

## **Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios**

Ramón G. Cabanach, Antonio Valle, Susana Rodríguez,  
Isabel Piñeiro y Patricia González  
Universidad de A Coruña (España)

Las expectativas de autoeficacia podrían ser claves en la explicación de la aparición de respuestas de estrés. Además estas creencias podrían influir en el afrontamiento del estrés al determinar si la conducta de afrontamiento será iniciada, durante cuánto tiempo se perseverará en la misma y el grado de esfuerzo dedicado. En este trabajo se seleccionó una muestra de 258 estudiantes de Ciencias de la Salud, 228 mujeres y 30 hombres con edades comprendidas entre los 18 y 45 años, siendo la edad media de 21 años. Se empleó el Cuestionario de Estrés Académico (CEA), elaborado por Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro. Los resultados son congruentes con los de investigaciones previas que apuntan a que un bajo sentido de eficacia personal aparece frecuentemente vinculado con elevados niveles de ansiedad y sintomatología propia del estrés y que aquellos individuos que tienen elevados niveles de autoeficacia mantienen niveles de malestar significativamente inferiores. Por otra parte, los resultados obtenidos en relación con el empleo de estrategias de afrontamiento son coincidentes con los señalados en investigaciones recientes.

*Palabras clave:* Autoeficacia, estrés académico, estrategias de afrontamiento.

*Motivational beliefs as protective factors against stress in university students.* Self-efficacy could be key in the explanation of the appearance of stress. Self-efficacy could also influence stress coping because these beliefs could determine if the coping behaviour will be initiated, during how much time and how much effort will be expended. In this work a sample of 258 students of Sciences of the Health was selected, 228 women and 30 men with ages between the 18 and 45 years, being the average age of 21 years. The academic stress questionnaire (CEA) elaborated by Cabanach, Valle, Rodríguez and Piñeiro was used. The results corroborates previous investigations that point out that to low sense of personal effectiveness frequently appears tie with high levels of anxiety and symptoms of stress and that those individuals that they have high levels of self-efficacy maintain significantly less levels of ill-being. On the other hand, results obtained in relation with the coping strategies are also coincident with the indicated ones in recent investigations.

*Key words:* Self-efficacy, academic stress, coping strategies.

Aunque muchas variables son importantes en la evaluación de las demandas contextuales, Lazarus y Folkman (1986) sostienen que las creencias existenciales y aquéllas que se refieren al control personal serían las más relevantes en la explicación del estrés. Estos autores entienden las evaluaciones del control de las situaciones como el grado en el que un individuo cree que puede determinar o modificar las relaciones con su entorno; y éstas serían resultado de la valoración de las demandas de la situación, de los recursos propios, de las alternativas de afrontamiento y de la capacidad para aplicarlas.

Específicamente, la estimación de la capacidad de afrontamiento implícita en las evaluaciones situacionales de control coincide con el concepto de autoeficacia de Bandura. Desde la teoría social cognitiva se considera la autoeficacia como una variable relevante en el control del entorno (Bandura, 1977, 1982, 1997). De hecho, si las personas creen que pueden manejar con eficacia los potenciales estresores ambientales y perciben control sobre esos estresores, éstos difícilmente serán considerados como perturbadores o adversos por esas personas.

Así, en los niveles más altos de autoeficacia se generarían los niveles más bajos de malestar psicológico y, además, un fuerte sentido de autoeficacia sostendría los esfuerzos cuando el individuo hace frente a los contratiempos y adversidades (Bandura 1997; Locke y Latham, 1990). Es en este sentido en el que se entiende el efecto amortiguador de las creencias de autoeficacia sobre el estrés: al fortalecer el logro y el bienestar personal, la autoeficacia se convierte en un factor protector del estrés. La autoeficacia se vincularía con unos mejores resultados de salud, así como con el empleo de conductas protectoras y promotoras de la misma. Por otro lado, se ha encontrado relación entre bajas expectativas de eficacia y elevada ansiedad y estrés, depresión, síntomas psicósomáticos y malestar (Bandura, 1997; Holahan y Holahan, 1987; Kavanaugh, 1992). Resultados similares que relacionan las bajas expectativas de eficacia con la ansiedad ante los exámenes fueron obtenidos recientemente en estudiantes universitarios por Finney y Schraw (2003).

Las personas con elevados niveles de eficacia posiblemente se mostrarán más confiadas en su capacidad para responder a los estímulos del medio, y este tipo de creencias influirán sobre cómo se perciben y procesan las demandas o amenazas ambientales. Por otra parte, la percepción de falta de eficacia contribuirá a que las personas crean que no pueden controlar las situaciones a las que se enfrentan; y esta creencia, y las emociones negativas asociadas a ella, contribuirán a que la persona juzgue esas situaciones como estresantes y, en último término, disminuyan las posibilidades de procesarlas adecuadamente.

En los últimos años se ha observado también un énfasis creciente en el papel que las expectativas de autoeficacia juegan en los procesos de valoración y afrontamiento (Karademas y Kalantzi-Azizi, 2004). Así, Bandura y Locke (2003) concluyen que las reacciones de estrés estaban ampliamente gobernadas por las creencias

de eficacia para el afrontamiento, siendo, de hecho, la percepción de que los acontecimientos vitales exceden las propias capacidades de afrontamiento lo que se constituiría como una realidad estresante (Bandura, 1988, 1997). Karademas y Kalantzi-Azizi (2004) encontraron que la autoeficacia incidía en la salud psicológica del estudiante, tanto en el nivel de riesgo y amenaza que se percibe como en el modo de aproximarse o afrontar la situación.

Por tanto, las expectativas de autoeficacia podrían ser claves tanto en la explicación de la aparición de respuestas de estrés como en el estudio de su afrontamiento, al determinar si la conducta de afrontamiento será iniciada, durante cuánto tiempo se perseverará en la misma y el grado de esfuerzo dedicado (Bandura, 1977, 1982, 1997). Los individuos que se creen eficaces interpretarán las demandas y los problemas del contexto más como retos que como amenazas o sucesos subjetivamente incontrolables (Bandura, 1999, 2001). De hecho, es posible que los individuos con altos niveles de autoeficacia tiendan a usar conductas de afrontamiento activo y centradas en el problema, mientras que los individuos con una baja autoeficacia usarían más estrategias centradas en la emoción y, por lo tanto, en ellos mismos. En esta línea, Rueda, Pérez-García y Bermúdez (2005) constataron que tanto las creencias de autoeficacia como las expectativas de resultado predecían en sentido positivo el afrontamiento centrado en la tarea, y de forma negativa el afrontamiento dirigido a la emoción.

En suma, la literatura en torno al tópico parece corroborar el papel central que la autoeficacia desempeña en el proceso de estrés, tanto en relación al nivel y respuesta de estrés, como al proceso de valoración y afrontamiento del mismo. Pero la escasa literatura existente sobre los efectos del estrés en contextos académicos deja sin aclarar diversas cuestiones clave para concretar el efecto protector de las creencias de autoeficacia frente al estrés. De entre ellas nosotros hemos abordado en este trabajo tres de las más relevantes y nucleares, que constituyen las hipótesis de nuestra investigación. La primera se refiere a la percepción diferencial de demandas del contexto académico que tienen los estudiantes en función de sus creencias de autoeficacia. Nuestra hipótesis es que los estudiantes con altas creencias de autoeficacia percibirán las demandas de este contexto como menos estresantes, de forma claramente diferencial con aquellos estudiantes con bajas creencias de autoeficacia. La segunda tiene que ver con las estrategias de afrontamiento utilizadas para afrontar estas demandas y procurar un adecuado ajuste psicológico y bienestar. Nuestra hipótesis es que los estudiantes con altas creencias de autoeficacia emplean estrategias de afrontamiento activo que les permiten afrontar más eficientemente estas demandas, en contraposición a los estudiantes con creencias de autoeficacia más bajas, que no utilizan este tipo de estrategias. La tercera de las cuestiones se concreta en los efectos del estrés en los estudiantes universitarios. Nuestra hipótesis es que los estudiantes con altas creencias de

autoeficacia sufren menos los efectos de los estresores académicos, a diferencia de los estudiantes con bajas creencias de autoeficacia.

## METODO

### *Participantes*

Se seleccionó una muestra de estudiantes de diversas titulaciones universitarias vinculadas a las Ciencias de la Salud de la Universidad de A Coruña a partir de un muestreo por conglomerados, para respetar el agrupamiento natural de los estudiantes, considerando, por ello, cada grupo clase como conglomerado. La muestra estaba compuesta por un total de 258 estudiantes, 228 mujeres y 30 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 45 años, siendo la edad media de 21 años. Del total de la muestra, 131 sujetos (50.8%) cursaban la carrera de Fisioterapia, 86 sujetos (33.3%) la de Enfermería y 41 sujetos (15.9%) eran alumnos de Podología. En cuanto a la distribución de la muestra por curso, 74 de los estudiantes participantes en el estudio cursaban primero, 110 estudiaban segundo y 84 tercero.

### *Instrumentos*

Para la medida de la autoeficacia académica se utilizaron cinco ítems de la traducción y adaptación del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, (1991), realizada en nuestro país por Rocés (1996), y que se conoce con el nombre de CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación). El valor del coeficiente alpha de Cronbach (índice de consistencia) es de .81, lo que indica una consistencia interna aceptable, que no aumenta con la eliminación de ninguno de los ítems considerados.

Para la medición del estrés en los estudiantes universitarios, hemos empleado el Cuestionario de Estrés Académico (CEA), elaborado por Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro (2008) y Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2010). Este cuestionario está integrado por tres escalas: estresores académicos (E-CEA), respuesta de estrés (R-CEA) y estrategias de afrontamiento (A-CEA).

Las respuestas a cada uno de los ítems se realizaron sobre una escala de cinco puntos desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5). Las propiedades psicométricas de las diferentes escalas se comentan a continuación.

La escala de Estresores Académicos está compuesta por un total de 54 ítems que pretenden medir diferentes situaciones y/o circunstancias del contexto académico que pueden presionar de algún modo al estudiante de manera que éste los valore como un peligro o una amenaza real para su bienestar. Para evaluar el grado en que esta escala medía constructos multidimensionales, sometimos los datos a un análisis factorial exploratorio usando como método de extracción el análisis de componentes principales y

como método de rotación la Normalización Varimax con Kaiser. La fiabilidad de la escala, medida mediante el alpha de Cronbach, es de .96. La fiabilidad de las distintas dimensiones oscila entre .80 y .93.

El estudio de la dimensionalidad de esta escala muestra una estructura factorial de nueve dimensiones, que logran explicar el 67.46% de la varianza total. Las dimensiones medidas son las siguientes: Deficiencias metodológicas del profesorado, sobrecarga del estudiante, intervenciones en público, clima social negativo, falta de control sobre el propio rendimiento académico, carencia de valor de los contenidos, baja autoestima académica, exámenes y falta de participación en las decisiones académicas.

La escala de respuesta de estrés (R-CEA) está compuesta por un total de 22 ítems que pretenden medir síntomas relacionados con los componentes cognitivos, comportamentales, afectivos y somáticos vinculados al estrés académico. Con idéntica finalidad que en la anterior escala sometimos los datos a un análisis factorial exploratorio, usando como método de extracción el análisis de componentes principales y como método de rotación la Normalización Varimax con Kaiser. El estudio de la dimensionalidad de esta escala muestra una estructura factorial de las siguientes cinco dimensiones: Agotamiento físico, dificultades con el sueño, irascibilidad, pensamientos negativos y agitación física. Esta estructura explica el 69.087% de la varianza total. La fiabilidad de la escala, medida mediante el alpha de Cronbach, es de .93. La fiabilidad de las distintas dimensiones oscila entre .80 y .88.

La escala de estrategias de afrontamiento (A-CEA) está compuesta por un total de 23 ítems que pretenden medir formas tanto cognitivas como conductuales de afrontamiento del estrés académico. Al igual que en las otras escalas, en primer lugar, se procedió al estudio de la dimensionalidad de la escala. Resulta una estructura factorial de tres dimensiones (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y planificación).

### *Procedimiento*

La recogida de datos se llevó a cabo dentro de las aulas y en horario académico. A los sujetos se les advirtió de que su participación en la investigación era voluntaria y anónima y que los resultados de la misma no iban a ser utilizados con fines ajenos a este trabajo de investigación.

### *Análisis de Datos*

Dado que el objetivo de este trabajo era analizar las características diferenciales entre estudiantes con distintos niveles de autoeficacia académica en la percepción de estresores en el contexto académico, la respuesta de estrés y las estrategias adoptadas para su afrontamiento, se procedió al establecimiento de tres grupos (alta, media y baja autoeficacia) a partir de las puntuaciones medias en esta variable mediante el uso de las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25 y 75. Dado que el factor

“autoeficacia” queda de este modo integrado por más de dos niveles o grupos (grupos de baja, media y alta autoeficacia), para conocer las posibles diferencias entre los grupos establecidos, recurrimos al ANOVA. A continuación, y con el fin de averiguar entre qué niveles existen diferencias significativas, utilizamos como prueba de contrastes post hoc Scheffé o Games-Howell, según la posibilidad de asumir o no homogeneidad en las varianzas.

## RESULTADOS

En una primera aproximación a la relación de la autoeficacia percibida por el estudiante con la experiencia de estrés en contextos académicos, hemos considerado los índices de correlación entre estas variables (véase tabla 1). Así, hemos podido comprobar que la autoeficacia correlaciona de manera negativa y significativa con todos y cada uno de los factores que constituyen las escalas de estresores académicos y respuesta de estrés. Por el contrario, la autoeficacia mantiene una relación positiva con las estrategias de afrontamiento, aunque ésta sólo resulta significativa en el caso de la reevaluación positiva y de la planificación.

*Tabla 1.* Correlaciones de la autoeficacia académica con todas las variables de estrés académico para el total de la muestra

	AUTOEFICACIA	
ESTRESORES ACADÉMICOS	Deficiencias Metodológicas del Profesorado	-.272**
	Sobrecarga del estudiante	-.287**
	Intervenciones en público	-.303**
	Clima social negativo	-.269**
	Falta de control sobre el propio rendimiento	-.208**
	Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio	-.398**
	Baja autoestima académica	-.243**
	Exámenes	-.127*
	ESTRATEGIAS AFRONTAMIENTO	Pensamiento positivo
Apoyo social		.032
Planificación y gestión de recursos personales		.255**
RESPUESTAS DE ESTRÉS	Agotamiento físico	-.316**
	Dificultades con el sueño	-.257**
	Irascibilidad	-.343**
	Pensamientos negativos	-.212**
	Agitación	-.335**

\*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

\*\*La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

*Autoeficacia y percepción de estresores*

En la tabla 2 se recogen las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los tres grupos de sujetos con baja, media y alta autoeficacia en cada uno de los factores que configuran la escala de estresores académicos. También se incluyen los valores del estadístico F acompañados de sus correspondientes niveles críticos o de significación.

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajos, medios y altos de autoeficacia respecto a la valoración de estresores académicos

	NIVEL DE AUTOEFICACIA	N	M	DT	F	Sig.
<i>Deficiencias Metodológicas del Profesorado</i>	Baja	85	3.18	.84	6.954	.001
	Media	122	2.87	.83		
	Alta	51	2.65	.85		
<i>Sobrecarga del estudiante</i>	Baja	85	3.25	.83	10.755	.000
	Media	122	2.85	.86		
	Alta	51	2.60	.80		
<i>Intervenciones en público</i>	Baja	85	3.67	1.09	9.058	.000
	Media	122	3.24	1.07		
	Alta	51	2.87	1.10		
<i>Clima social negativo</i>	Baja	85	2.51	.87	5.961	.003
	Media	122	2.20	.88		
	Alta	51	2.00	.79		
<i>Falta de control sobre el propio rendimiento</i>	Baja	85	2.57	.89	5.460	.005
	Media	122	2.29	.85		
	Alta	51	2.09	.74		
<i>Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio</i>	Baja	85	2.35	.90	2.825	.061
	Media	122	2.15	.92		
	Alta	51	1.98	.81		
<i>Baja autoestima académica</i>	Baja	85	2.91	.94	16.399	.000
	Media	122	2.42	.79		
	Alta	51	2.07	.86		
<i>Exámenes</i>	Baja	85	3.77	.98	7.650	.001
	Media	122	3.39	.90		
	Alta	51	3.15	.95		
<i>Falta de participación en las decisiones académicas</i>	Baja	85	2.41	.98	3.042	.049
	Media	122	2.11	.82		
	Alta	51	2.20	.86		

Como podemos observar en esta tabla, existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes establecidos en función de sus niveles de autoeficacia académica prácticamente en todos los estresores considerados. Sólo en el caso del factor *Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio* las diferencias obtenidas no alcanzan niveles de significatividad, aunque están próximas a ella.

Una vez rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos establecidos, nuestro interés se dirige a conocer entre qué factores se encuentran tales diferencias. Los datos del estadístico de Levene nos permiten asumir que las varianzas pueden considerarse iguales, y recurrimos a la prueba de Scheffé para el establecimiento

de las comparaciones a posteriori. Los resultados obtenidos en estas comparaciones múltiples revelan que la media obtenida por el grupo de estudiantes con baja autoeficacia académica percibida para el estresor *Deficiencias metodológicas del profesorado* es significativamente superior ( $p < .05$ ) a la de los grupos con media y alta autoeficacia, si bien el nivel crítico es mayor cuando se comparan los dos grupos extremos ( $sig. = .002$ ) que cuando se comparan los grupos de baja y media autoeficacia ( $sig. = .037$ ). Entre los grupos de media y alta autoeficacia las diferencias no alcanzan significación estadística. Esta tendencia se repite cuando comparamos los promedios de los tres grupos en las variables *Sobrecarga del estudiante*, *Intervenciones en público*, *Clima social negativo* y *Exámenes*.

En el caso del factor *Falta de control sobre el propio rendimiento académico*, aunque se mantiene la misma la tendencia, las diferencias sólo resultan significativas entre los dos grupos extremos ( $p < .05$ ), no alcanzando significación estadística entre los grupos con baja y media autoeficacia, ni entre los grupos con media y alta autoeficacia. El único caso en el que los contrastes *post hoc* revelan que las diferencias son significativas entre todos los niveles de la variable autoeficacia es para el estresor *Falta de autoestima académica*. En este factor el grupo de estudiantes que se valora como menos eficaz obtiene una puntuación media significativamente superior a los otros dos grupos ( $p < .001$ ), siendo también significativa la diferencia entre el grupo con niveles medios de autoeficacia y el grupo que se percibe como más eficaz de los tres ( $p < .05$ ).

Resumiendo, si nos fijamos en las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los grupos establecidos en función de los niveles de autoeficacia académica percibida, la tendencia observada es que existe una relación inversa entre niveles de autoeficacia y percepción de estresores. Sin embargo, cuando pasamos a estudiar en detalle las diferencias, comparando cada grupo con los demás, los resultados indican que sí existen diferencias entre los grupos extremos (alta y baja autoeficacia), pero no entre los grupos de nivel alto y medio.

#### *Autoeficacia y respuesta de estrés*

La tabla 3 recoge las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los tres grupos de sujetos con baja, media y alta autoeficacia en cada uno de los factores que configuran la respuesta de estrés. También incluye los valores del estadístico F acompañados de sus correspondientes niveles críticos o de significación.

Tal y como puede observarse, como grupo, los estudiantes universitarios de la muestra presentan unos niveles medios de estrés, para todos los factores medidos, en los tres grupos establecidos en función de los niveles de autoeficacia. En cuanto a las relaciones entre niveles de creencias de autoeficacia y la respuesta de estrés, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los grupos establecidos en función de sus diferentes niveles de creencias de autoeficacia.

Una vez rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos establecidos, nos interesa conocer dónde se encuentran tales diferencias. Con este propósito recurrimos a contrastes de comparaciones múltiples *post hoc* o comparaciones *a posteriori*. Los datos del estadístico de Levene permiten asumir la igualdad de las varianzas, empleándose la prueba de Scheffé para los contrastes *post hoc*. Analizando las diferencias entre grupos, comprobamos cómo los estudiantes que se perciben menos eficaces son los que puntúan significativamente más alto en todos los factores de respuesta de estrés que los estudiantes que se perciben más eficaces. Las diferencias entre los grupos con niveles medio y alto de creencias de autoeficacia no alcanzan significación estadística.

Tabla 3. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre los grupos de autoeficacia en las respuestas de estrés

	NIVEL DE AUTOEFICACIA	N	M	DT	F	Sig.
<i>Agotamiento físico</i>	Baja	85	3.14	.84	6.790	.000
	Media	122	2.71	.86		
	Alta	51	2.56	.80		
<i>Dificultades con el sueño</i>	Baja	85	2.31	.83	4.012	.004
	Media	122	2.02	.87		
	Alta	51	1.83	.76		
<i>Irascibilidad</i>	Baja	85	2.46	.92	3.592	.008
	Media	122	2.36	.84		
	Alta	51	2.00	.74		
<i>Pensamientos negativos</i>	Baja	85	2.72	.96	9.950	.000
	Media	122	2.27	.84		
	Alta	51	1.97	.75		
<i>Agitación</i>	Baja	85	2.35	.86	2.712	.016
	Media	122	2.07	.78		
	Alta	51	2.00	.75		

Así, en la variable *agotamiento físico* el grupo de estudiantes que se percibe menos eficaz obtiene una puntuación media significativamente superior a los otros dos (*sig.*=.002 y .001, respectivamente), si bien las puntuaciones de los grupos con niveles medios y altos de autoeficacia no difieren significativamente. Estos resultados se repiten en el caso de la variable *pensamientos negativos*, superando el promedio del grupo de baja autoeficacia a los otros grupos (*sig.*=.001 y .000); y también en el factor *agitación*, donde los niveles de significación son algo menores ( $p < .05$ ).

Sin embargo, en el caso del factor *dificultades con el sueño*, la diferencia entre las medias sólo alcanza significación estadística (*sig.*=.006) entre los dos grupos extremos (baja y alta autoeficacia). Y en el factor *irascibilidad* el grupo que se percibe más eficaz obtiene una puntuación significativamente más baja que los grupos con media

y baja autoeficacia (.030 y .007, respectivamente), si bien el resultado de comparar los promedios de estos dos últimos grupos no es significativo.

#### *Autoeficacia y estrategia de afrontamiento del estrés*

Analizando finalmente las diferencias encontradas en las *Estrategias de afrontamiento*, según el nivel de eficacia percibida del estudiante, los resultados obtenidos mediante ANOVA nos permiten considerar la existencia de diferencias significativas en las estrategias de *Reevaluación positiva* y *Planificación* (véase tabla 4), no así en el caso de la estrategia de *Búsqueda de apoyo social*.

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre los tres grupos establecidos en función del nivel de autoeficacia respecto a las estrategias de afrontamiento

	NIVEL DE AUTOEFICACIA	N	M	DT	F	Sig.
<i>Reevaluación positiva</i>	Baja	85	2.29	.55	28.416	.000
	Media	122	2.85	.76		
	Alta	51	3.15	.74		
<i>Apoyo Social</i>	Baja	85	3.10	.92	.745	.476
	Media	122	3.23	.84		
	Alta	51	3.08	.95		
<i>Planificación</i>	Baja	85	2.62	.69	4.919	.008
	Media	122	2.92	.84		
	Alta	51	3.02	.92		

Tanto para la variable *Reevaluación positiva* como para *Planificación*, los resultados de la prueba de homogeneidad de varianzas nos indican que no es posible asumir varianzas iguales, con lo que aplicaremos Games-Howell.

En el caso de la estrategia de afrontamiento mediante *reevaluación positiva*, el contraste post hoc revela que las diferencias resultan significativas entre los distintos niveles de autoeficacia. Así, el promedio obtenido por el grupo que se valora como más eficaz de los tres supera de manera significativa al del grupo con nivel medio ( $p < .05$ ) y al grupo con baja autoeficacia ( $p < .001$ ); resultando también significativa la diferencia entre estos dos últimos ( $p < .001$ ). Sin embargo, en la variable *planificación* las diferencias sólo alcanzan significación estadística cuando se comparan los promedios del grupo con baja autoeficacia y los restantes ( $p < .05$ ), no siendo significativa entre el grupo con niveles medios de autoeficacia y el grupo con niveles más altos en esta variable.

En cualquier caso, hemos de destacar que la tendencia observada al relacionar la autoeficacia del estudiante con el empleo de estrategias de afrontamiento es la siguiente: cuanto más eficaz se percibe el estudiante, más estrategias de afrontamiento activo afirma emplear.

## DISCUSION

Como planteábamos en la primera de nuestras hipótesis, los resultados obtenidos en esta investigación ponen de relieve que los estudiantes con altas creencias de autoeficacia tienden a interpretar las demandas del contexto académico más como retos a los que responder eficientemente que como amenazas o sucesos que les producen malestar psicológico. Ello coincidiría con las aportaciones de Bandura (1999, 2001). Por el contrario, aquellos estudiantes con bajas creencias de autoeficacia perciben este contexto académico como más estresante y con mayor poder para provocarles desajustes psicológicos. Se puede afirmar, con Lazarus y Launier (1978) y con Meichenbaum (1977), que estos estudiantes perciben el medio académico como más amenazante y con mayores dificultades. En suma, los resultados de esta primera hipótesis coinciden con los aportados, en contextos laborales, por Grau, Salanova y Peiró (2000) y Salanova, Grau y Martínez (2005), entre otros, quienes subrayan el efecto modulador de las creencias de autoeficacia ante las excesivas demandas contextuales.

En relación con la segunda de nuestras hipótesis, los resultados obtenidos ponen claramente de manifiesto que los estudiantes con altas creencias de autoeficacia utilizan estrategias de afrontamiento activo, tanto de corte cognitivo (reevaluación positiva) como comportamental (planificación), para afrontar las demandas derivadas del contexto académico, estrategias que son válidas para un afrontamiento eficaz, pues estos estudiantes sufren menos los efectos de los estresores académicos. Coincidiendo con lo aportado por Schaufeli y Bakker (2004), los recursos personales, y en concreto las creencias de autoeficacia, contribuyen al desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas frente al estrés. Nuestros resultados coinciden también esencialmente con los obtenidos por Karademas y Kalanti-Azizi (2004) y por Rueda, Pérez-García y Bermúdez (2005), entre otros.

Es posible por tanto, que aquellos estudiantes con mayores niveles de autoeficacia, en comparación con los menos eficaces, generen expectativas más elevadas de sí mismos porque confían en sus capacidades y porque perciben el entorno académico como menos amenazador, afronten las situaciones de una forma que les haga más probable adaptarse con éxito a las demandas y todo ello les lleve a experimentar mejores niveles de bienestar general.

En relación con los efectos del estrés, que analizábamos en nuestra tercera hipótesis, nuestros resultados ponen de relieve, en primer lugar, que, considerados globalmente, los estudiantes universitarios de nuestra muestra manifiestan bajos niveles autoinformados de estrés, especialmente si los comparamos con otros colectivos, como los profesionales del ámbito sanitario (véase, por ejemplo, Maslach y Jackson, 1982; Serrano, Garcés e Hidalgo, 2008) o profesionales con elevados riesgos laborales (véase, por ejemplo, Moreno, Morett, Rodríguez y Morante, 2006). Ello reflejaría que,

probablemente, el contexto universitario plantea menos demandas estresantes que otros contextos profesionales y/o que los estudiantes las afrontan de manera más eficaz. En segundo lugar, y en línea con nuestro pronóstico, un bajo sentido de eficacia personal aparece frecuentemente vinculado con elevados niveles de ansiedad y sintomatología propia del estrés: mayores niveles de malestar físico y psicológico (por ejemplo, Bandura, 1997). Por el contrario, aquellos individuos que tienen elevados niveles de autoeficacia mantienen niveles de malestar significativamente inferiores.

En suma, las creencias de autoeficacia se configuran como una variable de especial relevancia en la protección frente al estrés en contextos académicos, y probablemente en otros contextos. Por ello, los estudiantes con altas creencias de autoeficacia desarrollan estrategias de afrontamiento que les permiten gestionar de forma eficiente las demandas estresantes del contexto académico. Esta variable personal tiene, por tanto, relevancia no sólo para mejorar la motivación del estudiante para el aprendizaje, sino también para posibilitar un mejor ajuste psicológico y, en consecuencia, mayores niveles de bienestar.

Finalmente, debemos señalar algunas de las limitaciones más significativas del estudio presentado. Es necesario destacar, por un lado, la necesidad de ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados obtenidos. En efecto, todos los participantes en esta investigación eran estudiantes universitarios matriculados en tres titulaciones de Ciencias de la Salud. Por otro, hemos de reconocer que contamos con un número no excesivo de sujetos de investigación para tratarse de un estudio mediante encuesta. Esta limitación se acentúa con el establecimiento de grupos para su comparación, lo que nos debe llevar a ser cautelosos a la hora de rechazar diferencias que, de ser más numerosos los grupos, sí podrían alcanzar la suficiente significación estadística.

## REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of Personality* (2nd ed.) (pp. 154-196). New York: Guilford.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. y Locke, E.A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87- 99.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2008). Respuesta de estrés en contextos universitarios: construcción de una escala de medida. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos de futuro*. Oviedo.

- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Finney, S.J. y Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 161-186.
- Grau, R., Salanova, M. y Peiró, J.M. (2000). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 18, 57-75.
- Holahan, C.K. y Holahan, C.J. (1987). Life stress, hassles, and self-efficacy in aging: A replication and extension. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 574-592.
- Kavanaugh, D. (1992). Self-efficacy and depression. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp.177-194). Washington, DC: Hemisphere.
- Karademas, E.C. y Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033-1043.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R.S. y Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. En L.A. Pervin y M. Lewis (Eds.), *Perspective in Interactional Psychology* (pp. 287-327). Nueva York: Plenum.
- Locke, E.A. y Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. En G. Sanders y J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness* (pp. 144-159). Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. Nueva York: Plenum.
- Moreno, B., Morett, N.I., Rodríguez, A. y Morante, M.E. (2006). La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de burnout en una muestra de bomberos. *Psicothema*, 18(3), 413-418.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., García, T. y McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching And Learning.
- Roces, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje y motivación en la Universidad*. Tesis Doctoral no publicada. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Rueda, B., Pérez-García, A. M. y Bermúdez, J. (2005). Estudio de la competencia percibida a partir de sus dos componentes: expectativa de autoeficacia y expectativas de resultados. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58, 75-87.
- Salanova, M., Grau, R. y Martínez, I. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, 17(3), 390-395.
- Schaufeli, W.B. y Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Serrano, M.F., Garcés, E.J. e Hidalgo, M.D. (2008). Burnout en fisioterapeutas españoles. *Psicothema*, 20(3), 361-368.

Recibido: 2 de julio de 2009

Recepción Modificaciones: 19 de agosto de 2009

Aceptado: 5 de septiembre de 2009