 2014) no encuentra diferencias en función del sexo en la utilización de estrategias metacognitivas. Esto mismo ocurre con otros autores como Hong, Peng y Rowell (2009), Nisbet, Tindall y Arroyo (2005), Pasaltou-Joycey (2008), Rodrigues (2009), Trout (2010) y Yukselturk y Bulut (2009) (citados en López, 2011), que tampoco hallan diferencias entre hombres y mujeres.

Por otro lado, otros autores como Mok, Ma, Liu y So (2005) (citado en López, 2011), sí aprecian diferencias, aunque no son significativas. Por su parte, Rodarte-Luna y Sherry (2008) (como se citó en López, 2011) también hallan diferencias, siendo el tamaño del efecto muy pequeño.

La edad de los estudiantes también influye en las estrategias de aprendizaje, es decir, la forma en la que se aprende cambia con los años. De esta manera, Steinberg (2005) (citado en Stover et al., 2014) encuentra que el uso de dichas estrategias se incrementa con la edad. Estos resultados son también confirmados por Taasobshirazi y Carr (2009) (citado en López, 2011), quienes predicen que estar en un curso más conlleva un perfeccionamiento en la utilización de estas estrategias.

Un ejemplo de ello es que la frecuencia de uso de las estrategias de organización y planificación es mayor en los alumnos de mayor edad, hipotetizando así que los alumnos más pequeños afrontarán las tareas y el aprendizaje de un modo más intuitivo (Stover et al., 2014). Asimismo, Gargallo (2006) (citado en López, 2011) refiere que los alumnos de mayor edad no solo emplearán un mayor número de estrategias que los alumnos de menor edad, sino también estrategias más eficaces.

Es posible que conocer las estrategias de aprendizaje que llevan a cabo cada uno de los alumnos, no sea suficiente para mejorar su proceso de aprendizaje. Las distintas investigaciones realizadas a lo largo de la historia ponen de manifiesto la existencia de factores capaces de incidir

en este proceso. Entre ellos se encuentran los factores personales, siendo la motivación para el aprendizaje uno de los más importantes en el ámbito académico. Según Alonso (2010), la forma de pensar está condicionada por la motivación y, por ello, también el aprendizaje.

La motivación engloba todos los motivos que mueven a las personas a alcanzar un objetivo (Burón, 2006). Es un proceso que activa, dirige y mantiene la conducta (Beltrán, 1993, citado en Núñez et al., 2014; Han y Lu, 2018; Young, 1936, citado en Cázares, 2009).

Las clasificaciones sobre el proceso de motivación son muy diversas. Atkinson (1996) (citado en Han y Lu, 2018), en su teoría de la motivación de logro, diferencia entre motivación positiva dirigida al éxito (Ms) y motivación negativa para evitar el fracaso (Mf).

Numerosos autores realizan otro tipo de clasificación. Distinguen, en su lugar, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca (Alonso, 2010; Cázares, 2009; Gutierrez, 2015; Lamas, 2008; Morales-Cadena, Fonseca-Chávez, Valente-Acosta y Gómez-Sánchez, 2017; Núñez et al., 2014; Pintrich y García, 1993; Rinaudo et al., 2003), aunque también hay quienes añaden una tercera categoría denominada amotivación (Stover et al., 2014).

Por un lado, un estudiante motivado intrínsecamente realiza acciones por el interés que genera la propia tarea, de manera que la actividad es considerada no como un medio, sino como un fin en sí misma (Gutierrez, 2015; Lamas, 2008; Rinaudo et al., 2003). Estas acciones se realizan por el simple interés de aprender (Núñez et al., 2014) y pueden estar orientadas al logro, a experiencias estimulantes o al conocimiento (Stover et al., 2014). Los individuos que presentan este tipo de motivación atribuyen el éxito o el fracaso en las tareas al esfuerzo invertido (Cázares, 2009).

Por otro lado, la motivación extrínseca lleva al individuo a realizar acciones para satisfacer otras necesidades que no están relacionadas con la actividad en sí misma (Gutierrez, 2015; Lamas, 2008; Rinaudo et al., 2003). Pretenden obtener, de esta manera, una recompensa o evitar un castigo, tales como obtener buenas notas, evitar el fracaso, lograr el reconocimiento de los demás, etc. (Núñez et al., 2014). Los alumnos con este tipo de motivación atribuyen el éxito a su habilidad y no a su esfuerzo (Cázares, 2009).

Un componente de la motivación son las creencias de autoeficacia académica, entendidas como las percepciones que tienen los alumnos sobre su propia capacidad para realizar una tarea (Pintrich y García, 1993). En el caso de una elevada autoeficacia, el alumno tendría la creencia de que puede llevar a cabo una actividad con éxito y que su capacidad es suficiente para ello (Ayala, Martínez y Yuste, 2004). Estas percepciones influyen en las tareas elegidas, las metas, la planificación, el esfuerzo y la persistencia dirigida a dichas metas (Huertas, 1997, citado en Gutierrez 2015).

Añadido al componente de la motivación anterior, aparece también el estilo atribucional o las creencias de control del aprendizaje. Este concepto hace referencia al grado de control que cree el alumno que posee sobre el aprendizaje (Pintrich y García, 1993), y si atribuyen su éxito a causas internas y controlables o a causas externas y no controlables (Ayala et al., 2004). De esta manera, el locus de control es interno cuando atribuyen sus éxitos o sus fracasos a ellos mismos, y externo cuando los atribuyen a algo externo (Rinaudo et al., 2003). Consecuentemente, cuando perciben que tienen un elevado grado de control sobre su aprendizaje el esfuerzo será mayor, lo que influirá favorablemente en la motivación y el rendimiento (Lamas, 2008).

Es más probable que un alumno con motivación intrínseca aplique un esfuerzo mayor y realice un proceso de mayor elaboración que el alumno motivado extrínsecamente, el cual solo realizará aquellas tareas que le aseguren la obtención de una recompensa (Lamas, 2008). Sin embargo, tanto los niveles de motivación intrínseca como extrínseca son importantes para el desarrollo y el logro de las metas individuales (Alonso, 2010).

Al igual que cada individuo tiene una forma característica de aprender, cada alumno tiene una motivación determinada. El nivel de motivación de cada estudiante depende de los tipos de metas y de sus expectativas por alcanzarlas (Alonso, 2010).

El número de investigaciones realizadas sobre las diferencias en la motivación según la edad es reducido. En uno de los estudios realizados se observa que la motivación varía con el tiempo y el curso académico, sin embargo, las diferencias encontradas no son significativas (Morales-Cadena et al., 2017).

Por otro lado, las investigaciones realizadas hasta el momento tampoco muestran resultados concluyentes sobre las diferencias entre hombres y mujeres en la motivación hacia el aprendizaje. En un estudio realizado por Parra et al. (2014) con estudiantes de pedagogía, no se encuentran diferencias significativas, al igual que tampoco se encuentran en la investigación realizada por Ryan y Pintrich (1997) (citado en Torrano y Soria, 2017).

Sin embargo, en la investigación realizada por Torrano y Soria (2017), las diferencias encontradas sí son significativas, aun controlando el efecto del rendimiento académico previo, ya que observan que las mujeres se comprometen más con el trabajo escolar que los hombres, predominando en ellos la motivación extrínseca. Este compromiso puede explicar que las mujeres empleen más estrategias cognitivas y metacognitivas (Torrano y Soria, 2017). En esta línea, Steinmayr y Spinath (2008) (citado en Parra et al., 2014) hallan diferencias significativas según el sexo en variables motivacionales como la orientación hacia las metas, las creencias de autoeficacia y el valor que le asignan a las tareas de aprendizaje.

Por esta razón, numerosas investigaciones han intentado averiguar si es posible establecer cierta relación entre las estrategias de aprendizaje, que emplea cada estudiante en un momento determinado, y su motivación hacia el aprendizaje.

Según Barca-Lozano et al. (2012), la motivación dirigida para lograr un éxito correlaciona positivamente y de manera significativa con las estrategias de aprendizaje. Por tanto, es posible observar un patrón de relaciones entre las estrategias de aprendizaje y los tipos de motivación (Stover et al., 2014).

La motivación intrínseca está vinculada con estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas, de modo que el alumno que presente este tipo de motivación empleará un mayor esfuerzo y una mejor elaboración de la información (Calet y Dumitrache, 2016; González y Valle, 1998, citado en Ayala et al., 2004; Lamas, 2008). Mientras que las estrategias superficiales inciden negativamente sobre el rendimiento (Barca-Lozano et al., 2012). Como consecuencia, los individuos orientados hacia la tarea obtendrán mejores resultados que los orientados hacia el desempeño (Rinaudo et al., 2003), produciéndose, además, un aumento en su sensación de logro (Alario-Hoyos, Estévez-Ayres, Pérez-Sanagustín, Delgado, Fernández-Panadero, 2017). Por este motivo, los alumnos orientados hacia el aprendizaje se perciben a sí mismos como más capaces (Barca-Lozano et al., 2012).

En un estudio realizado con centros de atención a la diversidad, los autores concluyen que es importante tener en cuenta que el logro de buenas calificaciones está relacionado con la manera en la que cada alumno se enfrenta al aprendizaje, sus estrategias de aprendizaje y su motivación hacia este proceso (Núñez et al., 2014). Así, es posible que se haya encontrado una manera sencilla para mejorar el rendimiento académico (Stover et al., 2014).

Sin embargo, algunas investigaciones contradicen los resultados obtenidos hasta ahora acerca de la relación entre las estrategias de aprendizaje y la motivación. Gutierrez (2015), por ejemplo, no observa que una mayor motivación intrínseca tenga relación con una mayor elaboración y compromiso cognitivo.

Esto muestra que los resultados obtenidos por las distintas investigaciones realizadas hasta la fecha no permiten afirmar con rotundidad la existencia de una relación entre la motivación para el aprendizaje de cada alumno y las estrategias de aprendizaje que emplea.

Estas contradicciones llevan a pensar en la posibilidad de que la motivación no es el único factor que influye en el aprendizaje. Uno de los mediadores en el aprendizaje podría ser el estrés. En el caso de los adolescentes, este mediador es especialmente importante ya que se encuentran en una etapa llena de cambios que pueden ser vividos por éstos como estresantes (González, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002).

Estas situaciones estresantes, vividas por el adolescente como algo amenazante, pueden darse en cualquiera de los ámbitos de su vida, como el contexto académico, donde el alcanzar sus metas académicas puede ser una de sus mayores preocupaciones. Los adolescentes son especialmente vulnerables a estas emociones de estrés, siendo los acontecimientos vitales estresantes un factor de riesgo para el buen ajuste psicológico (Estévez, Oliva y Parra, 2012).

El estrés es un concepto ampliamente estudiado que cuenta con numerosas definiciones. Una de las más utilizadas es la propuesta por Lazarus y Folkman (1986), que definen el estrés como la relación entre la persona y su entorno, donde dicha persona evalúa el entorno como amenazante debido a que no dispone de los recursos necesarios para hacerle frente. Por tanto, es la percepción del propio sujeto y su valoración de la situación la que provoca la respuesta emocional de estrés, y no el estímulo en sí mismo (Lazarus y Folkman, 1986; Muñoz y González, 2017; Veloso-Besio, Caqueo-Arancibia, Caqueo-Urizar, Muñoz-Sánchez y Villegas-Abarzúa, 2010).

Existen distintas formas de hacer frente a este estrés, y lo que distingue a cada persona es su forma de hacerlo (Lazarus y Folkman, 1986). El afrontamiento es el conjunto de acciones y mecanismos que se ponen en marcha para eliminar, minimizar o evitar las consecuencias negativas que tiene un evento estresante sobre la persona (González et al., 2002). En otras palabras, el afrontamiento es un proceso dinámico que se define como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164).

Esto pone de manifiesto que el afrontamiento de las situaciones difíciles implica el manejo y control de la situación (Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi y Mesurado, 2012), mediante esfuerzos, tanto voluntarios como involuntarios, que permiten regular el comportamiento, la cognición, la emoción y el entorno (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding y Wadsworth, 2001).

Los modelos de afrontamiento son diversos y variados, siendo el más utilizado el de Lazarus y Folkman (1986). Según estos autores, los estilos de afrontamiento son el afrontamiento centrado en el problema, que se dirige a modificar el estresor, y el afrontamiento centrado en la emoción, dirigido a disminuir o eliminar los sentimientos negativos provocados por la situación estresante. Zeidner (1995) incorpora una tercera categoría denominada afrontamiento de evitación, cuyo objetivo es evitar o prevenir las emociones negativas que genera el estresor mediante el no afrontamiento. Por otro lado, Frydenberg y Lewis (1997), clasifican los estilos de afrontamiento en afrontamiento dirigido a resolver el problema, afrontamiento relacionado con otros y afrontamiento improductivo. Hampel y Petermann (2006), sin embargo, describen dos

estilos de afrontamiento adaptativos (centrado en el problema y centrado en la emoción) y otro estilo de afrontamiento desadaptativo. En oposición, Compas et al. (2001) clasifican los estilos de afrontamiento diferenciando las categorías en aproximación al estresor y en distanciamiento del estresor.

Los diferentes estilos de afrontamiento descritos hasta el momento conllevan, a su vez, diversas estrategias de afrontamiento que pueden llevarse a cabo en un contexto determinado, como la resolución de problemas, la búsqueda de apoyo social, la evitación, la distracción y la regulación emocional (Compas et al., 2001; Skinner, Edge, Altman, y Sherwood, 2003). Asimismo, Frydenberg y Lewis (1997) y Velosio-Besio et al. (2010) incluyen otras estrategias entre las que se encuentran la búsqueda de pertenencia, invertir en amigos íntimos, la acción social, buscar ayuda profesional, buscar apoyo espiritual, esforzarse para tener éxito, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes, preocuparse, hacerse ilusiones, ignorar el problema, reducir la tensión, autoinculparse y reservarlo para sí.

Si bien existen diversidad de clasificaciones, según Estévez et al. (2012), de acuerdo a los aspectos comunes de todas ellas, se pueden establecer tres categorías más generales: estrategias orientadas a modificar el estresor, estrategias dirigidas a mantener el equilibrio afectivo y estrategias destinadas a enfrentar directamente el conflicto.

Como se ha mencionado, poner en marcha una estrategia de afrontamiento u otra depende, en un primer momento, de la valoración e interpretación que haga el sujeto de la situación y del estímulo estresor (González et al., 2002; Veloso-Besio et al., 2010), independientemente de las características físicas objetivas del propio estresor (Velázquez, Crespo y Ring, 2000). Cuando la persona valora que no puede modificar un estímulo, pone en marcha estrategias dirigidas a la emoción, mientras que cuando la persona valora un estímulo como modificable, pone en marcha estrategias dirigidas al problema (Lazarus y Folkman, 1986). Ocurre lo mismo cuando un estímulo se sale de la norma habitual del adolescente, ya que éste no es capaz de poner en marcha estrategias eficaces para afrontar la situación estresante (Estévez et al., 2012).

Las estrategias de afrontamiento varían de una persona a otra (Velázquez et al., 2000), y dependen de la situación en la que cada una de ellas se encuentre (Pascual, Conejero, y Etxebarria, 2016). No obstante, en términos generales, cada individuo tiene tendencia a utilizar unas determinadas estrategias (Velázquez et al., 2000).

No existen estrategias buenas o malas, debido a que todas ayudan a reducir el nivel de miedo y estrés que produce el estímulo estresor (Reyes, Reséndiz, Alcázar y Reidl, 2017), pero no todas proporcionan el mismo nivel de ajuste psicológico, y algunas pueden ser más adecuadas que otras (Pascual et al., 2016). Tal y como observan González et al. (2002), el afrontamiento y

el bienestar psicológico están relacionados. Unas estrategias son adaptativas en determinados momentos y con determinados estresores porque reducen el estrés y promueven el ajuste psicológico, sin embargo, si el contexto cambia, la estrategia puede volverse desadaptativa (Zeidner, 1995), provocando efectos iatrogénicos en la persona a largo plazo (Pascual et al., 2016). No obstante, Estévez et al. (2012) encuentran que, generalmente, las estrategias de evitación se encuentran relacionadas con la presencia de problemas internalizantes y externalizantes.

En distintas investigaciones se ha observado que las estrategias varían a lo largo de los años (Lazarus y Folkman, 1986), de acuerdo a las experiencias y situaciones estresantes vividas (González et al., 2002), siendo las estrategias centradas en el problema las más abundantes durante la adolescencia (Estévez et al., 2012; Mestre et al., 2012). Algunos autores encontraron diferencias significativas en el uso de las estrategias de afrontamiento según la edad, aunque no existe demasiado consenso entre las distintas investigaciones (Estévez et al., 2012). Concretamente, González et al. (2002) observan que el número de estrategias utilizadas por los adolescentes aumenta con la edad. Esto concuerda con los hallazgos de Mestre et al. (2012), en los que observan que los adolescentes emplean en mayor medida las estrategias que componen el estilo de afrontamiento dirigido a la resolución del problema.

Las estrategias orientadas a modificar el problema se hacen más frecuentes durante la adolescencia, manteniéndose estables durante la adultez, de manera que los adolescentes más mayores utilizan más frecuentemente estrategias centradas en el problema (González et al., 2002). Por el contrario, las estrategias evitativas muestran un patrón decreciente con el aumento de la edad (Estévez et al., 2012).

No obstante, los resultados de otras investigaciones, aunque encuentran diferencias según la edad, no concuerdan con los presentados anteriormente. En estos casos se observa que los adolescentes más mayores utilizan en mayor medida estrategias para la regulación emocional (Eschenbeck, Kohlmann y Lohaus, 2007). Concretamente, entre este tipo de estrategias centradas en la emoción, aquellas que son más adaptativas decrecen, al mismo tiempo que se incrementan las que son más desadaptativas (Hampel y Petermann, 2006).

Por otro lado, en cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres en el estilo de afrontamiento, no existen resultados concluyentes (Estévez et al., 2012). Mientras que autores como Eschenbeck et al. (2007), Muñoz y González (2017) o Reyes et al. (2017), encuentran que existen diferencias significativas en la interpretación del estrés y en el afrontamiento de las situaciones, otros como Donaldson, Prinstein, Danovsky y Spirito (2000), no hallan diferencia alguna.

Numerosas investigaciones coinciden en que las mujeres utilizan más frecuentemente las estrategias dirigidas a la búsqueda de ayuda o apoyo social que los hombres, quienes utilizan más estrategias evitativas (Eschenbeck et al., 2007), como la distracción para mantenerse ocupados y no pensar en la situación estresante (Estévez et al., 2012; González et al., 2002; Hampel y Petermann, 2006; Muñoz y González, 2017; Reyes et al., 2017). No obstante, la literatura revisada no permite establecer diferencias concluyentes en el modo en el que hombres y mujeres afrontan los problemas.

Los adolescentes se encuentran sometidos a gran presión en el ámbito académico, por lo que las estrategias utilizadas para afrontar las situaciones evaluadas como estresantes y las estrategias de aprendizaje que cada alumno posee, pueden influir en el rendimiento académico de éstos (Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi y Illbele, 2009).

Adicionalmente, las estrategias de afrontamiento se encuentran relacionadas con algunas cuestiones relativas al área académica y, más concretamente, al aprendizaje, tales como el manejo que tiene cada alumno de la información o su comunicación a otros, el trabajo en equipo y la generación de alternativas para la resolución de problemas (Veloso-Besio et al., 2010). Por ejemplo, alumnos con estilos de aprendizaje críticos y reflexivos tienen una mayor predisposición a utilizar estrategias dirigidas a modificar la fuente de estrés (Furlan et al., 2012), es decir, utilizan estrategias centradas en el problema. De esta manera, la promoción de estrategias de aproximación y de estrategias de aprendizaje reflexivas y críticas permitiría la mejora del rendimiento académico (Furlan et al., 2012).

La revisión de la bibliografía nos lleva a suponer que las estrategias de afrontamiento y la motivación influyen en cómo aprenden los estudiantes. Se podría decir, por tanto, que la motivación y las estrategias de afrontamiento guardarían una estrecha relación con las estrategias de aprendizaje. Aunque bien es cierto que, los datos aportados, en ocasiones contradictorios, no nos permiten afirmar rotundamente que estos constructos están interrelacionados.

Algunas estrategias de aprendizaje son más adecuadas que otras, ya que se asocian a un mayor rendimiento académico. La promoción de este tipo de estrategias no se basa solamente en la aplicación y enseñanza de técnicas de estudio. Suponiendo que la motivación y el afrontamiento se encuentran relacionados con el aprendizaje, es posible que potenciando cierto tipo de motivación o determinadas estrategias de afrontamiento, los estudiantes adquieran estrategias de aprendizaje más eficaces que conllevarían, en última instancia, una mejora de su rendimiento.

En consecuencia, averiguar cómo el afrontamiento o la motivación pueden influir en las estrategias de aprendizaje permitirá adquirir el conocimiento necesario a las instituciones académicas para potenciar la motivación adecuada, así como proporcionar a los alumnos las

herramientas de afrontamiento que podrían suponer la mejora del rendimiento académico. Adicionalmente, esta investigación trata de averiguar cómo influyen en la motivación y en el aprendizaje la percepción de control que tienen los estudiantes acerca de su propio aprendizaje y la atribución causal que hacen de sus éxitos o sus fracasos.

Por tanto, el principal objetivo de este estudio es comprobar si existe relación entre las variables mencionadas hasta el momento: las estrategias de aprendizaje, la motivación y las estrategias de afrontamiento. Además, también se pretende averiguar si las creencias de autoeficacia y el estilo atribucional están relacionadas con las variables de aprendizaje, motivación y afrontamiento. Por otro lado, debido a los resultados contradictorios de las investigaciones encontradas sobre las diferencias en los distintos constructos según el sexo, se pretende también estudiar las posibles diferencias entre hombre y mujeres en las variables descritas.

En base a la revisión de investigaciones previas y del planteamiento realizado hasta el momento, en el presente estudio se plantean las siguientes hipótesis:

1. Las estrategias de aprendizaje se relacionarán de manera significativa con la motivación para el aprendizaje.
2. Las estrategias de aprendizaje se relacionarán de manera significativa con las estrategias de afrontamiento.
3. Las estrategias de afrontamiento se relacionarán de manera significativa con la motivación para el aprendizaje.
4. La autoeficacia se relacionará de manera significativa con las estrategias de aprendizaje, con la motivación y con las estrategias de afrontamiento.
5. El estilo atribucional se relacionará de manera significativa con las estrategias de aprendizaje, con la motivación y con las estrategias de afrontamiento.
6. Existirán diferencias significativas según el sexo en las estrategias de aprendizaje, en la motivación y en las estrategias de afrontamiento.

Método

Participantes

La muestra de la presente investigación estuvo compuesta por 103 adolescentes residentes en la Comunidad de Madrid. Aproximadamente el 11% se reclutó mediante el efecto bola de nieve a través de personas cercanas, mientras que el resto de la muestra son alumnos de un centro situado en el distrito de Lavapiés. Los criterios de inclusión fueron conocer la lengua española y

haber obtenido el consentimiento de los padres o tutores legales para la participación en el estudio. Se eliminaron de éste aquellos alumnos que no completaron el cuestionario en su totalidad.

Las edades de los participantes se encuentran comprendidas entre los 13 y los 18 años ($M = 14.97$, $DT = 1.06$). Los adolescentes cursaban entre segundo de Educación Secundaria y segundo de Bachillerato. La muestra estuvo constituida por 41 varones (39.80 %) y 62 mujeres (60.20 %). El 1.90 % de la muestra tiene 13 años ($N = 2$; varones = 0; mujeres = 2), el 34 % tiene 14 años ($N = 35$; varones = 13; mujeres = 22), el 42.70 % tiene 15 años ($N = 44$; varones = 18; mujeres = 26), el 11.70 % tiene 16 años ($N = 12$; varones = 6; mujeres = 6), el 5.80 % tiene 17 años ($N = 6$; varones = 3; mujeres = 3), y el 3.90 % tiene 18 años ($N = 4$; varones = 1; mujeres = 3).

Instrumentos

Las estrategias de aprendizaje y la motivación para el aprendizaje fueron evaluadas mediante el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) (Ayala et al., 2004). La consistencia interna de la escala de motivación es adecuada, oscila entre .70 y .80, al igual que ocurre en la escala de aprendizaje cuya consistencia también es adecuada ($\alpha = .89$). Adicionalmente, obtiene una validez de constructo buena y una validez predictiva adecuada. En cuanto a la validez de constructo, fue calculada a partir del análisis factorial con el Método de Máxima Verosimilitud, seguido de rotación oblicua con el método Promax y los resultados obtenidos permiten extraer el mismo número de factores que se había utilizado para construir la escala en un primer momento. Aunque la varianza total explicada en cada uno de los factores es baja (40 % en la escala de estrategias de aprendizaje y 39 % en la escala de estrategias de motivación), las correlaciones entre todos los factores de cada una de las escalas son elevadas y significativas, lo que permite establecer en la escala del aprendizaje, un factor de segundo orden denominado la autovaloración de las estrategias de aprendizaje. Por otra parte, en cuanto a la validez de criterio, se observa que existen correlaciones significativas entre las subescalas de aprendizaje y las de motivación y, adicionalmente, se obtienen correlaciones significativas de cada subescala con la variable de rendimiento académico. Aunque no existen diferencias significativas en cuanto a la edad, sí que aparecen diferencias significativas según el sexo.

El cuestionario CEAM está compuesto de 40 ítems relativos a la dimensión cognitiva y 60 ítems relativos a la dimensión motivacional. Los elementos de este cuestionario son cerrados y evaluados mediante una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = Nunca, nada o muy en desacuerdo; 2 = Pocas veces, poco o en desacuerdo; 3 = Algunas veces, algo o indiferente; 4 = Muchas veces, bastante o de acuerdo; 5 = Siempre, mucho o muy de acuerdo). La dimensión cognitiva permite evaluar las estrategias de aprendizaje, mientras que la dimensión motivacional

permite evaluar las estrategias de motivación. De esta manera, se establecen diferentes factores para cada una de las dimensiones.

Estrategias de Aprendizaje:

- Factor 1: Estrategias de organización. Dirigidas a la utilización de técnicas para organizar la información y favorecer su adquisición.
- Factor 2: Regulación Metacognitiva/Autoevaluación. Dirigidas a la reflexión sobre los procedimientos y sobre la actuación de la persona durante el aprendizaje. Es decir, hace referencia a la supervisión durante el aprendizaje y a la evaluación de los resultados después del aprendizaje.
- Factor 3: Establecimiento de relaciones. Estrategias de elaboración dirigidas a establecer relaciones entre los nuevos aprendizajes y el conocimiento ya existente para alcanzar un aprendizaje más significativo.
- Factor 4: Aprendizaje superficial. Engloba los métodos pasivos y menos complejos de estudio, además de la memorización literal.

Estrategias de motivación:

- Factor 1: Valoración del aprendizaje y el estudio. Muestra la evaluación que hace el alumno del estudio y si prefiere continuar estudiando o comenzar a trabajar.
- Factor 2: Motivación intrínseca. Indica el interés del alumno por aprender cosas nuevas.
- Factor 3: Motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros. Permite evaluar la preferencia del estudiante por trabajar en equipo, así como su inclinación a solicitar y prestar ayuda cuando es necesario.
- Factor 4: Necesidad de reconocimiento. Muestra el deseo del alumno por ser reconocido buscando valoraciones positivas por su desempeño.
- Factor 5: Autoeficacia. Evalúa la confianza de cada alumno en sus propias capacidades para afrontar tareas durante el aprendizaje.
- Factor 6: Atribución interna del éxito. Permite conocer si el alumno atribuye los buenos resultados a causas internas y controlables o a causas externas y no controlables.

Las estrategias de afrontamiento fueron evaluadas con la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) (Frydenberg y Lewis, 1997). Este instrumento, para la forma específica, obtiene una consistencia interna adecuada ($\alpha = .75$). En la versión original del cuestionario ACS, para averiguar la validez de constructo, se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación Oblimin, y se obtuvo el número de factores que se suponía debía tener el instrumento. Además, los ítems saturaron en las escalas que correspondían. En la versión española, se realizó también un análisis factorial de las subescalas, siendo el porcentaje de varianza total explicada un

53.93 %. En cuanto a la validez de criterio se observaron correlaciones significativas entre las subescalas, así como diferencias significativas según el sexo.

El cuestionario ACS está compuesto por 80 ítems, de los cuales, 79 son de tipo cerrado y evaluados mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos (1 = No me ocurre nunca o no lo hago; 2 = Me ocurre o lo hago raras veces; 3 = Me ocurre o lo hago algunas veces; 4 = Me ocurre o lo hago a menudo; 5 = Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia) y uno, al final, abierto. Estos elementos permiten evaluar las 18 estrategias de afrontamiento descritas por Frydenberg y Lewis (1997), en una situación determinada especificada previamente por el sujeto. Las estrategias que se evalúan con este instrumento son:

- Buscar apoyo social (As): Compartir el problema con otros y buscar apoyo para resolverlo.
- Concentrarse en resolver el problema (Rp): Analizar el problema desde diferentes perspectivas y establecer diferentes soluciones.
- Esforzarse y tener éxito (Es): Dedicar tiempo al problema, implicándose y estableciendo un compromiso con éste.
- Preocuparse (Pr): Mostrar inquietud por el futuro o por su felicidad.
- Invertir en amigos íntimos (Ai): Establecer relaciones interpersonales íntimas.
- Buscar pertenencia (Pe): Preocuparse o interesarse por sus relaciones y por lo que piensan los demás.
- Hacerse ilusiones (Hi): Tener esperanza y ser positivo en cuanto a la resolución del problema.
- Falta de afrontamiento o no afrontamiento (Na): Ser incapaz de hacer frente al problema, llegando a desarrollar síntomas psicossomáticos.
- Reducción de la tensión (Rt): Realizar actividades que permitan eliminar la tensión generada por el problema para sentirse mejor.
- Acción social (So): Organizar actividades o escribir peticiones para que otros conozcan el problema y, así, recibir ayuda.
- Ignorar el problema (Ip): Desechar y rechazar el problema de manera consciente.
- Autoinculparse (Cu): Atribuirse a uno mismo el problema y las preocupaciones que se tienen.
- Reservarlo para sí (Re): No dar a conocer el problema a los demás de manera que nadie excepto la persona tiene conocimiento sobre él.
- Buscar apoyo espiritual (Ae): Utilizar la oración o buscar ayuda de un líder espiritual o de Dios para resolver el problema.
- Fijarse en lo positivo (Po): Buscar el lado positivo del problema.
- Buscar ayuda profesional (Ap): Buscar la ayuda de personas expertas.

- Buscar diversiones relajantes (Dr): Realizar actividades de ocio para relajarse y eliminar la tensión.
- Distracción física (Fi): Realizar actividades físicas para no pensar en el problema.

Estas estrategias pueden agruparse en tres estilos básicos de afrontamiento: estrategias dirigidas a la resolución del problema (concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes, distracción física), estrategias relacionadas con los demás (buscar apoyo social, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, acción social, buscar apoyo espiritual, buscar ayuda profesional) y estrategias de afrontamiento improductivo (preocuparse, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento, reducción de la tensión, ignorar el problema, autoinculparse, reservarlo para sí) (Frydenberg y Lewis, 1997).

Procedimiento

Se trata de un estudio ex post facto de corte transversal, aprobado por la Dirección del Máster en Psicología General Sanitaria de la Universidad Pontificia de Comillas, así como por la Dirección del propio centro mencionado anteriormente.

Los datos de los alumnos del centro relativos a las variables estudiadas fueron recogidos por los autores de la investigación en varias sesiones grupales de una hora de duración durante el horario escolar en presencia del tutor académico.

Los estudiantes de los que se obtuvieron los consentimientos informados firmados por los padres o tutores legales completaron de forma voluntaria los instrumentos correspondientes agrupados en una batería. No existía límite de tiempo, aunque solo se contaba con la hora de tutoría para su cumplimentación. Se les solicitaba la mayor sinceridad posible, garantizándoles la total confidencialidad de las respuestas. Previamente, se explicó el propósito del estudio y se aclararon todas las dudas surgidas.

Además de recoger información sobre las estrategias de aprendizaje, la motivación y las estrategias de afrontamiento, se recopilaron otros datos sociodemográficos como el sexo, la edad y el curso académico.

Análisis de datos

La información recogida se analizó mediante el programa estadístico SPSS, versión 24.0, herramienta fundamental para la investigación en el área de las ciencias sociales. Para conocer las características de la muestra se realizaron pruebas descriptivas, obteniendo resultados acerca de la distribución de la muestra, tales como porcentajes, medias y desviaciones típicas. Además,

se utilizó la prueba ANOVA de medidas repetidas para conocer las estrategias más utilizadas por los adolescentes.

Para comprobar las hipótesis formuladas se llevaron a cabo, en primer lugar, correlaciones de Pearson, para averiguar si existía relación entre las variables propuestas y, en segundo lugar, la prueba ANOVA de un factor para determinar si existían diferencias en las distintas variables según el sexo. No obstante, en primer lugar, se comprobó que la muestra cumpliera los supuestos de normalidad y homocedasticidad.

Resultados

Los resultados muestran que existen diferencias entre las estrategias de aprendizaje que los adolescentes más tienden a utilizar [$F(2.383, 243.024) = 12.74; p < .01; \eta_p^2 = .11$]. Concretamente, las estrategias de regulación metacognitiva/autoevaluación son las más utilizadas ($M = 33.55, DT = 7.25$), mientras que las menos utilizadas son aquellas relacionadas con el aprendizaje superficial ($M = 27.99, DT = 5.67$) (Figura 1).

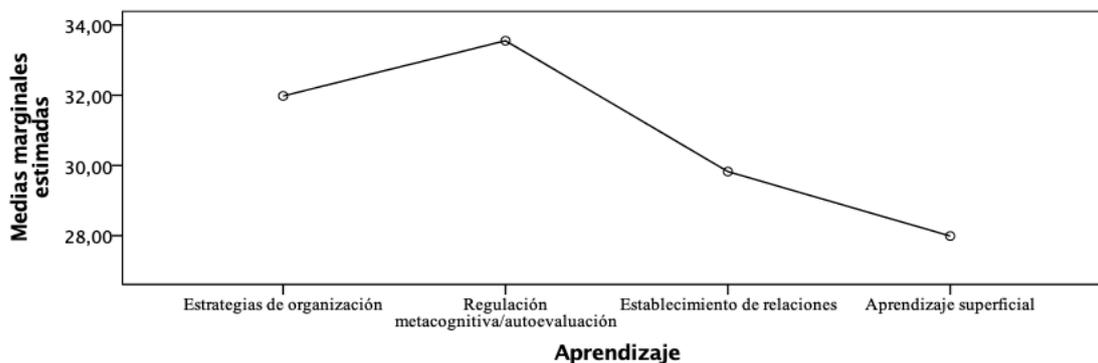


Figura 1. Media de las puntuaciones obtenidas por los participantes en las estrategias de aprendizaje

Adicionalmente, también se aprecia la existencia de diferencias en los componentes de la motivación que presentan los adolescentes [$F(2.704, 275.757) = 151.82; p < .01, \eta_p^2 = .60$]. Específicamente, tienden a puntuar más alto en la valoración del aprendizaje y el estudio ($M = 42.51, DT = 5.76$), aunque la motivación que predomina es aquella relacionada con el trabajo en grupo y con colaborar con los compañeros ($M = 35.85, DT = 6.62$), siendo la motivación intrínseca la menos presente en ellos ($M = 26.70, DT = 7.04$) (Figura 2).

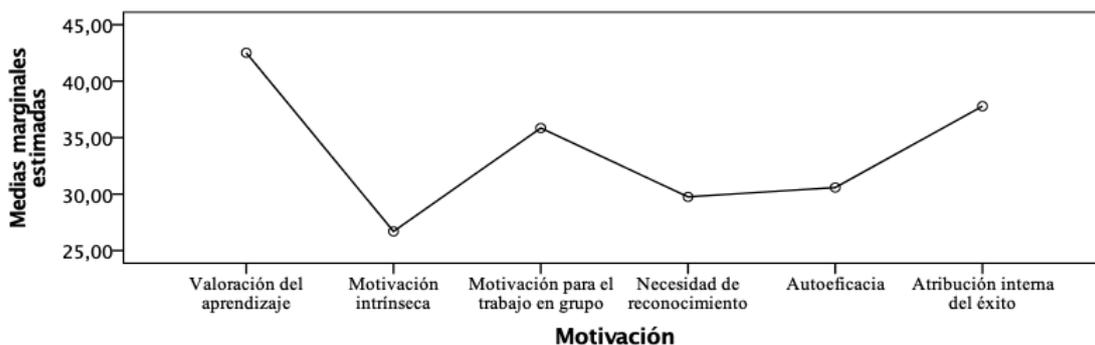


Figura 2. Media de las puntuaciones obtenidas por los participantes en la variable motivación

La preocupación principal que más se repite entre los adolescentes tiene que ver con el área académica y con poder llegar a obtener las calificaciones necesarias para realizar los estudios deseados. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, existen diferencias entre aquellas que los adolescentes más tienden a emplear [$F(8.270, 843.566) = 62.72; p < .01; \eta_p^2 = .38$]. Las estrategias que más predominan son preocuparse ($M = 75.69, DT = 13.57$) y buscar diversiones relajantes ($M = 74.83, DT = 16.20$), mientras que las menos utilizadas son acción social ($M = 33.50, DT = 10.02$) y buscar apoyo espiritual ($M = 39.61, DT = 14.86$) (Figura 3). Cabe destacar que una estrategia repetida con frecuencia por los participantes en el ítem abierto, y que no aparece en el cuestionario, es el desahogo emocional mediante el golpeo de objetos.

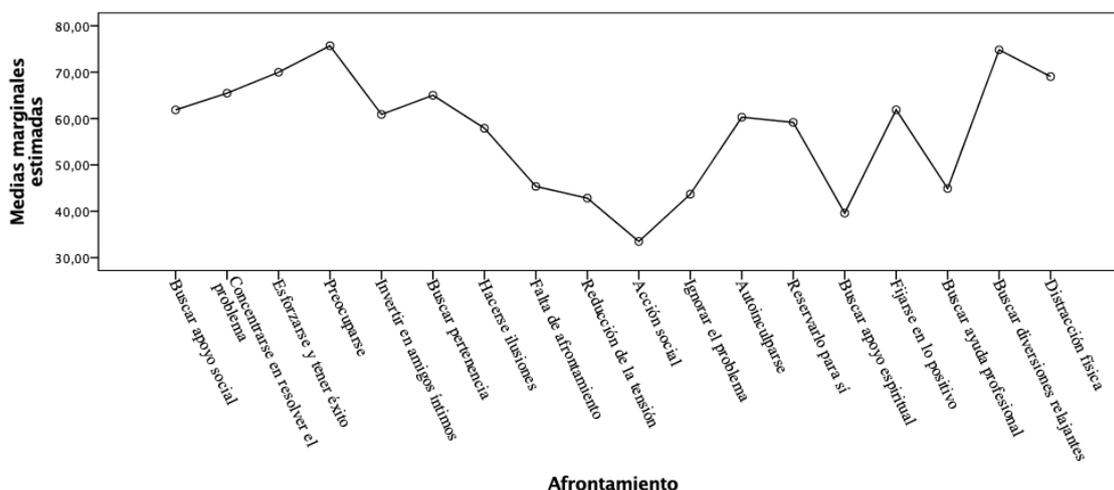


Figura 3. Media de las puntuaciones obtenidas por los participantes en las estrategias de afrontamiento

Estrategias de aprendizaje y motivación

La posible relación entre las estrategias de aprendizaje y la motivación se analizó mediante la prueba de correlación de Pearson. Los resultados muestran correlaciones estadísticamente significativas entre algunos de los factores de las estrategias de aprendizaje y algunos factores de la motivación (Tabla 1).

Tabla 1. *Correlaciones entre las Estrategias de Aprendizaje y la Motivación*

	MF1	MF2	MF3	MF4
CF1	.29**	.27**	.38**	-.18
CF2	.43**	.39**	.23*	-.05
CF3	.43**	.56**	.21*	-.02
CF4	-.47**	-.37**	-.19	.19*

CF1 = Estrategias de organización; CF2 = Regulación metacognitiva/autoevaluación; CF3 = Establecimiento de relaciones; CF4 = Aprendizaje superficial; MF1 = Valoración del aprendizaje y el estudio; MF2 = Motivación intrínseca; MF3 = Motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros; MF4 = Necesidad de reconocimiento.

* $p < .05$; ** $p < .01$

El factor de estrategias de organización correlaciona de manera significativa y positiva con los factores de valoración del aprendizaje y el estudio ($r = .29, p < .01$), motivación intrínseca ($r = .27, p < .01$) y con la motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros ($r = .38, p < .01$).

El factor de regulación metacognitiva/autoevaluación correlaciona positiva y significativamente con los factores de motivación de valoración del aprendizaje y el estudio ($r = .43, p < .01$), motivación intrínseca ($r = .39, p < .01$) y con la motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros ($r = .23, p < .05$).

En esta misma línea, en los resultados obtenidos se observa una correlación significativa y positiva entre el factor de establecimiento de relaciones y los factores de valoración para el aprendizaje y el estudio ($r = .43, p < .01$), la motivación intrínseca ($r = .56, p < .01$) y la motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros ($r = .21, p < .05$).

Por otro lado, el factor de aprendizaje superficial correlaciona de manera significativa, aunque negativamente, con la valoración del aprendizaje y el estudio ($r = -.47, p < .01$) y con la motivación intrínseca ($r = -.37, p < .01$). Sin embargo, este factor de aprendizaje correlaciona positivamente con el factor necesidad de reconocimiento ($r = .19, p < .05$).

Estrategias de aprendizaje y estrategias de afrontamiento

Tras la realización de la prueba de correlación de Pearson, los resultados mostraron que algunos factores de las estrategias de aprendizaje correlacionan de manera significativa con algunos factores de las estrategias de afrontamiento (Tabla 2).

Las estrategias de organización correlacionan de manera positiva y significativa con las estrategias de buscar apoyo social ($r = .32, p < .01$), concentrarse en resolver el problema ($r = .24, p < .05$), invertir en amigos íntimos ($r = .37, p < .01$) y fijarse en lo positivo ($r = .26, p < .01$).

Tabla 2. *Correlaciones entre las Estrategias de Aprendizaje y la Motivación con las Estrategias de Afrontamiento*

	CF1	CF2	CF3	CF4	MF1	MF2	MF3	MF4
As	.32**	.42**	.35**	-.37**	.39**	.10	.47**	-.00
Rp	.24*	.45**	.53**	-.38**	.43**	.35**	.31**	.07
Es	.14	.45**	.59**	-.22*	.57**	.42**	.04	.02
Pr	.18	.32**	.39**	-.22*	.38**	.25*	.04	-.06
Ai	.37**	.19	.14	-.19	.18	.07	.41**	-.00
Pe	.14	.22*	.19	-.08	.04	.04	.38**	.14
Hi	.14	.07	.04	.21*	-.10	-.06	.15	.19
Na	-.04	-.24*	-.29**	.45**	-.36**	-.35**	-.10	.12
Rt	.17	-.14	-.28**	.31**	-.24*	-.35**	.10	.08
So	.10	.29**	.29**	.00	.18	.14	.05	.09
Ip	-.15	-.18	-.28**	.43**	-.40**	-.38**	-.20*	-.02
Cu	-.07	.05	.13	.18	-.08	-.27**	-.07	.08
Re	-.18	-.15	-.15	.42**	-.25**	-.32**	-.27**	.02
Ae	.03	.11	.05	-.08	.15	.28**	.27**	.03
Po	.26**	.20*	.28**	-.25*	.26**	.37**	.23*	.03
Ap	.09	.23*	.28**	-.34**	.23*	.28**	.21*	-.11
Dr	.12	-.08	-.01	-.07	-.11	-.08	.35**	-.01
Fi	.01	.10	.01	-.30**	.18	.14	.21*	.16

As = Buscar apoyo social; Rp = Concentrarse en resolver el problema; Es = Esforzarse y tener éxito; Pr = Preocuparse; Ai = Invertir en amigos íntimos; Pe = Buscar pertenencia; Hi = Hacerse ilusiones; Na = Falta de afrontamiento; Rt = Reducción de la tensión; So = Acción social; Ip = Ignorar el problema; Cu = Autoinculparse; Re= Reservarlo para sí; Ae = Buscar apoyo espiritual; Po = Fijarse en lo positivo; Ap = Buscar ayuda profesional; Dr = Buscar diversiones relajantes; Fi = Distracción física; CF1 = Estrategias de organización; CF2 = Regulación metacognitiva/autoevaluación; CF3 = Establecimiento de relaciones; CF4 = Aprendizaje superficial; MF1 = Valoración del aprendizaje y el estudio; MF2 = Motivación intrínseca; MF3 = Motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros; MF4 = Necesidad de reconocimiento.

* $p < .05$; ** $p < .01$

En cuanto al factor de aprendizaje de regulación metacognitiva/autoevaluación, éste correlaciona de manera significativa y positiva con diversas estrategias de afrontamiento como buscar apoyo social ($r = .42, p < .01$), concentrarse en resolver el problema ($r = .45, p < .01$), esforzarse y tener éxito ($r = .45, p < .01$), preocuparse ($r = .32, p < .01$), buscar pertenencia ($r = .22, p < .05$), acción social ($r = .29, p < .01$), fijarse en lo positivo ($r = .20, p < .05$), buscar ayuda profesional ($r = .23, p < .05$). Sin embargo, la correlación con la falta de afrontamiento de las situaciones difíciles es significativamente negativa ($r = -.24, p < .05$).

La correlación entre el factor de aprendizaje relacionado con el establecimiento de relaciones es positiva y estadísticamente significativa con las estrategias de afrontamiento de buscar apoyo social ($r = .35, p < .01$), concentrarse en resolver el problema ($r = .53, p < .01$), esforzarse y tener éxito ($r = .59, p < .01$), preocuparse ($r = .39, p < .01$), acción social ($r = .29, p < .01$), fijarse en lo positivo ($r = .28, p < .01$) y buscar ayuda profesional ($r = .28, p < .01$). Sin embargo, este mismo factor de aprendizaje correlaciona negativamente con la estrategia de falta

de afrontamiento ($r = -.29, p < .01$), reducción de la tensión ($r = -.28, p < .01$) e ignorar el problema ($r = -.28, p < .01$).

Por último, el factor de aprendizaje superficial correlaciona positivamente y de manera significativa con las estrategias de afrontamiento tales como hacerse ilusiones ($r = .21, p < .05$), falta de afrontamiento ($r = .45, p < .01$), reducción de la tensión ($r = .31, p < .01$), ignorar el problema ($r = .43, p < .01$) y reservarlo para sí ($r = .42, p < .01$). Sin embargo, este factor de aprendizaje superficial también correlaciona negativamente con algunas estrategias de afrontamiento como buscar apoyo social ($r = -.37, p < .01$), concentrarse en resolver el problema ($r = -.38, p < .01$), esforzarse y tener éxito ($r = -.22, p < .05$), preocuparse ($r = -.22, p < .05$), fijarse en lo positivo ($r = -.25, p < .05$), buscar ayuda profesional ($r = -.34, p < .01$) y distracción física ($r = -.30, p < .01$).

Estrategias de afrontamiento y motivación

Los resultados analizados a través de la prueba estadística de correlación de Pearson sobre la posible relación entre las estrategias de afrontamiento y la motivación muestran correlaciones significativas en algunos de los factores (Tabla 2).

El factor sobre la valoración del aprendizaje y el estudio correlaciona positivamente y de manera significativa con los factores de buscar apoyo social ($r = .39, p < .01$), concentrarse en resolver el problema ($r = .43, p < .01$), esforzarse y tener éxito ($r = .57, p < .01$), preocuparse ($r = .38, p < .01$), fijarse en lo positivo ($r = .26, p < .01$) y buscar ayuda profesional ($r = .23, p < .05$). Sin embargo, este factor de aprendizaje correlaciona negativamente y de manera significativa con las estrategias de falta de afrontamiento ($r = -.36, p < .01$), reducción de la tensión ($r = -.24, p < .05$), ignorar el problema ($r = -.40, p < .01$) y reservarlo para sí ($r = -.25, p < .01$).

El factor de motivación intrínseca correlaciona de manera significativa y positiva con los factores de concentrarse en resolver el problema ($r = .35, p < .01$), esforzarse y tener éxito ($r = .42, p < .01$), preocuparse ($r = .25, p < .05$), buscar apoyo espiritual ($r = .28, p < .01$), fijarse en lo positivo ($r = .37, p < .01$), y buscar ayuda profesional ($r = .28, p < .01$). Sin embargo, la motivación intrínseca correlaciona de manera negativa con el factor de falta de afrontamiento ($r = -.35, p < .01$), reducción de la tensión ($r = -.35, p < .01$), ignorar el problema ($r = -.38, p < .01$), autoinculparse ($r = -.27, p < .01$) y reservarlo para sí ($r = -.32, p < .01$).

En cuanto al factor de motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros, éste correlaciona positiva y significativamente con las estrategias de afrontamiento de buscar apoyo social ($r = .47, p < .01$), concentrarse en resolver el problema ($r = .31, p < .01$), invertir en amigos íntimos ($r = .41, p < .01$), buscar pertenencia ($r = .38, p < .01$), buscar apoyo espiritual ($r = .27, p < .01$), fijarse en lo positivo ($r = .23, p < .05$), buscar ayuda profesional ($r =$

.21, $p < .05$), buscar diversiones relajantes ($r = .35, p < .01$) y distracción física ($r = .21, p < .05$). Sin embargo, este componente de la motivación correlaciona negativamente con ignorar el problema ($r = -.20, p < .05$) y reservarlo para sí ($r = -.27, p < .01$).

Por el contrario, el factor necesidad de reconocimiento no correlaciona de manera significativa con ninguna de las estrategias de afrontamiento recogidas mediante el cuestionario.

Autoeficacia y atribución interna del éxito

La autoeficacia y la atribución interna del éxito y su relación con las distintas variables, se ha estudiado a través de la prueba estadística correlación de Pearson.

Los resultados muestran correlaciones significativas con distintos factores de las estrategias de aprendizaje (Tabla 3). La autoeficacia correlaciona significativa y negativamente con el factor de aprendizaje superficial ($r = -.39, p < .01$). Por otro lado, la atribución interna del éxito correlaciona positivamente con los factores de regulación metacognitiva/autoevaluación ($r = .31, p < .01$) y de establecimiento de relaciones ($r = .32, p < .01$). Sin embargo, correlaciona negativamente con el factor de aprendizaje superficial ($r = -.39, p < .01$).

Tabla 3. *Correlaciones entre los factores de Autoeficacia y de Atribución interna del éxito con las Estrategias de Aprendizaje*

	CF1	CF2	CF3	CF4
MF5	.03	.10	.15	-.39**
MF6	.15	.31**	.32**	-.39**

MF5 = Autoeficacia; MF6 = Atribución interna del éxito; CF1 = Estrategias de organización; CF2 = Regulación metacognitiva/autoevaluación; CF3 = Establecimiento de relaciones; CF4 = Aprendizaje superficial.

* $p < .05$; ** $p < .01$

Adicionalmente, las correlaciones entre la autoeficacia y el estilo atribucional con las estrategias de afrontamiento son significativas (Tabla 4). Por un lado, la autoeficacia correlaciona positivamente con el factor concentrarse en resolver el problema ($r = .27, p < .01$), esforzarse y tener éxito ($r = .36, p < .01$) y buscar ayuda profesional ($r = .21, p < .05$). Sin embargo, correlaciona negativamente con las escalas de hacerse ilusiones ($r = -.35, p < .01$), falta de afrontamiento ($r = -.52, p < .01$), reducción de la tensión ($r = -.49, p < .01$), ignorar el problema ($r = -.28, p < .01$), autoinculparse ($r = -.40, p < .01$) y reservarlo para sí ($r = -.27, p < .01$). Por otro lado, la atribución interna del éxito correlaciona de manera positiva en el caso de buscar apoyo social ($r = .21, p < .05$), concentrarse en resolver el problema ($r = .38, p < .01$), esforzarse y tener éxito ($r = .43, p < .01$), preocuparse ($r = .35, p < .01$), fijarse en lo positivo ($r = .27, p < .01$), buscar ayuda profesional ($r = .31, p < .01$) y distracción física ($r = .21, p < .05$). Sin embargo, correlaciona negativamente con las escalas falta de afrontamiento ($r = -.29, p < .01$), reducción de la tensión ($r = -.40, p < .01$), ignorar el problema ($r = -.33, p < .01$) y reservarlo para sí ($r = -.20, p < .05$).

Tabla 4. *Correlaciones entre los factores de Autoeficacia y de Atribución interna del éxito con las Estrategias de Afrontamiento*

	MF5	MF6
As	.15	.21*
Rp	.27**	.38**
Es	.36**	.43**
Pr	.56	.35**
Ai	.02	.08
Pe	-.09	.18
Hi	-.35**	-.07
Na	-.52**	-.29**
Rt	-.49**	-.40**
So	-.13	-.05
Ip	-.28**	-.33**
Cu	-.40**	.02
Re	-.27**	-.20*
Ae	.03	.16
Po	.16	.27**
Ap	.21*	.31**
Dr	-.03	-.10
Fi	.17	.21*

As = Buscar apoyo social; Rp = Concentrarse en resolver el problema; Es = Esforzarse y tener éxito; Pr = Preocuparse; Ai = Invertir en amigos íntimos; Pe = Buscar pertenencia; Hi = Hacerse ilusiones; Na = Falta de afrontamiento; Rt = Reducción de la tensión; So = Acción social; Ip = Ignorar el problema; Cu = Autoinculparse; Re= Reservarlo para sí; Ae = Buscar apoyo espiritual; Po = Fijarse en lo positivo; Ap = Buscar ayuda profesional; Dr = Buscar diversiones relajantes; Fi = Distracción física; MF5 = Autoeficacia; MF6 = Atribución interna del éxito.
* $p < .05$; ** $p < .01$

Finalmente, se observa una correlación positiva entre la autoeficacia y los factores de la motivación (Tabla 5), como la valoración del aprendizaje y el estudio ($r = .32, p < .01$) y la motivación intrínseca ($r = .25, p < .05$). Ocurre lo mismo con la atribución interna del éxito (Tabla 5), que correlaciona de manera positiva con la valoración del aprendizaje y el estudio ($r = .30, p < .01$) y con la motivación intrínseca ($r = .53, p < .01$).

Tabla 5. *Correlaciones entre los factores de Autoeficacia y de Atribución interna del éxito con la Motivación*

	MF1	MF2	MF3	MF4
MF5	.32**	.25*	.04	-.17
MF6	.30**	.53**	.13	-.07

MF5 = Autoeficacia; MF6 = Atribución interna del éxito; MF1 = Valoración del aprendizaje y el estudio; MF2 = Motivación intrínseca; MF3 = Motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros; MF4 = Necesidad de reconocimiento.
* $p < .05$; ** $p < .01$

Diferencias según el sexo

Para averiguar si existen diferencias en las distintas variables según el sexo, se realizó la prueba estadística ANOVA de un factor. Sin embargo, en primer lugar, se comprobaron si se

cumplían los supuestos de normalidad y homocedasticidad en todas las variables. Aunque se pudo asumir normalidad en todas las variables según los criterios de Curran, West y Finch (1996), el supuesto de homocedasticidad se incumplió en los factores de las estrategias de aprendizaje de organización y de regulación metacognitiva/autoevaluación, utilizándose en ambos casos la prueba estadística Brown-Forsythe.

En primer lugar, se observan diferencias estadísticamente significativas en la variable estrategias de aprendizaje (Tabla 6), más concretamente, en el factor estrategias de organización [F (1,101) = 19.20, $p < .01$]. Al comparar ambos grupos se observa que la media de las mujeres en este factor ($M = 35.03$, $DT = 7.42$) es mayor que la media de los hombres ($M = 27.37$, $DT = 9.44$). En este caso, el tamaño del efecto es muy pequeño.

Tabla 6. *Diferencias según el sexo en las Estrategias de Aprendizaje*

	Mujeres (N=62)		Hombres (N=41)		F	gl	p	η_p^2
	Media	DT	Media	DT				
CF1	35.03	7.42	27.37	9.44	19.20	1,101	<.01	.17
CF2	34.40	6.06	32.27	8.68	1.88	1,101	.18	.02
CF3	30.15	6.49	29.34	7.19	0.35	1,101	.56	.00
CF4	28.07	5.69	27.88	5.72	0.03	1,101	.87	.00

CF1 = Estrategias de organización; CF2 = Regulación metacognitiva/autoevaluación; CF3 = Establecimiento de relaciones; CF4 = Aprendizaje superficial.

En segundo lugar, en la variable de motivación, los resultados muestran también diferencias estadísticamente significativas según el sexo (Tabla 7), específicamente, en el factor de autoeficacia [F (1, 101) = 6.47, $p = .01$], siendo la media de las mujeres ($M = 29.26$, $DT = 6.05$) menor que la de los hombres ($M = 32.59$, $DT = 7.13$). En este caso, el tamaño del efecto es muy pequeño.

Tabla 7. *Diferencias según el sexo en la Motivación*

	Mujeres (N=62)		Hombres (N=41)		F	gl	p	η_p^2
	Media	DT	Media	DT				
MF1	43.37	5.03	41.22	6.58	3.52	1,101	.06	.03
MF2	26.77	6.98	26.59	7.21	0.02	1,101	.90	.00
MF3	36.89	6.24	34.29	6.95	3.89	1,101	.05	.04
MF4	29.32	5.51	30.42	5.82	0.93	1,101	.34	.01
MF5	29.26	6.05	32.59	7.13	6.47	1,101	.01	.06
MF6	37.89	4.75	37.63	5.41	0.06	1,101	.80	.00

MF1 = Valoración del aprendizaje y el estudio; MF2 = Motivación intrínseca; MF3 = Motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros; MF4 = Necesidad de reconocimiento; MF5 = Autoeficacia; MF6 = Atribución interna del éxito.

En último lugar, de nuevo se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento según el sexo (Tabla 8). Esta diferencia aparece en el factor buscar apoyo social [F (1,101) = 5.31, $p = .02$], siendo mayor la media de las mujeres ($M = 65.16$, $DT =$

18.16) que la media de los hombres ($M = 56.88$, $DT = 17.38$). En el factor invertir en amigos íntimos también se observan diferencias significativas [$F(1,101) = 6.80$, $p = .01$], siendo la media de las mujeres ($M = 64.39$, $DT = 17.00$) mayor que la media de los hombres ($M = 55.61$, $DT = 16.29$). También existen diferencias significativas según la edad en el factor falta de afrontamiento [$F(1,101) = 5.66$, $p = .02$], donde la media de las mujeres ($M = 48.58$, $DT = 16.31$) es mayor que la de los hombres ($M = 40.49$, $DT = 17.78$). Finalmente, se observan también diferencias significativas en el factor reducción de la tensión [$F(1,101) = 7.80$, $p = .01$], siendo la media mayor en mujeres ($M = 46.45$, $DT = 15.49$) que en hombres ($M = 37.37$, $DT = 17.13$). El tamaño del efecto en todos los casos es muy pequeño.

Tabla 8. *Diferencias según el sexo en las Estrategias de Afrontamiento*

	Mujeres (N=62)		Hombres (N=41)		F	gl	p	η_p^2
	Media	DT	Media	DT				
As	65.16	18.16	56.88	17.38	5.31	1,101	.02	.05
Rp	66.32	15.76	64.20	17.91	0.40	1,101	.53	.00
Es	70.58	13.47	69.07	16.40	0.26	1,101	.61	.00
Pr	74.84	12.36	76.98	15.28	0.61	1,101	.44	.01
Ai	64.39	17.00	55.61	16.29	6.80	1,101	.01	.06
Pe	65.87	13.54	63.71	14.71	0.59	1,101	.45	.01
Hi	60.06	14.18	54.63	18.15	2.89	1,101	.09	.03
Na	48.58	16.31	40.49	17.78	5.66	1,101	.02	.05
Rt	46.45	15.49	37.37	17.13	7.80	1,101	.01	.07
So	34.84	10.24	31.46	9.44	2.85	1,101	.09	.03
Ip	41.85	15.66	46.46	21.60	1.58	1,101	.21	.02
Cu	60.97	19.18	59.27	23.25	0.16	1,101	.69	.00
Re	57.50	19.03	61.71	17.31	1.30	1,101	.26	.01
Ae	41.05	15.34	37.44	14.01	1.46	1,101	.23	.01
Po	63.63	16.20	59.27	14.94	1.90	1,101	.17	.02
Ap	45.48	18.24	44.02	18.88	0.15	1,101	.70	.00
Dr	75.08	15.11	74.44	17.90	0.04	1,101	.85	.00
Fi	67.40	22.58	71.54	25.36	0.75	1,101	.39	.01

As = Buscar apoyo social; Rp = Concentrarse en resolver el problema; Es = Esforzarse y tener éxito; Pr = Preocuparse; Ai = Invertir en amigos íntimos; Pe = Buscar pertenencia; Hi = Hacerse ilusiones; Na = Falta de afrontamiento; Rt = Reducción de la tensión; So = Acción social; Ip = Ignorar el problema; Cu = Autoinculparse; Re = Reservarlo para sí; Ae = Buscar apoyo espiritual; Po = Fijarse en lo positivo; Ap = Buscar ayuda profesional; Dr = Buscar diversiones relajantes; Fi = Distracción física.

Discusión

Los resultados muestran que los adolescentes tienden a utilizar en mayor medida las estrategias de aprendizaje de regulación metacognitiva/autoevaluación que implican un aprendizaje profundo. En cuanto a la motivación, el factor más presente es el de la motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros. Sin embargo, cabe destacar que,

aunque los adolescentes valoran positivamente el aprendizaje y el estudio, la motivación intrínseca es la menos presente en ellos, es decir, las acciones que realizan no son por el interés de la propia tarea o por aprender. Por último, la estrategia de afrontamiento que más suelen emplear es preocuparse, lo que contrasta con lo encontrado por Mestre et al. (2012), quienes encuentran que son las estrategias dirigidas a la resolución del problema las más presentes en los adolescentes. Adicionalmente, llama la atención que una de las estrategias de afrontamiento que el alumnado utiliza en menor medida, es la búsqueda de apoyo espiritual, a pesar de que la muestra pertenecía a un colegio religioso.

En cuanto a las hipótesis planteadas, los resultados obtenidos muestran que éstas se pueden mantener, ya que existen evidencias de la relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación para el aprendizaje y las estrategias de afrontamiento.

En primer lugar, se obtienen correlaciones significativas entre las estrategias de aprendizaje y los factores de la motivación. Concretamente, es posible observar que aquellas personas que presentan una mayor valoración del aprendizaje y del estudio y una mayor motivación intrínseca, emplearán más estrategias de organización y de regulación metacognitiva/autoevaluación, lo que implica una mayor elaboración de la información. En esta misma línea, en la presente investigación se observa que la estrategia de necesidad de reconocimiento, correspondiente a la motivación extrínseca, conlleva un mayor aprendizaje superficial.

Esto concuerda con lo observado por otros autores quienes afirman que la motivación intrínseca hará que el alumno aplique un mayor esfuerzo y una mayor elaboración que le permitirá realizar un aprendizaje más profundo y efectivo (Calet y Dumitrache, 2016; González y Valle, 1998, citado en Ayala et al., 2004; Lamas, 2008). A diferencia de Gutierrez (2015) que no encuentra relación entre la motivación intrínseca y una mayor elaboración y compromiso cognitivo.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje relativas al establecimiento de relaciones, denominadas también estrategias de manejo de recursos, se observa que existe una correlación significativa con todos los factores de la motivación, excepto con la necesidad de reconocimiento. Esto mismo ocurre con el factor de la motivación para el aprendizaje en grupo, que correlaciona positivamente con todas estrategias de aprendizaje, excepto con el aprendizaje superficial. Estas relaciones evidencian la importancia que tienen los iguales durante el proceso del aprendizaje en la etapa adolescente, especialmente en el aprendizaje más profundo y elaborado, así como en la presencia de una motivación intrínseca.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje correlacionan de manera significativa con algunas de las estrategias de afrontamiento. Sin embargo, no es posible establecer una relación entre estas estrategias de aprendizaje y las categorías que Frydenberg y Lewis (1997) establecen en cuanto al afrontamiento. Esto es debido a que no todas las estrategias de afrontamiento que pertenecen a las categorías mencionadas por los autores correlacionan con los mismos factores de las estrategias de aprendizaje, por lo que, en este caso, no es posible agruparlas en una misma categoría.

No obstante, sí se ha podido observar que algunas estrategias de afrontamiento se relacionan con las estrategias de aprendizaje de organización, regulación metacognitiva/autoevaluación, así como con las basadas en el establecimiento de relaciones. Entre estas estrategias de afrontamiento se encuentran buscar apoyo social, fijarse en lo positivo y concentrarse en resolver el problema, todas ellas presentes en todos los factores del aprendizaje mencionados. Esta última relación concuerda con lo observado por Furlan et al. (2012), donde un aprendizaje más profundo y reflexivo se relacionaba con estrategias centradas en el problema. En esta línea, los resultados de la presente investigación muestran que las personas que utilizan el afrontamiento improductivo (falta de afrontamiento, reducción de la tensión, ignorar el problema) tienden a realizar un aprendizaje más superficial y a presentar una menor motivación intrínseca, así como una menor valoración del aprendizaje y el estudio.

La importancia de los iguales en el aprendizaje podría llevar a pensar que el factor de aprendizaje de establecimiento de relaciones correlacionaría con las estrategias de afrontamiento relacionadas con los demás. Sin embargo, aunque sí correlacionan algunas de ellas (buscar apoyo social, acción social y buscar ayuda profesional), la falta de otras no permite afirmar categóricamente la existencia de una relación entre la categoría de afrontamiento relacionada con los demás y esta estrategia de aprendizaje. En contraposición, el factor de motivación para trabajar en grupo y para colaborar con los compañeros sí correlaciona con prácticamente todas las estrategias de afrontamiento relacionadas con los demás.

En cuanto a la estrategia de afrontamiento de preocuparse, aunque es clasificada por Frydenberg y Lewis (1997) como una estrategia improductiva, en este caso, aquellos adolescentes que tienden a utilizar esta estrategia realizan un aprendizaje más profundo. Esta tendencia también se observa en el caso de la motivación, de manera que las personas que utilizan la estrategia de preocuparse presentan una mayor valoración del aprendizaje y el estudio, así como una mayor motivación intrínseca.

Por último, en el caso de las correlaciones entre los factores de la motivación y las estrategias de afrontamiento, al igual que ocurría con las estrategias de aprendizaje, no es posible agrupar las estrategias de afrontamiento en categorías. No obstante, los resultados sí muestran

que las estrategias de resolver el problema, fijarse en lo positivo y buscar ayuda profesional correlacionan con todos los factores de la motivación excepto con la necesidad de reconocimiento.

Esta necesidad de reconocimiento no correlaciona con ninguna de las estrategias de afrontamiento, a pesar de que haber encontrado previamente que la motivación intrínseca se relaciona con las estrategias dirigidas al problema podría llevar a pensar que la motivación extrínseca se relacionaría con las estrategias de afrontamiento improductivo.

En cuanto a los componentes de autoeficacia y de estilo atribucional, Huertas (1997) (citado en Gutierrez, 2015) establece una relación entre la percepción que tienen los adolescentes de ser capaces de llevar a cabo una tarea y el aprendizaje. Sin embargo, los resultados del presente estudio no muestran relación alguna, aunque se esperaba que aquellos alumnos que se percibían como más capaces utilizaran estrategias más profundas. No obstante, sí es posible observar que aquellos adolescentes que se perciben como más capaces utilizan menos las estrategias de aprendizaje superficial.

Por otro lado, se puede observar que aquellos alumnos que se perciben como más capaces para realizar una tarea valoran más positivamente el aprendizaje y el estudio, y, además, están más motivados intrínsecamente. Esto coincide con lo establecido por Barca-Lozano et al. (2012), que afirma que los alumnos orientados hacia el aprendizaje se perciben como más capaces.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, los resultados muestran que los adolescentes que utilizan cualquiera de las estrategias improductivas, excepto preocuparse, se perciben como menos capaces para realizar una tarea. Sin embargo, aquellos que utilizan las estrategias de concentrarse en resolver el problema y esforzarse en tener éxito, estrategias que pertenecen a la categoría de estrategias dirigidas a resolver el problema, se perciben como más capaces, al igual que ocurre con aquellos adolescentes que buscan ayuda profesional.

En cuanto al otro componente de la motivación, la atribución interna del éxito, los resultados muestran que aquellos adolescentes que emplean las estrategias de regulación metacognitiva/autoevaluación y el establecimiento de relaciones, atribuyen sus buenos resultados escolares a causas internas y controlables. Mientras que los que atribuyen sus buenos resultados a causas externas y no controlables utilizan estrategias de aprendizaje más superficiales.

A la vista de los resultados, se puede afirmar que los adolescentes motivados intrínsecamente y con una elevada valoración del aprendizaje y el estudio, atribuyen sus éxitos a causas internas y controlables. Esto coincide con lo expuesto por Cázares (2009), que afirma que los alumnos con motivación intrínseca atribuyen el éxito o el fracaso al esfuerzo.

Adicionalmente, es posible observar una relación entre este componente de la motivación con las estrategias de afrontamiento, de manera que los alumnos que atribuyen sus buenos resultados a causas externas y no controlables utilizan estrategias pertenecientes a la categoría de improductivas, excepto preocuparse, que es utilizado por aquellos que realizan una atribución interna del éxito. Además de preocuparse, los adolescentes que realizan esta atribución causal interna utilizan las estrategias de buscar apoyo social y buscar ayuda profesional, así como algunas estrategias dirigidas a resolver el problema, como concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, fijarse en lo positivo y la distracción física. En esta línea, Lazarus y Folkman (1986) afirman que las personas utilizan estrategias dirigidas al problema cuando perciben que puede modificar el estímulo.

Finalmente, tras haber estudiado las diferencias según el sexo en las diferentes variables descritas, se observa que, en cuanto a las estrategias de aprendizaje, las mujeres utilizan en mayor medida las estrategias de organización, aunque el tamaño del efecto es muy pequeño. Esto coincide con lo expuesto anteriormente por Torrano y Soria (2017), quienes establecen diferencias a favor de las mujeres en estas mismas estrategias. No obstante, estos mismos autores establecen también diferencias en las estrategias de repetición (Torrano y Soria, 2017), hecho que no es posible confirmar con los resultados de la presente investigación. Adicionalmente, tampoco se han encontrado diferencias en las estrategias metacognitivas y en las estrategias que conllevan el establecimiento de relaciones como sí se hallan en otras investigaciones (Parra et al., 2014; Stover et al., 2014).

En la variable de motivación, tan solo es posible establecer diferencias en el componente de autoeficacia, de manera que son los hombres quienes se perciben como más capaces que las mujeres. La relación negativa observada anteriormente entre la autoeficacia y las estrategias improductivas podría explicar que las mujeres al percibirse como menos capaces, tiendan a utilizar este tipo de estrategias. En el resto de factores de la motivación para el aprendizaje, las diferencias no son significativas, lo que contrasta con los resultados del estudio de Torrano y Soria (2017), donde observa que las mujeres se encuentran más motivadas intrínsecamente y los hombres más extrínsecamente. No obstante, los resultados de este estudio sí coinciden con otros autores como Parra et al. (2014) que tampoco hallaron diferencias en hombres y mujeres.

La bibliografía revisada sobre las diferencias entre hombres y mujeres en las estrategias de afrontamiento evitativas difieren de lo hallado en el presente estudio. Mientras que en investigaciones previas se observa que los hombres utilizan estrategias evitativas (Eschenbeck et al., 2007; Muñoz y González, 2017; Reyes et al., 2017), en esta investigación son las mujeres quienes utilizan más las estrategias de falta de afrontamiento y reducción de la tensión, clasificadas como improductivas. No obstante, sí se observa coincidencia en las estrategias

relacionadas con los demás, debido a que las mujeres emplean las estrategias centradas en buscar apoyo social e invertir en amigos íntimos con más frecuencia que los hombres, algo que Eschenbeck et al. (2007) también observan en su investigación.

Conclusiones

La adolescencia es una etapa muy importante en la que se producen numerosos cambios en los individuos. Conocer cómo los adolescentes afrontan las situaciones difíciles, su forma de aprender y su motivación, permitirá, dotarles de herramientas para la adquisición de estrategias eficaces para el correcto desempeño en el ámbito académico.

Los hallazgos encontrados en el presente estudio suponen un pequeño avance en el estudio del aprendizaje, la motivación y el afrontamiento. Sin embargo, la congruencia con algunas investigaciones y la discordancia con otras, junto con el reducido tamaño del efecto en algunos resultados, no permiten extraer conclusiones rotundas y generalizables a toda la población adolescente.

Una de las razones de la limitación relativa a la generalización de los resultados puede ser la homogeneidad de la muestra, ya que las características sociales, económicas y culturales de todos los adolescentes eran similares. Asimismo, la poca variabilidad en la edad de la muestra facilitada por el colegio en el que se realizó el estudio, no permitió observar si los alumnos presentaban diferencias en el aprendizaje, la motivación y el afrontamiento dependiendo de la edad que tuviesen.

La utilización de cuestionarios puede conllevar la aparición de algún tipo de sesgo que no se presentaría en el caso de realizar una observación in vivo. No obstante, se optó por este tipo de instrumento debido a que las medidas autoinforme suponen una forma rápida y asequible de recogida de información, de tal manera que no supusiese un gran esfuerzo ni perturbación a los participantes del estudio. Al mismo tiempo, una de las principales ventajas de estos cuestionarios es que permite a los propios alumnos conocer qué estrategias emplean y qué otras podrían utilizarse en el caso de no ser efectivas las primeras.

Por esta razón, para futuras líneas de investigación, reducir estas limitaciones permitiría mejorar el estudio de estas variables. Adicionalmente, sería importante estudiar la eficacia de las estrategias de aprendizaje incorporando a la investigación el estudio del rendimiento académico, ya que según Lamas (2008), fomentar estrategias cognitivas y metacognitivas permitirá mejorar el rendimiento académico. Este avance en la investigación proporcionaría a los centros académicos un mayor conocimiento sobre aquellos factores que podrían conducir a la mejora del

rendimiento con el fin de adaptar los métodos de enseñanza y promover unas estrategias determinadas que sirvan para aumentar la efectividad en los alumnos.

Conviene no perder de vista la importancia que tiene un buen ajuste psicológico durante la etapa de la adolescencia. Con la incorporación de esta nueva variable, se lograría conocer aquellas estrategias que pueden proporcionar un mayor ajuste psicológico durante esta etapa, ya que el ajuste que proporciona cada estrategia es diferente (Pascual et al., 2016).

Otra futura línea de investigación consistiría en la revisión de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los adolescentes, así como su idoneidad. Se establece esta recomendación debido a que, en los resultados de la presente investigación, se observa que la estrategia de afrontamiento preocuparse funciona de manera similar a una estrategia que modifica directamente el estresor, es decir, al de una estrategia dirigida al problema, lo que difiere de lo afirmado por Frydenberg y Lewis (1997), quienes categorizan esta estrategia como improductiva.

En conclusión, es posible afirmar que lo encontrado en esta investigación, teniendo en cuenta las limitaciones, es suficiente para conocer, por un lado, la existencia de una relación entre algunos factores de las estrategias de aprendizaje, de la motivación y de las estrategias de afrontamiento, así como la presencia de diferencias según el sexo en algunas de esas variables.

Referencias

- Alario-Hoyos, C., Estévez-Ayres, I., Pérez-Sanagustín, M., Delgado, C. y Fernández-Panadero, C. (2017). Understanding learners' motivation and learning strategies in MOOCs. *International Review of Research in Open Distributed Learning*, 18(3), 119-137. <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.2996>
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (8ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Alonso, J. (2010). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Ayala, C. L, Martínez, R. y Yuste, C. (2004). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOs.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de

- estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28, 848-859.
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101>
- Bund, A. (2008). Cómo hombres y mujeres aprenden movimientos de manera autodirigida: diferencias de género en la utilización de las estrategias de aprendizaje. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 71-83.
- Burón, J. (2006). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Calet, N. y Dumitrache, C. G. (2016). Características de los estudiantes de grado de las áreas ciencias sociales y salud: autoconcepto, motivación y estrategias de aprendizaje. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 14(2), 245-260.
- Cázares, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información online. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 35, 73-85.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Harding, A. y Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127. doi: 10.1037//0033-2909.127.1.87
- Curran, P. J., West, S. G. y Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods*, 1, 16-29.
- Donaldson, D., Prinstein, M. J., Danovsky, M. y Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress: Implications for clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 351-359. <http://dx.doi.org/10.1037/h0087689>
- Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo individual del aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W. y Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28, 18-26.
<https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.1.18>
- Estévez, R. M., Oliva, A. y Parra, A. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: Un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 44(2), 39-53.
<http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v44i2.1030>
- Fernández, N. (2011). Promoción del cambio de estilos de aprendizaje y motivaciones en estudiantes de educación superior mediante actividades de trabajo colaborativo en

- blended learning. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 14(2), 189-208. <https://doi.org/10.5944/ried.2.14.795>
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997). *ACS. Escalas de afrontamiento para Adolescentes* (Adap. J. Pereña y N. Seisdedos). Madrid: TEA Ediciones.
- Furlan, L. A, Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S. y Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-124.
- Furlan, L. A., Sánchez-Rosas, J., Heredia, D., Piemontesi, S., Illbele, A. y Martínez, M. (2012). Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes. *Anuario De Investigaciones De La Facultad De Psicología*, 1, 130-141.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. M. y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14, 363-368.
- Gutierrez, K. (2015). Perfil agéntivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes Psicológicos*, 15(1), 63-81. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv15n1a04>
- Hampel, P. y Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38, 409-415. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.02.014>
- Han, J. y Lu, Q. (2018). A correlation study among achievement motivation, goal-setting and L2 learning strategy in EFL context. *English Language Teaching*, 11(2), 5-14. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n2p5>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- López, M. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Diferencias por género, curso y tipo de titulación. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 12(2), 203-233.

- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11, 1263-1275.
- Morales-Cadena, G. M., Fonseca-Chávez, M. G., Valente-Acosta, B. y Gómez-Sánchez, E. (2017). La importancia de la motivación y las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de la medicina. *An Orl Mex*, 62(2), 97-107.
- Muñoz, A. J. y González, J. (2017). Percepción de estrés y perfeccionismo en estudiantes adolescentes. Influencias de la actividad física y el género. *Ansiedad y Estrés*, 23, 32-37. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2017.04.001>
- Nolasco, A. (2012). *La autoevaluación del estilo de aprendizaje en el alumno*. Madrid: Bubok Editorial
- Núñez, M. C., Biencinto, C., Carpintero, E. y García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles Educativos*, 36(145), 65-80.
- Pintrich, P. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.
- Parra, J., Cerda, C., López-Vargas, O. y Saiz, J. L. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. *Educación y educadores*, 17, 91-107. doi: 10.5294/edu.2014.17.1.5
- Parrales, S. y Solórzano, J. (2014). Motivación y estrategias de aprendizaje del estudiantado de la escuela de orientación y educación especial. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-20.
- Pascual, A., Conejero, S. y Etxebarria, I. (2016). Coping strategies and emotion regulation in adolescents: Adequacy and gender differences. *Ansiedad y Estrés*, 22, 1-4. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2016.04.002>
- Reyes, V., Reséndiz, A., Alcázar, R. J. y Reidl, L. M. (2017). Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo. *Psicogente*, 20(38), 240-255. <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2544>
- Rinaudo, M. C. y Vélez, G. (2000). *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Córdoba: Educando Ediciones. Colección Universidad.

- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología, 19*, 107-119.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. y Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*, 216-269. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Stover, J. B., Uriel, F., de la Iglesia, G., Freiberg, A. y Fernández, M. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de escuela media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología, 11*(2), 10-20.
- Torrano, F. y Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. *Rev. Complut. Educ., 28*, 1027-1042.
- Velázquez, C., Crespo, M. y Ring, J. M. (2000). Estrategias de afrontamiento. En A. Bulbena, G. E. Berrios y P. Fernández. *Medición clínica en psiquiatría y psicología* (pp. 425-435). Barcelona: Masson.
- Veloso-Besio, C., Caqueo-Arancibia, W., Caqueo-Urizar, A., Muñoz-Sánchez, Z. y Villegas-Abarzúa, F. (2010). Estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Fractal: Revista De Psicología, 22*, 23-34.
- Yurt, E., Aydın, M. y Sahin, I. (2015). Assessing uses of motivated strategies by middle school students based on their learning styles. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 17* (Sp. Ed. 3), 117-149. doi: 10.15516/cje.v17i0.1009
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literatura. *Educational psychologist, 30*, 123-133. doi: 10.1207/s15326985ep3003_3