

Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos

Ramón G. Cabanach, Susana Rodríguez, Antonio Valle,
Isabel Piñeiro y Patricia G. Millán
Universidad de A Coruña

En esta investigación hemos abordado la vinculación entre la orientación al dominio y la orientación al rendimiento, en sus vertientes de aproximación y de evitación, y el estrés académico, considerando los estresores académicos o estímulos aversivos del ambiente educativo; la respuesta de estrés y las estrategias de afrontamiento. La muestra estaba compuesta por un total de 258 estudiantes universitarios, 228 mujeres y 30 hombres con edades comprendidas entre los 18 y 45 años, siendo la edad media de 21 años.

Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que existen diferencias en las relaciones entre las diferentes orientaciones a metas y la percepción de estresores, la respuesta de estrés y las estrategias de afrontamiento. Concretamente, se ha constatado que la hemos podido confirmar que son las metas de evitación del rendimiento mantienen una relación positiva tanto con la percepción de estresores como con los niveles autoinformados de malestar físico y psicológico. Por otra parte, nuestros resultados sugieren que la preocupación por evitar parecer ante los demás como poco competente puede reducir el empleo de estrategias de afrontamiento activo para el manejo de situaciones problemáticas.

Palabras clave: metas de dominio, metas de rendimiento, estresores, respuesta de estrés, estrategias de afrontamiento del estrés.

Academic goals and vulnerability to stress in academic settings. In this investigation we have addressed the link between learning orientation and performance orientation, in its approach and avoidance trends, and academic stress, considering both the academic stressors, and stress response such as coping strategies. The sample comprised a total of 258 students, 228 women and 30 men, aged between 18 and 45 years and average age of 21 years.

The results of this study show that there are differences in the relationships between goal orientations and stressors perception, stress response and coping strategies. Specifically, it was found a positive relationship between performance-avoidance goals and the perception of stressors and physical and psychological malaise. Moreover, our results suggest that concern not to give an image of incompetence in front of others can reduce the use of active coping strategies to handle problem situations.

Keywords: mastery goals, performance goals, academic stressors, stress response, coping strategies.

nes de estrés. Hace referencia a la estimación de las implicaciones que para el propio bienestar personal pueden tener los distintos hechos y circunstancias a los que se enfrentan diariamente.

En esta evaluación dos características personales influyen de manera relevante. Son los compromisos y las creencias (Lazarus y Folkman, 1986).

Así como el estudio de las creencias ha generado un notable campo de investigación, los compromisos, entendidos como las razones o motivos que son importantes para la actuación de las personas, no han recibido, por lo general, demasiada atención. Además de su cualidad motivadora, que ayuda a mantener el esfuerzo de afrontamiento, estos compromisos inciden en cómo el individuo afronta las situaciones que puedan dañarle, amenazarle o desafiarle, modelan su sensibilidad hacia los estímulos y, lo que es más importante, definen las áreas de significado y, por consiguiente, determinan cuáles son los encuentros significativos para su bienestar. El conocimiento de los compromisos del individuo nos permite identificar sus esferas de vulnerabilidad.

Diferentes trabajos en el ámbito de las metas de logro han puesto de manifiesto que las emociones que experimentan los estudiantes en el contexto académico están relacionadas de forma diferencial con las distintas orientaciones personales a metas.

Las metas dominio se han asociado, en general, a emociones positivas. Los estudiantes con una orientación de dominio tienden a percibir las situaciones como un desafío y experimentan con mayor frecuencia afecto positivo. Todo ello con independencia de cuál fuese su capacidad percibida.

Dweck (1986) y Dweck y Leggett (1988) encontraron que aquellos estudiantes que adoptaban metas de rendimiento (de orientación al yo), especialmente aquellos con baja capacidad percibida, tendían a manifestar un "patrón de indefensión" ante las experiencias de fracaso. Era frecuente que estos estudiantes realizaran autoevaluaciones negativas, manifestaran afecto negativo y se desimplicaran de la tarea. Los estudian-

tes con metas de rendimiento percibían con mayor frecuencia las situaciones académicas como amenazas o peligros para su yo, para su imagen.

Dentro de las metas de rendimiento se han diferenciado claramente dos tendencias, la de aproximación y la de evitación. Mientras que la primera parece mantener características comunes con las metas de dominio, y en especial en cuanto a su relación con las emociones positivas, las de evitación del rendimiento (metas de defensa del yo) parecen tener una clara vinculación con las emociones negativas. Así, se ha encontrado relación con emociones específicas de fuerte impacto en el contexto educativo como es la ansiedad (ver, por ejemplo, Elliot y McGregor, 1999).

En cualquier caso, los estudios que han estudiado las relaciones entre metas de dominio y metas de rendimiento y estrés en contextos académicos son escasos. Y especialmente cuando estas metas se vinculan a los diferentes tipos de afrontamiento de los estudiantes. Es importante, pues, clarificar el tipo de relaciones existentes entre estas metas y el estrés, las características diferenciales que presentan. Dentro de las metas de rendimiento nos interesa conocer qué tipo de relaciones aparecen entre las dos tendencias, aproximación y evitación, y el estrés y las diferencias entre ellas.

Por tanto, el principal objetivo de este trabajo es conocer las relaciones entre las metas de los estudiantes y el estrés académico. En concreto, se pretenden analizar las diferencias en la percepción de estresores, en la respuesta de estrés y en las estrategias adoptadas para su afrontamiento, en función de los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de rendimiento -en sus tendencias de aproximación y de evitación.

Método

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, como conglomerado cada grupo clase.

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 de Medida

Para la medición del estrés en los estudiantes universitarios, hemos empleado el Cuestionario de Estrés Académico (CEA), elaborado por Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro (2008a, 2008b). Este cuestionario está integrado por las siguientes 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).

- La *Escala de Estresores Académicos* (E-CEA) 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.

Esta escala está formada por nueve dimensiones, que explican el 67,4% de la varianza total. El primer factor está constituido por doce ítems referidos a aspectos deficitarios en el proceso de enseñanza desarrollado por los profesores y que hemos denominado “deficiencia metodológica del profesorado”. En el segundo factor, al que nos referiremos como “sobrecarga del estu-

dante”, se agrupan diez ítems relacionados con la percepción de que las demandas académicas resultan excesivas y con la escasez de tiempo para abordarlas. En el tercer factor se integran cinco ítems relacionados con todo tipo de intervenciones ante los demás (salir a la pizarra, hablar en voz alta en clase, realizar una exposición...), por lo que denominamos a este factor como “intervenciones en público”.

El cuarto factor reúne un total de seis ítems relacionados con un ambiente social percibido como desfavorable para el estudiante. Se incluyen en él ítems como los siguientes: “la falta de apoyo de los compañeros”, “la ausencia de un buen ambiente en clase” o “la excesiva competitividad existente en clase”. Por consiguiente se decidió referirse a este factor como “clima social negativo”. Un quinto factor, constituido por cinco ítems del tipo “No sé que hacer para que se reconozca mi esfuerzo y trabajo” o “Los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación, ni el esfuerzo desarrollado”, permitiría poner de manifiesto la percepción de “Falta de control sobre el propio rendimiento académico” por parte del estudiante. El sexto factor, denominado “carencia de valor de los contenidos”, reúne un total de cuatro ítems en los que el estudiante valora el grado de preocupación que le produce que aquello que está estudiando carezca de interés, utilidad futura, valor práctico, etc.

Bajo el séptimo factor se agrupan cinco ítems del tipo “no sé cómo hacer bien las cosas” o “no creo que pueda lograr los objetivos propuestos”. Este factor es muy próximo al quinto, si bien en este caso, más que la falta de control sobre su rendimiento, el estudiante manifiesta sentirse poco competente para hacer frente a las demandas académicas. Por consiguiente, se consideró adecuado referirse al mismo en términos de “baja autoestima académica”. El octavo factor está constituido por cuatro ítems que hacen referencia a los “exámenes” (hablar sobre ellos, prepararlos, reflexionar sobre su proximidad, etc.). Finalmente, el noveno

factor está formado por tres ítems referidos a la “falta de participación en el propio trabajo académico” (opinar sobre el procedimiento de evaluación o sobre la metodología de enseñanza y elegir materias).

Los valores de los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores, que se midieron con el coeficiente alfa de Cronbach, son altos, oscilando entre .79 y .96, lo que pone de manifiesto un elevado grado de consistencia tanto para la escala en su conjunto como para cada uno de las dimensiones que la configuran.

- La *Escala de Respuesta de Estrés* (R-CEA) está compuesta por un total de 22 ítems que pretenden medir síntomas relacionados con los componentes físicos, comportamentales y cognitivos vinculados al estrés académico. El estudio de la dimensionalidad de esta escala muestra una estructura factorial de cinco dimensiones que logran explicar el 69,087% de la varianza total.

El primer factor está constituido por cinco ítems del tipo “En las últimas semanas noto que tengo menos energía”, “En las últimas semanas me canso con facilidad”, etc., que hemos denominado “agotamiento físico”. Un segundo factor, constituido por el mismo número de ítems, permitiría poner de manifiesto dificultades relativas al sueño, desde problemas para quedarse dormido, la ausencia de un descanso reparador o las interrupciones del sueño durante la noche. Por consiguiente, hemos denominado a este factor como “dificultades con el sueño”. Cuatro de los veintidós ítems se integran en un tercer factor que aludiría a la facilidad para irritarse y al que nos referiremos como “irascibilidad” y otros cuatro se refieren al sostenimiento de pensamientos negativos sobre uno mismo, constituyéndose como un cuarto factor denominado “pensamientos negativos”. Finalmente, podemos considerar un quinto factor que recoge respuestas de “agitación física”, siendo ésta la denominación que utilizaremos para referirnos al mismo.

Los valores de los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores, medidos por el coeficiente Alfa de Cronbach, son altos. De hecho, el α de Cronbach para el total de la escala (.93) está muy próximo a la unidad. También ocurre lo mismo en cada uno de los factores o dimensiones, que oscilan entre .80 y .88.

- La *Escala 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. El estudio de la dimensionalidad de esta escala muestra una estructura factorial de tres dimensiones que logran explicar el 55,083% de la varianza total.

El primer factor está constituido por nueve ítems referidos a formas de afrontamiento enfocadas a crear un nuevo significado de la situación problema, intentando extraer todo lo positivo que tenga la situación. Este factor, que hemos denominado “reevaluación positiva”, pone de relieve su carácter cognitivo y activo al incluir frases como “Cuando me enfrente a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos”, “Cuando me enfrente a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo”, etc.

El segundo factor agrupa siete ítems que medirían la tendencia del estudiante a realizar acciones encaminadas a buscar en los demás información y consejo –apoyo social al problema-, o también apoyo y comprensión para la situación emocional en la que se encuentra –apoyo social emocional. Por tanto, se consideró adecuado denominar a este factor “búsqueda de apoyo” entendido como un afrontamiento de tipo conductual y activo.

En el tercero de los factores obtenidos se reúnen siete ítems referidos a la movilización de estrategias dirigidas a alterar la si-

tuación problemática implicando una aproximación analítica y racional. Integran este factor frases del tipo “Cuando me enfrente a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo” o “Cuando me enfrente a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo”, a todas ellas subyace el carácter conductual y activo de este tipo de afrontamiento al que nos referiremos como “planificación”.

Los valores de los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores, que se midieron con coeficiente Alfa de Cronbach, son altos. Así, el valor de α de Cronbach para el total de la escala es de .89. Asimismo, los valores para cada una de las dimensiones oscilan entre .84 y .88.

Para la medida de las orientaciones a metas de los estudiantes, se utilizó la *Escala de Orientación a Metas* de Skaalvik (1997). La estructura factorial de la escala, a partir de los datos de nuestra investigación, es congruente con los estudios originales, y permite diferenciar cuatro factores que explican conjuntamente el 58,277% de la varianza total.

- El primer factor obtenido, integrado por seis ítems, define las *metas de evitación del rendimiento* (“metas de defensa del yo” según la propuesta del autor de la escala), centradas en evitar parecer poco competentes o en evitar juicios negativos por parte de los demás.
- El segundo factor, formado por cinco ítems, define las metas de aproximación al rendimiento (“metas de mejora del yo” en la escala original), centradas en demostrar una capacidad superior y un mayor rendimiento que los demás.
- El tercer factor, constituido por cuatro ítems, define las *metas de evitación del trabajo*, centradas en evitar el esfuerzo y el trabajo académico.
- Por último, el cuarto factor, compuesto por cuatro ítems, define las *metas de dominio* (“metas de apro-

ximación a la tarea” en la propuesta inicial), centradas en el deseo de aprender e incrementar los conocimientos y las capacidades en un determinado ámbito.

Aquí debemos indicar que, si bien la escala original consta de 21 ítems, tras un primer análisis factorial exploratorio hemos eliminado los ítems 2 y 19, que no eran explicados significativamente por ninguno de los cuatro factores, lo que, además, nos permitió incrementar la varianza total explicada de un 55,409% a un 58,277%. Para este trabajo, hemos empleado los factores 1, 2 y 4.

A partir de la estructura factorial obtenida, se calcularon los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores que se extrajeron a través del coeficiente alfa de Cronbach. El valor de α de Cronbach para el total de la escala (.76) indica una fiabilidad aceptable pero moderada. En cuanto a la consistencia interna de cada uno de los factores resultantes del análisis factorial previo, ésta es elevada para las metas de rendimiento en sus dos tendencias, ya que en ambos casos los valores de α superan el .80. Sin embargo, en las dos dimensiones relativas a la tarea no llegan al .70, por lo que debemos considerar que muestran una fiabilidad simplemente moderada.

Las respuestas a cada uno de los ítems se realizaron sobre una escala de cinco puntos desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5).

Procedimiento

Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en la investigación. A los participantes, que contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los ítems de los cuestionarios, se les recordaba que era muy importante que respondieran sinceramente a las distintas cuestiones planteadas, advirtiéndoles del carácter totalmente confidencial de dicha información.

Análisis de Datos

Dado que el principal objetivo de este trabajo es conocer las diferencias en las variables percepción de estresores en el contexto académico, respuesta de estrés y estrategias adoptadas para su afrontamiento en función de las metas académicas. Se procedió, en primer lugar, al establecimiento de tres grupos de metas de dominio, tres grupos de metas de aproximación al rendimiento y tres grupos de evitación de metas de rendimiento (altas, medias y bajas metas) a partir de los valores medios de la muestra en estas variables mediante el uso de las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75.

Para conocer las posibles diferencias entre los grupos, recurrimos al ANOVA. Como cada factor está integrado por más de dos ni-

veles o grupos, con el fin de averiguar entre qué niveles existen diferencias significativas, utilizaremos 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 las relaciones entre las diferentes orientaciones a metas académicas del estudiante y las variables de estrés consideradas en este estudio hemos considerado los índices de correlación entre estas variables (véase tabla 1).

En este análisis podemos observar que son las metas de orientación al rendimiento, en su tendencia de evitación (defensa del yo), las que presentan correlaciones signifi-

Tabla 1. Correlaciones de las diferentes orientaciones a metas académicas con todas las variables de estrés académico para el total de la muestra.

	<i>Metas de dominio</i>	<i>Metas de rendimiento (aproximación)</i>	<i>Metas de rendimiento (evitación)</i>
ESTRESORES ACADÉMICOS			
<i>Deficiencias Metodológicas del Profesorado</i>	,007	,115	,414**
<i>Sobrecarga del estudiante</i>	-,001	,008	,350**
<i>Intervenciones en público</i>	-,137*	-,029	,549**
<i>Malas relaciones sociales en el contexto académico</i>	-,227**	,132*	,372**
<i>Falta de control sobre el propio rendimiento</i>	,017	,201*	,333**
<i>Carencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio</i>	-,131*	,099	,281**
<i>Inseguridad respecto del propio rendimiento académico</i>	-,062	,066	,492**
<i>Exámenes</i>	,003	,073	,346**
<i>Imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico</i>	,054	,075	,144**
ESTR. AFRONT			
<i>Pensamiento positivo</i>	,190**	-,017	-,377**
<i>Apoyo social</i>	,179**	,010	-,017
<i>Planificación y gestión de recursos personales</i>	,267**	,119	-,170**
RESPUESTAS DE ESTRÉS			
<i>Agotamiento físico</i>	,056	-,005	,294**
<i>Dificultades con el sueño</i>	-,004	,029	,209**
<i>Irascibilidad</i>	-,029	,235**	,254**
<i>Pensamientos negativos</i>	-,034	,128*	,469**
<i>Agitación</i>	,027	,093	,271**

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

cativas, al nivel de confianza del 99%, con todas las variables de estrés académico, salvo con la estrategia de afrontamiento mediante la búsqueda de apoyo social. La tendencia observada es la siguiente: cuanto mayor sea la motivación del estudiante por implicarse en las tareas académicas como medio para defender su autoestima (*ego-defensa*), con mayor intensidad percibirá las situaciones y/o circunstancias del entorno académico en términos de amenaza para su propio bienestar y también más elevados serán sus niveles de malestar físico y psicológico. Esta correlación positiva se invierte en el caso de las estrategias de afrontamiento, de manera que, cuanto más preocupado dice estar el estudiante por evitar dar una imagen negativa de sí mismo ante los demás, menor es el empleo de estrategias de afrontamiento activo para el manejo de las situaciones problemáticas. Por lo que respecta a la relación entre las metas de aproximación al rendimiento (*ego-mejora*), tal como se puede comprobar en la tabla 2, los valores de las correlaciones son bajos, no alcanzando el .30 en ningún caso y tan sólo presentan un nivel de significación del 0,01 en la variable "*irascibilidad*".

Por su parte, la relación de las metas de dominio resulta significativa y positiva en el caso de las estrategias de afrontamiento activo consideradas, mientras que no existe correlación significativa alguna entre esta orientación a metas y la respuesta de estrés. Además, la valoración de las situaciones y/o circunstancias académicas en términos de amenaza para el bienestar personal parece no correlacionar con la orientación a metas de dominio y, cuando existe correlación, ésta es de signo negativo.

En consecuencia, podemos afirmar, en primer lugar, que las metas de defensa del yo (evitación del rendimiento) correlacionan significativa y positivamente con todos los estresores académicos considerados en este estudio. Por su parte, las metas de aproximación al rendimiento (*ego-mejora*) sólo correlacionan significativa y positivamente con los estresores clima social negativo y falta de control del rendimiento. Por el contrario, las metas de dominio tienen una correlación

significativa pero negativa con los estresores intervenciones en público, clima social negativo y carencia de valor de los contenidos académicos.

En segundo lugar, obtuvimos correlaciones significativas y positivas entre las metas de dominio y las estrategias de afrontamiento consideradas en este estudio. Por el contrario, las metas de defensa del yo correlacionan significativa y negativamente con las estrategias de afrontamiento activo (reevaluación positiva y planificación).

Finalmente, son las metas de defensa del yo las que presentan una correlación significativa y positiva con todas las respuestas de estrés medidas, mientras que las metas de aproximación al rendimiento sólo correlacionan significativa y positivamente con las respuestas de irascibilidad y pensamientos negativos, si bien los valores de estas correlaciones son bajos, no alcanzando el .30 en ningún caso y tan sólo alcanzan un nivel de significación del .01 en la variable "*irascibilidad*". Por su parte, no existe correlación significativa entre la orientación a metas de dominio y las respuestas de estrés.

Con el objetivo de establecer algún tipo de vinculación, relativamente más consistente, entre los diferentes tipos de metas académicas y las variables de estrés consideradas en la investigación, se realizaron distintos análisis de varianza. A través del ANOVA de un factor pretendemos obtener información del efecto de cada una de las metas con sus diferentes niveles sobre las diferentes variables vinculadas al estrés académico.

Como puede observarse en la tabla 2, el grupo con bajas metas de dominio es más susceptible al clima social negativo. Por otra parte, el grupo con una más elevada orientación al dominio obtiene una puntuación media más alta en el empleo de la estrategia de planificación resultando significativamente superior ($p < .05$) a la del grupo con metas bajas, pero no a la del grupo con metas medias. Este último grupo también se diferencia significativamente ($p < .05$) del grupo con la puntuación más baja en orientación al dominio. Sin embargo, cabe indicar que para la estrategia de afrontamiento búsqueda de

Tabla 2. *Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajos, medios y altos de metas de aprendizaje o dominio respecto a la percepción de estresores académicos, estrategias de afrontamiento y respuestas de estrés.*

	Metas de dominio	N	M	DT	F	Sig.
<i>Deficiencias Metodológicas del Profesorado</i>	Bajas	79	2,96	,85	,324	,723
	Medias	144	2,94	,85		
	Altas	35	2,82	,91		
<i>Sobrecarga del estudiante</i>	Bajas	79	2,94	,87	,182	,834
	Medias	144	2,91	,83		
	Altas	35	3,01	1,05		
<i>Intervenciones en público</i>	Bajas	79	3,52	1,11	2,325	,100
	Medias	144	3,19	1,05		
	Altas	35	3,32	1,34		
<i>Malas relaciones sociales en el contexto académico</i>	Bajas	79	2,47	,93	3,670	,027
	Medias	144	2,21	,81		
	Altas	35	2,03	,94		
<i>Falta de control sobre el propio rendimiento</i>	Bajas	79	2,34	,84	,005	,995
	Medias	144	2,35	,82		
	Altas	35	2,34	1,04		
<i>Carencia de valor de los contenidos</i>	Bajas	79	2,38	,93	2,704	,069
	Medias	144	2,10	,87		
	Altas	35	2,09	,90		
<i>Inseguridad respecto del propio rendimiento</i>	Bajas	79	2,61	,90	,910	,404
	Medias	144	2,44	,86		
	Altas	35	2,58	1,09		
<i>Exámenes</i>	Bajas	79	3,47	,97	,005	,995
	Medias	144	3,48	,94		
	Altas	35	3,46	1,06		
<i>Imposibilidad de participar en las decisiones</i>	Bajas	79	2,13	,81	,616	,541
	Medias	144	2,26	,92		
	Altas	35	2,29	,93		
<i>Reevaluación positiva</i>	Bajas	79	2,60	,69	2,091	,126
	Medias	144	2,75	,75		
	Altas	35	2,91	,93		
<i>Búsqueda de apoyo social</i>	Bajas	79	2,91	,82	4,455	,013
	Medias	144	3,27	,88		
	Altas	35	3,26	,99		
<i>Planificación</i>	Bajas	79	2,60	,76	5,851	,003
	Medias	144	2,92	,81		
	Altas	35	3,10	,94		
<i>Agotamiento físico</i>	Bajas	79	2,74	,80	,549	,578
	Medias	144	2,85	,84		
	Altas	35	2,90	1,14		
<i>Dificultades con el sueño</i>	Bajas	79	2,09	,79	,102	,903
	Medias	144	2,06	,86		
	Altas	35	2,12	,97		
<i>Irascibilidad</i>	Bajas	79	2,28	,82	1,027	,360
	Medias	144	2,39	,87		
	Altas	35	2,17	,92		
<i>Pensamientos negativos</i>	Bajas	79	2,36	,86	,367	,693
	Medias	144	2,33	,89		
	Altas	35	2,47	1,07		
<i>Agitación</i>	Bajas	79	2,06	,71	,603	,548
	Medias	144	2,18	,80		
	Altas	35	2,21	1,05		

apoyo social es el grupo con niveles medios de metas de dominio el que obtiene una puntuación media más alta, superando de manera estadísticamente significativa al grupo con metas bajas. Las comparaciones entre los pares metas bajas-altas y metas medias-altas no alcanzan significación estadística.

Como puede apreciarse en la tabla 3, la percepción de falta de control sobre el propio rendimiento resulta especialmente estresante para los estudiantes con los más altos niveles de metas de aproximación al rendimiento, no resultando significativos los contrastes entre los pares bajas-medias ni medias-altas. Por lo que se refiere a la respuesta de estrés, tanto la irascibilidad como la agitación serían las respuestas de estrés más habituales entre los estudiantes con una elevada orientación a metas de aproximación al rendimiento, si bien es cierto que, para la respuesta de agitación, el grupo con metas altas supera significativamente ($p < .05$) al grupo con metas medias, pero no al grupo con metas bajas que tampoco se diferencia del grupo con metas medias.

En la tabla 4 observamos diferencias significativas entre los tres grupos de estudiantes con metas de defensa del yo en todos los estresores estudiados, con la excepción del de imposibilidad de participar en las decisiones. En todos estos estresores la secuencia observada al comparar las medias para cada uno de los grupos se repite invariablemente: el grupo con metas altas de evitación del rendimiento supera al grupo con niveles medios en esta orientación y éste, a su vez, al grupo con niveles más bajos.

Los contrastes *post hoc* realizados ponen de relieve que en los estresores deficiencias metodológicas del profesorado, intervenciones en público, clima social negativo y falta de autoestima académica, el grupo con más alta preocupación por la defensa de su propia imagen supera de manera estadísticamente significativa a los grupos con niveles medios ($p < .05$) y bajos ($p < .001$). A su vez, el promedio del grupo con niveles medios de evitación del rendimiento se diferencia significativamente ($p < .05$) del grupo con niveles más bajos en esta variable.

Las diferencias entre el par metas altas-metas medias de defensa del yo no alcanzan significación estadística en el caso de los estresores *falta de control sobre el propio rendimiento y exámenes*. En estos dos estresores sólo es posible afirmar que el grupo con metas bajas de evitación del rendimiento es el que dice sentirse menos amenazado por estas situaciones en comparación con los grupos restantes. Por otra parte, en el caso del estresor *sobrecarga del estudiante* es en el par metas medias-metas bajas donde las diferencias de medias no alcanzan significación estadística, con lo cual lo único que podemos afirmar es que el grupo más preocupado por la defensa de su imagen también es el que más puntúa en este estresor, superando significativamente a los dos restantes ($p < .05$ y $p < .001$, respectivamente). Finalmente, el estresor en el que los tres grupos establecidos se diferencian menos es el denominado *carencia de valor de los contenidos*, en el que las diferencias entre las medias sólo alcanzan la significación estadística ($p < .05$) entre los grupos extremos (metas altas-metas bajas).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento consideradas en esta investigación, los ANOVAs indican que aparecen diferencias significativas entre los grupos establecidos en las estrategias de reevaluación positiva y planificación. Los datos parecen avalar el planteamiento de la vinculación negativa entre las metas de defensa del yo y utilización de mecanismos de afrontamiento activo, pues la tendencia observada es que, cuanto mayor es la orientación hacia la defensa del yo, menores son las puntuaciones en afrontamiento activo.

En cuanto a las diferencias en las respuestas de estrés, se repite la tendencia observada en el caso de la percepción de estresores: las puntuaciones en cada uno de los factores son más elevadas a medida que se incrementan los niveles de orientación a la defensa del yo. El análisis de los resultados de los contrastes *post hoc* nos permite concluir que en cuatro de las respuestas de estrés (agotamiento físico, dificultades con el sueño, irascibilidad y agitación) que hemos

Tabla 3. *Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajos, medios y altos de metas de aproximación al rendimiento (implicación en las tareas por engrandecimiento del yo) respecto a la percepción de estresores académicos, estrategias de afrontamiento y respuestas de estrés.*

	Metas de rendimiento (aproximación)	N	M	DT	F	Sig.
<i>Deficiencias Metodológicas del Profesorado</i>	Bajas	80	2,74	,89	2,976	,053
	Medias	129	3,02	,81		
	Altas	49	3,00	,88		
<i>Sobrecarga del estudiante</i>	Bajas	80	2,88	,92	,203	,816
	Medias	129	2,96	,83		
	Altas	49	2,94	,89		
<i>Intervenciones en público</i>	Bajas	80	3,29	1,18	,772	,463
	Medias	129	3,38	1,08		
	Altas	49	3,15	1,09		
<i>Malas relaciones sociales en el contexto académico</i>	Bajas	80	2,17	,88	3,169	,044
	Medias	129	2,22	,85		
	Altas	49	2,54	,90		
<i>Falta de control sobre el propio rendimiento</i>	Bajas	80	2,12	,81	5,008	,007
	Medias	129	2,38	,81		
	Altas	49	2,60	,96		
<i>Carencia de valor de los contenidos</i>	Bajas	80	2,07	,85	,862	,424
	Medias	129	2,23	,92		
	Altas	49	2,23	,91		
<i>Inseguridad respecto del propio rendimiento</i>	Bajas	80	2,42	,90	,550	,578
	Medias	129	2,55	,88		
	Altas	49	2,55	,99		
<i>Exámenes</i>	Bajas	80	3,33	1,02	1,242	,291
	Medias	129	3,55	,93		
	Altas	49	3,50	,95		
<i>Imposibilidad de participar en las decisiones</i>	Bajas	80	2,17	,95	,882	,415
	Medias	129	2,20	,84		
	Altas	49	2,38	,91		
<i>Reevaluación positiva</i>	Bajas	80	2,79	,87	1,564	,211
	Medias	129	2,64	,67		
	Altas	49	2,84	,81		
<i>Búsqueda de apoyo social</i>	Bajas	80	3,19	,92	,066	,937
	Medias	129	3,14	,87		
	Altas	49	3,15	,92		
<i>Planificación</i>	Bajas	80	2,77	,84	1,766	,173
	Medias	129	2,82	,80		
	Altas	49	3,04	,86		
<i>Agotamiento físico</i>	Bajas	80	2,84	,92	,327	,722
	Medias	129	2,78	,79		
	Altas	49	2,90	1,01		
<i>Dificultades con el sueño</i>	Bajas	80	2,11	,94	,766	,466
	Medias	129	2,02	,75		
	Altas	49	2,18	,95		
<i>Irascibilidad</i>	Bajas	80	2,12	,76	9,803	,000
	Medias	129	2,28	,77		
	Altas	49	2,78	1,09		
<i>Pensamientos negativos</i>	Bajas	80	2,28	,90	1,339	,264
	Medias	129	2,33	,87		
	Altas	49	2,54	,99		
<i>Agitación</i>	Bajas	80	2,17	,90	3,642	,028
	Medias	129	2,04	,71		
	Altas	49	2,40	,86		

Tabla 4. *Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajos, medios y altos de metas de evitación del rendimiento (implicación en las tareas en defensa del yo) respecto a la percepción de estresores académicos, estrategias de afrontamiento y respuestas de estrés.*

	Metas de rendimiento				F	Sig.
	(evitación)	N	M	DT		
<i>Deficiencias Metodológicas del Profesorado</i>	Bajas	83	2,58	,85	15,773	,000
	Medias	121	2,98	,78		
	Altas	54	3,37	,82		
<i>Sobrecarga del estudiante</i>	Bajas	83	2,66	,88	10,516	,000
	Medias	121	2,94	,81		
	Altas	54	3,34	,84		
<i>Intervenciones en público</i>	Bajas	83	2,61	,93	34,951	,000
	Medias	121	3,47	1,05		
	Altas	54	4,01	,95		
<i>Malas relaciones sociales en el contexto académico</i>	Bajas	83	1,91	,75	17,625	,000
	Medias	121	2,28	,75		
	Altas	54	2,77	1,06		
<i>Falta de control sobre el propio rendimiento</i>	Bajas	83	2,05	,79	10,197	,000
	Medias	121	2,38	,80		
	Altas	54	2,70	,94		
<i>Carencia de valor de los contenidos</i>	Bajas	83	1,97	,78	5,676	,000
	Medias	121	2,19	,87		
	Altas	54	2,50	1,03		
<i>Inseguridad respecto del propio rendimiento</i>	Bajas	83	2,10	,80	27,456	,000
	Medias	121	2,50	,77		
	Altas	54	3,17	,97		
<i>Exámenes</i>	Bajas	83	3,13	,99	10,071	,000
	Medias	121	3,53	,94		
	Altas	54	3,85	,79		
<i>Imposibilidad de participar en las decisiones</i>	Bajas	83	2,17	,98	1,524	,220
	Medias	121	2,18	,80		
	Altas	54	2,41	,94		
<i>Reevaluación Positiva</i>	Bajas	83	3,06	,78	15,282	,000
	Medias	121	2,65	,72		
	Altas	54	2,38	,63		
<i>Búsqueda de apoyo social</i>	Bajas	83	3,27	,89	1,765	,173
	Medias	121	3,05	,86		
	Altas	54	3,23	,94		
<i>Planificación</i>	Bajas	83	3,04	,79	3,595	,029
	Medias	121	2,75	,83		
	Altas	54	2,74	,84		
<i>Agotamiento físico</i>	Bajas	83	2,62	,85	6,249	,002
	Medias	121	2,81	,81		
	Altas	54	3,15	,96		
<i>Dificultades con el sueño</i>	Bajas	83	1,88	,84	3,661	,027
	Medias	121	2,14	,84		
	Altas	54	2,24	,86		
<i>Irascibilidad</i>	Bajas	83	2,15	,82	6,004	,003
	Medias	121	2,30	,77		
	Altas	54	2,66	1,03		
<i>Pensamientos negativos</i>	Bajas	83	1,91	,70	22,892	,000
	Medias	121	2,42	,84		
	Altas	54	2,89	,99		
<i>Agitación</i>	Bajas	83	1,97	,78	4,968	,008
	Medias	121	2,15	,78		
	Altas	54	2,42	,86		

considerado las diferencias de medias sólo alcanzan la significación estadística en el par de comparación metas altas-metas bajas, no existiendo diferencias entre el grupo con niveles medios y los otros dos grupos. En la dimensión pensamientos negativos el grupo con metas altas de defensa del yo supera de manera estadísticamente significativa al grupo con metas medias ($p < .01$) y bajas ($p < .001$), resultando también significativa la diferencia entre estos dos últimos ($p < .001$).

Discusión y Conclusiones

Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que existen claras diferencias en las relaciones entre las diferentes orientaciones a metas y el estrés y, lo que, con toda probabilidad, sea su aportación más novedosa, entre las dos tendencias de las metas de rendimiento.

En concreto, hemos podido confirmar que son las metas de evitación del rendimiento, orientación bajo la cual el estudiante demuestra una alta preocupación por la defensa de su imagen personal, las que se relacionan de una manera positiva y significativa tanto con la percepción de estresores como con los niveles autoinformados de malestar físico y psicológico. Invirtiéndose el signo de la relación en el caso de las estrategias de afrontamiento, lo que nos permite concluir que, a mayor preocupación por la evitación de aparecer ante los demás como poco competente, válido, inteligente..., menor es el empleo de estrategias de afrontamiento activo, cognitivo y conductual, para el manejo de situaciones problemáticas.

La tendencia observada es que, cuanto mayor sea la motivación del estudiante por razones vinculadas a la evitación del rendimiento, mayor será la probabilidad de que perciba las situaciones y/o circunstancias del entorno académico en términos de amenaza para su propio bienestar y también más elevados serán sus niveles de malestar físico y psicológico. Concretamente, la orientación metas de evitación del rendimiento parece vincularse con la percepción del entor-

no académico como potencialmente estresante en todas las variables consideradas

Tal como señalábamos en el marco teórico de este trabajo, la diferenciación entre metas de aproximación y metas de evitación del rendimiento, supuso una reconsideración de los efectos perjudiciales de las metas de aproximación al rendimiento y complicó el debate que años atrás se había abierto en torno a la dicotomía entre la orientación al aprendizaje y al rendimiento. Aunque esta cuestión está todavía lejos de aclararse, algunos autores han apuntado a que es en la experiencia afectiva del estudiante donde se podrían reflejar los costes negativos de la aproximación al rendimiento (véase, por ejemplo, Pintrich, 2000). En este sentido, nosotros queremos destacar que, a la luz de los resultados de este trabajo, la relación de la tendencia de evitación del rendimiento con la experiencia de estrés parece bastante contundente, mientras que no sucede lo mismo en el caso de la vertiente de aproximación, donde sólo hemos encontrado relación positiva, aunque baja y con un nivel de significación poco acusado, con dos de los estresores académicos (malas relaciones sociales y falta de control sobre el rendimiento) y con dos de las respuestas de estrés (irascibilidad y pensamientos negativos).

El hecho, por ejemplo, de que la valoración de los exámenes como situaciones estresantes sí se dé bajo una preocupación por la defensa de la propia imagen personal, pero no cuando la prioridad está en el engrandecimiento de uno mismo ante los demás, bien podría utilizarse como argumento para defender que no todos los estudiantes orientados al rendimiento interpretan las situaciones de evaluación en términos de amenaza. Sino que cabe la posibilidad de que se presenten para ellos como una oportunidad para demostrar su capacidad, aunque en esta valoración entrarían en juego otras variables como, por ejemplo, el rendimiento previo del estudiante.

Por otro lado, también queda claramente patente en nuestros resultados es que la orientación al aprendizaje se relaciona de manera positiva y significativa con todas las

estrategias de afrontamiento activo consideradas (pensamiento positivo, búsqueda de apoyo social y planificación y gestión de recursos), lo que nos indica que los estudiantes comprometidos principalmente con el dominio de aquello que se les enseña activan estrategias de afrontamiento centradas en el problema cuando se encuentran con obstáculos. Este resultado nos lleva a plantearnos la posibilidad de que no sólo sus compromisos les conducen a realizar valoraciones que les protegen del estrés en contextos académicos, sino que, además, también ponen en marcha un tipo de afrontamiento que podríamos calificar de adaptativo, y todo ello en su conjunto explicaría por qué no informan de experimentar síntomas de malestar personal. Claro está que todas estas relaciones son sólo hipótesis a las que recurrimos para interpretar nuestros datos y que precisarían de confirmación posterior mediante la contrastación de modelos de relaciones causales.

Por su parte, aquellos estudiantes con metas de aproximación al rendimiento probablemente recurran a otro tipo de estrategias de afrontamiento no consideradas en este estudio, dada la ausencia de relación que hemos constatado con las aquí contempladas. No ocurre lo mismo en el caso de las metas de evitación del rendimiento, donde se evidencia una clara relación negativa entre esta orientación y el empleo de estrategias de afrontamiento activo de carácter cognitivo y conductual. Estos resultados nos llevan a considerar la posibilidad de que los motivos de defensa de la propia imagen activen otro tipo de mecanismos de afronta-

miento. Así, tal como sostienen Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pianda (2004), es posible que el deseo de ocultar los propios errores contribuya, en alguna medida, a la voluntad de derivar los esfuerzos personales hacia la protección de la imagen y la valía personal. Bajo este prisma se pueden considerar las estrategias de pesimismo defensivo y self-handicapping como mecanismos de anticipación y protección ante posibles resultados negativos.

En síntesis, tanto los resultados obtenidos en el análisis de correlaciones como en los análisis ANOVA en los que hemos comparado grupos de estudiantes en función de sus niveles de orientación al dominio y al rendimiento, considerando en este último caso tendencias de aproximación y de evitación, apuntan a que son las metas de evitación del rendimiento el factor que hace más vulnerable al estudiante a la experiencia de estrés académico. De hecho, cuanto más elevada es la media en evitación del rendimiento mayor podría ser la vulnerabilidad del estudiante a situaciones y experiencias académicas potencialmente estresantes, mayor es la probabilidad de evidenciar cada una de las respuestas vinculadas al estrés y menores las opciones de emplear estrategias de afrontamiento activas. La orientación a metas de dominio no sólo podría reducir la vulnerabilidad del estudiante en situaciones que impliquen conflictos o dificultades sociales sino que, favorecerían la adopción de estrategias de afrontamiento como la reevaluación positiva o la planificación, especialmente adaptativas.

Referencias

- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2008a). Respuesta de estrés en contextos universitarios: Construcción de una escala de medida. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Oviedo.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2008b). Afrontamiento del estrés en contextos universitarios: construcción de una escala de medida. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Oviedo.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A., y McGregor, H. (1999) Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 461-475.

- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology, 44*, 1-21.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema, 16*, 625-631.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71- 81.