



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

TESIS DOCTORAL

**EL BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LOS
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:
OPERATIVIZACIÓN DEL CONSTRUCTO Y
ANÁLISIS DE SU RELACIÓN CON LAS
ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO**

Carlos Freire Rodríguez

Universidad de A Coruña

2014

El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento

Autor: Carlos Freire Rodríguez

Tesis doctoral UDC / 2014

Director:

Dr. Ramón González Cabanach

Programa de Doctorado en Salud, discapacidad y
dependencia



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

El presente trabajo de tesis doctoral se encuentra financiado por el Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Programa Nacional de Formación de Recursos Humanos de Investigación, en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, Ministerio de Educación (Ref. AP2010-1632).



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH, Catedrático de Universidad, área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña

INFORMA:

Que la tesis titulada “El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento”, presentada por D. CARLOS FREIRE RODRÍGUEZ, se ha realizado bajo mi dirección.

El citado trabajo de investigación reúne las necesarias condiciones de originalidad y de rigor científico para su lectura y defensa públicas ante el tribunal de tesis doctoral que la Universidad de A Coruña nombre a tal efecto.

Y para que conste, lo firmo en A Coruña, a veintitrés de junio de dos mil catorce.



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

**El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios:
operativización del constructo y análisis de su relación con las
estrategias de afrontamiento**

Tesis presentada para optar al título de Doctor por
la Universidad de A Coruña

Fdo.: Carlos Freire Rodríguez

A mi abuela Tere.

*Aunque ya no estés, mis éxitos son
y serán siempre, también, los tuyos*

AGRADECIMIENTOS

En justicia pero, sobre todo, desde el corazón, siento la necesidad de expresar mi más sincero agradecimiento a las personas que constituyen el verdadero sostén de mi bienestar psicológico, pues con su generoso e infinito afecto, apoyo y consejo contribuyen día a día a edificar mi crecimiento y desarrollo personal, del que esta obra a todas luces constituye un claro exponente.

En primer lugar, quiero mostrar mi total gratitud a mis padres, Gloria y Carlos. Vosotros me habéis inculcado el sentido de la responsabilidad, de la perseverancia y de la seriedad en el trabajo, aderezado siempre con un incondicional apoyo, comprensión y cariño. Habéis sido testigos, y partícipes, de toda mi trayectoria académica. Es para mí un orgullo poder dedicaros, también, esta tesis. Sin vosotros no hubiese sido factible.

A mi hermano, Fernando, con quien, cual uña y carne, he compartido siempre, como con ninguna otra persona, mis alegrías y mis momentos bajos, mis sueños y mis decepciones. Fer, la culminación de este trabajo supone para mí un gran motivo de felicidad, y tú tienes mucho que ver en ello. Gracias, *meu*.

Deseo también expresar mi eterno agradecimiento a María Canedo y a Antonio Ferradás. Desde la soledad que supone la realización de una tesis doctoral, vuestro inmenso cariño y generosidad han tejido un robusto, a la vez que cálido, puente que, no solo ha hecho más llevadero este peregrinaje, sino que, más importante aún, ha sentado las bases de una verdadera amistad que anhelo sea para siempre. Sois para mí un ejemplo.

Y, por supuesto, a mi compañera y amiga, Mar. Dicen que quien tiene un amigo, tiene un tesoro. Contigo he alcanzado a comprender en toda su extensión y magnitud este axioma. Tu nobleza e inefable bondad y apoyo emocional han calado muy hondo en mí, y explican buena parte de mi crecimiento como ser humano en estos años. Has iluminado el camino que quiero trazar en mi vida. Y nada me haría más feliz que recorrerlo junto a ti. Con todo, me resulta difícil expresar con palabras todo lo que representas para mí.

RESUMEN

La presente investigación pretende analizar en qué medida el bienestar psicológico, conceptualizado desde la perspectiva eudaimónica, favorece un afrontamiento eficaz del estrés académico.

Se llevó a cabo un diseño *ex post facto* prospectivo simple de corte transversal. Participaron en el estudio 1072 estudiantes de la Universidad de A Coruña. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico (A-CEA) y la adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. Sobre estas últimas, se efectuó un análisis de validez factorial. Asimismo, se realizó un ANOVA de un factor para estimar si el grado (bajo, medio o alto) de bienestar psicológico (operativizado en seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal) influye diferencialmente en la adopción de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación.

Nuestros resultados señalan que el modelo propuesto por Ryff fue el que mostró el mejor ajuste teórico a los datos. Se observó también una relación positiva significativa entre las seis dimensiones del bienestar psicológico y las tres estrategias de afrontamiento del estrés académico analizadas.

Se discuten diferentes estrategias para preservar el bienestar psicológico de los estudiantes y, con ello, optimizar el afrontamiento eficaz de los problemas académicos.

RESUMO

A presente investigación ten por obxecto estudar ata que grao o benestar psicolóxico, concibido desde a perspectiva eudaimónica, favorece un afrontamento eficaz do estrés académico.

Cara a realización do estudo levouse a cabo un deseño *ex post facto* prospectivo simple de corte transversal. Participaron no mesmo 1072 estudantes da Universidade da Coruña. Os instrumentos empregados foron a Escala de Afrontamento do Cuestionario de Estrés Académico (A-CEA) e máis a adaptación española das Escalas de Benestar Psicolóxico de Ryff. No que atinxe a estas últimas, efectuouse unha análise de validez factorial. Asimesmo, realizouse un ANOVA dun factor para estimar se o grao (alto, medio ou baixo) de benestar psicolóxico (operativizado en seis dimensións: autoaceptación, relacións positivas con outros, autonomía, dominio do ambiente, propósito na vida e crecemento persoal) inflúe diferencialmente no emprego das estratexias de re-avaliación positiva, búsqueda de apoio e planificación.

Os nosos achados sinalan que o modelo proposto por Ryff foi o que amosou un mellor axuste aos datos. Observouse tamén unha relación positiva significativa entre as seis dimensións do benestar psicolóxico e as tres estratexias de afrontamento do estrés avaliadas.

Discútense diferentes estratexias dirixidas á preservación do benestar psicolóxico dos estudantes e, conseguintemente, á optimización do afrontamento eficaz dos problemas académicos.

ABSTRACT

Current research assesses to what extent adaptive academic coping is affected by psychological well-being, defined from the eudaimonic point of view.

Cross-section ex post factum simple prospective study was used. 1072 students from University of A Coruña participated in the project. Both academic coping and psychological well-being were respectively measured using the Coping Scale of Academic Stress Questionnaire (ACEA) and the Spanish adaptation of Ryff's Scales of Psychological Well-Being. With regard to the last one, factorial validity was analyzed. Moreover, one-way ANOVA was calculated in order to estimate statistical differences in students' use of cognitive reappraisal, searching for social support, and planning strategies according to their level of psychological well-being (high, medium or low). In our study, psychological well-being was operationalized in six factors: self-acceptance, positive relations with others, autonomy, environmental mastery, purpose in life, and personal growth.

Results evidence that the model proposed by Ryff showed the best theoretical fit. Also, all of the six factors of psychological well-being were positive and significantly associated with the three coping strategies included as part of our research.

Several protective strategies developed in order to improve students' psychological well-being and, therefore, their academic coping resources, are proposed.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL	29
<u>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO</u>	
CAPÍTULO 1: CALIDAD DE VIDA Y BIENESTAR	37
1.1. Calidad de vida	38
1.2. Bienestar	50
1.2.1. Bienestar subjetivo	51
1.2.2. Bienestar psicológico	58
CAPÍTULO 2: AUTOACEPTACIÓN	67
2.1. El autoconcepto	67
2.1.1. La autoestima	73
2.2. Las creencias de autoeficacia.....	79
2.3. La autoaceptación en los estudiantes universitarios	85
2.3.1. Autoconcepto académico.....	86
2.3.2. Autoconcepto físico.....	90
2.3.3. Autoconcepto social.....	92
2.3.4. Las expectativas de autoeficacia.....	94
CAPÍTULO 3: RELACIONES POSITIVAS CON OTRAS PERSONAS	99
3.1. Formas de relación social: las redes sociales	101
3.2. El apoyo social.....	106
3.3. El sentimiento de soledad	113
3.3.1. Factores explicativos del sentimiento de soledad	117
3.4. Relaciones interpersonales positivas en los estudiantes universitarios.....	119
3.4.1. Nuevas formas de relación social en los jóvenes universitarios: las redes sociales en Internet.....	123

CAPÍTULO 4: AUTONOMÍA.....	127
4.1. La autodeterminación.....	128
4.1.1. El rol de la autodeterminación en la motivación de los estudiantes.....	133
4.1.2. La autodeterminación en los estudiantes universitarios	136
4.2. La autorregulación	140
4.2.1. Fases de autorregulación	141
4.2.2. Áreas de autorregulación	143
4.2.2.1. Autorregulación de la cognición.....	144
4.2.2.2. Autorregulación afectivo-motivacional	145
4.2.2.3. Autorregulación conductual	146
4.2.2.4. Autorregulación contextual	147
4.2.3. La autorregulación en los estudiantes universitarios.....	149
CAPÍTULO 5: DOMINIO DEL ENTORNO	155
5.1. Caracterización del control. El control percibido	155
5.2. El locus de control	160
5.3. Las atribuciones causales.....	162
5.4. La indefensión aprendida	168
5.5. El dominio del entorno en los estudiantes universitarios.....	172
CAPÍTULO 6: PROPÓSITO EN LA VIDA.....	177
6.1. Teorías del contenido de la meta	181
6.2. Teorías de la autorregulación del esfuerzo dirigido a metas	183
6.3. Las teorías sobre metas: consideraciones finales	186
6.4. La conducta dirigida al logro de metas: la intención de actuar y la planificación de la actuación	186
6.5. La gestión de múltiples metas: interferencia <i>vs.</i> facilitación	189
6.6. Relación entre autorregulación de metas personales y	

bienestar. Las metas autoconcordantes	190
6.7. El propósito en la vida en los estudiantes universitarios. Las metas académicas.....	193
CAPÍTULO 7: CRECIMIENTO PERSONAL.....	201
7.1. El crecimiento personal: origen del constructo	201
7.2. El concepto de crecimiento personal en la Psicología moderna	204
7.2.1. El crecimiento personal en la psicología del ser (Abraham Maslow)	204
7.2.2. La vida plena en el proceso de convertirse en persona (Carl Rogers)	205
7.2.3. El sí mismo, arquetipo de la totalidad del proceso de individuación (Carl Gustav Jung)	205
7.2.4. La autotrascendencia (Viktor Frankl)	206
7.3. El crecimiento personal en el marco de la Psicología positiva: análisis de su relación con otros constructos	209
7.3.1. Crecimiento personal y autodeterminación	210
7.3.2. Crecimiento personal y estado de flujo	212
7.3.3. Crecimiento personal y <i>engagement</i>	213
7.3.4. Crecimiento personal y resiliencia	215
7.3.5. Crecimiento personal y <i>mindfulness</i>	217
7.3.6. Crecimiento personal y autoeficacia	219
7.4. El crecimiento personal en los estudiantes universitarios	220
CAPÍTULO 8: BIENESTAR PSICOLÓGICO Y AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS.....	225
8.1. Caracterización del estrés.....	225
8.2. Variables moduladoras del proceso de estrés: el afrontamiento	237
8.3. Afrontamiento y bienestar psicológico	248

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 9: DESARROLLO METODOLÓGICO.....	271
9.1. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación	271
9.2. Formulación de las hipótesis	276
9.3. Diseño de la investigación	277
9.4. Descripción de la muestra y procedimiento de recogida de datos.....	279
9.5. Variables de investigación e instrumentos de medida	282
9.5.1. Variables consideradas en la investigación	283
9.5.2. Instrumentos de medida	284
9.6. Técnicas de análisis de datos utilizadas	297
CAPÍTULO 10: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	303
10.1. Análisis descriptivo de la muestra en las variables del bienestar psicológico y de afrontamiento del estrés.....	303
10.1.1. Análisis descriptivo de las dimensiones del bienestar psicológico	304
10.1.2. Análisis descriptivo de las estrategias de afrontamiento del estrés	307
10.2. Correlaciones entre las dimensiones del bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento.....	309
10.3. Análisis de las diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel de bienestar psicológico experimentado por los estudiantes.....	311
10.3.1. Análisis de las diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel de autoaceptación experimentado por los estudiantes.....	312
10.3.2. Análisis de las diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel de relaciones positivas con otras personas experimentado por los estudiantes.....	317
10.3.3. Análisis de las diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel de autonomía experimentado por los estudiantes.....	322
10.3.4. Análisis de las diferencias en la utilización de las estrategias	

de afrontamiento en función del nivel de dominio del entorno experimentado por los estudiantes	325
10.3.5. Análisis de las diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel de propósito en la vida experimentado por los estudiantes.....	328
10.3.6. Análisis de las diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel de crecimiento personal experimentado por los estudiantes	332
CAPÍTULO 11: DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES.....	337
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	381
ANEXOS	
Anexo 1. Adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff.....	507
Anexo 2. Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico (A-CEA)	509
LISTADO DE TABLAS	
Tabla 1. <i>Fases y áreas de autorregulación</i>	143
Tabla 2. <i>Algunas cuestiones que pueden dirigir el diálogo interno orientado hacia la autorregulación</i>	148
Tabla 3. <i>Principales atribuciones causales al éxito y al fracaso en función de las tres dimensiones diferenciadas por Weiner</i>	166
Tabla 4. <i>Reacciones afectivas derivadas de las atribuciones causales ante el éxito y el fracaso</i>	167
Tabla 5. <i>Estrategias adaptativas y desadaptativas en el contexto académico</i>	245
Tabla 6. <i>Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores de las Escalas de Bienestar Psicológico (N =1072)</i>	286
Tabla 7. <i>Índices de ajuste a los datos empíricos (N =1072)</i>	290
Tabla 8. <i>Índices de fiabilidad (α de Cronbach) para las Escalas de Bienestar Psicológico obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación</i>	292
Tabla 9. <i>Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores de la Escala de Afrontamiento para el total de la muestra (N =1072)</i>	294
Tabla 10. <i>Índices de fiabilidad (α de Cronbach) para la Escala de afrontamiento obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación</i>	296

Tabla 11. <i>Variables de la investigación, operativización e instrumentos utilizados para su valoración</i>	297
Tabla 12. <i>Estadísticos descriptivos de los factores de las Escalas de Bienestar Psicológico</i>	304
Tabla 13. <i>Estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de Estrategias de Afrontamiento</i>	307
Tabla 14. <i>Correlaciones bivariadas (Pearson) entre las estrategias de afrontamiento del estrés académico y las dimensiones del bienestar psicológico para el total de la muestra (N = 1072)</i>	310
Tabla 15. <i>Puntos de corte de los niveles bajo, medio y alto en las dimensiones del bienestar psicológico</i>	312
Tabla 16. <i>Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de autoaceptación en cuanto a la utilización de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación</i>	313
Tabla 17. <i>Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas en función del nivel (bajo, medio y alto) de autoaceptación</i>	314
Tabla 18. <i>Significación de las diferencias de las medias en reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación entre los grupos alto, medio y bajo de autoaceptación y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos</i>	315
Tabla 19. <i>Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de relaciones positivas con otras personas en cuanto a la utilización de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación</i>	318
Tabla 20. <i>Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas en función del nivel (bajo, medio y alto) de relaciones positivas con otras personas</i>	319
Tabla 21. <i>Significación de las diferencias de las medias en reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación entre los grupos alto, medio y bajo de relaciones positivas y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos</i>	320
Tabla 22. <i>Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de autonomía en cuanto a la utilización de las estrategias de reevaluación positiva y planificación</i>	322

Tabla 23. Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas en función del nivel (bajo, medio y alto) de autonomía	323
Tabla 24. Significación de las diferencias de las medias en reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación entre los grupos alto, medio y bajo de autonomía y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos.....	324
Tabla 25. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de dominio del entorno en cuanto a la utilización de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación.....	325
Tabla 26. Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas en función del nivel (bajo, medio y alto) de dominio del entorno	327
Tabla 27. Significación de las diferencias de las medias en reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación entre los grupos alto, medio y bajo de dominio del entorno y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos.....	327
Tabla 28. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de propósito en la vida en cuanto a la utilización de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación.....	329
Tabla 29. Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas en función del nivel (bajo, medio y alto) de propósito en la vida	330
Tabla 30. Significación de las diferencias de las medias en reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación entre los grupos alto, medio y bajo de propósito en la vida y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos.....	331
Tabla 31. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de crecimiento personal en cuanto a la utilización de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación.....	332
Tabla 32. Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas en función del nivel (bajo, medio y alto) de crecimiento personal.....	334
Tabla 33. Significación de las diferencias de las medias en reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación entre los grupos alto, medio y bajo	

<i>de crecimiento personal y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos</i>	334
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

LISTADO DE FIGURAS

<i>Figura 1. Conceptualizaciones de calidad de vida</i>	42
<i>Figura 2. Jerarquía de calidad de vida</i>	49
<i>Figura 3. Dimensiones del bienestar psicológico y principales influjos teóricos</i>	59
<i>Figura 4. Modelo de autoconcepto académico</i>	71
<i>Figura 5. Estilos de apego adulto</i>	103
<i>Figura 6. Modelo del efecto directo del apoyo social sobre la salud física y psicológica</i>	110
<i>Figura 7. Modelo del efecto de amortiguación del apoyo social sobre la salud física y psicológica</i>	111
<i>Figura 8. Relación entre apoyo social, auto-verificación y estado de salud</i>	112
<i>Figura 9. Modelo del efecto conjunto del apoyo social y las estrategias de afrontamiento sobre la salud psicológica</i>	113
<i>Figura 10. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación y el locus de causalidad</i>	134
<i>Figura 11. Los tres tipos de control percibido propuestos por E. A. Skinner (1996)</i>	159
<i>Figura 12. Teoría atribucional de Weiner</i>	164
<i>Figura 13. Reformulación de la secuencia de eventos que desencadenan los síntomas de indefensión aprendida</i>	170
<i>Figura 14. Impacto de las metas autoconcordantes en la persistencia en el esfuerzo, el logro de metas, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el bienestar psicológico</i>	192
<i>Figura 15. Tipologías de crecimiento personal</i>	209
<i>Figura 16. Síndrome General de Adaptación</i>	228
<i>Figura 17. Modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman</i>	232
<i>Figura 18. Relación entre recursos y estrategias de afrontamiento</i>	247
<i>Figura 19. Relación entre autorrealización y estrategias de afrontamiento</i>	266

<i>Figura 20.</i> Modelo de resiliencia motivacional.....	267
<i>Figura 21.</i> Distribución de la muestra por sexos.....	280
<i>Figura 22.</i> Distribución de la muestra por ámbitos de conocimiento científico	281
<i>Figura 23.</i> Distribución de la muestra por curso	281
<i>Figura 24.</i> Puntuaciones medias en bienestar psicológico en el total de la muestra ($N = 1072$)	305
<i>Figura 25.</i> Puntuaciones medias en estrategias de afrontamiento para el total de la muestra ($N = 1072$)	308
<i>Figura 26.</i> Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de afrontamiento en función de los niveles de autoaceptación (AA)	314
<i>Figura 27.</i> Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de afrontamiento en función de los niveles de relaciones positivas con otras personas (RP).....	319
<i>Figura 28.</i> Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de afrontamiento en función de los niveles de autonomía (AT)	323
<i>Figura 29.</i> Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de afrontamiento en función de los niveles de dominio del entorno (DE)	326
<i>Figura 30.</i> Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de afrontamiento en función de los niveles de propósito en la vida (PV)	330
<i>Figura 31.</i> Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de afrontamiento en función de los niveles de crecimiento personal (CP)	333
<i>Figura 32.</i> Rueda de la motivación y el <i>engagement</i>	362

INTRODUCCIÓN GENERAL

La felicidad se ha erigido, desde tiempos inmemoriales, en la mayor de las ambiciones del ser humano. Desde los clásicos griegos hasta la prolífica literatura de autoayuda que asola en nuestros días, pasando por los avances en materia socio-sanitaria, las personas nos afanamos por encontrar el camino que garantice una vida más gratificante, más plena. Encontrar este sendero, esto es, una respuesta firme y categórica a la pregunta "¿cómo ser felices?", continúa siendo en nuestros días, sin embargo, una tarea tan apasionante como desconcertante.

De la mano de la Psicología positiva, esta cuestión se ha desmarcado de presupuestos eminentemente filosóficos para abrazar planteamientos más científicos y rigurosos. Y aunque todavía incipiente, esta corriente psicológica postula que sentirnos bien constituye la mejor de las garantías para un funcionamiento psicológico óptimo. Desde esta premisa, los estudios sobre el bienestar humano se han sistematizado sobre la base de dos tradiciones. Una, de mayor alcance y difusión, vincula nuestro bienestar con aspiraciones hedónicas como el placer, el disfrute, la diversión o la satisfacción. Como complemento a este enfoque, en los últimos años ha emergido una línea de trabajos que ubican nuestra felicidad en el pleno desarrollo de las virtudes y potencialidades personales, en otras palabras, en que el individuo llegue a ser lo mejor de sí mismo.

El presente trabajo de tesis doctoral se adscribe, precisamente, a esta concepción eudaimonista del bienestar. Si bien el interés en ámbitos como las expectativas y propósitos vitales, la construcción de relaciones sociales satisfactorias o las fortalezas individuales se ha enfocado prioritariamente hacia adultos de mediana edad y personas mayores, nuestra investigación pretende analizar la influencia de estos aspectos en una etapa educativa tan relevante para el desarrollo psicosocial del individuo como es la universitaria.

En este contexto, la palabra *educación* adquiere su significado más pleno. En concordancia con los retos que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior, una de las prioridades de la institución universitaria pasa por proveer a los estudiantes una formación integral que facilite, entre

otros, el completo desarrollo de su identidad personal y social, y que les permita alcanzar la madurez intelectual y emocional necesaria para superar todas aquellas dificultades que se presenten a lo largo de la vida. Desde la lógica de la formación universitaria integral, así pues, el desarrollo de un óptimo nivel de bienestar psicológico por parte del estudiante debe constituirse como una prioridad psicopedagógica ineludible.

Como antesala de su etapa adulta, a lo largo de la trayectoria universitaria, los estudiantes pueden verse sometidos, y, de facto, un cuerpo creciente de investigaciones así lo atestiguan, a numerosas y heterogéneas circunstancias con carga estresante, que pueden minar sobremanera su funcionamiento psicológico. Si asumimos que el estrés constituye un proceso denodadamente interaccionista entre el individuo y su entorno, los recursos personales representan una valiosa herramienta en poder del estudiante de cara a posibilitar su efectivo afrontamiento. En línea con las investigaciones que enfatizan el papel desempeñado por variables como la autoestima, el apoyo social, la autoeficacia o el control percibido en la prevención del estrés académico, entendemos que el bienestar psicológico debe constituir un importante pilar sobre el que se cimiente el afrontamiento adaptativo de los problemas que copan el día a día en las aulas.

Por consiguiente, en este proyecto se pretende analizar en qué medida el grado de bienestar psicológico experimentado por los estudiantes universitarios influye diferencialmente sobre la forma en que encaran las situaciones académicas potencialmente estresantes. El desarrollo del mismo se estructura en torno a once capítulos, ocho de carácter teórico y tres de corte empírico.

Si bien términos como bienestar, felicidad o calidad de vida forman parte de nuestro día a día, su acotación conceptual, aun en contextos científicos, adolece de notables imprecisiones y ambigüedades. En el **primer capítulo** de esta obra trataremos, por ello, de operativizar cada uno de estos constructos, analizando sus diferencias y puntos de unión. Específicamente, es nuestra intención exponer las características distintivas entre las tradiciones hedónica y eudaimónica del bienestar, y, por ende, entre el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico, entidades gnoseológicas que han

sido catalogadas, respectivamente, como la quintaesencia de estos dos enfoques. Nuestra concepción del bienestar psicológico, tópico que constituye el centro de esta investigación, parte del modelo multidimensional de bienestar psicológico propuesto por Carol Ryff (1989b), estructura que hasta nuestros días ha obtenido una notable aceptación y difusión. Ryff sostiene que la consecución de nuestra excelencia personal precisa la existencia de seis aspectos intraindividuales: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. Todos ellos serán objeto de un análisis pormenorizado en los siguientes seis capítulos de nuestro armazón teórico.

En efecto, en el **segundo capítulo** analizamos la dimensión autoaceptación. Es un hecho innegable que las personas, para gozar de una buena salud psicológica, necesitamos querernos y aceptarnos a nosotros mismos tal y como somos, siendo conscientes de nuestras virtudes y limitaciones. Dos constructos psicológicos sustentan esta dimensión del bienestar psicológico: el autoconcepto, especialmente su dimensión valorativa, la autoestima; y las creencias de autoeficacia. Ambos son objeto de análisis a lo largo del capítulo, en el que trataremos, además, de exponer sus características e implicaciones en el estudiante universitario.

Pero, además de aceptarnos a nosotros mismos, los seres humanos necesitamos querer a otras personas y recibir de otros su afecto y apoyo. En el **tercer capítulo** explicamos la importancia que para nuestro bienestar representan las relaciones positivas con otros individuos. Es importante, pues, entender el significado de relación social significativa. Por consiguiente, a lo largo del capítulo analizamos las diferentes formas de relación social que los individuos establecemos con nuestro entorno. En concreto, consideramos la importancia del apoyo social o las implicaciones negativas que entraña el sentimiento de soledad, todo ello a la luz de la población objeto de nuestra investigación: los estudiantes universitarios. En tanto que avezados usuarios de las redes sociales en internet, explicamos, además, cómo estas novedosas experiencias de interacción social afectan a su bienestar psicológico.

La autonomía, centro de interés del **capítulo cuatro**, se erige en uno de los aspectos más valorados por las personas. Así, desde la infancia nos

afanamos por adquirir progresivamente una mayor autonomía, ya no solo de carácter funcional, sino especialmente en lo que respecta a nuestra capacidad para constituirnos como individuos autodeterminados y autorregulados. De acuerdo con ello, estos dos tópicos, autodeterminación y autorregulación, conforman la base en torno a la que gira el desarrollo de este capítulo, evidentemente analizados desde el prisma del estudiante universitario.

Un óptimo funcionamiento psicológico no solo requiere que la persona, en nuestro caso, el educando, sea capaz de regular sus propias cogniciones y conductas, así como de sostener su propia individualidad en diferentes contextos, superando cualquier atisbo de injerencia o presión externa. Es preciso, asimismo, que se sienta capaz de conducirse con éxito en su propio entorno físico y social, y aprovechar las oportunidades que este le brinda. Es la dimensión de dominio del entorno, sobre la que versa el **quinto capítulo** de esta tesis doctoral. La experimentación de elevadas cotas de dominio sobre el ambiente que nos rodea pasa, inexorablemente, por la percepción de un alto control sobre los acontecimientos que transcurren en este. En consecuencia, el control percibido, junto con los constructos que mejor lo representan (locus de control, atribuciones causales, indefensión aprendida y expectativas de autoeficacia) encarna el epicentro de este capítulo.

En el sexto y séptimo capítulo se analizan, respectivamente, el propósito en la vida y el crecimiento personal, consideradas ambas como las dos dimensiones más genuinamente representativas del bienestar psicológico. En efecto, en el **capítulo seis** tratamos de operativizar y acotar conceptualmente el propósito en la vida, diferenciándolo de constructos afines como el sentido de la vida. La asignación de un propósito a la propia vida va íntimamente ligado al establecimiento de metas personales. En este capítulo, realizamos un breve recorrido sobre las distintas teorías desarrolladas con respecto a este tópico, considerándolas a propósito de sus implicaciones en el estudiante universitario. Dese esta óptica, las metas académicas constituyen un aspecto importante en nuestro análisis.

En el **séptimo capítulo**, como decíamos, se desarrolla la dimensión crecimiento personal. Con arreglo a explicar las características de este componente del bienestar psicológico, llevamos a cabo un sucinto análisis

histórico del constructo, desde su pionera concepción aristotélica hasta su operativización por parte de psicólogos modernos como Maslow, Rogers, Jung o Frankl, entre otros. Estas aportaciones conforman la raíz por la que se nutre la Psicología positiva a la hora de explicar y definir este tópico. En concreto, y apoyándonos en los presupuestos positivos, exponemos en este capítulo aquellos constructos más estrechamente asociados al crecimiento personal, entre los que cabría citar la autodeterminación, el estado de flujo, el *engagement*, la resiliencia, el *mindfulness* o la autoeficacia. La relación entre estudiantes universitarios y crecimiento personal protagoniza el apartado que da cierre a este capítulo.

Finalmente, como decíamos en los párrafos anteriores, el estrés comienza a erigirse en una variable afectivo-motivacional cada vez más relevante en las investigaciones sitas en el plano académico. En el **capítulo ocho**, último del bloque teórico, exponemos las principales perspectivas teóricas en torno a la experiencia de estrés, considerando especialmente su catalogación como proceso transaccional persona-ambiente. Desde este planteamiento, analizamos los principales factores con potencial estresor para el estudiante universitario, las consecuencias que estos le acarrearán, así como los recursos y estrategias de afrontamiento de que dispone para aplacar el estrés. En aras de justificar teóricamente la relevancia de nuestra investigación, describimos los principales trabajos que dan cuenta de la vinculación entre afrontamiento del estrés y bienestar psicológico, la mayoría de los cuales enfatizan la positiva influencia que sobre este ejerce la adopción de estrategias adaptativas de *coping*. Sin embargo, como se expone también en este capítulo, existen algunas evidencias de que ciertas variables indefectiblemente relacionadas con el bienestar psicológico, principalmente el control percibido y el apoyo social, también facilitan un afrontamiento más funcional de los problemas de orden académico.

Ello nos avala para hipotetizar que el bienestar psicológico, considerando sus seis dimensiones integrantes, puede erigirse en un poderoso recurso intrapersonal capaz de mejorar los procesos de afrontamiento del estrés en el estudiante universitario. Esta cuestión supone el punto de arranque de nuestro marco empírico, el cual se desarrolla en los tres últimos capítulos. Concretamente, en el **capítulo nueve** se ofrece una perspectiva

general del planteamiento metodológico efectuado. La delimitación de nuestra propuesta empírica requiere, por tanto, determinar el problema de investigación y los objetivos de la misma; las hipótesis que, a modo de solución tentativa, especifican los resultados esperables; el diseño de la investigación, verdadera hoja de ruta que la orienta y da forma; las características de la muestra analizada, demarcando su distribución en cuanto al sexo, edad, titulación y curso; el procedimiento seguido para la recogida de datos; la operativización de las variables objeto de estudio; la descripción de los instrumentos de medida, incluyendo el estudio de sus propiedades psicométricas, en términos de validez y fiabilidad; y, finalmente, las técnicas estadísticas empleadas para el análisis de los datos recabados.

En el **capítulo diez** se describen y analizan los resultados extraídos a partir de su tratamiento estadístico. En primer lugar, se presentan los resultados de los análisis descriptivos efectuados en relación a las variables que se contemplan en esta investigación. Seguidamente, se describen los hallazgos obtenidos en las tres estrategias de afrontamiento consideradas en la investigación (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación) considerando la influencia que sobre ellas ejercen las seis dimensiones que conforman el bienestar psicológico, todas ellas agrupadas en diferentes niveles o criterios. En cada caso, se analizará la significatividad, a efectos estadísticos y prácticos, de las diferencias encontradas.

Concluimos este trabajo de investigación con el **undécimo capítulo** en el que, sobre la base de los descubrimientos realizados, se analizan extensamente las aportaciones de esta investigación. Dichas contribuciones son, asimismo, examinadas a la luz de los hallazgos efectuados por estudios precedentes de similar temática, los cuales, sin ninguna duda, han constituido un punto de referencia ineludible a la hora de plantear este proyecto. Entendemos que de los resultados obtenidos en esta tesis doctoral se derivan importantes implicaciones psicopedagógicas. Es por ello que en este capítulo proporcionamos algunas pautas y sugerencias de intervención psicoeducativa enfocadas a promover en el aula el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios. Las aportaciones de nuestra investigación no contravienen la existencia de algunas limitaciones inherentes al mismo,

aspecto que también abordamos en el capítulo, y que abren el camino a futuros trabajos y líneas de investigación.

1. CALIDAD DE VIDA Y BIENESTAR

"Cultivo rosas. Paso mucho tiempo quitando maleza y escardando. Los hierbajos se interponen en el camino de las rosas; los hierbajos son una condición incapacitante. Pero si uno quiere tener rosas no basta con quitar hierbajos y escardar. Hay que preparar el terreno con musgo de pantano, plantar un buen rosal, regarlo y darle nutrientes. (...) Hay que preparar las condiciones propicias para crecer" (Seligman, 2011, p. 72).

Tradicionalmente, la investigación psicológica ha prestado una atención preferente hacia los estados y procesos patológicos del ser humano como, por ejemplo, la ansiedad, el estrés o la depresión y, en consecuencia, a la solución de estos desórdenes de conducta. Desde estos planteamientos, los aspectos vinculados al funcionamiento psicológico positivo quedaban relegados a un segundo plano.

En los últimos años, empero, estamos asistiendo a un creciente interés por el estudio científico de los aspectos saludables del individuo, esto es, de las fortalezas y virtudes humanas, tales como la creatividad, la inteligencia emocional, la sabiduría, la resiliencia, la felicidad, el bienestar o la calidad de vida.

En realidad, el interés por tópicos como la felicidad o el bienestar es algo tan antiguo como la propia humanidad. Ya en la antigua Grecia, Aristóteles afirmaba que el logro de la felicidad constituye el mayor desafío para los seres humanos. No ha sido, sin embargo, hasta nuestros días, cuando este perenne interés por el estudio de las bondades del ser humano ha adquirido un inusitado carácter científico.

A pesar de ello, y –con toda probabilidad– motivado por su todavía escasa tradición investigadora, términos como calidad de vida, satisfacción con la vida, felicidad, bienestar subjetivo o bienestar psicológico carecen en la actualidad de la suficiente precisión y delimitación conceptual y no pocas veces, aun en contextos científicos, son empleados como sinónimos. El propósito del presente capítulo se centra, pues, en tratar de definir y clarificar

conceptualmente tres constructos habitualmente solapados entre sí como son los de *calidad de vida*, *bienestar subjetivo* y *bienestar psicológico*, constituyendo este último el núcleo central en torno al cual girarán la mayor parte de los contenidos desarrollados a lo largo de este trabajo.

1.1. Calidad de vida

Como señalábamos anteriormente, el interés por la calidad de vida existe desde tiempos pretéritos. Sin embargo, la aparición del concepto como tal, y la preocupación por la evaluación sistemática y científica del mismo, es relativamente reciente. Su estudio riguroso comienza a popularizarse en la década de los sesenta del pasado siglo, hasta adquirir en la actualidad una enorme repercusión teórica y aplicada en ámbitos tan diversos como la salud, la educación, la economía, la política o el mundo de los servicios en general.

En una sociedad como la actual, en las que los continuos cambios sociales, políticos, económicos, culturales o tecnológicos se suceden a gran velocidad, la investigación sobre calidad de vida se erige en un referente organizativo básico y fundamental a la hora de contribuir al progreso y desarrollo social. En efecto, uno de los objetivos más importantes de las políticas sociales y sanitarias de la mayoría de los países se encamina a lograr que las personas puedan vivir más y mejor, retrasando en la medida de lo posible la aparición de problemas de salud, ya sean de índole física o mental.

Conviene precisar, como apunta Real (2008), que el aumento de la esperanza de vida no constituye por sí mismo una garantía de mejor calidad de vida. Ciertamente es que los avances científicos están posibilitando el incremento de la esperanza de vida hasta cotas nunca alcanzadas anteriormente por el ser humano. Sin embargo, hemos de tener muy presente que, en nuestro contexto cultural, la vida contemporánea se caracteriza, como señalábamos anteriormente, por un continuo y, a veces, frenético devenir de cambios y transformaciones que afectan a aspectos tan relevantes para la vida de un individuo como las modificaciones en la estructura familiar, la pérdida de valores y de motivaciones o el desempleo, factores todos ellos que se erigen en importantes estresores que pueden minar sumamente la calidad de vida.

Así pues, la calidad de vida no depende exclusivamente de poseer un buen estado de salud física, sino que tan o más importante es disponer de un cierto nivel de bienestar psicológico y social (Castellón y Romero, 2004). En este sentido, variables como la satisfacción, la felicidad, la autoestima, o disponer de unas adecuadas relaciones sociales cobran tanta trascendencia a la hora de determinar el nivel de calidad de vida del individuo como el disfrutar de un óptimo estado de salud física (Real, 2008).

A pesar de la relevancia que ha adquirido y, quizás, fruto de su escasa tradición investigadora y práctica (Yanguas, 2006), existe una notoria carencia de precisión en la delimitación conceptual de la calidad de vida. Sirva como dato anecdótico el hecho de que existen más de cien definiciones de este término (Schalock y Verdugo, 2003). Lehr (2004) afirma a este respecto que, en estos momentos, parece imposible dar una definición exacta y diferenciadora de conceptos como calidad de vida, envejecimiento satisfactorio, satisfacción con la vida y bienestar subjetivo. Según este autor, se trata de constructos que se solapan entre sí, utilizados por distintos autores como si fueran sinónimos.

En lo que respecta a la calidad de vida, las principales discrepancias existentes entre los investigadores se ciernen sobre dos aspectos (Real, 2008; Yanguas, 2006): por un lado, algunos postulan que la calidad de vida se refiere exclusivamente a una percepción subjetiva del individuo sobre ciertas condiciones (relaciones sociales, trabajo, etc.). Otra corriente de investigadores, sin embargo, considera que un concepto de calidad de vida basado en la mera percepción del individuo constituye una visión excesivamente reduccionista, por lo que dicho concepto debe abarcar tanto aspectos subjetivos (relacionados con la evaluación del sujeto o con la apreciación de diferentes condiciones de vida) como objetivos (las mismas condiciones percibidas por el individuo pero, en este caso, evaluadas independientemente).

La segunda controversia se focaliza en determinar si la calidad de vida alude a un concepto ideográfico (es el propio individuo quien establece cuáles son los componentes que constituyen la calidad de su vida) o, por el contrario, se trata de un atributo nomotético (la calidad de vida se fundamenta en una

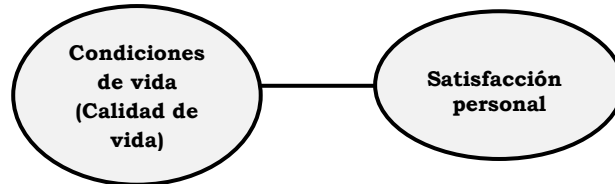
serie de criterios y componentes generales para todos los individuos). La concepción ideográfica, tal y como señala Real (2008), es defendida por la corriente que postula que la calidad de vida se refiere a la percepción y valoración subjetiva que el individuo realiza y, por lo tanto, debe ser este quien determine los elementos que la constituyen. Por contra, la corriente que reivindica que la calidad de vida se basa tanto en ingredientes objetivos como subjetivos se adscribe al pensamiento nomotético, al entender que es posible establecer un concepto general de calidad de vida, si bien cabría incluir en él ciertas dimensiones relevantes para cada individuo concreto.

En consonancia con esta falta de precisión y de delimitación conceptual, no existe una definición universalmente aceptada y defendida en relación al constructo calidad de vida, lo que refleja los numerosos problemas técnicos y filosóficos que subyacen a la hora de definirlo y caracterizarlo. Con todo, parece fundamental, de cara a abordar esta cuestión, tener una referencia básica sobre su soporte conceptual.

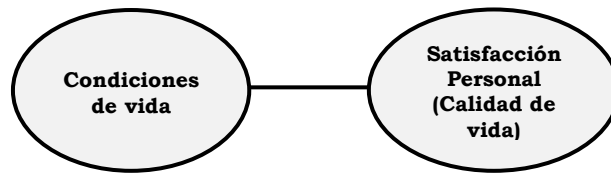
Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996), la calidad de vida es la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive, y en relación con sus expectativas, sus normas o sus inquietudes. Se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su vinculación con los elementos esenciales de su entorno. En una línea similar, Yanguas (2006) la define como la percepción global de satisfacción de un individuo con respecto a una serie de dimensiones clave, tanto externas al propio individuo (entre otras, la economía, la educación, el sistema político y el sistema de salud) como internas, que pueden afectar a su estado de salud y a su bienestar.

En un intento por clasificar las diferentes concepciones existentes, Gómez y Sabej (2000) operativizan el constructo calidad de vida en torno a cuatro grupos: (a) calidad de vida entendida como calidad de las condiciones de vida de una persona; (b) como la satisfacción experimentada por el individuo en relación a sus condiciones de vida; (c) como la conjugación de la calidad de las condiciones de vida de un individuo y de la satisfacción que este

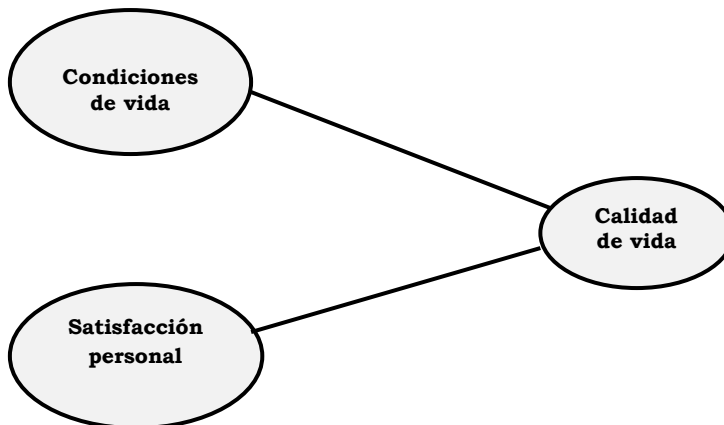
experimenta ante las mismas; y (d) calidad de vida como la combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal experimentada, ambas mediatizadas por los valores personales, aspiraciones y expectativas del individuo (véase figura 1).



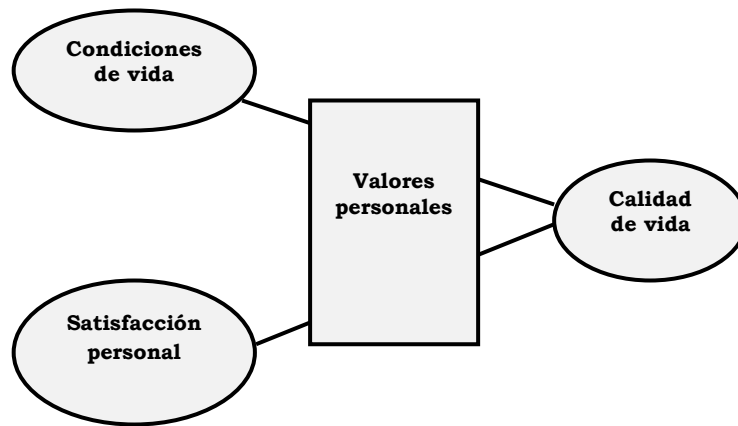
a) Calidad de vida en términos de condiciones de vida



b) Calidad de vida como satisfacción con la vida



c) Calidad de vida definida como combinación de las condiciones de vida y la satisfacción



d) Calidad de vida definida como combinación de las Condiciones de Vida y la satisfacción en función de una escala de importancia

Figura 1. Conceptualizaciones de calidad de vida. Adaptado de "Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica", por M. Gómez y E. N. Sabeh, 2000, *Integra*, 9(3), p. 6. Copyright 2000 por Organización de Estudios Iberoamericanos.

Por su parte, el planteamiento de Schalock (1996) alude a cinco principios conceptuales básicos que subyacen a este término:

- Se compone de los mismos indicadores y relaciones que son importantes para todas las personas durante una determinada etapa vital.
- Se experimenta cuando las necesidades de una persona se ven satisfechas y cuando se tiene la oportunidad de mejorar en las áreas vitales más importantes.
- Tiene componentes tanto subjetivos como objetivos, pero es fundamental la percepción del individuo la que refleja la calidad de vida experimentada.
- Se basa en las necesidades, elecciones y el control individual.
- Es un constructo multidimensional influenciado por factores personales y ambientales, tales como las relaciones de intimidad, la vida familiar, la amistad, el trabajo, el vecindario, la ciudad o lugar de residencia, la vivienda, la educación, la salud, el nivel de vida y el estado de la propia nación.

Cualquiera de estas conceptualizaciones, sugieren Schalock y Verdugo (2003), deja entrever que la calidad de vida integra tanto aspectos o dimensiones objetivas (la descripción objetiva de las condiciones de vida) como subjetivas (la evaluación subjetiva de la satisfacción con tales condiciones). Incluso, tal y como se muestra en la figura 1, algunas conceptualizaciones han considerado una tercera dimensión: los valores y aspiraciones personales. Sin embargo, en opinión de estos investigadores, los valores personales podrían constituir otro factor más dentro de las dimensiones subjetivas.

Sea como fuere, más allá de la pluralidad y diversidad de definiciones y matizaciones terminológicas, el aspecto clave radica en que en la actualidad existe acuerdo a la hora de considerar la calidad de vida como un constructo multidimensional, configurado tanto por dimensiones objetivas como subjetivas. Es, por tanto, una función del entorno material y del entorno psicosocial en el que viven las personas. O, en otras palabras, de las circunstancias materiales de vida así como de las condiciones percibidas y relacionales.

Sin embargo, es en la delimitación de tales dimensiones en donde estriba la divergencia. Así, Lawton (1991) coincide en la caracterización de este tópico como un constructo multidimensional que engloba tanto factores objetivos como subjetivos o personales. Dentro de los primeros incluye los siguientes componentes:

- Calidad del ambiente en el que se vive, tanto físico (vivienda, contaminación...), como social (clima familiar, laboral y social)
- Condiciones económicas (ingresos económicos)
- Apoyo social estructural: redes, cantidad de relaciones...
- Ciertos factores culturales: percepción sociocognitiva del trabajo y la jubilación
- Estado de salud objetivo: utilización y disponibilidad de recursos

Dentro de los factores subjetivos o personales, engloba los siguientes aspectos:

- Apoyo social funcional: tipo de apoyo obtenido de las relaciones sociales (emocional, instrumental, informacional)

- Bienestar subjetivo
- Actividades de ocio y tiempo libre
- Estado de salud subjetivo (salud percibida)
- Autoestima
- Habilidades funcionales y competencia en general

Galli (2005) señala que entre los componentes objetivos se encontrarían el estado de salud y el contexto socioeconómico (estándares de vida, nivel educativo, empleo, condiciones de vivienda, etc.) del individuo, mientras que el componente subjetivo vendría determinado por la calidad de vida autopercibida por el propio individuo. Por su parte, Castellón y Romero (2004) establecen como componentes esenciales de la calidad de vida:

- Salud: objetiva y subjetiva, física y psíquica
- Integración social: relaciones con familiares, vecinos y amigos
- Habilidades funcionales: grado de autonomía del individuo y capacidad para desenvolverse en la vida diaria
- Actividad y ocio: nivel de actividad, forma de ocupar el tiempo y satisfacción con el modo en que realiza la ocupación del tiempo disponible
- Calidad ambiental: satisfacción del individuo en relación a una serie de aspectos objetivos de la vivienda o residencia donde habita
- Satisfacción con la vida
- Educación
- Ingresos
- Servicios sociales y sanitarios

De forma similar se manifiesta Yanguas (2006), quien –sin llegar a proponer un conjunto definido y preciso de dimensiones de la calidad de vida– sí considera que este constructo debe poder aplicarse a todos los individuos por igual, con independencia de cuáles sean sus circunstancias vitales concretas, así como reflejar las normas culturales de bienestar objetivo. Sin embargo, también sostiene que, dentro de las dimensiones subjetivas de la calidad de vida, las personas divergen entre sí con respecto a los ámbitos de sus respectivas existencias que consideran más importantes y, por ende, determinantes en su calidad de vida.

De este modo, la calidad de vida sería el producto de la compleja interacción que se establece entre factores externos al individuo (condiciones económicas, sociopolíticas, culturales, ambientales, etc.), los cuales van a facilitar o, por el contrario, a obstaculizar el desarrollo del individuo, y factores subjetivos, que en último término vienen determinados por la evaluación que el individuo realice con respecto a su propia vida tomando como referente el grado de satisfacción logrado en los dominios o ámbitos de mayor relevancia para él (García-Viniegras y González, 2000). Por consiguiente, las percepciones y valoraciones que el individuo tenga acerca de su propia vida constituyen factores clave en la calidad de vida (Schalock et al., 2002), en tanto en cuanto van a mediatizar los eventuales cambios producidos en los aspectos objetivos, de tal modo que estos por sí mismos no garantizan “una respuesta global a la necesidad que tienen las personas de (1) sentirse satisfechas con sus vidas a lo largo de todo el ciclo vital; (2) tener la capacidad y competencia para conseguirlo; (3) adquirir y mantener el poder y control sobre su medio y condiciones de vida” (M. Martínez y García, 1994, p. 56). Ello no quiere decir, como apuntan Schalock y otros (2002), que las dimensiones objetivas (como, por ejemplo, las condiciones económicas) no sean importantes, pero la relación entre estas dimensiones y la percepción del individuo acerca de su bienestar es modesta.

Sobre la base de esta concepción multidimensional de la calidad de vida, se han propuesto diversos modelos globales explicativos en relación a este constructo. Así, Lawton (2001) desarrolla un modelo ecológico integrado por cuatro categorías determinantes de la calidad de vida que, a su vez, engloban muchos otros dominios más específicos:

1. *Calidad de vida física*: categoría más directamente ligada a lo biológico, en tanto que viene determinada por los estados de salud, la presencia de dolor, síntomas o limitaciones funcionales y/o cognitivas.
2. *Calidad de vida social*: dimensión que incluye una serie de indicadores relativamente objetivos vinculados a las relaciones del individuo con el mundo exterior. Entre estos indicadores se encontrarían el tamaño de la red social, la frecuencia de contactos o el grado de participación del individuo en actividades.

3. *Calidad de vida percibida*: representa la versión subjetiva de la calidad de vida social, en la que el individuo valora, entre otros aspectos, la calidad de sus relaciones familiares, de sus amistades, la calidad de su tiempo o la seguridad económica.
4. *Calidad de vida psicológica*: categoría integrada por los afectos, los estados de ánimo, las necesidades personales y los puntos de vista (perspectivas). Todos ellos tienen un efecto más generalizado sobre la calidad de vida global. Dentro de esta dimensión incluye variables motivacionales como el control primario y secundario (Schulz y Heckhausen, 1996). También el sentido de coherencia y la autoestima se consideran como integrantes relevantes de esta calidad de vida. Por el contrario, la necesidad de cuidados o la dependencia juegan en contra de esta calidad de vida.

En este trabajo, Lawton orienta claramente su concepto de calidad de vida hacia dimensiones más subjetivas que objetivas, destacando la relevancia del componente psicológico (personal).

Schalock y Verdugo (2003) también apuestan por un enfoque ecológico de calidad de vida, señalando la existencia de tres niveles del sistema que afectarían a la calidad de vida de las personas:

- El microsistema o contexto social inmediato, como la familia, el hogar, el grupo de iguales y el lugar de trabajo. Este nivel repercute directamente en la vida del individuo.
- El mesosistema o vecindario, comunidad, agencias de servicio y organizaciones, que afectan directamente al funcionamiento del microsistema y, por consiguiente, indirectamente sobre el individuo.
- El macrosistema o los patrones culturales más amplios, tendencias sociopolíticas, sistemas económicos y otros factores relacionados con la sociedad en la que vive el individuo y que determina nuestros valores y creencias.

Este enfoque ecológico defiende la necesidad de incluir dimensiones e indicadores de calidad de vida que reflejen los tres sistemas en que viven las

personas. En consecuencia, Schalock (1996, 2000; Schalock y Verdugo, 2003) diferencia las siguientes ocho dimensiones básicas de calidad de vida: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. Los indicadores y descriptores de estas dimensiones serían los siguientes:

1. Bienestar físico:

- ✓ Salud
- ✓ AVD
- ✓ Atención sanitaria (disponibilidad, efectividad, satisfacción).
- ✓ Ocio

2. Bienestar emocional:

- ✓ Alegría
- ✓ Autoconcepto
- ✓ Ausencia de estrés

3. Relaciones interpersonales:

- ✓ Interacciones (redes sociales, contactos sociales, vida social)
- ✓ Relaciones (familia, amigos, iguales)
- ✓ Apoyos (emocional, físico, económico, feedback)

4. Inclusión social:

- ✓ Integración y participación en la comunidad.
- ✓ Roles comunitarios.
- ✓ Apoyos sociales

5. Desarrollo personal:

- ✓ Educación
- ✓ Competencia personal
- ✓ Desempeño

6. Bienestar material:

- ✓ Estado financiero
- ✓ Empleo
- ✓ Vivienda

7. Autodeterminación:

- ✓ Autonomía/control personal
- ✓ Metas y valores personales
- ✓ Elecciones

8. Derechos:

- ✓ Humanos
- ✓ Legales

En consonancia con esta caracterización, Schalock apuesta por una conceptualización de la calidad de vida eminentemente *multidimensional*, contextual y subjetiva. Multidimensional, en tanto en cuanto se propone un modelo de calidad de vida integrado por las ocho dimensiones anteriormente mencionadas. Estas dimensiones vinculan la calidad de vida al crecimiento personal y al desarrollo de oportunidades, aspectos que, como se verá más adelante, aluden al bienestar psicológico. En consecuencia, la conceptualización de calidad de vida propuesta por este autor pone de manifiesto el importante rol que desempeña el bienestar psicológico del individuo en la calidad de vida que este experimenta.

En segundo lugar, la calidad de vida es un constructo *contextual*, puesto que, tal y como indicábamos en los párrafos precedentes, se ve influenciada por los factores ambientales que enmarcan la vida del individuo: su familia, sus amistades, el trabajo, el vecindario, la ciudad en la que vive, la educación que ha recibido, el grado de desarrollo del país en el que vive, el sistema político, etc., son factores que van a favorecer o, por el contrario, a dificultar que el individuo satisfaga sus necesidades, pueda llevar a cabo elecciones de carácter personal en función de sus intereses y mejore en las áreas vitales más importantes que, en definitiva, constituyen dimensiones esenciales de la calidad de vida. A su vez, las necesidades e intereses de un individuo estarán determinadas, en parte, por el contexto en el que crece y se desarrolla.

Finalmente, la calidad de vida es *subjetiva*, en tanto que existen diferencias interindividuales a la hora de experimentarla e, incluso, diferencias intraindividuales, como han puesto de manifiesto diversas investigaciones llevadas a cabo por este mismo autor, las cuales revelaron que las dimensiones más importantes de la calidad de vida diferían en niños y jóvenes (desarrollo personal, autodeterminación, relaciones interpersonales e inclusión social), adultos (bienestar emocional, bienestar material y relaciones interpersonales) y personas mayores (bienestar físico, bienestar emocional y

relaciones interpersonales). Ello parece indicar que lo que un individuo valora como calidad de vida va variando con el devenir del ciclo vital.

Otro aspecto que pone de manifiesto el carácter eminentemente subjetivo de este concepto es el hecho de que la calidad de vida se fundamenta, a tenor de los principios integrantes de la misma ya citados, en las necesidades del individuo, en sus intereses, en sus valores y, por ende, en sus elecciones personales. Es por ello que la capacidad de autodeterminación y el control percibido sobre su vida y sobre lo que en ella acontezca se erigen en aspectos esenciales para el bienestar psicológico del individuo y, en consecuencia, en su calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2003).

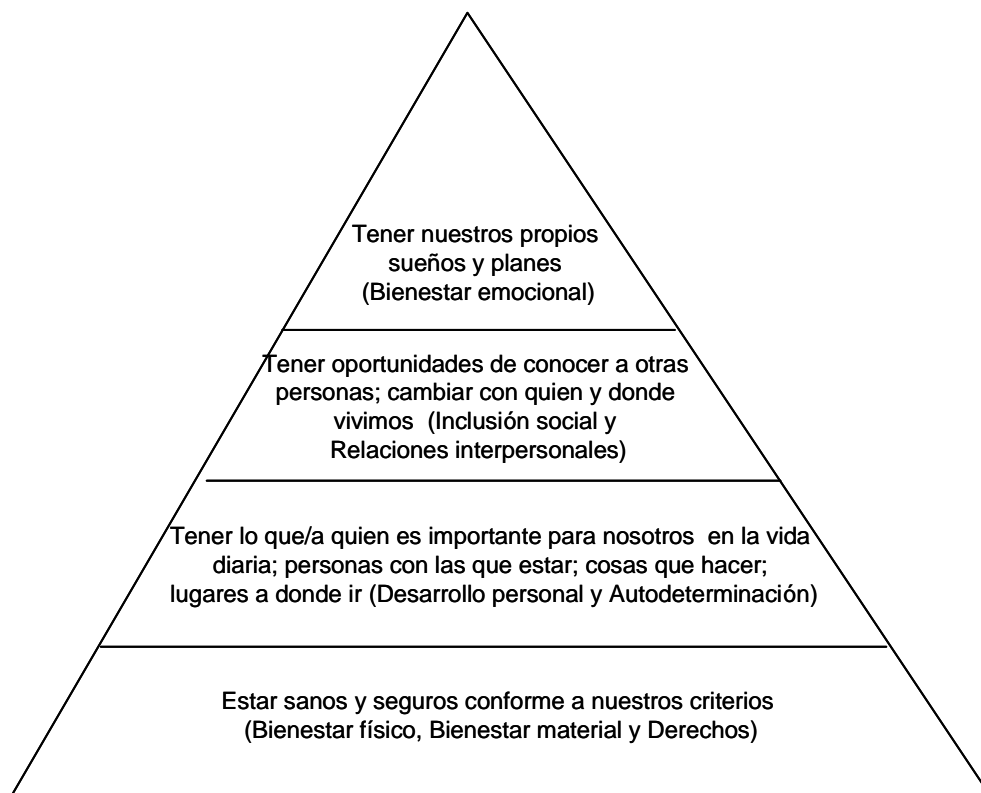


Figura 2. Jerarquía de calidad de vida. Adaptado de "Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales", por R. L. Schalock y M. A. Verdugo, 2003, Alianza, p.329. Copyright 2003 por Alianza.

En efecto, tal y como se muestra gráficamente en la figura 2, que ilustra las relaciones entre las ocho dimensiones claves de la calidad de vida propuestas por estos autores, el bienestar psicológico (o emocional, tal y como lo expresan Schalock y Verdugo) figuraría como el componente más

determinante de la calidad de vida pero, a su vez dependiente de otras dimensiones más básicas o carenciales como el bienestar físico y material. A medida que estas necesidades resultan cubiertas, la calidad de vida depende en mayor término de otros requisitos más vinculados al crecimiento y desarrollo personal (autodeterminación, relaciones interpersonales, etc.).

Autores como Lawton (1983) también han enfatizado las implicaciones psicosociales del constructo, destacando todo aquello que en la persona se puede definir como metas personales y sociales legítimas. La calidad de vida, desde este planteamiento, se vincularía a la noción de realización personal y, en consecuencia, al concepto de bienestar psicológico.

1.2. Bienestar

Existe un amplio consenso a la hora de considerar que el bienestar es, cuanto menos, el componente más destacable de la calidad de vida. Para Diener, Diener y Diener (1995), el bienestar subjetivo sería uno de los índices más claros del constructo multidimensional de calidad de vida. Incluiría los conceptos de felicidad, paz, plenitud y satisfacción con la vida (Vega, Mayoral, Buz y Bueno, 2004). Casas y Aymerich (2005), por su parte, sugieren que el concepto de calidad de vida engloba el de bienestar psicológico.

Si bien, a tenor de estas consideraciones, parece fuera de toda duda que el bienestar constituye una dimensión esencial y determinante de la calidad de vida, investigadores como García-Viniegras y González (2000) destacan que el estudio de este constructo se encuentra en una situación similar al de la propia calidad de vida, caracterizándose por la falta de acuerdo en torno a su conceptualización y medición. Entre las razones que explican la ausencia de consenso a la hora de abordar su estudio, se encontrarían la naturaleza plurideterminada –dado que está integrado tanto por factores objetivos como subjetivos– así como el carácter temporal del constructo bienestar.

Los estudios sobre este tópico se han organizado en torno a dos grandes tradiciones de investigación (R. M. Ryan y Deci, 2001): una relacionada fundamentalmente con la felicidad (bienestar hedónico) y otra ligada al desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico). Por extensión de

esta clasificación, Keyes, Ryff y Shmotkin (2002) han identificado el bienestar subjetivo como principal representante de la tradición hedónica y el bienestar psicológico, de la tradición eudaimónica. Estas dos concepciones del bienestar, como señalan Molina y Meléndez (2006), si bien muestran algunas similitudes, presentan unas características diferenciales propias, las cuales serán objeto de análisis en los dos siguientes epígrafes.

1.2.1. Bienestar subjetivo

Auspiciado por la idea de placer (*hedoné*) como fin supremo de la humanidad, el estudio del bienestar subjetivo se interesa por cómo y por qué las personas experimentan su vida de forma positiva, incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas (Diener, 1994). Se inscribe, por tanto, dentro de una dimensión cognitivo-emocional que ha tenido diferentes denominaciones: felicidad, satisfacción con la vida, afectos positivos o negativos. Habitualmente se ha caracterizado en términos de satisfacción con la vida (Cabañero et al., 2004; Diener, 1994; Veenhoven, 1994) o en términos de felicidad: balance global de los afectos positivos y negativos que han marcado nuestra vida, tal y como lo concibió Argyle (1992).

En efecto, y haciendo un breve recorrido histórico por la tradición hedónica, el bienestar subjetivo fue considerado inicialmente como un indicador de la calidad de vida determinado por la interrelación entre características del ambiente y grado de satisfacción mostrado por el individuo (D. Díaz et al., 2006).

Desde este planteamiento, el bienestar subjetivo enfatiza la naturaleza vivencial y experiencial del propio bienestar. Las condiciones objetivas en las que transcurre la vida del individuo, tales como la disponibilidad de empleo y las características del mismo, las condiciones de vivienda, los recursos sanitarios en el entorno, la existencia de centros culturales y deportivos, el nivel económico tanto a nivel micro como macro, etc., aportarían elementos relevantes, aunque insuficientes por sí mismos, para el bienestar del individuo. De este modo, el bienestar subjetivo sería el estado psicológico resultante de la interacción entre el individuo –personalidad– y su entorno

microsocial –estado civil, familia, participación social, satisfacción laboral, apoyo social– y macrosocial –ingresos, cultura– (Moyano y Ramos, 2007).

Cummins y Cahill (2000) han intentado demostrar la existencia de siete ámbitos o dominios dentro del bienestar subjetivo: salud, intimidad, bienestar material, productividad, bienestar emocional, seguridad y comunidad.

Michalos (1982) concluye que las dimensiones que más contribuyen al bienestar subjetivo son la satisfacción con la vivienda y con la salud, así como la autoestima. Pero habría notables diferencias individuales en función de variables como el sexo, la edad de los individuos y el ámbito, rural o urbano, en que vivan.

Más recientemente, Van Hoorn (2007), en un intento por determinar los principales factores determinantes del bienestar subjetivo, establece una clasificación integrada por los siguientes seis grupos de factores:

- 1) Rasgos de personalidad. De acuerdo con este autor, los rasgos de personalidad constituyen el factor más influyente y con mayor poder de predicción a la hora de establecer diferencias interindividuales en el bienestar subjetivo. En concreto, la extraversión presenta una elevada correlación positiva con el bienestar subjetivo, mientras que el neuroticismo correlaciona negativamente.
- 2) Factores contextuales y situacionales. Disponer de un óptimo estado de salud se encuentra asociado a altos niveles de bienestar subjetivo. Asimismo, las personas casadas suelen experimentar un mayor bienestar que otro tipo de personas como las solteras, divorciadas, etc.
- 3) Factores demográficos, en particular el sexo y la edad. Así, Van Hoorn sostiene que, en general, las mujeres presentan mayores niveles de bienestar subjetivo que los hombres, mientras que dicho bienestar es elevado en los jóvenes, decrece posteriormente y vuelve a aumentar en la vejez.
- 4) Factores institucionales. En general, en los estados democráticos y, dentro de ellos, en los que existe un sólido bienestar social, el bienestar subjetivo suele ser más elevado.

- 5) Factores ambientales. El clima influye en el bienestar subjetivo, si bien los estudios existentes al respecto son un tanto contradictorios. Así, por ejemplo, mientras que algunos trabajos han evidenciado que las altas temperaturas aumentan el bienestar durante los meses más fríos del año y lo disminuyen en los meses más calurosos, y que el calentamiento global del planeta influye negativamente en el bienestar subjetivo (Rehdanz y Maddison, 2003), otras investigaciones señalan que dicho calentamiento podría incrementar el nivel de bienestar (Bechetti, Castriota y Londoño, 2007).
- 6) Factores económicos. Variables como el desempleo, la inflación o el subdesarrollo económico de un país pueden repercutir negativamente en el bienestar subjetivo, tanto a nivel del individuo y como a nivel de la población en conjunto. No obstante, en lo que concierne a la felicidad, conviene tener presente, como subrayan Moyano y Ramos (2007), que dicho factor se haya presente en las poblaciones de todos los países, con independencia de su nivel de desarrollo. De este modo, podríamos encontrar personas felices (alto grado de afecto positivo) tanto en los países más ricos como en los países más subdesarrollados.

A tenor de todas estas consideraciones, el bienestar subjetivo que experimenta el individuo vendría determinado tanto por factores que afectan estrictamente a la vida de un individuo en particular (estado de salud, relaciones familiares y sociales, etc.) como por otros factores contextuales que influyen sobre el conjunto de la población (factores sociales, económicos, políticos, etc.). No obstante, parece que son los ámbitos de funcionamiento más próximos e inmediatos a la vida personal de los individuos los que ejercerían una mayor influencia sobre su bienestar subjetivo (Moyano y Ramos, 2007).

Posteriormente, el bienestar subjetivo fue equiparado al concepto de satisfacción vital, al ser concebido como un juicio global que las personas hacen de su vida (Blanco y Díaz, 2005; Cabañero et al., 2004), así como al concepto de felicidad, definiéndolo como un balance global resultado de los

afectos positivos y negativos experimentados por el individuo en su vida (Blanco y Díaz, 2005; D. Díaz et al., 2006; Moyano y Ramos, 2007).

Integrando ambas perspectivas, Diener (Diener, 1984; Diener, Suh y Oishi, 1998), plantea un modelo de bienestar subjetivo conformado por tres componentes o dimensiones: la satisfacción con la vida en general y con diversos dominios o facetas valoradas por el individuo, así como la clara y notoria preponderancia de afectos o emociones positivas sobre las negativas. Esta estructura tridimensional ha sido corroborada por numerosos estudios (Lucas, Diener y Suh, 1996), siendo en la actualidad la que mayor aceptación obtiene.

La satisfacción con la vida alude, tal y como señalan Vera y Sotelo (2004), a una dimensión cognitiva: un juicio evaluativo sobre la propia vida. Se trata, por tanto, de una medida a largo plazo, puesto que el individuo realiza una valoración de su trayectoria vital (Molina, Meléndez y Navarro, 2008) para emitir un juicio acerca de su grado de satisfacción con la misma, es decir, analiza aspectos concretos de su vida, pone en una balanza lo positivo frente a lo negativo y, finalmente, concluye un juicio de satisfacción general (Lucas et al., 1996). La satisfacción vital, en definitiva, constituye la valoración positiva que el individuo realiza en relación a su propia vida en general o a ámbitos particulares de esta, tales como la familia, el trabajo, la salud o las amistades (Diener, 1994; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999), comparando lo que ha conseguido (sus logros) con lo que esperaba obtener, esto es, sus expectativas (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Representa, en suma, un juicio cognitivo y valorativo resultado de la discrepancia percibida entre las expectativas y aspiraciones (proyección de futuro) y los logros (valoración del presente) en las áreas más importantes en la vida del individuo (García-Viniegras y González, 2000; Moyano y Ramos, 2007).

En opinión de investigadores como Diener (2000) o Vega et al. (2004), cabría hablar de una dimensión general de satisfacción vital, integrada por ámbitos o dominios más específicos de complacencia directamente vinculados a diversos aspectos significativos de la vida cotidiana del individuo. Ambas dimensiones –general y específicas– se encuentran interrelacionadas, de tal modo que los cambios acaecidos en estas últimas pueden afectar a la

satisfacción general, más estable que aquellas. Vega y otros sostienen que las dimensiones específicas más relevantes para la satisfacción con la vida serían la salud, la economía y las relaciones sociales, mientras que para García-Viniegras y González (2000) dichas dimensiones serían el trabajo, la familia, la salud, las condiciones materiales de vida, las relaciones interpersonales, así como las relaciones sexuales y afectivas con la pareja.

Por su parte, la felicidad, determinada por el balance afectivo entre el placer y el displacer experimentado por el individuo (Molina y Meléndez, 2006), constituye una dimensión eminentemente emocional y más a corto plazo, en tanto que dicho balance es desencadenado por una experiencia inmediata (D. Díaz et al., 2006). Conviene precisar, tal y como afirma Bradburn (1969), que las dimensiones afecto positivo y afecto negativo son relativamente independientes la una de la otra, esto es, los cambios (aumento o disminución) producidos en cualquiera de ellas no producen alteraciones en la otra. Así, por ejemplo, si un hombre discute con su mujer, probablemente experimentará un incremento de afecto negativo (enfado, ira, frustración, etc.), pero ello no tiene por qué influir en su nivel de afecto positivo. Si dicha discusión no tiene lugar, no experimentará ni afecto positivo ni afecto negativo. Por contra, si invita a cenar a su mujer a un restaurante y pasan una agradable velada, probablemente aumente su afecto positivo (placer, alegría, etc.), pero su nivel de afecto negativo no se verá alterado (ni aumentará ni disminuirá). Es, según este autor, el balance final de afectos positivos y de afectos negativos, en otras palabras, la frecuencia con la que se experimentan unos y otros, lo que nos permitirá determinar el grado de felicidad del individuo.

En principio, tal y como señalan Lucas et al. (1996), la satisfacción vital, en tanto que dimensión estable, no depende directamente del estado afectivo del individuo en el momento de realizar el juicio evaluativo, por lo que cabe pensar que estos tres componentes (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo) son relativamente independientes. Ahora bien, parece fuera de toda duda que ambas dimensiones –cognitiva y emocional– se encuentran íntimamente relacionadas. En efecto, tal y como señalan estos investigadores, a la hora de efectuar un juicio global sobre su vida, es probable que el individuo sopesa, entre otros aspectos, la cantidad de tiempo

que pasa de buen y de mal humor. Asimismo, de acuerdo con las teorías evaluativas de la emoción, el procesamiento evaluativo que el individuo realiza acerca de los eventos relacionados con su vida es el desencadenante inmediato de las reacciones afectivas o emocionales que experimenta (Aguado, 2005).

En la misma línea se posiciona M. A. García (2002), al afirmar que la satisfacción con la vida y el componente afectivo del bienestar subjetivo tienden a correlacionar, pues ambos elementos se hallan influidos por la valoración que realiza el sujeto acerca de los sucesos, actividades y circunstancias en general en las que se desarrolla su vida. No obstante, necesariamente también han de diferir ya que, así como la satisfacción con la vida representa un resumen o valoración global de la vida como un todo, el balance afectivo depende más de las reacciones puntuales a eventos concretos que acontecen en el curso de la vida.

En relación a los dos componentes, cognitivo y afectivo, del bienestar subjetivo, Michalos (1986), concluyó que:

- La mitad de la varianza de la satisfacción global con la vida y la tercera parte de la varianza de la felicidad se explican por la satisfacción con la pareja, con la vivienda, la seguridad económica y con las amistades.
- La satisfacción con la pareja es la que tiene mayor impacto sobre la felicidad, mientras que la satisfacción con la salud es la que tiene mayor impacto con la satisfacción global con la vida.

Diener (1984) emplea tres rasgos para caracterizar esta aproximación al estudio del bienestar. El primero de ellos es su subjetividad: depende de la interpretación y la valoración de la propia persona, no de factores objetivos. Supone, por tanto, una apreciación individual y subjetiva. Los bienes o recursos de que dispone la persona (bienestar objetivo) pueden facilitar el bienestar subjetivo, pero no lo garantizan.

El segundo es la utilización de medidas positivas (experiencias emocionales agradables, satisfacción o afecto positivo) dentro de un período significativo de tiempo. El bienestar subjetivo tiene como criterio las construcciones mentales de la persona, tales como creencias, valores y modos

de enfocar la realidad, que marcan su percepción de sentirse felices. Está modulado por constructos cognitivo-afectivos (sistema de valores, moldes cognitivo-afectivos y las teorías y creencias dominantes). El tercero de ellos alude a que supone una evaluación global de los aspectos predominantes de la vida de una persona, aspectos, por consiguiente, que estima fundamentales para su propia existencia.

Sin embargo, Argyle (1999) afirma que todos estos criterios, tomados en su conjunto, explican únicamente el 15% de la varianza del bienestar subjetivo individual. Este autor identifica dicho tópico con la felicidad. Se trataría de una apreciación global de nuestras vidas, una valoración del estado emocional predominante, un juicio sobre cómo se vive, en comparación con el criterio de felicidad que construye cada uno.

Abbe, Tkach y Lyubomirsky (2003) señalan que las personas felices (i.e., con alto bienestar subjetivo) evalúan e interpretan los eventos vitales de una forma más positiva y constructiva. McLeod y Conway (2005) consideran que son personas que anticipan el éxito en lugar del fracaso. Además, la gente feliz vive más tiempo y la felicidad afecta a la salud, evaluada tanto objetiva como subjetivamente (Argyle, 1997).

P. Hernández (2005) afirma que hay algunas emociones con mayor poder de determinación del bienestar subjetivo, como son la ilusión, de forma positiva, y la inseguridad, de forma negativa. Además, la alegría, el disfrute y el amor manifiestan mayor bienestar subjetivo. Las emociones que más entorpecen son la intranquilidad, la rabia y la tristeza, por este orden.

De acuerdo con este planteamiento, las personas más felices, o de mayor bienestar subjetivo::

- Manifiestan una mayor confianza en sí mismos
- Se animan más a sí mismos
- Encuentran un sentido positivo a los inconvenientes y a los fracasos
- Tienen una automotivación proactiva

Por el contrario, las personas con peor bienestar subjetivo se identificarían por una:

- Evaluación subjetiva negativa
- Anticipación aversiva
- Focalización en la carencia
- Anticipación de esfuerzo y costo
- Predisposición hostiligénica

Diener et al. (1999), por su parte, concluyen que la persona feliz:

- Tiene un temperamento positivo
- Mira el lado positivo de las cosas
- No rumia excesivamente los acontecimientos negativos
- Vive en una sociedad desarrollada económicamente
- Tiene confidentes sociales
- Posee recursos adecuados para progresar hacia sus metas

1.2.2. Bienestar psicológico

Mientras la tradición del bienestar subjetivo ha mostrado especial interés en el estudio de los afectos y la satisfacción con la vida, el concepto bienestar psicológico o eudaimónico, de más reciente tradición, se focaliza sobre el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidos ambos como los principales indicadores del funcionamiento positivo, así como en el estilo y manera de afrontar los retos vitales y en el esfuerzo y el afán por conseguir nuestras metas. Desde este planteamiento, el constructo bienestar psicológico no dependería tanto de experiencias placenteras o displacenteras, sino de la consecución de los valores que al individuo le hacen sentir vivo y auténtico y que, en definitiva, le permiten crecer y desarrollarse como persona (R. M. Ryan y Deci, 2001).

Molina y Meléndez (2006) consideran que el bienestar psicológico sería el resultado de un proceso de construcción personal basado en el desarrollo psicológico del individuo y en su capacidad para interactuar de forma armoniosa con las circunstancias que afronta en su vida. De esta manera, el bienestar psicológico vendría determinado por el grado de equilibrio entre las

expectativas, los ideales, las realidades conseguidas o perseguidas por el individuo, todo ello expresado en términos de satisfacción, y sus competencias personales y capacidad de respuesta para afrontar los acontecimientos vitales con el fin de lograr su adaptación (García-Viniegras y González, 2000; Molina y Meléndez, 2006). Así pues, como bien apuntaba Bertrand Russell (1958) hace ya más de medio siglo, nuestra felicidad, en el sentido eudaimonista del término, no es posible sin esfuerzo, en la medida en que requiere una larga y, en la mayoría de las veces, ardua conquista personal.

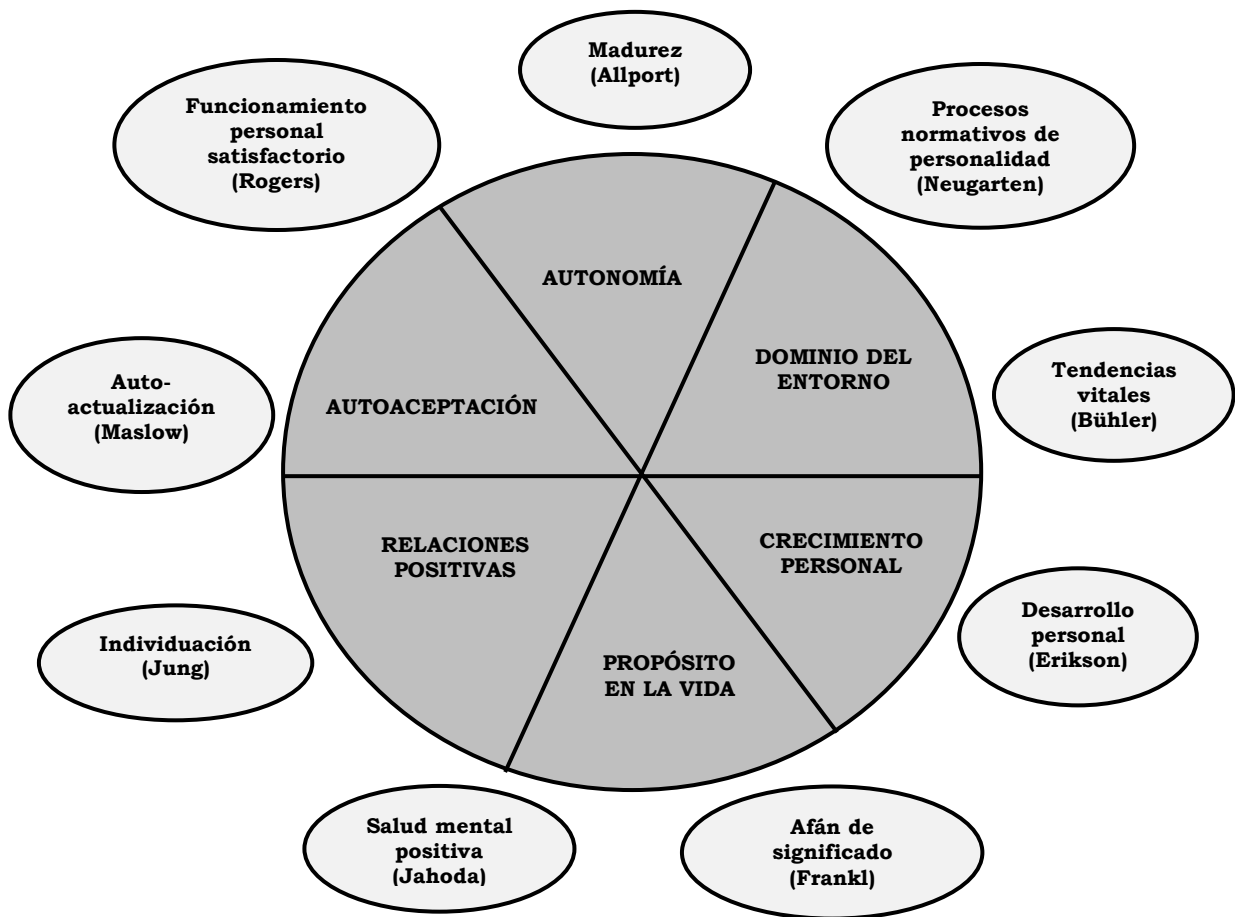


Figura 3. Dimensiones del bienestar psicológico y principales influjos teóricos. Adaptado de "Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being", por C. D. Ryff y B. H. Singer, 2008, *Journal of Happiness Studies*, 9(1), p. 20. Copyright 2008 por Springer.

Las primeras propuestas teóricas desarrolladas en torno al bienestar eudaimónico (véase figura 3) se articularon alrededor de conceptos como la auto-actualización (Maslow, 1968), el funcionamiento pleno (Rogers, 1961), la madurez (Allport, 1961), la salud mental positiva (Jahoda, 1958), el deseo de

significado (Frankl, 1959) o las teorías del desarrollo personal a lo largo del ciclo vital (e.g., Bühler, 1935; Erikson, 1959; Neugarten, 1973). A pesar de su relevancia teórica, ninguna de ellas llegó a tener un impacto significativo en el estudio del bienestar, debido, fundamentalmente, a la ausencia de fiabilidad y validez en los procedimientos de medida.

Buscando los puntos de convergencia entre todas estas formulaciones, Ryff (1989a, 1989b) operativizó un modelo multidimensional de bienestar psicológico integrado por las siguientes seis dimensiones: autoaceptación, autonomía, relaciones positivas con otras personas, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal.

1) La *autoaceptación* constituye, para esta investigadora, uno de los componentes centrales del bienestar, y se define como un indicador clave de salud mental, así como de autorrealización, de funcionamiento óptimo y de madurez. Desde la perspectiva del ciclo vital, la autoaceptación implica la satisfacción con uno mismo y con las experiencias vitales desarrolladas.

La autoaceptación englobaría el autoconcepto general del individuo, en sus dimensiones tanto valorativa (autoestima) como de imagen (autoimagen), si bien dando prioridad a la primera de ellas. Dada la relación que mantiene con el autoconcepto y la contribución que hace a su desarrollo, también habría que incluir en esta dimensión del bienestar las creencias de autoeficacia del individuo.

Ryff (1989b) establece cuáles serían las características de los individuos con una alta y una baja autoaceptación. La alta autoaceptación sería el resultado de poseer actitudes positivas hacia uno mismo; el individuo se conoce y se acepta como es, con sus virtudes y sus defectos; se encuentra satisfecho con sus experiencias vitales. Las personas con baja autoaceptación se sentirían insatisfechas consigo mismas, decepcionadas con sus experiencias vitales, se sentirían preocupadas con respecto a ciertas características personales y experimentarían deseos de ser diferentes.

2) En lo que respecta a las *relaciones positivas con los demás*, la literatura ha enfatizado ampliamente la importancia del afecto y de la confianza en las relaciones interpersonales. Entre ellas, la capacidad de amar constituye un

componente esencial de la salud mental. De hecho, las personas autorrealizadas se caracterizarían por poseer una alta capacidad empática y sentimientos de afecto por los demás, así como unas notables facultades para amar y sólidas amistades.

Así pues, las personas con buenas relaciones positivas con los demás se caracterizarían por sentir afecto, satisfacción y confianza en las relaciones interpersonales; se preocupan por el bienestar de los demás; y muestran una elevada capacidad para sentir empatía, afectividad y proximidad hacia los otros. En cambio, las personas con escasas y poco satisfactorias relaciones sociales se caracterizarían por sentirse poco cercanos a los demás, desconfiar de las relaciones interpersonales, experimentar dificultades para sentir afecto y preocupación por otros individuos, encontrarse aislados socialmente y frustrados en sus interacciones interpersonales, o por su escasa disponibilidad para mantener vínculos sólidos con otras personas.

El mantenimiento de relaciones sociales, que propicia el necesario apoyo social y emocional que toda persona precisa, está fuertemente relacionado con las restantes dimensiones del bienestar psicológico. Piénsese en que las relaciones sociales tienen, por un lado, un claro efecto amortiguador sobre las consecuencias ocasionadas por los eventos vitales adversos, favoreciendo su efectivo afrontamiento. En otras palabras, las relaciones sociales contribuyen a la regulación de las pérdidas afectivas, promoviendo su superación. Por otro, tienen que ver con la concepción que tenemos de nosotros mismos y con nuestra competencia percibida. También se constituyen en una de las metas claves de los jóvenes, y no solo en esta etapa. Finalmente, favorecen el crecimiento personal, pues este precisa de la implicación en actividades sociales.

3) La *autonomía* se trata, según Ryff (1989a, 1989b), de un concepto próximo al de autodeterminación, que alude a la relación entre voluntad y acción, es decir, al grado en que la persona se siente libre para poner en marcha comportamientos de su elección. Desde esta consideración, el logro de una autonomía plena, o lo más plena posible, requiere, no tanto de una autonomía física o funcional, como de un nivel de competencia cognitiva que permita tomar decisiones libremente elegidas.

Los individuos con una elevada autonomía se caracterizarían por sostener la propia individualidad en diferentes contextos, de tal modo que son capaces de resistir en gran medida la presión social y guiarse por estándares autorreferidos, esto es por sus propias creencias y convicciones, manteniendo su independencia y su autoridad personal (Ryff y Keyes, 1995). Un componente relevante de esta autonomía es el control emocional, que le permite al individuo actuar no condicionado por sus sentimientos y emociones. Así pues, las personas autónomas exhiben una alta capacidad para autorregular su conducta. Por su parte, la baja autonomía estaría representada por individuos que se sienten fuertemente influidos por las opiniones de los demás de cara a tomar decisiones importantes y se pliegan a las presiones sociales en relación a cómo pensar y actuar.

4) La habilidad del individuo para elegir y crear entornos propicios para satisfacer sus propias necesidades y desarrollarse óptimamente es otra de los indicadores centrales de la salud mental (Ryff, 1989b) y del funcionamiento positivo (D. Díaz et al., 2006). En efecto, las personas con un alto *dominio del entorno* experimentan una mayor causación personal y una mayor percepción de autodeterminación, lo que les lleva a sentirse capaces de influir y producir cambios en el contexto que les rodea. Estas personas experimentan una sensación de control y de competencia en el manejo del entorno. Asimismo, los individuos que perciben un alto dominio de su ambiente son capaces de aprovechar en gran medida las oportunidades que este les ofrece. Finalmente, tienen capacidad para elegir o crear contextos apropiados para la satisfacción de las propias necesidades y valores.

Por el contrario, las personas con bajo dominio del entorno tienen dificultades para manejar los acontecimientos cotidianos, se sienten incapaces de cambiar o mejorar el entorno, desaprovechan las oportunidades que este proporciona y manifiestan una palpable carencia de percepción de control con respecto al mundo exterior.

5) Para un óptimo funcionamiento positivo es preciso que el individuo se marque sus propias metas, propósitos y objetivos a alcanzar en su vida, todo lo cual dotará a esta de sentido, es decir, que tenga un *propósito en la vida* (D. Díaz et al., 2006). A tenor de la conceptualización hecha de esta dimensión,

los individuos que puntúan alto en ella se caracterizan por tener objetivos en la vida y deseos de conducirse hacia su consecución, y sienten que la propia vida pasada y presente tiene sentido para ellos.

Por el contrario, las personas con una baja puntuación en esta dimensión tienen dificultades para encontrarle sentido a la propia vida, tienen pocos objetivos y metas vitales, sienten bajos deseos de conducirse hacia ellos, no encuentran sentido ni propósito a las experiencias vitales pasadas y muestran escasa convicción a la hora de atribuir significado a la propia vida.

6) Pero, además, un óptimo bienestar psicológico requiere también que el individuo se esfuerce por continuar creciendo y desarrollando al máximo todas sus potencialidades y capacidades (*crecimiento personal*), sea inconformista con los logros obtenidos en el pasado y afronte nuevos desafíos personales que le permitan crecer como individuo. Esta dimensión, como señala Ryff (1989a), estaría muy próxima al concepto de *eudaimonia* desarrollado por Aristóteles, el cual alude a la sensación de que uno mismo ha alcanzado la excelencia, la perfección en todo aquello en lo que se ha esforzado, dotando de sentido a su propia vida.

Los individuos que puntúan alto en esta dimensión se caracterizan porque sienten la necesidad de estar desarrollándose permanentemente, se perciben a sí mismos creciendo y desarrollándose, se encuentran abiertos a nuevas experiencias, sienten que están desplegando al máximo todas sus potencialidades y capacidades, perciben mejoras en ellos mismos y en su conducta con el paso del tiempo y dirigen sus esfuerzos hacia la consecución de un mayor autoconocimiento y una mayor autoeficacia.

Los individuos que puntúan bajo en esta dimensión experimentan una sensación de estancamiento personal, valoran que no están progresando o desarrollándose con el transcurso del tiempo, se sienten desganados y desinteresados con respecto a su propia vida e incapaces de implementar nuevas actitudes o nuevas conductas.

Aunque no sin cierta controversia, que abordaremos a lo largo del marco empírico, esta estructura de seis dimensiones es la que reúne una mayor fiabilidad y validez para la medida del constructo bienestar psicológico

(e.g., D. Díaz et al., 2006; J. M. Tomás, Meléndez y Navarro, 2008; J. M. Tomás, Meléndez, Oliver, Navarro y Zaragoza, 2010).

El carácter universal del constructo bienestar psicológico resulta, no obstante, ciertamente cuestionable. En efecto, una de las principales críticas que se le han realizado al modelo multidimensional de bienestar propuesto por Ryff radica en que su concepción de desarrollo máximo de las capacidades y potencialidades personales toma como criterio de comparación la noción de éxito propia de las sociedades individualistas modernas (Rodríguez-Carvajal, Díaz, Moreno-Jiménez, Blanco y van Dierendonck, 2010). Por lo tanto, se trataría de una concepción de felicidad ligada al desarrollo del potencial personal parcialmente sesgada desde el punto de vista cultural. Con el propósito de configurar un constructo eudaimónico del bienestar libre de injerencias etnocéntricas, recientemente Rodríguez-Carvajal et al. (2010) han ampliado el modelo multidimensional desarrollado por Ryff a ocho dimensiones. Estos autores proponen incluir las dimensiones vitalidad y recursos internos. La primera, definida como una experiencia psicológica de iniciativa, espontaneidad y una mayor sensación de control (R. M. Ryan y Frederick, 1997), favorece que el individuo mantenga sus esfuerzos por lograr un funcionamiento personal pleno (Waterman, 1993). Por su parte, los recursos internos se relacionan con los procesos de reflexión sobre uno mismo y aumento de la conciencia personal sobre las capacidades personales propias, necesarios para que el individuo logre su pleno desarrollo como ser humano.

Si bien los primeros resultados obtenidos por Rodríguez-Carvajal y colaboradores en relación a este modelo de ocho dimensiones muestran buenos índices de validez y fiabilidad, todavía no goza del suficiente respaldo empírico. En consecuencia, y con las consabidas limitaciones culturales que puede plantear, recurriremos al modelo de seis dimensiones de Ryff (1989a, 1989b) anteriormente expuesto para analizar el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios.

Indudablemente, gozar de altos niveles de bienestar psicológico es esencial de cara a mantener un funcionamiento positivo óptimo. En este sentido, uno de los contextos en los que el bienestar psicológico adquiere más

notoriedad es el universitario. En efecto, la universidad constituye un caldo de cultivo idóneo para la exposición a situaciones potencialmente estresantes para los estudiantes (Dwyer y Cummings, 2001; Fisher, 1984; I. M. Martín, 2007; Polo, Hernández y Pozo, 2006). El estrés académico experimentado puede, por consiguiente, disminuir notablemente su bienestar psicológico, en tanto en cuanto la persistencia en el logro de las metas personales propuestas, así como las posibilidades de crecimiento personal, pueden verse seriamente amenazadas.

Sin embargo, son todavía escasos los trabajos que se han centrado en analizar este tópico basándose en el modelo de Ryff. La propia autora (Ryff, 1989a; Ryff y Keyes, 1995; Ryff y Singer, 2008) ha llevado a cabo algunos estudios de corte transversal en los que analiza las diferencias en el bienestar psicológico de los individuos en función de la edad. Sus resultados indican que los adultos jóvenes (25-39 años) puntúan más alto que el resto de grupos analizados (40-59 años y 60-74) en las dos dimensiones más genuinamente representativas del bienestar psicológico (propósito en la vida y crecimiento personal), sin que existan diferencias significativas entre hombres y mujeres. Las cuatro dimensiones restantes se mantienen estables (relaciones positivas) o aumentan (autoaceptación, dominio del entorno y autonomía, si bien esta última decrece a partir de los 60) con la edad.

Además, de acuerdo con Ryff y Heidrich (1997), parece que los factores que mayor incidencia tienen en el bienestar psicológico varían a lo largo del ciclo vital: durante la juventud, el estilo de vida se erige en el principal predictor del bienestar, si bien sucesos no normativos como el fracaso académico, una enfermedad grave o la muerte de un ser querido repercuten sobremanera en el crecimiento personal experimentado. En cambio, para los adultos de mediana edad y las personas mayores son, respectivamente, el entorno social (familia y amistades), así como las experiencias educativas y laborales desarrolladas a lo largo de la vida, los principales determinantes de que el individuo sienta que ha logrado un desarrollo personal pleno.

Recientemente, dos trabajos han analizado el bienestar psicológico en estudiantes universitarios de primer curso recurriendo al modelo multidimensional de Ryff (Bowman, 2010; Padget, Johnson, Saichaie y

Paulsen, 2009). Ambas investigaciones hallaron que los estudiantes con un elevado nivel socio-cultural y económico evidenciaban altas puntuaciones en las seis dimensiones que conforman el constructo.

Más prolífica resulta la investigación de variables académicas indefectiblemente ligadas a alguna o algunas de estas dimensiones. En los sucesivos capítulos analizaremos la incidencia de estas variables en cada una de ellas.

2. AUTOACEPTACIÓN

"De todos los juicios que hacemos a lo largo de la vida ninguno es tan importante como el que hacemos sobre nosotros mismos, porque este juicio es el motor de nuestra existencia"

Nathaniel Branden

La autoaceptación constituye uno de los criterios centrales del bienestar psicológico, pues es clave para su consecución. Covington (1992) sostiene que la necesidad de autovaloración es inherente al ser humano, y esa necesidad se traduce en una búsqueda universal de la autoaceptación. En efecto, el individuo ha de sentirse bien consigo mismo para poder disfrutar de bienestar, lo que implica, por supuesto, ser consciente de sus posibilidades, pero también ser capaz de admitir y aceptar sus limitaciones. Se trata, como señalan Keyes et al. (2002), de una característica fundamental para un funcionamiento psicológico positivo.

Sentirse bien con uno mismo está claramente relacionado con la visión que mantengamos de nosotros mismos (autoconcepto) y, en la medida en que contribuyen a la formación de nuestra autoimagen y de nuestra autoestima, con las creencias de capacidad que tengamos (autoeficacia)¹.

2.1. El autoconcepto

Las principales teorías psicológicas enfatizan el papel decisivo desempeñado por el autoconcepto en el desarrollo de la personalidad del individuo, así como su importancia en el óptimo funcionamiento personal, social y profesional. Branden (1994, p. 25) ilustra bien a las claras la importancia psicosocial de este constructo: “no soy capaz de concebir un solo problema psicológico –ansiedad, depresión (...), abuso de alcohol o drogas, pasividad y falta de objetivos vitales (...) – que no conlleve aparejado, al menos

¹ Nuestras investigaciones (véase Cabanach, Ferradás y Freire, 2013a) señalan que la autoaceptación y el dominio del entorno se erigen en las dos dimensiones del bienestar psicológico con mayor poder predictivo sobre la autoeficacia. A efectos meramente expositivos, hemos optado por explicar este constructo en el presente capítulo.

en parte, un bajo autoconcepto”. No sorprende, por ello, que una larga tradición de reconocidos psicólogos, entre los cuales se encontrarían William James, Carl Rogers o Gordon Allport, consideraran al autoconcepto como el constructo más central dentro del campo de la Psicología (Epstein, 1973).

El autoconcepto designa el conjunto organizado de percepciones y creencias –autoesquemas– que la persona mantiene con respecto a sí misma (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). El autoconcepto, en tanto que componente fundamental del *self* o personalidad integral (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997), constituye, por tanto, una organización cognitivo-afectiva que proporciona un marco que determina cómo procesamos información (motivaciones, estados emocionales, habilidades, autoevaluaciones, etc.) acerca de nosotros mismos (Baron y Byrne, 2005).

Estos autoesquemas son, con toda probabilidad, mucho más complejos y específicos que lo determinado meramente a partir de la respuesta a la cuestión acerca de “quiénes somos”. Así, dentro de un autoesquema cabría incluir nuestras experiencias pasadas, nuestro conocimiento preciso de cómo somos ahora a diferencia del pasado (identidades sociales, atributos personales, características físicas), así como nuestras representaciones cognitivas sobre nuestras propias metas, aspiraciones y, en general, sobre lo que uno desea lograr o evitar en el futuro (M. C. González y Tourón, 1994; Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega, 2002). En definitiva, el autoconcepto, concebido como un conjunto de autoesquemas, estaría integrado por todos aquellos aspectos que el individuo recuerda, sabe y es capaz de imaginar con respecto a sí mismo, lo que, por otra parte, le sirve de referencia para guiar su comportamiento (Baron y Byrne, 2005).

En efecto, el *self* no puede guiar y regular el comportamiento propio sin la existencia de representaciones claras y precisas sobre lo que uno mismo podría o debería llegar a ser en el futuro (*posibles selves*). Son justamente estos “posibles yoés” los que proporcionan los planes y estrategias para el futuro y ponen al individuo en acción. Los posibles *selves* representan, tal y como afirman González-Pienda et al. (2002), la conexión entre el pasado y el futuro del individuo, en tanto en cuanto le permiten determinar cómo y en qué medida debe cambiar en el futuro en relación a como se percibe en el

presente. En los últimos años se ha propuesto el término autoconocimiento integrativo (*integrative self-knowledge*), para hacer referencia al grado de conciencia adquirido por el individuo respecto a sí mismo como resultado de un esfuerzo prolongado por comprender e integrar sus experiencias pasadas y presentes en su yo (Ghorbani, Watson y Hargis, 2008).

El autoconcepto contiene, por tanto, información sobre lo que se desea lograr en la vida, lo que se quiere ser y también sobre lo que no se quiere llegar a ser, cumpliendo estas imágenes de sí mismo en el futuro dos funciones fundamentales (M. C. González y Tourón, 1992): (a) servir de incentivo para la conducta, de manera que el individuo inicia y organiza secuencias de acciones para conseguir el objetivo deseado; y (b) proporcionar el contexto evaluativo e interpretativo para la visión de sí mismo en el presente. En consecuencia, las personas regulan su conducta para mantener yoes presentes positivos y alcanzar yoes futuros deseados, pero también para intentar cambiar yoes presentes negativos y evitar yoes futuros temidos, lo que incidiría en el afán personal por superar estándares ya adquiridos y lograr la autorrealización.

A este respecto, uno de los grandes enigmas que la investigación en el campo del autoconcepto ha tratado de resolver es si en el desarrollo de nuestro bienestar pesan más nuestros yoes presentes o nuestros posibles yoes. De acuerdo con Hardin y Larsen (2014), es nuestro *self* actual el que parece constituir un precursor más relevante del bienestar, hallazgo que, en alguna medida, corroboraría el planteamiento de Schachtel (1954), quien sostenía que "la felicidad no consiste en tener lo que quieres, sino en querer lo que tienes" (p. 37).

Si bien en sus inicios el autoconcepto era concebido como un constructo unidimensional, a partir de los trabajos de Shavelson y Marsh (Marsh, 1986, 1990; Marsh y Shavelson, 1985; Shavelson et al., 1976), se defiende un modelo jerárquico y multidimensional del mismo. El modelo propuesto por Shavelson et al. (1976) supone un punto de inflexión en las investigaciones sobre el autoconcepto, inspirando ulteriores enfoques multidimensionales. En la actualidad se sostiene que el autoconcepto general estaría conformado a su vez por un autoconcepto académico, subdividido en

autoconceptos específicos para cada materia académica, y un autoconcepto no académico, incluyendo este último un autoconcepto físico, un autoconcepto personal y otro social. A su vez, cada uno de estos autoconceptos estaría integrado por facetas más específicas del *self*. Asimismo, de acuerdo con este modelo, cuanto más particular sea la dimensión considerada y, por consiguiente, ocupe un lugar inferior en la jerarquía, más susceptible de modificación resultará. Sin embargo, las dimensiones más elevadas de esa jerarquía gozarían de una gran estabilidad temporal.

A pesar de que a día de hoy no parecen existir dudas en torno a la naturaleza multidimensional y jerárquica del autoconcepto (B. M. Byrne, 1996, Harter, 1988, 1999; Marsh, 2002; Marsh y Gouvenet, 1989; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller y Baumert, 2006), algunos de los presupuestos del modelo de Shavelson et al. (1976) no han recibido el suficiente refrendo empírico. Por un lado, es ampliamente controvertida la estructura de esa jerarquía. Así, en lo que respecta al autoconcepto académico, Marsh y Shavelson (1985) hallaron que los autoconceptos verbal o lingüístico y matemático mostraban una muy baja correlación entre sí, de tal manera que no podría mantenerse el modelo de un solo autoconcepto académico general. Al contrario, estos autores defendieron la existencia de dos autoconceptos académicos de primer orden: uno vinculado al ámbito matemático y otro, al dominio lingüístico. Posteriormente, Marsh (1990b) reajusta este modelo proponiendo una alternativa (véase figura 4) que en la actualidad es la que goza de un mayor reconocimiento (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

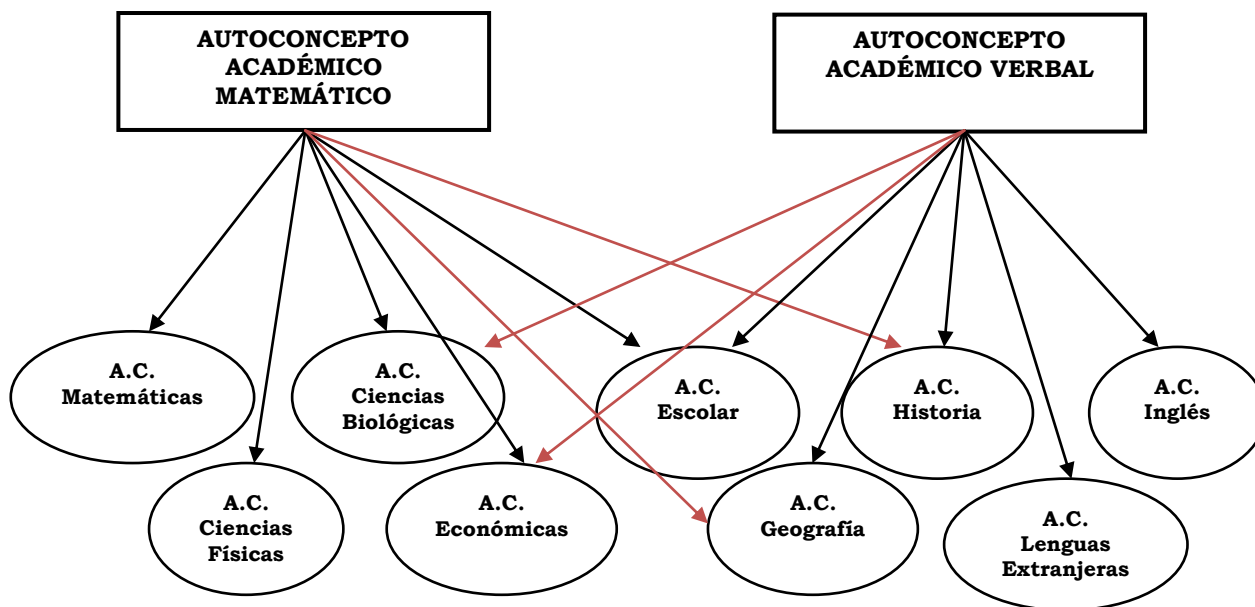


Figura 4. Modelo de autoconcepto académico. Adaptado de "The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model", por H. W. Marsh, 1990b, *Journal of Educational Psychology*, 82(4), p. 624. Copyright 1990 por American Psychological Association.

En relación al autoconcepto físico, se discute el número de dimensiones que lo integrarían. Una línea de trabajo, dentro de la cual se encontraría la de Marsh y colaboradores (Marsh, Richards, Johnson, Roche y Redmayne, 1994), plantea una estructura de nueve dimensiones (fuerza, obesidad, actividad física, resistencia, competencia/habilidad deportiva, coordinación, salud, apariencia y flexibilidad). Por su parte, otro cuerpo de investigaciones aboga por una estructura cuatridimensional (Fox y Corbin, 1989; A. Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2006). Esta estructura ha sido confirmada en cohortes de diferentes rangos de edad, pero no así la composición de los cuatro factores (Esnaola et al., 2008).

Escasos son todavía los estudios en torno a la estructura que integraría, respectivamente, los autoconceptos personal² y social. Por lo que se refiere al primero, F. García y Musitu (2001) señalan que el autoconcepto

² A pesar de que en el modelo original propugnado por Shavelson et al. (1976) se aludía a la existencia de un autoconcepto emocional, E. Goñi y colaboradores (E. Goñi, 2009; E. Goñi y Fernández, 2007) entienden que la denominación de autoconcepto personal es más adecuada, por cuanto en esta dimensión se hace referencia a la imagen que cada individuo se forja de sí mismo con respecto al desarrollo de su propia individualidad.

personal se compondría, a su vez, de un autoconcepto moral y de un autoconcepto emocional. Más recientemente, E. Goñi y Fernández (2007), a partir de un estudio con adolescentes y jóvenes, proponen una estructura conformada por las siguientes dimensiones: autoconcepto afectivo-emocional (en qué medida la persona se ve a sí misma como reguladora de sus emociones y afectos); autoconcepto ético/moral (percepción que tiene el individuo en relación a su propia honradez); autoconcepto de la autonomía (en qué medida la persona percibe que toma con plena libertad las decisiones concernientes a su propia vida); y autoconcepto de la autorrealización (cómo se percibe el individuo al analizar el grado de consecución de sus objetivos vitales).

Finalmente, los trabajos que han tratado de determinar la estructura factorial del autoconcepto social se organizan fundamentalmente en torno a dos planteamientos. Una primera línea de investigaciones propone un modelo de autoconcepto social que varía en función del contexto de interacción, esto es, por cómo se percibe la persona en cada uno de esos contextos: padres, hermanos, compañeros de trabajo, amistades, etc. (B. M. Byrne y Shavelson, 1996; Markus y Wurf, 1987; Shavelson et al., 1976). Frente a la diferenciación por contextos, un segundo cuerpo de trabajos postula que el autoconcepto social se nutre de la autopercepción de las habilidades o las competencias sociales, así como de la aceptación social (E. Goñi, 2009; E. Goñi y Fernández, 2007; Infante et al., 2002).

Con independencia de la estructura concreta que presentaría nuestro autoconcepto, lo que sí parece claro es que el número de dimensiones que lo conformarían se ve influido por ciertas variables como la edad, el sexo, el nivel cultural, las exigencias profesionales, etc. (Marsh, 1993a).

Otro importante foco de discrepancia científica en torno al modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto radica en su estabilidad temporal. Así, mientras algunos autores se posicionan a favor de esta (Hattie, 1992; Markus y Kunda, 1986) otros trabajos, en cambio, defienden su carácter eminentemente dinámico y flexible (Oosterwegel, 1995; Showers, Abramson y Hogan, 1998). Si bien, como sostienen Markus y Kunda (1986), es posible que ambas características –estabilidad y flexibilidad– sean

complementarias, parece que el autoconcepto se hace progresivamente más estable con la edad, y tanto más cuanto más centrales sean las autopercepciones (M. C. González y Tourón, 1994), pero puede sufrir cambios graduales fruto de la experiencia en aquellos dominios más específicos sobre los que el individuo no posee un excesivo grado de certeza. En este sentido, parece que es al concluir la adolescencia cuando el individuo logra desarrollar unas autopercepciones relativamente equilibradas, realistas y estables respecto a sus atributos personales, positivos y negativos (Luyckx et al., 2013).

2.1.1. La autoestima

Autoconcepto y autoestima han sido dos constructos frecuentemente confundidos en la literatura. Marsh (1993a), por ejemplo, afirma no distinguir entre ambos conceptos. Esta indiferenciación ha dado lugar a que en algunos estudios los resultados hayan sido conceptualizados como autoestima y en otros, como autoconcepto, a pesar de que se había empleado en todos ellos el mismo instrumento de medida (Marsh, 1993b). En otros casos, ambos constructos son empleados indistintamente como sinónimos a lo largo de un mismo trabajo (cf., Hoge, Smit y Crist, 1995).

Sin embargo, existen sobradas evidencias, tanto teóricas como empíricas, de que autoconcepto y autoestima poseen cada uno de ellos sus propias características distintivas. Anteriormente señalábamos que el autoconcepto alude al conjunto organizado de esquemas cognitivo-afectivos que la persona construye de sí mismo. Dentro de esos autoesquemas, la autoestima constituiría la dimensión valorativa en relación a las creencias y percepciones autorreferidas (Leary, Tambor, Terdal y Downs, 1995).

La autoestima representa, por tanto, la dimensión evaluativa o valorativa del autoconcepto y, por ende, alude a la actitud que el individuo mantiene hacia sí mismo, la cual puede oscilar, como señalan Baron y Byrne (2005), entre lo muy negativo y lo muy positivo, a lo largo de un *continuum* de opciones intermedias que deriva en un sentimiento favorable o desfavorable hacia uno mismo (Oñate, 1995). La autoestima indica el grado de apreciación que el individuo presenta con respecto a sí mismo, esto es, el valor que este

atribuye a su propia autodescripción (Canto y Castro, 2004; M. C. González y Tourón, 1994), y se expresa en el grado en que se quiere, se acepta y se siente seguro, útil y satisfecho consigo mismo (Huitt, 2009; Timmer y Aartsen, 2003). Desde el punto de vista empírico, diversos trabajos corroboran las diferencias conceptuales entre autoestima y autoconcepto (Dutton y Brown, 1997; Hansford y Hattie, 1982; Marsh, 1986).

De acuerdo con M. C. González y Tourón (1994), la autoestima es el resultado de dos procesos mutuamente relacionados entre sí: la evaluación y el afecto. La autoevaluación constituye el primer paso para la configuración de la autoestima. El individuo lleva a cabo un juicio cognitivo en el que compara sus autopercepciones, su autoimagen, con unos criterios que toma como referencia. Estos criterios pueden ser muy diversos: su propio *ideal self* (autoimagen ideal); comparaciones internas a partir de rendimientos propios pasados que se toman como referencia; otras personas significativas con las que se compara (comparación social) o que le proporcionan información autorreferida (valoración recibida de los otros significativos), etc. De ese juicio cognitivo o evaluación de las autopercepciones se desencadenan una serie de afectos y reacciones emocionales (proceso afectivo) que varían, como ya se ha mencionado, a lo largo de un continuo entre muy negativas (autorrechazo, autodesprecio, etc.) a muy positivas (autovalía, autorrespeto, etc.).

En términos generales, una elevada autoestima suele estar asociada a un óptimo ajuste personal y a la autoaceptación (Oñate, 1995): los individuos que presentan una alta autoestima se aceptan y se respetan tal y como son, son conscientes de sus virtudes y de sus limitaciones y muestran una elevada autoconfianza. Bonet (1990) adapta y resume de Hamacheck (1971) los aspectos que caracterizan a una persona que presenta una elevada autoestima de la siguiente manera:

- Cree firmemente en una serie de valores y principios y es capaz de defenderlos aunque se tope con una fuerte oposición colectiva, no dejándose manipular por esta, pero posee la suficiente confianza en sí misma como para modificar su postura si se demuestra que esta era errónea.

- No malgasta el tiempo rumiando mentalmente los acontecimientos acaecidos en el pasado, como tampoco se embarca en ensoñaciones irreales sobre lo que puede suceder en el futuro.
- Posee la suficiente seguridad en su propio juicio como para conducirse de acuerdo con él, sin preocuparse excesivamente si otros individuos critican su actuación.
- Muestra confianza en su propia capacidad para resolver los problemas y obstáculos de la vida cotidiana, sin dejarse intimidar por eventuales fracasos o dificultades.
- Es sensible a las necesidades de los demás individuos, respeta las normas de convivencia socialmente convenidas y es capaz de reconocer con sinceridad que no tiene derecho a obtener beneficios personales a costa de otros individuos.
- Aunque admite las diferencias interindividuales en habilidades concretas, prestigio profesional y estatus económico, se considera igual que cualquier otro individuo, ni superior ni inferior.
- Se considera una persona interesante y valiosa para otros.
- Es capaz de autoevaluarse y reconocer en sí misma la existencia de una variedad de sentimientos y emociones tanto positivas como negativas, y está dispuesta a revelárselas a otro individuo si lo estima conveniente.
- Es capaz de disfrutar de una amplia variedad y diversidad de actividades y contextos tales como trabajar, jugar, holgazanear, estar con amigos, etc.

Estos aspectos dejan entrever que la autoclaridad (i.e., tener una percepción clara y coherente respecto a uno mismo) constituye uno de los rasgos característicos de las personas con alta autoestima (véase Campbell et al., 1996; Wu, Watkins y Hattie, 2010), y esta relación respondería a la escasa discrepancia que muestran estos individuos entre su autoestima actual y su autoestima deseada (DeMarree y Rios, 2014).

Asimismo, M. C. González y Tourón (1994) señalan que los individuos con una alta autoestima, frente a los de baja autoestima, son más efectivos en sus relaciones sociales, muestran una mayor motivación de rendimiento, persisten y se esfuerzan en mayor medida ante eventuales obstáculos, rinden

mejor en situaciones de logro, manifiestan una menor ansiedad ante situaciones estresantes, se responsabilizan en mayor medida de los éxitos y atribuyen los fracasos a causas internas controlables (falta de esfuerzo, empleo de estrategias inadecuadas) o bien a causas externas, tienden a resultar menos afectados negativamente por experiencias de fracaso, olvidándolas rápidamente, etc. En efecto, parece que la alta autoestima incrementa el afrontamiento directo de los problemas (Ardnt y Goldenberg, 2002), favoreciendo la adaptación social del individuo incluso después de que este se vea sometido a eventos vitales de valencia negativa (Li, Zhang, Liu y Cao, 2013). Este rol protector de la autoestima ha recibido en la literatura diferentes consideraciones, como, por ejemplo, "modelo de amortiguación del estrés de la alta autoestima" y "modelo de vulnerabilidad de la baja autoestima" (para una revisión, véase Zeigler-Hill, 2011).

Lo realmente relevante de todo lo expuesto anteriormente radica en que un alto nivel de autoestima permite afrontar con mayores garantías de éxito situaciones y acontecimientos estresantes derivados de la actividad cotidiana, incluso aunque se puedan producir fracasos y sucesos que escapen al control personal. El mantenimiento de un buen nivel de autoestima aumenta la resistencia a la frustración y a la crítica, facilita la comunicación con los demás y la petición adaptativa de ayuda.

La relación entre autoestima y bienestar es ciertamente estrecha. Así, Ryff (1989b) destaca el papel central desempeñado por la autoestima en el bienestar psicológico del individuo, definiéndola como su principal indicador. En la misma línea, diversos trabajos (Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Lin y Ensel, 1989) señalan que la potenciación de la autoestima es fundamental de cara a lograr un mejor ajuste y bienestar psicosocial del individuo. Por su parte, Rosenberg, Schooler, Schoenbach e Rosenberg (1995) afirman que la autoestima se relaciona con variables como la satisfacción personal o la felicidad. De hecho, en la literatura, felicidad (que, como se recordará, constituye uno de los componentes del bienestar subjetivo) y autoestima han sido empleados frecuentemente como sinónimos. En un intento por dilucidar esta ambigüedad conceptual, un estudio llevado a cabo por Lyubomirsky, Tkach y DiMatteo (2006) en relación a ambos constructos reveló que la

felicidad, en comparación con la autoestima, constituye un concepto más amplio y global.

Por lo que respecta a la baja autoestima, esta suele ser sinónimo de autorrechazo, insatisfacción y desprecio por uno mismo (M. C. González y Tourón, 1994). En efecto los individuos con una baja autoestima presentan una mayor tendencia a experimentar ansiedad, depresión y a desarrollar conductas neuróticas. Se sienten inferiores, poco competentes y no confían en sí mismos, por lo que suelen estar más motivados por evitar el fracaso que por conseguir el éxito, abandonan más fácilmente ante las primeras dificultades, suelen responsabilizarse en mayor medida de sus fracasos que de los éxitos y a menudo presentan bajos niveles de esfuerzo debido a su escasa autoconfianza en la consecución del éxito. Por otro lado, la escasa implicación les sirve como excusa autoprotectora –desde el punto de vista emocional– ante el fracaso. Asimismo, suelen presentar una elevada autoconciencia pública, en tanto que están más pendientes de lo que los demás puedan pensar sobre ellos que de su propio ser (Oñate, 1995), por lo que son altamente influenciables por las opiniones de otros y, en consecuencia, más vulnerables a la crítica y a la presión social.

Lo que resulta alarmante en los casos de individuos que presentan una baja autoestima es que a menudo este tipo de personas perciben y evalúan erróneamente las demandas de la realidad y su capacidad para afrontarla. Incluso desarrollan con facilidad un pensamiento autocrítico negativo que les hace especialmente vulnerables al estrés. De esta manera, una de las más relevantes consecuencias de la baja autoestima es la aparición de distorsiones cognitivas, que pueden definirse como creencias irracionales sobre nosotros mismos que propician una interpretación distorsionada y negativa de la realidad que nos afecta. Efectivamente, estos déficits de autoestima favorecen la aparición de una serie de valoraciones distorsionadas en relación a la propia persona o de la realidad. De acuerdo con Oñate (1995), las principales valoraciones distorsionadas serían:

- Autocrítica desmesurada de sí mismo, que deriva en un sentimiento casi permanente de insatisfacción con uno mismo.

- Hipersensibilidad a la crítica: las opiniones negativas de los demás tienen una gran incidencia desde el punto de vista emocional, provocándole sentimientos de depresión, ansiedad, estrés o pérdida de autoconfianza.
- Inseguridad crónica en la toma de decisiones, debido a un miedo desproporcionado a equivocarse con las mismas.
- Deseo excesivo de complacer, agradar y lograr la aprobación de los demás, lo que suele derivar en que el individuo sea incapaz de decir “no”, por miedo a contrariar o perder la buena opinión del otro hacia él.
- Perfeccionismo: un excesivo grado de autoexigencia de hacer “a la perfección” lo que uno intenta, pero que ocasiona una gran frustración y desánimo cuando las cosas no salen de acuerdo a como uno desea.
- Culpabilidad neurótica: el individuo asume personalmente una mayor responsabilidad ante el fracaso de la que le corresponde, y tiende a exagerar la magnitud de sus errores o se castiga indefinidamente por ellos.
- Hostilidad flotante: altas dosis de irritabilidad ante cualquier evento, por nimio que sea. Todo le disgusta, le parece mal, le decepciona...
- Tendencias depresivas: visión catastrofista de la realidad y, especialmente, de uno mismo, lo que a menudo cursa con una elevada apatía generalizada con la vida

Estas distorsiones, afirma Oñate, se caracterizan por ser maximalistas, etiquetadoras, separadoras de la realidad, inexactas e imprecisas. Asimismo, es frecuente que los individuos con una baja autoestima muestren una actitud retraída y escasamente sociable.

Algunas investigaciones, no obstante, postulan que, más que hablar de niveles de autoestima de forma genérica, es preciso analizar el grado de estabilidad de nuestras autovaloraciones. Así, siguiendo a Kernis (2003), podríamos diferenciar entre autoestima segura y autoestima frágil. Como bien exponen Zeigler-Hill et al. (2013), una alta autoestima segura se pone de manifiesto mediante actitudes positivas hacia uno mismo, actitudes que, por otro lado, serían realistas, firmes y resistentes a cualquier amenaza (e.g., un fracaso personal). Este tipo de autoestima, por tanto, iría ligada a la

autoaceptación. La alta autoestima, pero frágil, por el contrario, se reflejaría en la necesidad de que nuestra autovalía se vea constantemente reforzada y, en alguna medida, precisa ciertos mecanismos de autoengaño, como, por ejemplo, el *self-handicapping* (véase, por ejemplo, Berglas y Jones, 1978; Kernis, 1993; Newman y Wadas, 1997; T. Thompson y Dinnel, 2007). La alta y frágil autoestima sería un indicador de lo que Kernis (2005) denominó autoestima inestable, en tanto en cuanto las autovaloraciones positivas que exhiben este tipo de personas son altamente fluctuantes e inseguras. De hecho, se asocian a un peor ajuste psicológico (Zeigler-Hill y Wallace, 2012).

Con el afán de evitar los elevados costes potenciales que puede entrañar la consecución de una elevada autoestima, recientemente la literatura da cuenta de otro constructo: la autocompasión (*self-compassion*). Puesto que quizá su traducción al español lleve a equívoco, conviene aclarar que Neff (2003) definió este tópico como una forma de autoaceptación caracterizada por tres aspectos: (a) la tendencia generalizada a tratarse bien a uno mismo en situaciones complicadas, recurriendo a estrategias como la auto-relajación o el auto-diálogo positivo; (b) la convicción de que el malestar personal constituye una parte inevitable de la existencia humana y, por tanto, generalizable a todos los individuos; y (c) la capacidad para afrontar directamente los pensamientos disruptivos propios, sin evitarlos ni magnificarlos, esto es, logrando manejar la decepción y la frustración sin ningún atisbo de auto-culpabilización o melodrama. Siguiendo a Saricaoglu y Arslan (2013), los individuos que informan altos niveles de autocompasión evidencian, no solo una alta autoaceptación, sino también un elevado grado de autonomía, dominio del entorno y propósito en la vida.

2.2. Las creencias de autoeficacia

De entre los muy diversos tipos de creencias autorreferidas, ninguna ocupa un lugar tan preeminente en la explicación del funcionamiento humano como la autoeficacia. Este constructo desempeña un papel central dentro de la teoría socio-cognitiva propuesta por Bandura (1997). De acuerdo con dicha teoría, la motivación y la conducta se hallan determinadas en buena medida por las expectativas de autoeficacia o autoeficacia percibida. Estas expectativas hacen referencia a la creencia del individuo en relación a su

competencia para ejecutar una tarea, alcanzar una meta o superar un determinado obstáculo con éxito (Bandura, 1977, 1994).

La clave de este concepto radica, no en si el individuo posee o no las habilidades precisas para llevar a cabo la acción, sino en sus propias creencias o juicios al respecto, puesto que dicho juicio va a ejercer un papel decisivo en su motivación a la hora de iniciar y persistir en un determinado curso de acción. Cuanta más confianza muestre el individuo en su propia competencia ante una determinada situación, mayores serán las probabilidades de que intente afrontarla y se esfuerce y persista por superar las dificultades surgidas (Bandura, 1977, 1994).

En ocasiones existen dificultades para diferenciar conceptualmente la autoeficacia y el autoconcepto. Si bien ambos constructos hacen referencia a creencias autorreferidas, el autoconcepto constituye un juicio que el individuo realiza en relación a sí mismo, ya sea de forma global o en una faceta específica de su vida (e.g. autoconcepto social, físico, académico, etc.). Por contra, la autoeficacia alude a un juicio autorreferido en relación a su capacidad para realizar una tarea o actividad específica. No obstante, en los últimos años ha comenzado a discutirse el grado de especificidad de este constructo. Así, a partir de los trabajos de R. E. Smith (1989) y Schwarzer (1992), se plantea la existencia de una autoeficacia general, que determinaría la creencia estable que posee el individuo en relación a su capacidad para manejar adecuadamente un amplio rango de estresores en su vida cotidiana.

La autoeficacia percibida se desarrolla a través de cuatro mecanismos de influencia (Bandura, 1977, 1989, 1994):

a) *Situaciones en las que el individuo experimenta el control o el dominio de las mismas.* Esta fuente informativa de la autoeficacia es, sin duda, la más potente, dado que las experiencias personales de éxito conducen a que el individuo desarrolle sólidas expectativas sobre su competencia para solventar con éxito tales situaciones. Por contra, sucesivas experiencias de fracaso, particularmente si tienen lugar antes de que las expectativas de autoeficacia del individuo estén firmemente establecidas, disminuyen la eficacia autopercibida. Ahora bien, una vez que estas son sólidas (fruto de repetidas

experiencias exitosas), el impacto negativo de algún eventual fracaso será, probablemente, escaso. Al contrario, es posible que dicho fracaso suponga una motivación para que el individuo persevere en su curso de acción con el fin de revertir el resultado negativo si cree que con su esfuerzo puede llegar a dominar los obstáculos más complejos.

b) El segundo mecanismo a través del cual se crean y se consolidan las expectativas de autoeficacia es mediante *experiencias vicarias* proporcionadas por modelos sociales. Observar cómo otros individuos similares a uno mismo logran superar situaciones y tareas complejas generan en el observador expectativas en relación a su propia competencia para dominar situaciones y tareas similares. Análogamente, observar cómo otras personas semejantes fracasan ante un determinado obstáculo, a pesar de haberse esforzado por superarlo, disminuye las expectativas de autoeficacia del observador y, en consecuencia, dificulta la dedicación de esfuerzos dirigidos al logro. Un aspecto clave en este proceso es el grado de similitud entre el modelo y el observador. Cuanta mayor similitud perciba el observador entre él y el modelo, más persuasivo será este. Ahora bien, esta fuente informativa resulta menos potente que las experiencias directas de control y dominio de las tareas, por lo que las expectativas de autoeficacia desarrolladas a través de la observación de modelos serán, muy probablemente, menos sólidas y, por consiguiente, más susceptibles de experimentar cambios.

c) Otra vía para desarrollar expectativas de autoeficacia es la *persuasión verbal*. A través de este procedimiento, se intenta convencer e inducir al individuo a que crea que puede afrontar con éxito aquella tarea o situación que en el pasado le superó. Sin embargo, la persuasión verbal, dado que no proporciona una experiencia real de dominio de la situación a la que se hace referencia, no resulta excesivamente sólida. Al contrario, este mecanismo resulta fácilmente desacreditado a través de experiencias reales de fracaso. Incluso la propia persuasión verbal resulta más efectiva cuando se emplea para disminuir la percepción de competencia y de autoeficacia del individuo que para aumentarla y fortalecerla.

d) La cuarta y última fuente informativa de las expectativas de autoeficacia a la hora de afrontar situaciones o tareas desafiantes viene dada por el grado de

activación emocional del individuo en dichas situaciones. El estado de ánimo influye en el modo en que los individuos juzgan su propia eficacia para abordar con éxito situaciones o tareas complejas y desafiantes: un estado de ánimo positivo incrementa la percepción de autoeficacia, mientras que un bajo estado de ánimo la disminuye. En este sentido, no es tan importante el grado de activación emocional del individuo como el modo en que este lo percibe e interpreta. Los individuos que presentan una elevada autoeficacia tienden a percibir su activación emocional como un estímulo energizante y facilitador del logro de objetivos. Por contra, aquellas personas que se juzgan poco competentes interpretan su excitación emocional como un indicativo de estrés y tensión y, en consecuencia, como un factor debilitante.

A su vez, la autoeficacia influye en cómo el individuo piensa, siente y actúa (Olivari y Urra, 2007), esto es, en sus procesos cognitivos, afectivos y motivacionales. Por lo que respecta a los procesos cognitivos, la percepción de autoeficacia del individuo afecta a las tareas, situaciones y cursos de acción que este escoge para llevar a cabo. De esta manera, tenderemos a involucrarnos en aquellas actividades en las que nos sentimos competentes y confiamos en poder superar con éxito, mientras que trataremos de evitar aquellas en las que nos consideremos poco capaces para abordarlas (Pajares, 2002). Por otro lado, cuanto más competente se perciba el individuo, y más sólidas sean sus expectativas de autoeficacia, más elevados serán los retos en los que se involucrará y más firme será su compromiso a la hora de afrontarlos (Bandura, 1994).

Asimismo, la autoeficacia determina el modo en que el individuo percibe y procesa la información. De hecho, las personas que presentan una alta autoeficacia percibida tienden a visualizar situaciones de éxito que les sirven de guía para la consecución de los objetivos propuestos. Sin embargo, los individuos que se perciben a sí mismos como ineficaces tienden a visualizar situaciones de fracaso y se recrean mentalmente en diferentes aspectos que pueden ir mal (Bandura, 1989, 1994). Por otro lado, conviene tener presente la relación recíproca entre la autoeficacia percibida y la evaluación cognitiva de las situaciones que realiza el individuo, puesto que una elevada autoeficacia conduce a que este se recree mentalmente en situaciones que afronta con

éxito y, a su vez, la reiterada visualización de este tipo de situaciones incrementa la autoeficacia percibida.

En segundo lugar, las expectativas de autoeficacia ejercen una poderosa influencia sobre los procesos afectivos y emocionales. En efecto, las creencias de los individuos en relación a su propia capacidad para afrontar diversas situaciones influyen en el grado en que experimentan estrés y depresión como resultado de afrontar obstáculos y situaciones percibidas como amenazantes. La amenaza, tal y como señala Bandura (1989, 1994), no viene determinada por la situación per se, sino por el modo en que el individuo percibe dicha situación y en el grado en que este se percibe con capacidad para controlarla. Aquellos que pueden dominar la situación potencialmente amenazante para su bienestar emocional no desarrollan pensamientos disfuncionales que derivarán en estados emocionales negativos. Sin embargo, quienes consideran que no serán capaces de dominar la situación experimentarán una elevada ansiedad que puede llegar a repercutir e impedir su funcionamiento efectivo.

En este sentido, es frecuente que los individuos con una baja autoeficacia percibida magnifiquen la gravedad y complejidad de los problemas que deben afrontar, lo que puede dar lugar a que experimenten ansiedad, estrés, depresión y desarrollen una visión pesimista sobre su capacidad para superar tales problemas (Pajares, 2002). Por ello, como afirma Bandura (1994), tan relevante es que el individuo se perciba a sí mismo con eficacia para afrontar una determinada situación como que se perciba competente para controlar los pensamientos desadaptativos que se activan automáticamente ante situaciones que se consideran amenazantes, y que constituyen el origen de las emociones negativas experimentadas por el individuo. Ambos factores –eficacia autopercibida para afrontar una determinada situación y para controlar los pensamientos disfuncionales– operan en la misma dirección de cara a reducir los estados emocionales negativos y las conductas de evitación.

Finalmente, La autoeficacia influye también en los procesos motivacionales y, más concretamente, en la autorregulación de la motivación (Bandura, 1994). Ello se refleja en la cantidad de esfuerzo y recursos personales dedicados a una determinada tarea, así como en el grado de

persistencia a la hora de superar los obstáculos surgidos mientras esta se lleva a cabo: cuanto mayores sean las creencias de autoeficacia del individuo, mayor será su esfuerzo y su persistencia dirigidos al logro (Bandura, 1989). Por otro lado, la autoeficacia también influye en el modo en que la persona logra sobreponerse ante situaciones adversas y experiencias de fracaso (Bandura, 1994; Pajares, 2002): mientras que los individuos que dudan sobre su propia capacidad y su eficacia, cuando se encuentran con un obstáculo o experimentan un fracaso, suelen desistir en sus esfuerzos orientados al logro o abandonan apresuradamente una tarea antes de concluirla, aquellos que confían en su propia competencia y autoeficacia dedicarán grandes esfuerzos orientados al dominio de la tarea. A su vez, tal y como afirman Olivari y Urra (2007), el grado de autoeficacia percibida puede aumentar o disminuir la motivación, de tal modo que las personas con una elevada autoeficacia suelen estar motivadas para llevar a cabo grandes desafíos y autoestablecerse objetivos y metas elevadas.

Además, de acuerdo con Lent, Brown y Hackett (1994), la disposición afectiva del individuo influye sobremanera en el modo en que este procesa la información en relación a su propia competencia para llevar a cabo un determinado curso de acción con éxito. Por ejemplo, una persona en la que predominen estados emocionales negativos puede focalizar su atención hacia sus experiencias personales de fracaso, desatendiendo las experiencias exitosas.

Por otro lado, la autoeficacia mantiene una relación positiva con la salud y el bienestar psicológico. En efecto, la investigación revela que los altos niveles de autoeficacia tienen consecuencias beneficiosas para el funcionamiento del individuo y su bienestar general. En este sentido, Olivari y Urra (2007) apuntan que los individuos con alta autoeficacia, en comparación con aquellos con baja percepción de competencia personal, tienden a implicarse en mayor medida en conductas saludables tales como hacer ejercicio regularmente, prevenir enfermedades y recurrir a estrategias cognitivas efectivas en la reducción del dolor y el control de la ansiedad, el estrés o la depresión. Asimismo, este tipo de personas suelen presentar una mejor salud autopercibida y se recuperan más rápidamente de las

enfermedades que los individuos con baja autoeficacia (Grembowski et al., 1993).

En lo que respecta al bienestar psicológico, como se recordará, de acuerdo con Ryff (1989b), una de las dimensiones básicas de este constructo es el crecimiento personal, el cual alude a la necesidad de las personas de superar los logros obtenidos en el pasado y afrontar nuevos desafíos personales que les permitan crecer como individuos y desarrollar al máximo todas sus potencialidades y capacidades. Pues bien, en este aspecto la autoeficacia desempeña un papel decisivo, en tanto en cuanto se precisan altos niveles de esta variable para afrontar y superar con éxito los diversos obstáculos, adversidades, injusticias y frustraciones presentes en el día a día de las personas. En este sentido, Bandura (1994) sostiene que mantener expectativas optimistas relativamente irreales (es decir, sin que resulten desproporcionadas y excesivamente alejadas de la realidad) sobre la competencia personal para controlar e influir sobre la realidad circundante puede resultar altamente beneficioso para el crecimiento personal y, por ende, para el bienestar psicológico. Este autor sostiene la idea de que si las creencias de autoeficacia únicamente se ciñen a lo que los individuos efectivamente son capaces de hacer a diario, si bien en estos casos sería improbable que los individuos experimentasen alguna situación de fracaso, también sería muy poco probable que estos sujetos intentasen afrontar situaciones que no se encontrasen a su más inmediato alcance. Tampoco se esforzarían por mejorar su rendimiento y superar sus propios logros ordinarios, con lo que difícilmente podrían crecer y llegar a su máxima autorrealización personal. Parece, asimismo, que la confianza en nuestra capacidad para ejecutar con éxito determinados cursos de acción deseados contribuye destacadamente a desarrollar nuestra autoaceptación (Howatt, 2012).

2.3. La autoaceptación en los estudiantes universitarios

En las últimas décadas, la motivación académica ha ido adquiriendo un notable protagonismo en el contexto académico. En efecto, en la actualidad se admite sin discusión la incidencia de las variables motivacionales a la hora de predecir el ajuste satisfactorio del estudiante. Dentro de estas variables, la

autoaceptación -considerándola en términos de autoconcepto (autoestima) y autoeficacia- constituye una de las más relevantes (Bandura, 1994; McCombs y Marzano, 1990).

En lo que respecta al autoconcepto, de acuerdo con Valle, Cabanach, Núñez, Rodríguez y Piñeiro (1999), podría afirmarse que buena parte de las variables intrapersonales que guían y dirigen la conducta del individuo toman como referencia las percepciones y creencias autorreferidas en diferentes áreas. Por consiguiente, el autoconcepto se erige en un importante incentivo para la regulación de la conducta futura y, por ende, para la consecución de un óptimo funcionamiento positivo personal, en este caso, en el contexto académico. En este sentido, está ampliamente documentada la relación entre el autoconcepto, la autoestima o la autoeficacia y variables tales como el rendimiento académico, la integración social dentro del grupo de iguales, el nivel de aspiraciones personales y profesionales o el afrontamiento del estrés (e.g., González-Pienda et al., 1997; Judge, Locke, Durham y Kluger, 1998).

Partiendo de la conceptualización del autoconcepto como constructo multidimensional, Rosenberg et al. (1995) señalan que serán las dimensiones con mayor centralidad psicológica para el individuo, esto es, aquellas que la persona considera más importantes, las que determinarán su grado de bienestar psicosocial. Si bien podría admitirse la existencia de importantes diferencias interindividuales en este aspecto, Cava, Musitu y Vera (2000) plantean que las dimensiones centrales del autoconcepto vendrán determinadas en buena medida por el rol social desempeñado por la persona. Así, en el caso concreto de los estudiantes universitarios, parece que son las dimensiones académica, física y social las que más inciden a la hora de elaborar sus autoesquemas (Cava et al., 2000; Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, 2009).

A continuación analizaremos más pormenorizadamente cada una de estas dimensiones, señalando su repercusión en el estudiante universitario.

2.3.1. Autoconcepto académico

La dimensión académica del autoconcepto es, sin ningún género de dudas, la que mayor atención ha recibido por parte de la investigación, si bien

se ha enfocado fundamentalmente a la etapa escolar. Numerosos trabajos han evidenciado que, cuando el estudiante posee una visión positiva de sí mismo en el plano académico, se incrementa su implicación activa en el proceso de aprendizaje y la persistencia ante las tareas académicas (Friedlander, Reid, Shupak y Cribbie, 2007; Núñez et al., 1998; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992), muestra una mayor motivación intrínseca (M. C. González y Tourón, 1992; Harter, 1982; Skaalvik, 1998), utiliza en mayor medida y con más efectividad las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje (Dapelo y Toleda, 2006; Fernández-González, Martínez-Conde y Melipillán, 2009; González-Pienda et al., 1997; Núñez et al., 1998) y, en último término, obtiene un alto rendimiento académico³ (Fernández-González et al., 2009; Gargallo et al., 2009; M. C. González y Tourón, 1992; Guay, Larose y Boivin, 2004; Marsh, 1987, 1990a; Marsh y Yeung, 1997; Schunk, 1990; Wigfield y Eccles, 1992).

Aunque, como se acaba de señalar, existen palpables evidencias de la relación entre autoconcepto académico y rendimiento del estudiante, no resulta tan claro el orden de causalidad en esta asociación. Tres son las principales perspectivas teóricas que se sustentan al respecto (Calsyn y Kenny, 1977): por un lado, el modelo de autovaloración (*self-enhancement model*) plantea que el autoconcepto determina el rendimiento académico del estudiante; por su parte, el modelo de desarrollo de competencias (*skill development model*) propone lo contrario, es decir, es el rendimiento quien actúa como factor determinante del autoconcepto académico, mientras que este tiene escasa o ninguna incidencia en los logros obtenidos por el estudiante. Finalmente, el modelo recíproco, como su propio nombre indica, señala que la relación entre ambas variables es bidireccional, de tal manera que se influyen mutuamente.

Shavelson y Bolus (1982), a partir de un estudio con 99 estudiantes de primaria, abogan por el modelo de autovaloración, de tal manera que se evidencia la influencia del autoconcepto académico sobre el rendimiento, pero

³ Conviene precisar que nos estamos refiriendo a un alto autoconcepto académico seguro, por cuanto recientes trabajos como el de Zeigler-Hill et al. (2013) evidencian que cuando la valoración que el estudiante universitario hace de sí mismo es inestable, aun siendo alta, se asocia a un peor rendimiento, así como a la desimplicación del trabajo académico.

no así a la inversa. Los resultados de las investigaciones de Fontaine (1995) y de Chapman, Lambourne y Silva (1990), por contra, avalan el modelo de desarrollo de competencias.

Por su parte, los trabajos de Marsh y colaboradores (Guay, Marsh y Boivin, 2003; Marsh, 1990a; Marsh, Byrne y Yeung, 1999; Marsh y Yeung, 1997) refrendan empíricamente la hipótesis de la influencia recíproca entre autoconcepto y rendimiento académico. En nuestro contexto, la investigación desarrollada por Valle et al. (1999), con una muestra con 614 estudiantes universitarios, también refrenda el modelo recíproco: aquellos estudiantes con buenos resultados previos poseen un elevado autoconcepto académico pero, a su vez, este influye positivamente sobre el rendimiento.

Desde la perspectiva de González-Pienda y colaboradores (González-Pienda, Núñez y Valle, 1992; González-Pienda et al., 1997), el autoconcepto, en tanto que fuente de motivación, incide directa y significativamente sobre el rendimiento del estudiante. Pero, al mismo tiempo, y considerando que el autoconcepto se nutre de los comportamientos de los demás hacia uno mismo así como de la propia conducta, los logros académicos deben afectar necesariamente al autoconcepto del estudiante, si bien en este caso la influencia se hallaría mediatizada por la dimensión cognitivo-afectiva del propio autoconcepto.

Otros autores (Helmke y van Aken, 1995; Skaalvik y Hagtvét, 1990) defienden que la causalidad de esta relación varía en función de la edad y la etapa educativa en la que se encuentre el estudiante. Así, durante los primeros años de escolaridad, en los que el autoconcepto académico no se encuentra todavía definido, este se vería determinado por los resultados académicos obtenidos. Sin embargo, a medida que la estabilidad del autoconcepto se va incrementando, este influirá en grado creciente sobre el rendimiento académico del estudiante, alcanzando esta relación un cariz de reciprocidad.

Al margen de la polémica en torno al orden de causalidad entre autoconcepto y rendimiento académico, conviene señalar que es, precisamente, la dimensión académica del autoconcepto, por encima de otras variables como el autoconcepto global o la autoestima, la que parece hallarse

más estrechamente vinculada al rendimiento académico del estudiante (Hoge et al., 1995; Marsh, 1987; Skaalvik y Hagtvet, 1990).

El rendimiento académico constituiría, por tanto, una fuente de información para la configuración del autoconcepto académico, a dos niveles. En primer lugar, los resultados obtenidos por los iguales (i.e., los compañeros de clase) servirían como estándar de referencia para la construcción de las percepciones y creencias en relación a uno mismo como estudiante. Con objeto de explicar cómo repercute la comparación social en el autoconcepto académico, Marsh (1984) propone el modelo teórico del efecto del pez grande en el estanque pequeño (*the big-fish-little-pond effect, BFLPE*). De acuerdo con este modelo, los estudiantes comparan su propia competencia académica con la de sus compañeros, y utilizan esta comparación como referencia para la conformación de su autoconcepto académico. El resultado de esta comparación es negativo (bajo autoconcepto) cuando el estudiante se compara con otros compañeros más competentes y con mayor éxito académico. Por contra, el efecto es positivo (autoconcepto alto) cuando el estudiante en cuestión se compara con otros menos capaces y con escaso rendimiento. El BFLPE ha obtenido refrendo empírico a partir de varios trabajos llevados a cabo por Marsh y colaboradores (Marsh, 1987, 1994; Marsh y Craven, 1997), incluso en estudios transculturales (Marsh, Koeller y Baumart, 2001; Marsh, Kong y Hau, 2000).

Además de la comparación social, el estudiante utiliza su propio rendimiento a modo de comparación interna. Marsh (1986) señala que, fruto de este tipo de comparaciones, se establece una correlación negativa entre el rendimiento académico en un dominio específico y el autoconcepto desarrollado en otros dominios de conocimiento. Así, como apuntan Bong y Skaalvik (2003), si, por ejemplo, el rendimiento de un estudiante en matemáticas se incrementa, su autoconcepto en esta faceta también lo hace. Pero esto aumenta a su vez las probabilidades de que el estudiante crea que sus competencias matemáticas son superiores a sus habilidades verbales. Consecuentemente, disminuye su autoconcepto verbal.

2.3.2. Autoconcepto físico

El autoconcepto físico constituye un buen termómetro del bienestar psicológico a cualquier edad, pero especialmente en la adolescencia y la juventud (A. Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2004), etapas vitales en las que la autoaceptación depende en buena medida de la adecuación de la imagen y la figura corporal propios a los patrones estéticos dictaminados por la sociedad actual. En este sentido, algunos trabajos señalan que la insatisfacción con la autoimagen corporal, las preocupaciones relativas al peso y al atractivo físico o los trastornos alimentarios poseen una elevada prevalencia entre los universitarios (Delene y Brogowicz, 1990; Harris, 1995).

Analizando la situación desde el polo opuesto de este continuo, diversas investigaciones han evidenciado la relación positiva existente entre la satisfacción con la autoimagen física y el bienestar psicológico del estudiante universitario (Chow, 2010; Harter, 1999; Leung y Leung, 1992; A. Rodríguez, 2008).

Parece que uno de las fórmulas más adaptativas para incrementar el autoconcepto físico de los jóvenes y, en consecuencia, su bienestar psicológico, es la práctica regular de actividad física. Efectivamente, se ha evidenciado que el deporte posee numerosos beneficios psicológicos en cualquier etapa de la vida, incidiendo positivamente sobre el estado de ánimo, la autoestima, el funcionamiento cognitivo, la satisfacción vital, la vitalidad subjetiva, el afrontamiento del estrés y la prevención de ansiedad y depresión (Castillo y Molina-García, 2009; Lawlor y Hopker, 2001; McAuley, Mihalko y Bane, 1997; Pastor y Pons, 2003; Weinberg y Gould, 1996).

Sin embargo, parecen existir importantes diferencias respecto a la forma en que hombres y mujeres juzgan y valoran su imagen física, lo que a su vez repercute diferencialmente en sus respectivos estados de bienestar psicológico. En general, parece que los estudiantes universitarios varones son más activos físicamente y poseen un autoconcepto físico más elevado que las mujeres. Arruza et al. (2008), a partir de una muestra de 1008 personas adultas, concluyeron que los hombres puntuaban más alto en los niveles de actividad físico-deportiva y mostraban un estado físico y anímico autopercibido más elevado que las mujeres.

En semejantes términos se manifiestan Molina-García, Castillo y Pablos (2007). Estos autores analizaron en una muestra de 121 estudiantes universitarios las diferencias de género en cuanto a niveles de práctica deportiva y autoestima. Los hombres puntuaron más alto en ambas variables, lo que podría indicar que los varones poseen una percepción más positiva de sí mismos en relación a su competencia deportiva y a su apariencia física, lo cual influiría positivamente en su autoestima. El reciente trabajo de Castillo y Molina-García (2009) con 639 estudiantes universitarios refrenda este argumento, indicando que, en los varones, la práctica de actividad física incrementaba su percepción de competencia y su bienestar psicológico. Sin embargo, este patrón no se evidenciaba en las mujeres de la muestra.

Similares hallazgos han sido obtenidos en el contexto internacional. En general, las mujeres –especialmente las mujeres jóvenes– muestran índices más elevados de insatisfacción corporal y baja autoestima que los hombres (Demarest y Allen, 2000; Lowery et al., 2005; Rozin y Fallon, 1998; Wade y Cooper, 1998). Además, la práctica regular de ejercicio físico influye diferencialmente en el autoconcepto físico de hombres y mujeres. Mientras que en el caso de los varones la actividad deportiva favorece la conformación de una autoimagen más positiva, no ocurre lo mismo en el caso de las mujeres (Lowery et al., 2005; E. M. Parsons y Betz, 2001). Lowery et al. (2005) señalan que las mujeres realizarían ejercicio físico como parte de una larga lista de restricciones autoimpuestas, entre las que se encontrarían las dietas y la privación de ciertas comidas y prendas de ropa, que reflejarían su elevada preocupación por la imagen corporal.

Las diferencias de género han sido analizadas también en las restantes dimensiones del autoconcepto. Siguiendo la tónica general de estudios desarrollados en el campo de la autoaceptación en personas jóvenes, la mayoría de las investigaciones efectuadas (e.g., Amezcua y Pichardo, 2000; Backes, 1994; Gabelko, 1997; Wilgenbusch y Merrell, 1999) concluyen que, en la adolescencia, los varones poseen un autoconcepto más elevado que las mujeres, especialmente en los dominios físico y emocional, así como en autoconcepto global. No existirían, sin embargo, diferencias significativas en autoconcepto familiar y académico. No obstante, carecemos de evidencias

empíricas que permitan determinar si estas diferencias entre hombres y mujeres se mantienen en la etapa universitaria.

2.3.3. Autoconcepto social

Al contrario de lo que ocurre con las dimensiones académica y física, es todavía escasa la investigación en el terreno del autoconcepto social. A pesar de ello, evidentemente, parte de lo que somos y de lo que pensamos sobre nosotros mismos se encuentra determinado por nuestro desempeño social. En efecto, como apuntan E. R. Smith y Henry (1996), nuestras interacciones sociales acaban por formar parte de nuestro *self*. De esta manera, configuramos un autoconcepto social que se nutre de nuestra propia autovaloración respecto al grado de aceptación que percibimos en los demás, así como de las competencias y habilidades sociales que exhibimos en nuestras relaciones interpersonales (B. M. Byrne y Shavelson, 1996; Infante et al., 2002; Markus y Wurf, 1987; Shavelson et al., 1976).

Con respecto a la estructura del autoconcepto social, B. M. Byrne y Shavelson (1996) señalan que este se hace cada vez más diferenciado y mejor definido desde la infancia hasta la adolescencia tardía, conforme las relaciones sociales adquieren un papel más preponderante en el bienestar psicológico del individuo. Las relaciones sociales positivas con otras personas serán, por tanto, objeto de una atención más pormenorizada en el siguiente capítulo.

Efectivamente, a medida que desempeñamos diferentes roles sociales (e.g. estudiante, hijo/a, amigo, pareja sentimental) vamos desarrollando paulatinamente nuestro autoconcepto social. Algunas personas elaboran una autoimagen social general, mientras que otras desarrollan unos autoesquemas sociales diferenciados en función del contexto de interacción. En términos de ajuste psicológico y autoaceptación, parece que los universitarios que poseen un autoconcepto social integrado muestran un mayor bienestar que aquellos estudiantes que mantienen un autoconcepto social altamente diferenciado (Donahue, Robins, Roberts y John, 1993).

Anteriormente, señalábamos que los jóvenes universitarios utilizan la actividad deportiva regular como mecanismo para enaltecer su autoimagen física. Pues bien, algunos trabajos afirman que la práctica de ejercicio se halla

también estrechamente asociada al autoconcepto social. Así, de acuerdo con Stein (1996), aquellas personas con mayores habilidades físicas gozan a menudo de una mayor popularidad social y reciben un *feedback* más positivo, lo que favorece el desarrollo de un autoconcepto social más elevado en ellas. No obstante, otras investigaciones efectuadas con personas jóvenes no hallaron diferencias significativas en el autoconcepto social entre deportistas e individuos sedentarios (Guillén y Sánchez, 2003; M. Ramírez, Guillén, Machargo y Luján, 2008).

La participación comunitaria a través de la pertenencia a grupos, organizaciones o asociaciones también se ha relacionado positivamente con una dimensión del autoconcepto social, la autoestima colectiva, en estudiantes universitarios y preuniversitarios. En relación a los primeros, Sánchez (1999) encontró que los estudiantes que formaban parte de alguna de estas categorías sociales mostraban una autoestima colectiva más elevada que quienes no se hallaban vinculados a ellas. Esto es, la pertenencia a grupos u organizaciones comunitarias hace que sus miembros se sientan orgullosos de formar parte de esos colectivos, así como de mantener relaciones interdependientes con los demás miembros. No obstante, este autor no halló diferencias en autoestima personal entre universitarios pertenecientes a algún grupo y los no adscritos, lo que sugiere que la pertenencia a los mismos no influye en la autovaloración de las cualidades personales.

Por otra parte, en poblaciones adolescentes, diversos trabajos señalan que las personas que muestran un elevado autoconcepto general y social desarrollan muchas conductas prosociales (A. J. Calvo, González y Martorell, 2001; Garaigordobil y Durá, 2006; Gutiérrez y Clemente, 2003; Hay, Ashman y Van Kraayenoord, 1998). A tenor de estos resultados, parece que la relación entre autoconcepto social y comportamientos sociales positivos es bidireccional. De esta manera, los individuos que se perciben competentes desde el punto de vista social parecen más predispuestos a desarrollar conductas prosociales como, por ejemplo, colaborar activamente en una ONG; y, a su vez, la participación comunitaria en este tipo de colectivos comunitarios contribuye al mantenimiento de un elevado autoconcepto social.

2.3.4. Las expectativas de autoeficacia

La autoeficacia se revela como una variable indefectiblemente asociada a la consecución del bienestar (Bandura, 1997, 2004; Maddux, 2005; Sansinenea et al., 2008). Tal y como se apuntaba en el epígrafe 2.2., en la medida en que el individuo crea y confie en sus capacidades para alcanzar una determinada meta deseada ello facilitará la movilización de todos sus recursos en pos de su consecución. En el contexto académico, se ha evidenciado la incidencia de estas creencias autorreferidas en el rendimiento, la autorregulación, el estrés y el *burnout* o la toma de decisiones vocacionales.

En lo que respecta al rendimiento académico, está sobradamente fundada su relación positiva con las creencias de autoeficacia del estudiante (Bandura, 1997; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; S. D. Brown et al., 2008; Multon, Brown y Lent, 1991; Pajares, 1996; Schunk, 1989; Schunk, Hanson y Cox, 1987; Robins et al., 2004; Vrugt, Langereis y Hoogstraten, 1997; Wolters y Pintrich, 1998). En comparación con los estudiantes que dudan de sus capacidades, aquellos que se perciben altamente eficaces en las tareas académicas trabajarán en ellas con más intensidad, persistirán con más ahínco ante las dificultades y, finalmente, lograrán rendimientos más altos (Schunk y Pajares, 2002).

Se han realizado investigaciones acerca de la relación entre las creencias de autoeficacia y la persistencia y el éxito académico en el contexto universitario. Lent, Brown y Larkin (1984) analizaron la relación entre estas variables en estudiantes de quince carreras adscritas a los ámbitos técnico y científico. Estos autores comprobaron que los estudiantes con elevadas expectativas de autoeficacia exhibían mayores niveles de persistencia y obtenían mejores resultados académicos que sus iguales con bajas percepciones de autoeficacia.

Lane y Lane (2001) hallaron, en una muestra de 76 estudiantes de postgrado, que las creencias de autoeficacia para afrontar las demandas académicas predecían el 11.5% de la varianza total del rendimiento. Similares resultados obtuvieron estos autores en un trabajo posterior (Lane, Lane y Kyprianou, 2004), también con estudiantes de posgrado.

Bresó, Llorens y Salanova (2005) señalan que las creencias de autoeficacia actúan como factor determinante de los niveles de *engagement* (dedicación y absorción) de los universitarios en sus estudios. Los recientes trabajos de Phan (2010) y Prat-Sala y Redford (2010) se postulan en la misma línea. Ambas investigaciones concluyen que los estudiantes que mantienen creencias de capacidad más elevadas se esfuerzan más en sus estudios y tienden a adoptar en mayor medida metas de aprendizaje y de rendimiento con el fin de alcanzar sus objetivos académicos.

Como dejan entrever estos resultados, los estudiantes que confían ampliamente en sus creencias de capacidad suelen ser altamente autorregulados. Efectivamente, la autoeficacia constituye una creencia motivacional clave que ha sido vinculada conceptual y empíricamente a las creencias autorregulatorias (Pajares y Schunk, 2001; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005). De esta manera, un considerable cuerpo de trabajos ha evidenciado la correlación positiva entre autoeficacia y autorregulación académica (i.e., planificación, autosupervisión, autorrevisión y autovaloración), de la que hablaremos más detenidamente en el capítulo cuatro.

Zimmerman y sus colegas (Zimmerman, 1989, 1994; Zimmerman y Bandura, 1994; Zimmerman et al., 1992) evidenciaron la relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico. Por su parte, los hallazgos de Pintrich y colaboradores (Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991; Pintrich y Schrauben, 1992; Wolters y Pintrich, 1998) sugieren que los estudiantes que confían en sus capacidades para llevar a cabo con éxito las tareas académicas emplean con más frecuencia las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje.

La autoeficacia también ha sido destacada frecuentemente como variable amortiguadora frente al estrés y al *burnout*. Así, altos niveles de autoeficacia actuarían como factores protectores contra la experiencia de estrés; por su parte, la baja autoeficacia desembocaría en un incremento en la valoración de los eventos como amenazantes (Jerusalem y Schwarzer, 1992). Parece que los estudiantes que confían plenamente en sus capacidades para afrontar las tareas académicas perciben estas situaciones como retos y no

tanto como amenazas que puedan ocasionarles algún desajuste psicológico y, además, desarrollan estrategias de afrontamiento activo, tanto de corte cognitivo (reevaluación positiva) como comportamental (planificación), que les permiten gestionar de forma eficiente las demandas estresantes del contexto académico (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010; M. García, Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2007).

Por lo que respecta a su relación con el *burnout*, diversos trabajos han puesto de manifiesto que el *burnout*, o síndrome de quemarse por el trabajo, caracterizado por altos niveles de agotamiento emocional y de cinismo ante los estudios, se desencadenaría como consecuencia de una “crisis de autoeficacia” (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005; Salanova, Cifre, Llorens y Martínez, 2005). Esto es, a menor autoeficacia percibida, mayor *burnout* experimentado.

Finalmente, la autoeficacia ha sido asociada a la toma de decisiones vocacionales. La autoeficacia para la toma de decisiones para la carrera alude a las creencias respecto a la propia capacidad para una eficaz toma de decisiones vocacionales, con independencia del dominio de competencia de que se trate (Olaz, 2003). Esta toma de decisiones vocacionales requiere (Crites, 1976): (a) autoevaluarnos de forma precisa; (b) reunir un amplio conocimiento ocupacional; (c) seleccionar nuestras metas personales; (d) hacer planes para el futuro; y (e) resolver las situaciones problemáticas. Una elevada autoeficacia para la toma de decisiones vocacionales requiere, en consecuencia, percibirse capaz de desarrollar estos aspectos. De hecho, se ha evidenciado la relación entre este tipo de creencias autorreferidas y la madurez vocacional (Patton y Creed, 2001) y el compromiso con la carrera (Chung, 2002).

No obstante, conviene señalar que, tanto en lo que respecta a la autoeficacia académica como en lo relativo a la autoeficacia para la toma de decisiones vocacionales, se ha analizado la posible existencia de diferencias de género. En lo que concierne a la autoeficacia académica, los trabajos de Pajares y colaboradores (Pajares, Miller y Johnson, 1999; Pajares y Valiante, 1999; Schunk y Pajares, 2002) sugieren que, por lo común, los estudiantes varones se perciben más capaces que las mujeres en ámbitos como las matemáticas o las ciencias, incluso aunque no existan diferencias entre

ambos sexos en cuanto al rendimiento. Por contra, no se hallaron diferencias en las creencias de autoeficacia en los ámbitos socio-lingüísticos, en los que, por lo general, las mujeres logran mejores resultados que los hombres.

Sin embargo, de acuerdo con estos autores, las diferencias encontradas podrían no ser reales. En primer lugar, se ha evidenciado que los hombres tienden a sobreestimar sus creencias de autoeficacia cuando se les pregunta específicamente por ellas, mientras que las mujeres no suelen hacerlo. Y, en segundo lugar, las diferencias podrían ser el resultado de la transmisión de estereotipos ligados al género por parte del ambiente sociocultural en el que los jóvenes se desarrollan (Hackett, 1985; Matsui, 1994). En este sentido, resulta ilustrador el hecho de que las diferencias entre ambos sexos en sus expectativas de autoeficacia académica comiencen a apreciarse coincidiendo con la transición entre las etapas escolares de primaria y secundaria (Eccles y Midgley, 1989). A esas edades, la tipificación del sexo (i.e., comprensión de los estereotipos asociados a lo que implica ser hombre o mujer en la cultura propia) está ya bien establecida (Baron y Byrne, 2005).

En lo tocante a la autoeficacia vocacional, no parecen existir, sin embargo, diferencias entre ambos sexos (Bergeron y Romano, 1994; Betz y Voyten, 1997; Isik, 2010; K. M. Taylor y Betz, 1983).

3. RELACIONES POSITIVAS CON OTRAS PERSONAS

"El hombre es consciente de la brevedad de su vida, de que nace sin su consentimiento y perece en contra de su voluntad. Es consciente de su impotencia... Todo esto hace de su existencia solitaria una prisión insoportable. El hombre sabe que se volvería loco si no pudiera liberarse de esta prisión y unirse, de alguna forma, a otros seres humanos"

Erich Fromm

Ryff y colaboradores (Ryff y Keyes, 1995; Ryff y Singer, 2000) han definido las relaciones positivas con otras personas como la situación en la que el individuo posee relaciones íntimas, satisfactorias y de plena confianza con otros individuos. Este tipo de vínculos interpersonales "están universalmente considerados como centrales para una existencia óptima" (Ryff y Singer, 2000, p. 30) y, por consiguiente, constituyen un elemento esencial para el bienestar psicológico. En efecto, como seres eminentemente sociales que somos, las personas dedicamos una buena parte de nuestras vidas a interactuar con otros individuos, a buscar su aceptación y a desarrollar un sentimiento de pertenencia e interdependencia con algún colectivo social. Esta interdependencia es un elemento central en toda relación cercana, puesto que supone que dos personas, o una persona y un determinado colectivo social, se influyen mutuamente en sus vidas de forma consistente y centran sus cogniciones y emociones los unos sobre los otros.

Esta necesidad universal de afiliación parece tener una base neurobiológica (Rowe, 1996) y, por tanto, es tan básica para nuestro bienestar psicológico como lo son el alimento y el agua para nuestro bienestar físico (Baumeister y Leary, 1995). En este sentido, Allardt (1996) señala tres necesidades fundamentales sin las cuales el ser humano no puede sobrevivir: *tener* (recursos materiales esenciales para la vida), *amar* (necesidad de relacionarse con otras personas y de construir una identidad social) y *ser* (necesidad de integrarse en la sociedad).

El papel que juega la vertiente interpersonal ha sido enfatizado por numerosos planteamientos que nutren el constructo bienestar psicológico operativizado por Ryff. La ética aristotélica, por ejemplo, plantea varios pasajes con la amistad y el amor como telón de fondo. Jahoda, Maslow y Allport vinculan, respectivamente, la salud mental, la auto-actualización y la madurez a la capacidad para amar y establecer relaciones cercanas y de confianza con los demás. De igual modo, la intimidad y la generatividad conforman estadios centrales en la teoría del desarrollo vital de Erikson.

Por tanto, el funcionamiento positivo óptimo requiere que la persona tome en consideración no solo lo meramente individual, sino también la vertiente social de su existencia. En otras palabras, el bienestar psicológico precisa de un bienestar social. De acuerdo con Keyes (1998), cinco rasgos caracterizarían este bienestar social:

- 1) Integración social: el individuo evalúa la calidad de las relaciones que mantiene con la sociedad y la comunidad. Una persona socialmente integrada siente que comparte muchas cosas en común con las personas que le rodean y, en consecuencia, cultiva su sentimiento de pertenencia a la comunidad en la que reside.
- 2) Aceptación social: además de sentirse integrado en un grupo o en una comunidad, es preciso que la persona muestre una plena confianza, aceptación y actitudes positivas (honestidad, bondad, amabilidad) hacia los que le rodean. Esta dimensión, en palabras de Keyes (1998), se correspondería, en clave social, con la dimensión autoaceptación propuesta por Ryff (1989b).
- 3) Contribución social: más allá de confiar y aceptar a los demás y a sí misma, la persona necesita sentirse socialmente útil, esto es, sentir que tiene la capacidad para aportar algo de valor a la comunidad a la que pertenece y, por ello, una responsabilidad para con los demás. La participación en asociaciones u organizaciones sociales sería un buen exponente de esta dimensión.
- 4) Actualización social: esta dimensión implicaría la confianza del individuo en la capacidad autorregulatoria de la sociedad para

establecer y lograr sus propias metas, de progresar y crecer por el bien de las personas que forman parte de ella. Trasladada al terreno de lo social, la actualización social se trataría, por tanto, de una dimensión altamente vinculada a la de crecimiento personal desarrollada por Ryff (1989b).

- 5) Coherencia social: como consecuencia de esa confianza en la sociedad, el individuo debe poder percibir el propósito y la finalidad de todo cuanto sucede en el mundo social, de los acontecimientos y fenómenos que se producen a su alrededor. De acuerdo con Keyes (1998), las personas con un elevado sentido de coherencia social muestran un alto propósito en sus vidas.

Si bien existen evidencias que corroboran esta estructura penta-factorial del bienestar social, Blanco y Díaz (2005) señalan que son fundamentalmente la integración y la actualización social las dos dimensiones sobre las que se asienta este constructo. Por tanto, ese proceso de búsqueda y consecución de relaciones sociales íntimas y de confianza mutua se erige en una pieza indispensable para que, como señala Keyes (1998), los individuos se sientan psicológicamente más sanos.

3.1. Formas de relación social: las redes sociales

Desde su nacimiento, el individuo va paulatinamente ampliando sus contactos e interacciones personales hasta constituir una verdadera red social. Esta, por tanto, estaría conformada por un conjunto de círculos concéntricos de relaciones, dentro de los cuales la familia nuclear compondría el círculo más pequeño y próximo al individuo, seguido del resto de familiares, amigos, vecinos, compañeros de trabajo, y así sucesivamente, hasta abarcar a todas las personas que interactúan habitualmente con él (Lemos y Fernández, 1990).

La razón de que la red social estándar de un individuo tenga esta estructura estriba en que, con frecuencia, el contacto inicial entre dos personas se basa en la proximidad física de los contextos en los que transcurre su día a día (el domicilio, el aula, el lugar de trabajo, etc.). Esta proximidad propicia una mutua exposición repetida que, a su vez, puede

derivar en la experimentación de un afecto recíproco relativamente positivo, el cual resulta en atracción (Baron y Byrne, 2005).

De esta manera, la familia nuclear, usualmente los padres, se erige en el primer foco de relaciones positivas con otras personas que establece el individuo desde su nacimiento. En efecto, como explica Bowlby (1973) en su teoría del apego, el cuidador principal del niño, por lo común la madre, le proporciona al pequeño la seguridad emocional que precisa en forma de cariño, protección y aceptación incondicional, estableciéndose entre ambos un fuerte y estrecho vínculo afectivo.

Además, estas experiencias tempranas de interacción en el seno familiar determinan en gran medida el comportamiento interpersonal del individuo en etapas posteriores de su vida. De hecho, el propio Bowlby señala que, en el transcurso de esa interacción con la figura de apego, el niño desarrolla dos esquemas básicos en relación a su *self*: la autoestima y la confianza interpersonal. Por lo que respecta a la primera, si el *feedback* proporcionado por el cuidador en sus interacciones con el pequeño le informa a este de que es una persona querida y valorada, el niño desarrollará una alta autoestima. Si, por el contrario, fruto de las reacciones conductuales y emocionales del cuidador, el niño percibe cierto rechazo, se forjará una baja valoración sobre sí mismo. Paralelamente, el patrón de interacciones entre las figuras de apego influye en el nivel de confianza interpersonal del niño, esto es, en sus creencias y expectativas hacia los demás: altas, si percibe en el cuidador alguien en quien se puede confiar; o bajas, si la imagen que el niño tiene de este es la contraria.

A medida que el individuo crece y se relaciona con otras personas, esa autoestima forjada en los primeros años de vida permanece inalterable, mientras que la confianza interpersonal se generaliza a otros individuos. En efecto, Griffin y Bartholomew (1994) identificaron, a partir del trabajo de Bowlby, cuatro estilos de apego adulto, resultantes de la combinación de los dos esquemas anteriormente expuestos (autoestima y confianza interpersonal): seguro, rechazador, temeroso-evitador y preocupado (véase figura 5).

Alta confianza interpersonal		
Baja autoestima	Estilo de apego preocupado <ul style="list-style-type: none"> ➤ Baja autoestima ➤ Alta confianza interpersonal 	Estilo de apego seguro <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alta autoestima ➤ Alta confianza interpersonal
	Estilo de apego temeroso-avoidante <ul style="list-style-type: none"> ➤ Baja autoestima ➤ Baja confianza interpersonal 	Estilo de apego rechazador <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alta autoestima ➤ Baja confianza interpersonal
Baja confianza interpersonal		Alta autoestima

Figura 5. Estilos de apego adulto. Adaptado de "Psicología Social", por R. A. Baron y D. Byrne, 2005, Prentice-Hall, p. 318. Copyright 2005 por Prentice Hall.

El *estilo de apego seguro* sería el más adaptativo, por cuanto las personas que presentan este patrón se valoran positivamente a sí mismas, se sienten satisfechas con sus relaciones familiares pasadas y presentes (K. N. Levy, Blatt y Shaver, 1998) y buscan la afiliación con otras personas. Por su parte, los individuos con un *estilo de apego temeroso-avoidante* representarían todo lo contrario: tienen una baja autoestima y no confían en los demás, por lo que rehúyen las relaciones interpersonales cercanas. Además, se ha evidenciado que este tipo de personas describen negativamente a sus padres (K. N. Levy et al., 1998).

El *estilo de apego preocupado* es propio de aquellos individuos que, pese a presentar una baja autoestima, buscan las relaciones positivas con otras personas. No obstante, lo hacen con un gran temor a no estar a la altura de las expectativas de los demás y, en consecuencia, a ser rechazados. Finalmente, las personas con un *estilo de apego rechazador* se valoran altamente a sí mismos, pero no confían en las personas que les rodean, de modo que evitan en la medida de lo posible establecer lazos afectivos con ellas.

Con independencia del estilo de apego mostrado durante la etapa adulta, lo normal es que, ya durante la infancia, pero especialmente a partir de la adolescencia, la red social del individuo vaya extendiéndose de las relaciones familiares hacia la búsqueda de interacciones sociales con otras personas con las que poder establecer lazos de amistad. De acuerdo con Baron y Byrne (2005), dos aspectos serían claves para que las personas puedan

desarrollar una amistad íntima: en primer lugar, en su interacción, las personas deben compartir una similitud de actitudes, creencias, valores e intereses para sentir una atracción mutua. En otras palabras, nos agradarían aquellas personas que percibimos similares a nosotros en cuanto a forma de pensar y de ser. En segundo lugar, y una vez descubierta esta afinidad de intereses y valores, es preciso que, con palabras y/o hechos, ambas personas se proporcionen retroalimentación positiva en relación al agrado que sienten mutuamente. Ello encajaría con los supuestos de la teoría de la autoverificación (Swann, 1980, 1987, 2005), según la cual las personas tendemos a escoger dentro de nuestra red social a aquellos individuos que estimamos verificarán y corroborarán nuestras autoconcepciones, reforzando nuestro autoconcepto, así como nuestra autoestima (véase Baumgardner, 1990; Katz, Anderson y Beach, 1997) y reduciendo nuestro sentimiento de soledad (Wright, King y Rosenberg, 2014).

Las relaciones íntimas de amistad se encuadrarían dentro de la categoría que, en su teoría de los modelos relacionales, Fiske (1992) denomina *communal sharing relationships*. Esta categoría se caracterizaría por la equivalencia y homogeneidad de sus miembros, así como por los fuertes vínculos afectivos existentes entre los mismos.

La teoría de los modelos relacionales establece, además, otras tres categorías o formas de relación social: las *authority ranking relationships*, eminentemente asimétricas y basadas en un patrón jerárquico de relaciones entre sus miembros, de tal manera que los que ocupan el escalafón superior gozan de unas prerrogativas y privilegios de los que carecen los subordinados; las *equality matching relationships*, fundamentadas en la ley del “ojo por ojo”, esto es, cada miembro recibe en función de lo que aporta; y, finalmente, las *market pricing relationships*, interacciones regidas por indicadores de coste-beneficio, de eficiencia y de expectativa de utilidad. Fiske señala que las personas elaboran sus relaciones sociales de conformidad con alguna o, por lo común, algunas de estas formas de interacción, puesto que lo habitual es que, en función del momento o del contexto en el que se halle, el individuo recurra a más de una de ellas.

Evidentemente, cuantas más relaciones cercanas establezca el individuo con otras personas, más grande será su red social. El tamaño de esta determina, junto con la densidad, la estructura de la red (Tolsdorf, 1976). Mientras que el tamaño alude al número de personas significativas con las que la persona mantiene habitualmente el contacto, la densidad hace referencia a la proporción de vínculos existentes entre las personas de una red en relación al total de los lazos posibles. Generalmente, tamaño y densidad están relacionados, de tal manera que cuanto mayor es el primero, menor suele ser la densidad. Otras dimensiones estructurales atribuidas a las redes sociales han sido (Berkman, Glass, Brisette y Seeman, 2000): el tipo de vínculo existente entre las personas que integran la red (familiar, de vecindad, de amistad, etc.), el grado de homogeneidad entre ellos, la frecuencia de sus interacciones y el grado de reciprocidad de las mismas.

En principio, existe una estrecha correlación positiva entre estructura de la red y bienestar. Sin embargo, como señalan Lemos y Fernández (1990), ni el tamaño ni la densidad de la red garantizan un estado de satisfacción vital en el individuo. Así, en lo que respecta al tamaño, estos autores afirman que, efectivamente, las redes sociales más extensas poseen un mayor potencial para proporcionar soporte. Pero, a su vez, también incrementan el riesgo de interacciones perjudiciales, pues generan un mayor volumen de demandas entre sus miembros.

En cuanto a la densidad, supuestamente, cuanto mayor es esta, más fuerte es el vínculo entre los miembros de la red. No obstante, una red densa también puede correlacionar negativamente con la satisfacción. Lemos y Fernández ponen la siguiente situación como ejemplo ilustrativo: dada la situación en la que tres personas, A, B y C, se relacionan mutuamente y, por tanto, conforman una red densa. A mantiene relaciones positivas con B y C. Sin embargo, estos dos sujetos no se agradan entre sí. Esta relación presenta un claro desequilibrio que, con toda probabilidad, acabará generando una situación de conflicto entre los miembros de la red. Con todo, parece que son las redes caracterizadas por su pequeño tamaño, su alta densidad y homogeneidad, los fuertes vínculos entre sus miembros, así como por su escasa dispersión, las que más directa y positivamente se hallan asociadas al bienestar (House, Umberson y Landis, 1988).

Además de la estructura, Tolsdorf (1976) identifica otras dos dimensiones básicas características de toda red social: su contenido, esto es, el tipo de relaciones que mantienen las personas que conforman la red; y su función: compartir información, proporcionar apoyo emocional, instrumental, etc.

3.2. El apoyo social

De acuerdo con la clasificación señalada anteriormente, uno de los rasgos distintivos de la red social es su capacidad para proveer apoyo a sus miembros. En efecto, en la medida en que la red social de un individuo le proporcione a este asistencia técnica e instrumental, protección física y emocional, etc., dicha red se constituirá en una fuente de apoyo social (Lemos y Fernández, 1990). Por tanto, el término *apoyo social* aludiría a las diversas formas de ayuda y asistencia emocional e/o instrumental proporcionadas por parte de los familiares, amigos, vecinos y, en general, cualquier persona significativa que forme parte de la red social de un individuo (Caplan, 1974; Lin y Ensel, 1989).

Sin embargo, a la hora de conceptualizar el apoyo social, parece importante distinguir entre dos grandes enfoques teóricos: el estructural y el funcional. El primero se centra en el análisis de las condiciones objetivas del proceso de apoyo social. Según esta perspectiva, los beneficios de la red social son directamente proporcionales a su tamaño. Además, tener una relación equivaldría a recibir apoyo de dicha relación. Sin embargo, existen evidencias de que, especialmente en algunos casos en personas mayores, las redes sociales, en vez de prestar la ayuda que se les presupone, pueden llegar a ser estresantes y conflictivas (Vidal y Clemente, 1999). De hecho, es preciso que las personas que forman parte de ella posean las habilidades, los conocimientos y la motivación suficiente como para suministrar el apoyo que se les demanda (R. Fernández, 2005).

Por su parte, el enfoque funcional se focaliza en las dimensiones subjetivas del apoyo social, analizando aspectos tales como la percepción que el individuo tiene del apoyo que recibe o el tipo de ayuda que este precisa (M. Gil, Pons, Granda y Marín, 1996). Por consiguiente, si la perspectiva estructural se centraba en el análisis del *apoyo social real* que, efectivamente,

se le proporciona al individuo, en el enfoque funcional toma relevancia el *apoyo social percibido*, es decir, la percepción que el individuo mantiene en relación a la capacidad de su entorno social para prestarle apoyo, así como sobre su grado de satisfacción con el mismo (Vidal y Clemente, 1999).

Así pues, de conformidad con la conceptualización efectuada en relación al apoyo social, cuatro son los ejes en torno a los cuales gira dicho constructo (Yanguas, 2006):

- Distinción entre el apoyo cotidiano y el que se proporciona en situaciones de crisis (e. g. un accidente, una enfermedad, etc.).
- Importancia, tanto de la ayuda recibida efectivamente como de la ayuda percibida. Es decir, cabe tomar en consideración tanto el componente social del apoyo (la interacción que supone la ayuda) como el psicológico (la vivencia subjetiva de dicha interacción). El apoyo social recibido alude, pues, a la dimensión objetiva del apoyo o, lo que es lo mismo, a la cantidad de ayuda recibida por el individuo en un determinado período de tiempo. Por su parte, el apoyo percibido hace referencia a la dimensión subjetiva del apoyo, lo que incluye tanto las creencias del individuo en relación a las fuentes que le proporcionan apoyo como a la valoración que hace sobre las mismas en cuanto a su adecuación y capacidad para satisfacer sus necesidades (Clemente, 2003).
- Nivel o ámbito en que se produce o puede producirse el apoyo. En este sentido, cabe considerar tres fuentes de apoyo social: la comunidad, las relaciones sociales y las relaciones íntimas. De acuerdo con Gracia y Herrero (2006), la comunidad sería el estrato más externo y general del apoyo social, y alude a las relaciones con la comunidad más amplia. Este ámbito refleja el grado de integración social de la persona en la comunidad y proporciona un sentimiento de pertenencia a una estructura social más amplia y un sentido general de identidad social (e.g., participación en organizaciones de carácter voluntario, clubes, asociaciones, etc.). La red social constituiría el segundo nivel o estrato del apoyo social, más próximo al individuo, en tanto en cuanto proporciona sentimientos de vinculación que, de cara a mantener

dichas relaciones con un grado de frecuencia y compromiso razonables, requieren de la interacción y las relaciones interpersonales, así como de un mayor esfuerzo por parte del individuo que la mera participación. Dentro de este ámbito se situarían, como ya se ha señalado, las relaciones familiares, las interacciones con los compañeros de trabajo o las amistades. En consecuencia, se trata de relaciones más sólidas que las que se establecen con la comunidad. Por último, más próximas al individuo se encuadrarían las relaciones íntimas y de confianza, basadas en un fuerte sentimiento de compromiso y responsabilidad en la mutua satisfacción del bienestar del otro.

- Tipo de ayuda, de acuerdo con la función que esta desempeña. En este sentido, la literatura enfatiza la provisión de dos tipos de apoyo. Por un lado, existiría un apoyo de carácter instrumental, esto es, la prestación de ayuda material directa o mediante algún servicio (cocinar, asear, hacer compras, etc.). Este tipo de apoyo es especialmente relevante en el caso de personas dependientes. Y, en segundo lugar, un apoyo emocional, entendido como intercambios caracterizados por una actitud emocional positiva, de comprensión, simpatía, empatía y aprecio mutuo. Habitualmente, este tipo de ayuda es proporcionado por las personas de la red con las que se mantienen unos vínculos más cercanos y positivos, si bien bajo circunstancias especiales (e.g., situaciones de catástrofe) otras personas pueden proveerlo. A esta clasificación, a menudo se le incorpora un tercer tipo, el apoyo informativo, cuando la persona recibe información, consejo y guía respecto a alguna cuestión importante en su vida (M. Martínez y García, 1994).

Por otro lado, siguiendo a Clemente (2003), además de estos cuatro componentes fundamentales que conforman el constructo apoyo social, conviene tomar en consideración los siguientes:

- Componentes estructurales: conjunto de relaciones sociales en las que está inmerso un individuo. Ahora bien, aunque ciertamente el constructo apoyo social debe contemplar los aspectos estructurales de las relaciones sociales –tamaño de la red, densidad, grado de

accesibilidad o dispersión y de homogeneidad– asimismo, como señalábamos con anterioridad, debemos tener presente que la mera existencia de relaciones no garantiza la provisión de dicho apoyo.

- Conductas de apoyo: los comportamientos específicos de interacción social que tienen consecuencias positivas para el individuo.
- El contexto en que se proporciona el apoyo: debe existir una correspondencia entre las características de la situación problemática a afrontar por parte del individuo y el tipo o cantidad de apoyo que recibe.

Dentro de las investigaciones enfocadas al campo del apoyo social, parece existir acuerdo en que este se relaciona positivamente con el bienestar físico y psicológico, así como con la calidad de vida y el ajuste social del individuo (Barrón y Sánchez, 2001; Cassel, 1976; Chappell y Collin, 2002; Cobb, 1976; S. Cohen y Wills, 1985; Goldsmith y Albretch, 2011; Haley et al., 1996; Herrero y Gracia, 2005; Marín y García, 2004; Rutledge et al., 2004; Uchino, 2006; Wallace et al., 2008; Wright et al., 2014). Sin embargo, se plantean diversas hipótesis en relación al modo en que se produce ese efecto positivo. Así, por un lado se propone el modelo del efecto directo (*main or direct effect model*), que defiende que el apoyo social incide directa y positivamente sobre la salud del individuo que lo recibe, tenga lugar o no un evento que provoque estrés. El modelo de S. Cohen, Gottlieb y Underwood (2000) ilustra el proceso mediante el cual se produce este efecto directo (véase figura 6).

De acuerdo con este modelo, las fuentes de apoyo social ejercen sobre el individuo una poderosa influencia social en forma de pautas de comportamiento (e.g., actividad física, dieta, adherencia al tratamiento, etc.), sentimientos de pertenencia, seguridad, información respecto a diversos aspectos centrales en su vida tales como la prevención y/o superación de enfermedades, etc., todo lo cual determinará el grado de bienestar físico y psicológico del individuo.

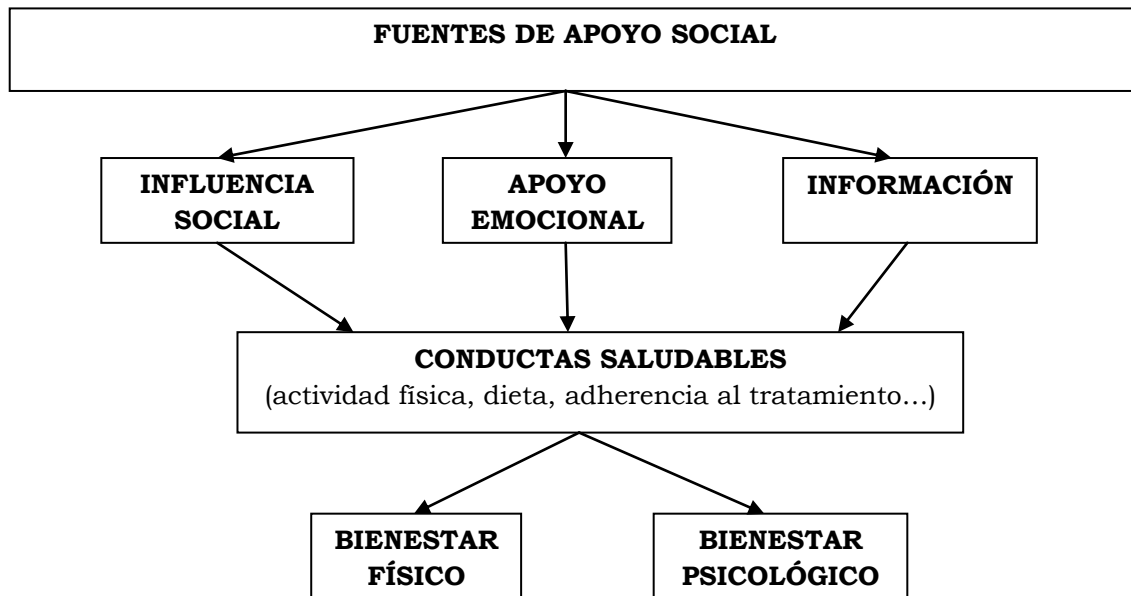


Figura 6. Modelo del efecto directo del apoyo social sobre la salud física y psicológica. Adaptado de "Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists", por S.Cohen, 2000 Oxford University, p. 12. Copyright 2000 por Oxford University Press.

Contrario a este planteamiento se sitúa el modelo de amortiguación (*buffering model*), que postula que el apoyo social actúa una vez ocurrido un evento estresante, amortiguando o reduciendo su impacto. S. Cohen et al. (2000) ilustran también el proceso de actuación de este modelo (véase figura 7). En virtud del mismo, las evaluaciones realizadas por las fuentes de apoyo social en relación a una situación problemática mediatizan la forma en que el individuo concibe dicha situación y, por tanto, puede incrementar sus expectativas de afrontarla con éxito. Ello ayudará a prevenir y/o disminuir las respuestas emocionales desadaptativas surgidas a consecuencia de la situación estresante. Además, las fuentes de apoyo pueden aliviar el impacto de esta, bien sea escuchando a la persona, proporcionándole una solución al problema o ayudándole a evadirse del mismo.

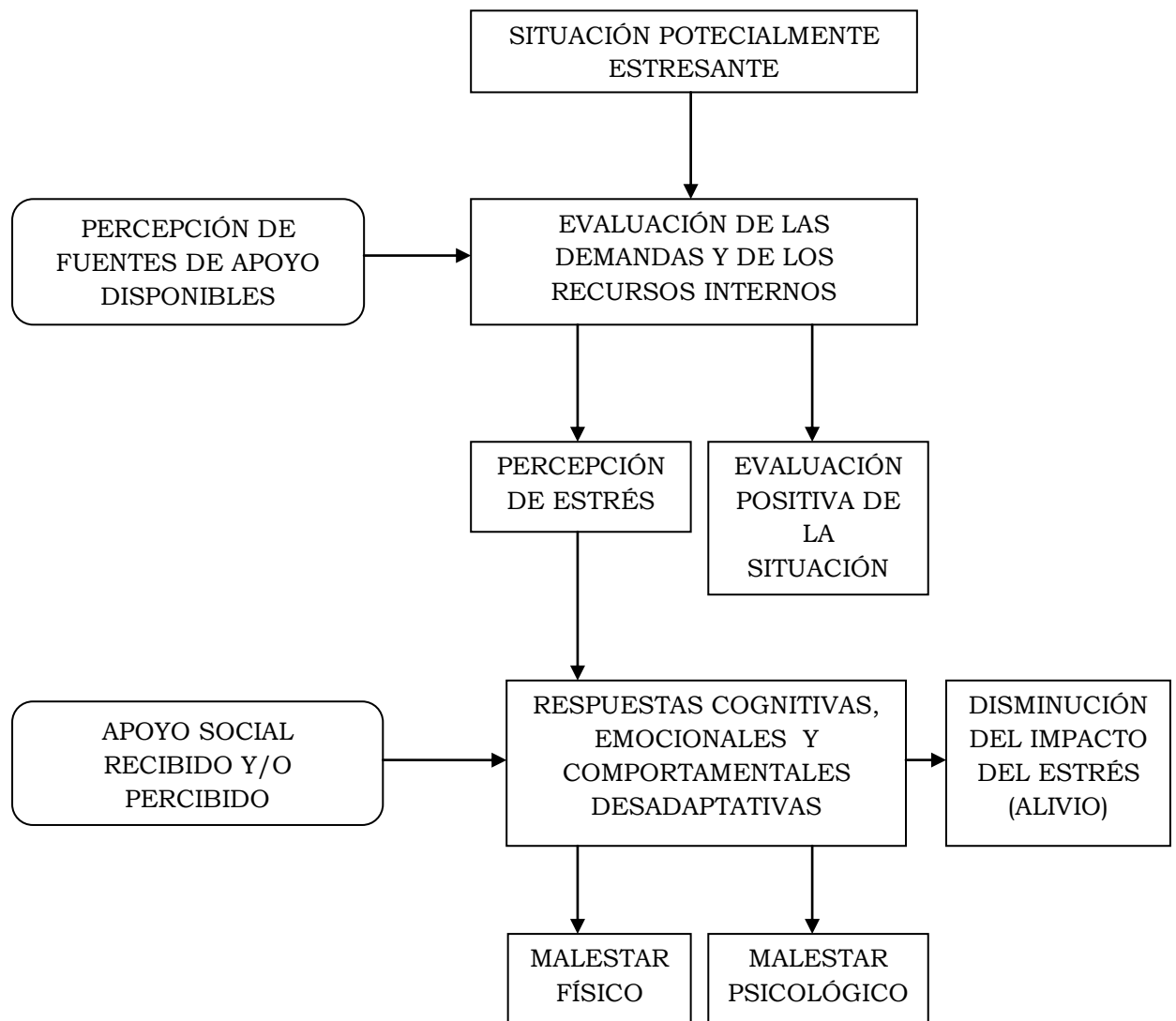


Figura 7. Modelo del efecto de amortiguación del apoyo social sobre la salud física y psicológica. Adaptado de "Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists", por S.Cohen, 2000 Oxford University, p. 13. Copyright 2000 por Oxford University Press.

Wright et al. (2014) defienden un modelo que podríamos encuadrar dentro de la hipótesis de amortiguación. De acuerdo con estos investigadores, la percepción, por parte del individuo, de disponibilidad de apoyo social, así como la satisfacción con el mismo, alimentarían su autoverificación (i.e., confirmación de que los demás le ven como uno mismo se percibe). Este incremento en la autoverificación, a su vez, disminuiría los sentimientos de soledad y de depresión, así como el estrés percibido (véase figura 8).

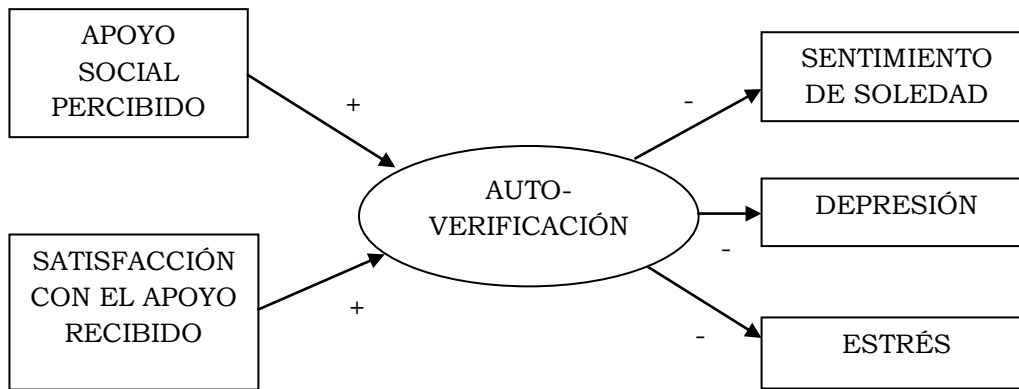


Figura 8. Relación entre apoyo social, auto-verificación y estado de salud. Adaptado de "Functions of social support and self-verification in association with loneliness, depression, and stress", por K. B. Wright et al., 2014, *Journal of Health Communication: International Perspectives*, 19(1), p. 92. Copyright 2013 por Informa UK Limited.

Una tercera alternativa dentro de estos modelos apoyo social-estado de salud, propuesta por Greenglass y Fiksenbaum (2009), sostiene que el apoyo social y las estrategias de afrontamiento del individuo mantienen una relación sinérgica y proactiva, en virtud de la cual las fuentes de apoyo pueden ayudar a que el individuo disponga de los mecanismos de afrontamiento adecuados para atajar los problemas antes de que estos tengan lugar. Las estrategias desarrolladas, a su vez, reforzarían la calidad del apoyo recibido. De acuerdo con estos investigadores, ambas variables, apoyo social y afrontamiento, contribuirían conjuntamente al desarrollo de estados cognitivo-afectivo-motivacionales positivos en las personas (véase figura 9). DeLongis y Holtzman (2005) defienden también el talante interdependiente de ambas variables, si bien apuntan que la influencia de una sobre la otra puede adquirir también un cariz negativo, configurándose un ciclo vicioso de afrontamiento y apoyo. Así, por ejemplo, la represión emocional o la inhibición conductual ante un determinado problema podrían hacer que este pasase inadvertido para las potenciales fuentes de apoyo del individuo. Esto, al mismo tiempo, disminuiría las opciones de afrontar eficazmente la situación, favoreciendo psicopatologías como la depresión (Maruyama, 1963).

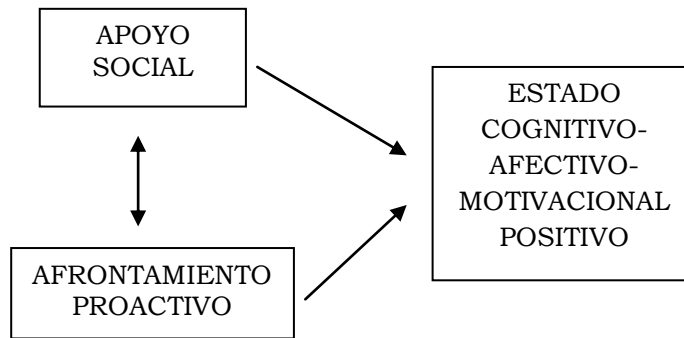


Figura 9. Modelo del efecto conjunto del apoyo social y las estrategias de afrontamiento sobre la salud psicológica. Adaptado de "Proactive coping, positive affect, and well-being", por E. R. Greenglass y L. Fiksenbaum, 2009, *European Psychologist*, 14(1), p. 31. Copyright 2009 por American Psychological Association.

Los tres modelos expuestos han encontrado soporte empírico (Bolger y Eckenrode, 1991; S. Cohen y Wills, 1985; Greenglass y Fiksenbaum, 2009; House, 1981).

3.3. El sentimiento de soledad

A pesar de los evidentes beneficios que para el bienestar psicológico desempeñan las relaciones positivas con otras personas, estas se están viendo afectadas negativamente por el frenético desarrollo económico y cultural que caracteriza a las sociedades modernas. De esta manera, las interacciones personales se vuelven cada vez más superficiales y restringidas y se incrementan las situaciones de aislamiento y soledad. Por ello, a pesar de que dicho desarrollo está haciendo posible que gocemos de unas condiciones de vida nunca antes logradas, también es palpable el creciente estado de insatisfacción en la vertiente relacional (F. Expósito y Moya, 2000).

Las relaciones positivas con otras personas tienen una gran importancia en nuestra vida cotidiana (Thornton y Freedman, 1982), por lo que la carencia de ellas puede llegar a afectar gravemente a nuestro bienestar físico, psicológico y social (Jackson y Cochran, 1991). Dada su creciente incidencia, así como las repercusiones que conlleva, el estudio de la soledad ha adquirido una gran relevancia en los últimos años.

Ahora bien, un aspecto crítico a la hora de determinar su impacto sobre el individuo estriba en si dicha soledad es fruto de una decisión voluntaria y buscada intencionadamente, en cuyo caso es positiva y así es percibida por el propio individuo, en tanto que se asocia a un estado de plenitud y enriquecimiento personal vinculado a una oportunidad para reflexionar, para comunicarse con Dios o con uno mismo y como un medio para fortalecer el carácter individual mediante el uso de cierto tiempo para aislarse; o si, por el contrario, la situación de soledad es involuntaria, lo que puede constituir una fuente de sufrimiento e inadaptación personal asociada a estados de ansiedad o de depresión (Béjar, 1993; Montero y Sánchez-Sosa, 2001; Moustakas, 1961; Ortiz, 2000).

Tal y como afirman Rubio y Aleixandre (2001), la cuestión determinante a la hora de juzgar la repercusión de la soledad sobre el individuo no radica en si este está solo o no, sino en las causas que le llevan a dicho estado, es decir, si estar solo es fruto de una decisión totalmente voluntaria o bien se ha visto obligado a ello, si bien las fronteras entre las motivaciones de uno y otro tipo no siempre son evidentes. En este sentido, estos autores defienden que la soledad constituye un buen predictor del nivel general de adaptación del sujeto: adaptación al paso del tiempo, a las pérdidas experimentadas (ya sea de seres queridos, de la vida laboral activa, el declive físico, etc.), aspectos que inciden en que la persona esté más sola, aunque no necesariamente en el sentimiento de soledad.

En efecto, conviene aclarar que el sentimiento de soledad o *loneliness* surge, no como consecuencia de la carencia de relaciones sociales, sino cuando el individuo percibe que dichas relaciones no se adecuan a sus necesidades (Peplau y Perlman, 1982). Es preciso, pues, diferenciar claramente entre el aislamiento social, que es un indicador objetivo y cuantificable que refleja una situación de falta o escasez de comunicación, compañía y relación con otros significativos; y sentimiento de soledad, que es un estado afectivo interior no observable directamente. De este modo, un individuo puede estar aislado y no sentirse solo y viceversa, puede disponer de numerosos contactos sociales y sentirse solo.

Así pues, el término aislamiento social alude a la carencia o insuficiencia objetiva de contactos y relaciones sociales entre el individuo y su red social. Por su parte, el sentimiento de soledad se caracteriza por su carácter subjetivo, vivencial, en el que la persona se siente a disgusto con la carencia de relaciones sociales o la pérdida de las mismas. El aislamiento social, o la privación de relaciones sociales, se halla asociado al “estar solo”, pero la verdadera soledad alude, como señalan Rubio y Aleixandre (2001), al “sentirse solo”, sentimiento que puede desarrollarse incluso estando acompañado de otras personas y que se encuentra asociado a estados de tristeza, añoranza, nostalgia o baja autoestima (Jackson y Cochran, 1991).

Ciertamente, tal y como señala Rubio (2004), el sentimiento de soledad puede producir consecuencias netamente negativas para el individuo, cuando es signo de autopercepción de desadaptación como resultado de la carencia de actividad y relación social, lo que puede originar trastornos emocionales como la ansiedad o la depresión. En este sentido, diversos estudios reflejan la alta correlación entre sentimiento de soledad y baja satisfacción con la vida (Huo y Kong, 2013), depresión (Golden et al., 2009; Mullins y Dugan, 1990), así como mortalidad y morbilidad (Cacioppo y Hawkey, 2003).

A su vez, el sentimiento de soledad alude a un constructo integrado por dos dimensiones (Weiss, 1973): la soledad social, experimentada cuando se carece de un sentido de pertenencia a la comunidad derivado de la falta de asociación a un grupo social cohesivo; y la soledad emocional, caracterizada por la experimentación de estados de ansiedad o de vacío interior como consecuencia de la ausencia de figuras afectivas. En relación a estas dos dimensiones, Shute y Howitt (1990) señalan que las personas mayores suelen experimentar una mayor soledad social, si bien son los jóvenes quienes reconocen presentar en mayor medida una soledad de índole emocional.

En virtud de las consideraciones expuestas, el sentimiento de soledad podría definirse como un fenómeno multidimensional (en tanto en cuanto involucra aspectos de personalidad –evaluaciones cognitivas, antecedentes de desarrollo afectivo y autoestima–, de interacción social y de habilidades conductuales), psicológico y potencialmente estresante, resultado de carencias afectivas, sociales y/o físicas, reales o percibidas, que tiene un impacto

diferencial sobre el funcionamiento de la salud física y psicológica del sujeto (Montero y Sánchez-Sosa, 2001). Sin embargo, el sentimiento de soledad también puede presentar una vertiente positiva, cuando la experimentación de dicho sentimiento sirve de acicate para la puesta en marcha de estrategias eficaces para superar la soledad con éxito e incluso para obtener un rendimiento de la misma (Rubio, 2004).

La soledad es, pues, mucho más compleja que la simple ausencia de relaciones sociales o de fuentes de apoyo social. En este sentido, F. Expósito y Moya (1999) señalan cinco rasgos característicos y distintivos del sentimiento de soledad:

- 1) La soledad es subjetiva: las personas que se sienten solas no carecen de contacto social con otros individuos, esto es, no hay diferencias cuantitativas en cuanto a las relaciones sociales de quienes experimentan el sentimiento de soledad y quienes no lo hacen. La diferencia radica fundamentalmente en que, quien se siente solo, lo hace porque presenta un déficit o una carencia en las interacciones con otras personas que considera significativas.
- 2) La soledad implica privaciones a nivel emocional: la escasez o ausencia de relaciones positivas con otros significativos da lugar a que las interacciones sociales que mantiene el individuo carezcan del vínculo emocional inherente a toda relación íntima.
- 3) La soledad implica insuficiencias a nivel relacional: la soledad supone un déficit, no del contacto social en general, sino de relaciones íntimas y de confianza con otras personas.
- 4) La soledad hace referencia a aspectos globales de la vida: la percepción de soledad incide negativamente en todos los órdenes de la vida del individuo, dado que la insuficiencia de relaciones positivas con otros puede propiciar que la persona comience a experimentar una carencia de propósitos y metas vitales (Weiss, 1973). Por consiguiente, la soledad afecta negativamente a su bienestar psicológico y a su calidad de vida.
- 5) La soledad supone un sentimiento profundo, por cuanto va ligada a la ausencia de sentimientos de seguridad, reconocimiento, valía, afecto y

cuidado. A su vez, el hecho de no sentirse especial para otras personas se halla estrechamente asociado al desarrollo de una baja autoestima.

3.3.1. Factores explicativos del sentimiento de soledad

Diversos trabajos han tratado de analizar cuáles podrían ser los factores que explicarían la aparición de sentimientos de soledad en el individuo. En este sentido, Perlman y Peplau (1981) señalan que en la aparición del fenómeno podrían estar incidiendo tanto cambios a nivel de las relaciones sociales logradas como a nivel de las relaciones sociales deseadas. Entre los primeros, estos autores citan la finalización de una relación íntima con otra(s) persona(s) (por ejemplo, cuando se produce una ruptura amorosa, o cuando fallece un ser querido); la separación física de otros significativos, por ejemplo, cuando el individuo debe abandonar su entorno para ir a estudiar o a trabajar a otro lugar; así como cambios acontecidos en el estatus social del individuo, dificultándole la interacción con su grupo de origen.

Por lo que respecta a los cambios en las relaciones sociales deseadas, Perlman y Peplau sostienen que el sentimiento de soledad puede originarse cuando las expectativas del individuo en torno a las relaciones interpersonales que desea no se ajustan a los vínculos logrados efectivamente.

Diversos autores, asimismo, han enfatizado la existencia de una serie de variables personales que actúan como predictores de la soledad percibida (Ernst y Cacioppo, 1999; F. Expósito y Moya, 1999; Isidro, Vega y Garrido, 1999; Nelson, 2013; Perlman y Peplau, 1981; Zhao, Kong y Wang, 2013). Entre estas variables se encontrarían:

- Escasez de habilidades sociales. De acuerdo con W. H. Jones y Hebb (2003), las personas solas presentan un estilo de interacción más ego-centrado y no responsivo que quienes no experimentan la soledad, lo que dificulta el establecimiento y mantenimiento de vínculos positivos con otras personas. Precisamente, las relaciones positivas con otros actúa como variable mediadora en la relación positiva existente entre las habilidades sociales y el bienestar psicológico (Segrin y Taylor, 2007).

- Baja autoestima. En efecto, parece existir una relación inversa entre soledad y autoestima, de tal manera que, cuanto mayor es el sentimiento de valía personal, menores probabilidades hay de que el individuo se sienta solo durante su vida (Peplau y Perlman, 1982). Además, parece que esta relación es bidireccional, puesto que, a menudo, las personas que se sienten solas se infravaloran (Jackson y Cochran, 1991). A ello cabría añadir el hecho de que la soledad conlleva aparejada en nuestra sociedad una carga peyorativa vinculada a ciertos estereotipos culturales que evalúan a este tipo de personas como escasamente dotadas para las relaciones sociales, evaluaciones que suelen generalizarse a otras facetas de la vida no vinculadas al ámbito relacional (F. Expósito y Moya, 2000). Este tipo de estigmas no hacen sino agravar los bajos sentimientos de valía personal del individuo.
- Baja autoeficacia percibida. Como afirman Isidro et al. (1999), las personas que se perciben altamente eficaces, a diferencia de las que muestran una baja autoeficacia percibida, concentran su atención en los aspectos reforzadores de las interacciones sociales, le atribuyen una gran importancia a su propia conducta relacional y achacan sus éxitos sociales a sus altas capacidades para las relaciones interpersonales, lo que incide a su vez en una alta autovaloración positiva. Por el contrario, aquellos individuos con una baja autoeficacia relacional, esto es, con una baja confianza en sus capacidades para las relaciones sociales cotidianas, se autoculpabilizan de estas carencias que consideran básicas, lo que propicia que lleven a cabo un proceso de desvalorización con respecto a sí mismos.
- Bajo control percibido con respecto al logro de un nivel deseado de relaciones positivas con otras personas.
- Atribuciones internas. La soledad prolongada conduce con frecuencia a la realización de atribuciones de causalidad internas. Asimismo, las personas que se sienten solas pueden sobreestimar las situaciones sociales en las cuales las personas que les rodean evitan hablar sobre su propia soledad, al inferir que estas personas tienen una vida social satisfactoria. Ello conduce también a desarrollar atribuciones internas ante la experiencia de soledad.
- Timidez.

- Sentimientos de culpabilidad.
- Pesimismo.
- Bajo bienestar subjetivo.
- Ausencia de similitud (de actitudes, valores, intereses, etc.) percibida entre el individuo y las personas que le rodean.

3.4. Relaciones interpersonales positivas en los estudiantes universitarios

Indudablemente, establecer y mantener relaciones positivas con otras personas contribuye sobremanera al bienestar psicológico del individuo con independencia del período vital en el que este se encuentre. Sin embargo, ello cobra especial relevancia en la juventud. En su teoría motivacional, Huberman (1974) señala que, entre los 18 y los 30 años, el individuo trata de conformar una identidad social por vía de su trabajo o de su carrera y, para ello, busca compañeros con los que compartir intereses y motivaciones vitales. En consecuencia, durante este período la conducta social viene definida fundamental, aunque no exclusivamente, por las relaciones con los iguales (M. Moral, 2004). En este sentido, algunas investigaciones han destacado los sustanciosos beneficios que para el bienestar psicológico de los jóvenes proporcionan las amistades (Argyle y Lu, 1990; Bijstra, Jackson y Bosma, 1995; Gilman y Huebner, 2006; Hurd y Zimmerman, 2014; Inglés, Delgado, García, Ruiz y Díaz, 2010).

En el contexto universitario, diversos trabajos han revelado la existencia de una relación positiva y directa entre las interacciones positivas con otros estudiantes y el desarrollo psicosocial del individuo, en términos de madurez, autonomía, sentimiento de pertenencia, integración e identificación grupal (Adams, Ryan y Keating, 2000; Pascarella y Terenzini, 1991). Tal es así que la adaptación social de los estudiantes universitarios se revela como un factor tan importante como los meramente académicos a la hora de predecir el grado de persistencia (c.f., Mallinckrodt, 1988). Y al contrario, entre las principales causas que explican los problemas aducidos por los estudiantes durante el primer año de carrera se encuentran las dificultades de adaptación social, problemática que se traduce en sentimientos de añoranza y soledad (Fiori y Consedine, 2013; Lokitz y Spandel, 1976; Rich y Scovel, 1987).

Ahora bien, el hecho de que los vínculos sociales con los iguales resulten de enorme trascendencia durante la etapa universitaria no implica, en términos generales, un mayor distanciamiento con respecto a las relaciones familiares. Al contrario, parece que el apoyo social brindado por la familia (los padres, fundamentalmente) continuaría siendo muy importante y ejercería un rol complementario al apoyo brindado por las amistades (Clark-Lempers, Lempers y Ho, 1991; Feldman et al., 2008; Figuera, Dorio y Forner, 2003). En efecto, el soporte familiar parece erigirse en un elemento importante, tanto a nivel efectivo (apoyo económico, facilitación de recursos, etc.) como afectivo, fundamentalmente en períodos de transición como el inicio en la etapa universitaria o la finalización de la misma, contribuyendo a reducir el estrés y al afrontamiento de estos procesos (DeRosier, Frank, Schwartz y Leary, 2013; Figuera et al., 2003).

El apoyo social brindado por los compañeros también aliviaría el estrés experimentado por el estudiante, especialmente de índole académico. Probablemente, en lo que a demandas académicas se refiere, al estudiante le resulte más adaptativo buscar el consejo y/o la comprensión de sus compañeros que de sus familiares, por cuanto aquellos comparten problemáticas comunes, a las que la familia es ajena (Feldman et al., 2008). Asimismo, diversos trabajos con estudiantes de secundaria señalan que gozar de un sólido apoyo social se ha asociado a un incremento en la motivación académica y a un mayor rendimiento (Adeyemo, 2005; González-Pienda et al., 2003; Haynie, Scott y Sunita, 2006; Inglés et al., 2009). En la etapa universitaria, Palacio, Martínez, Luz y Tirado (2006) han obtenido hallazgos similares, si bien Requena (1998) sostiene que, en la educación superior, la incidencia directa de este tipo de relaciones sobre los resultados del estudiante es pequeña.

Con independencia de la mayor o menor incidencia real ejercida por el apoyo social sobre el rendimiento académico, parece que los propios estudiantes perciben la importancia instrumental de las relaciones sociales. En este sentido, Adams, Berzonsky y Keating (2006) sugieren que los estudiantes que se sienten apoyados por sus amigos y familiares tienden a adoptar estilos más activos y cognitivos de afrontamiento de los problemas, reduciendo la tendencia a evitarlos y/o a procrastinar. Por otro lado, los

trabajos de Villar y colaboradores (Villar, 2006; Villar, Capell, Juan y Corominas, 2001) evidencian que los universitarios españoles consideran que los lazos sociales incrementan las opciones de insertarse en el mundo laboral, puesto que constituyen una herramienta eficaz para conseguir empleo. Los resultados del estudio realizado por Wright, Perrone-McGovern, Boo y White (2014) con universitarios norteamericanos apuntan en esta línea, en la medida en que subrayan que la percepción de relaciones sociales de apoyo favorece la autoeficacia del estudiante a la hora de tomar decisiones a lo largo de su trayectoria académica.

La posibilidad de disponer de relaciones sociales sólidas y cercanas es, pues, clave para lograr un óptimo ajuste a un contexto de desarrollo personal y académico tan relevante como el universitario. Además del apoyo social de amigos y familiares, diversos trabajos han tratado de identificar aquellas variables que determinarían la forma en que los estudiantes universitarios interaccionan con otras personas y construyen vínculos positivos con ellas.

De esta manera, una de las variables evaluadas ha sido el género. De acuerdo con Plazas et al. (2010), en general, parece que –a diferencia de tramos académicos anteriores– en la universidad los varones son más prosociales que las mujeres. Estos autores señalan como posible factor explicativo el hecho de que, en la etapa universitaria, la agresividad relacional –más común en mujeres– es más frecuente que la agresividad física, más propia de hombres.

También ha sido analizada la relación existente entre los rasgos de personalidad del individuo y el tipo de interacciones sociales que este desarrolla. Algunos estudios afirman que, en personas jóvenes, el tipo de relaciones sociales influye sobre la personalidad, puesto que en personas que no rebasan los 30 años, los rasgos de personalidad carecen todavía de la estabilidad que adquieren al llegar a la mediana edad (Haan, Millsap y Hartka, 1986; McCrae et al., 1999). Desde este planteamiento, las personas jóvenes serían altamente influenciables por su entorno social. Sin embargo, en un trabajo con estudiantes universitarios, Asendorpf y Wilpers (1998) concluyeron que esta relación se da en el sentido contrario: los rasgos de personalidad influyen sobre la calidad y cantidad de interacciones personales,

pero no a la inversa. Estos resultados sugieren, en primer lugar, que el individuo es capaz de determinar el tipo de relaciones sociales que desea, y en segundo lugar, que sus experiencias sociales previas condicionan las interacciones futuras. Por ejemplo, los estudiantes optimistas tienen mayor facilidad para entablar relaciones sociales íntimas y de confianza y perciben un mayor apoyo de sus compañeros (Brissette, Scheier y Carver, 2002).

Nelson (2013), por su parte, distingue en la adultez emergente (período etario en el que se engloban la mayor parte de los universitarios) tres tipologías de personalidades caracterizadas por su escasa interacción social: los tímidos, los evitadores y los insociables. Las dos primeras se asociarían a numerosos problemas socio-emocionales, entre otros: bajos sentimientos de autovalía, depresión, ideaciones suicidas, problemas de regulación emocional y escasa calidad en las relaciones con amigos, familia y parejas amorosas. La insociabilidad, en cambio, parece bastante más benigna, en el sentido de que no se encontraría relacionada con esta problemática, o, a lo sumo, con sentimientos depresivos. De estos hallazgos podría desprenderse la idea de que tímidos y evitadores serían proclives a experimentar sentimiento de soledad, mientras que la escasez de interacciones sociales parece erigirse en un estado voluntario y deliberado en los insociables. En esta dirección, Zhao et al. (2013) han constatado la relación existente entre timidez y sentimiento de soledad en universitarios chinos, vínculo que se encontraría moderado por un escaso apoyo social, así como por una baja autoestima.

Si bien es cierto que las variables personales ejercen un peso importante a la hora de interactuar con otras personas, en ocasiones estas se ven muy mediatizadas por los factores contextuales. Un ejemplo evidente lo hallamos en los estudiantes que realizan parte de sus estudios en otro país. Si la adaptación al contexto universitario ya es, de por sí, complicada, las dificultades se acentúan en el caso de los estudiantes extranjeros, pues a los estresores académicos habituales (trabajos, exámenes, exposiciones en público, etc.) se suman los derivados de la adaptación a un nuevo idioma y a una nueva cultura. Diversos estudios han evidenciado que los estudiantes extranjeros manifiestan niveles más elevados de estrés (Allen y Herron, 2003; Furnham y Trezise, 1993; Gardner, Day y MacIntyre, 1992; M. E. Ryan y Twibel, 2000) y soledad (Hunley, 2010; Sawir, Marginson, Deumert, Nyland y

Ramia, 2007). En estos procesos, las relaciones sociales satisfactorias parecen jugar un papel central, por cuanto el estrés y la soledad percibida se ven sensiblemente reducidos cuando los estudiantes, ya sean foráneos o autóctonos, logran entablar relaciones positivas con otras personas (Wiseman, 1997).

3.4.1. Nuevas formas de relación social en los jóvenes universitarios: las redes sociales en Internet

Sin ningún género de dudas, Internet se ha convertido en una herramienta indispensable en nuestra vida cotidiana. Entre los múltiples y diversos servicios que la comunicación en red nos ofrece, en los últimos años han adquirido una gran repercusión, especialmente entre las personas jóvenes, las redes sociales. Plataformas digitales como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* o *Tuenti* cuentan con millones de usuarios jóvenes en todo el mundo que interactúan entre sí a diario. De acuerdo con L. San Martín y Mujica (2010), el atractivo que presentan para los jóvenes estas redes sociales de comunicación a distancia estribaría, fundamentalmente, en que posibilitan mantener el contacto permanente con las personas con las que existen lazos más sólidos, así como establecer nuevos contactos con personas desconocidas.

Evidentemente, una de las razones del éxito de estas redes sociales radica en que posibilitan mantener el contacto frecuente con las fuentes de apoyo social aunque exista una gran distancia geográfica con ellas (como sería el caso, por ejemplo, de los universitarios que estudian fuera de sus localidades de origen) o se disponga de poco tiempo material para la interacción presencial. Sin embargo, un reciente trabajo de Ellison, Steinfield y Lampe (2007) concluyó que una de las principales motivaciones de los universitarios a la hora de usar *Facebook* es la de mantener el contacto con otras personas, por lo común antiguos compañeros de la escuela primaria y secundaria, con los que no existen relaciones cercanas. De esta manera mantienen vivas relaciones y contactos que, de no ser por estas plataformas digitales, serían efímeras y terminarían por extinguirse. Haythornthwaite (2005) denominó a este fenómeno “interacción con los lazos sociales latentes”, es decir, vínculos interpersonales que no se hallan socialmente activos, pero

que sí son factibles tecnológicamente, de tal manera que acaban por pasar a formar parte de la red social más débil o lejana del individuo.

Otra de las aplicaciones más extendidas entre la juventud con respecto a estas redes sociales es la búsqueda de nuevas relaciones personales. Algunas investigaciones han sugerido que estas plataformas promueven o favorecen la sociabilidad de aquellas personas que se sienten solas, tienen baja autoestima, muestran una elevada ansiedad social o presentan un bajo bienestar psicológico (Bargh y McKenna, 2004; L. Bonetti, Campbell y Gilmore, 2010; Gentile, Twenge, Freeman y Campbell, 2012; Tidwell y Walther, 2002; Valkenburg, Peter y Schouten, 2006). Parece que aquellos individuos que construyen nuevas relaciones personales a través de Internet obtienen una mejor valoración y aceptación social de sus compañeros del medio que cuando interactúan de forma presencial (Walther, 1996). El anonimato visual juega a favor de que el individuo exhiba ante los demás su yo ideal, y el éxito social a través de las plataformas digitales produce un incremento en su autoaceptación (F. Moral, 2001). Y, si bien los universitarios se sirven de canales como *Facebook* para obtener apoyo social *on-line*, en opinión de Liu y Yu (2013), este tipo de vínculos ejerce un efecto directo muy tenue sobre su bienestar psicológico, de tal manera que dicho binomio únicamente adquiriría relevancia cuando se encuentra mediatizado por la existencia de una red de apoyo social allende internet. De hecho, Forest y Wood (2012) sostienen que las personas con baja autoestima a menudo desaprovechan los potenciales beneficios de las redes sociales a la hora de establecer lazos con otras personas, regocijándose en su negativa situación (e.g., comunicar estados emocionales desadaptativos, formular críticas, etc.), lo que atentaría contra su bienestar. Clerkin, Smith y Hams (2013), por ejemplo, encontraron que aquellos universitarios que se servían de *Facebook* como vía para obtener refuerzo y apoyo (i.e., realizar un comentario con la pretensión de que otras personas muestren su interés por el mismo) evidenciaban, en contraste con el grupo control, un decremento en su autoestima, lo que a su vez conllevaba un aumento de la sensación de aislamiento y soledad (bajos sentimientos de pertenencia social y percepción de ser una carga).

Sin embargo, la búsqueda de *ciberrelaciones* no se circunscribe a aquellas personas con dificultades para establecer vínculos positivos con otras personas. Al contrario, la mayoría de los usuarios de estas redes sociales afirman ser personas extravertidas que utilizan estos canales de comunicación como fuente complementaria a sus relaciones sociales presenciales (Peris, Gimeno, Carrero y Sanchiz, 2000). Muchas relaciones iniciadas en Internet se trasladan posteriormente a encuentros cara a cara y, en algunos casos, acaban por consolidarse en parejas amorosas. En este sentido, conviene resaltar un estudio llevado a cabo por McKenna y Bargh (1999), citado en F. Moral (2001), en el que el 79% de los 600 sujetos analizados afirmaba que sus relaciones a través de las plataformas digitales eran tan cercanas, reales e importantes como sus interacciones personales, lo que ilustra el grado de intimidad que pueden llegar a alcanzar estas nuevas formas de relación social tan en boga entre los jóvenes de hoy en día.

4. AUTONOMÍA

"Nadie es libre si no es su propio amo"

Epicteto

La autonomía se erige en uno de los valores más importantes y apreciados por los seres humanos. Durante la infancia, las personas se afanan por conseguir una independencia física que les permita satisfacer por sí mismas sus necesidades fisiológicas fundamentales (comer, asearse, vestirse, etc.). Más adelante, conforme se van adentrando en la adolescencia y juventud, y una vez satisfechas sus necesidades más primarias, los individuos van conduciéndose paulatinamente hacia el logro de una autonomía lo más plena posible, definida por la capacidad de autodeterminación, de regirse por estándares autorreferidos, de autorregular su conducta y de sostener su propia individualidad en diferentes contextos (Ryff y Keyes, 1995). Dichas capacidades tratan de conservarse durante la vejez, etapa en la que crecen exponencialmente las probabilidades de padecer alguna discapacidad o limitación física y/o cognitiva que pueda amenazar la autonomía personal de los individuos.

Un dato que refleja claramente la valía que la autonomía adquiere para nuestro bienestar psicológico es el creciente miedo a la dependencia que caracteriza a nuestras sociedades occidentales contemporáneas (Cordingley y Webb, 1997). En este sentido, algunos estudios indican que entre la población adulta existe un elevado temor a envejecer debido, principalmente, a la posibilidad de perder su independencia (Hockey y James, 1993), expresando sus preferencias por morir más prematuramente si con ello se logra evitar dicha situación (Seale y Addington-Hall, 1994).

Evidentemente, en cualquier etapa del ciclo vital, y especialmente en la vejez, la autonomía funcional, determinada por la capacidad para realizar por uno mismo las actividades de la vida diaria, constituye un indicador de alto nivel de autonomía personal y calidad de vida (Äijänseppä et al., 2005; Azpiazu et al., 2002; C. Tomás, Moreno, Germán, Alcalá y Andrés, 2002).

Pero lo que verdaderamente determina cuán autónoma es una persona y, por ende, un elevado bienestar psicológico, es su capacidad para decidir, elegir y autorregular sus propias cogniciones y conductas, libre de presiones e influencias externas. Gran parte de los desarrollos teóricos en los que se encuentra embebido el concepto de bienestar eudaimónico enfatizan el valor de esta capacidad. Maslow (1968), por ejemplo, caracteriza a los individuos autorrealizados como personas funcionalmente autónomas y capaces de resistir frente a la enculturación. Aquellos individuos con un funcionamiento personal pleno tienen, según Rogers (1961), un locus de evaluación interno, de manera que valoran su propia actuación sobre la base de estándares intrapersonales y, por consiguiente, sin necesidad de gozar de la aprobación de los demás. La individuación de la que nos habla Jung (1933) es también definida como un estado de liberación respecto de la norma, en el cual el individuo no se somete acríticamente a las creencias, temores o leyes socialmente establecidas. Análogamente, las teorías del ciclo vital defienden la necesidad de llevar a cabo un proceso de introspección personal en las etapas finales de la vida, proceso que implica adquirir una sensación de libertad frente a las normas que regulan el día a día de las personas.

Así pues, dos notas caracterizan el nivel de autonomía personal de un individuo: su grado de autodeterminación y su capacidad de autorregulación.

4.1. La autodeterminación

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000, 2008; R. M. Ryan y Deci, 2000) sostiene que forma parte de la naturaleza humana la implicación en actividades que promuevan nuestro crecimiento personal, el pleno desarrollo de nuestras capacidades y potencialidades y la búsqueda de la integración en grupos sociales. En otras palabras, esta teoría defiende la existencia de tres necesidades psicológicas universales que conducen al logro de nuestro bienestar psicológico: la relación social, la competencia y la autonomía. La relación social aludiría, como se señalaba en el capítulo anterior, a la necesidad que tenemos las personas de mantener relaciones positivas con otros individuos significativos. La competencia, por su parte, implica la habilidad para lograr resultados deseados y experimentar una sensación de control en el manejo del entorno, aspectos que abordaremos en

el quinto capítulo del presente trabajo. Finalmente, el concepto de autonomía alude a la percepción de elección, volición y libertad con respecto al modo de comportarse o pensar.

La autonomía personal constituiría, por tanto, una necesidad psicológica básica y determinante para nuestro bienestar. Kasser y Ryan (1999) subrayan que lo que hace que esta dimensión sea tan central y determinante es su carácter volitivo, esto es, la percepción de que el propio comportamiento emana de, y es llevado a cabo por, uno mismo, en consonancia con su libertad y capacidad de decisión sobre la propia vida (Pardo, 2005).

Este carácter volitivo es, precisamente, uno de los rasgos característicos y distintivos de la autodeterminación. Este constructo ha ido adquiriendo una enorme relevancia en el campo de la Psicología positiva en los últimos años. Si bien se han desarrollado múltiples definiciones y conceptualizaciones en torno a este tópico, una de las que mayor aceptación y repercusión ha tenido es la propuesta por Wehmeyer (véase Schalock y Verdugo, 2003; Wehmeyer, Peralta, Zulueta, González-Torres y Sobrino, 2006), quien señala que la autodeterminación alude al conjunto de habilidades y actividades que precisa un individuo para actuar como agente causal de su propia vida, así como para realizar elecciones y tomar decisiones en relación a su propia calidad de vida, libre de interferencias o influencias externas innecesarias.

La conducta autodeterminada, por tanto, hace referencia a acciones volitivas que son las que le permiten al individuo actuar como agente causal primario de su propia vida, así como mantener o incrementar su calidad de vida (Wehmeyer, 2006). Tal y como señala este autor, ser agente causal de la vida de uno implica no solo actuar para hacer que algo suceda en nuestra vida, sino que se actúa volitiva o intencionalmente para alcanzar un determinado fin. Así pues, la acción volitiva alude al acto de adoptar una determinada elección o de tomar una decisión de forma consciente y deliberada, siempre sin interferencias ni influencias indebidas.

Sobre la base de esta conceptualización de la autodeterminación, una acción o comportamiento se considera autodeterminado cuando reúne cuatro características esenciales (Schalock y Verdugo, 2003; Wehmeyer, 1998;

Wehmeyer et al., 2006): (a) el individuo actúa autónomamente; (b) las acciones o conductas son autorreguladas; (c) el individuo inicia y responde a los acontecimientos expresando su sentido de poder y control, esto es, actúa psicológicamente capacitado (*psychologically empowered*); y (d) el individuo actúa consciente de sí mismo.

Dentro de este marco general en el que se define la conducta autodeterminada, se considera que una conducta es autónoma si el individuo actúa de acuerdo con sus propias preferencias, intereses y/o aptitudes y, además, lo hace libre de influencias externas no deseadas, es decir, independientemente.

El comportamiento autorregulado, por su parte, supone poner en práctica las habilidades de autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo, así como estrategias de establecimiento y logro de metas, de solución de problemas y de aprendizaje vicario. Así, cuando el individuo autorregula su conducta, analiza qué demandas le plantea su entorno próximo y qué repertorio de respuestas posee para satisfacer tales demandas, en virtud de lo cual se tomarán decisiones sobre cómo y para qué actuar, cómo supervisar su propio desempeño de cara a valorar posibles modificaciones en el plan de acción preestablecido y, finalmente, cómo evaluar los resultados obtenidos.

El tercer requisito que ha de reunir una conducta para que pueda ser considerada como autodeterminada alude a que los individuos deben actuar de manera psicológicamente capacitada. Ello implica que estos individuos creen que: (1) tienen el control sobre las circunstancias y los acontecimientos que son importantes para ellos (locus de control interno); (2) poseen las habilidades y destrezas necesarias para lograr los resultados deseados (expectativas de autoeficacia); y (3) pueden lograr tales resultados si deciden aplicar sus habilidades y destrezas (expectativas de resultado).

Por último, el individuo autodeterminado se mantiene consciente de sí mismo, de sus potencialidades y capacidades, pero también de sus limitaciones, de manera que utiliza este autoconocimiento en su propio beneficio.

Estas cuatro características esenciales deben estar necesariamente presentes, puesto que cada una de ellas constituye un elemento fundamental, pero insuficiente por sí mismo, para poder aseverar que una conducta es autodeterminada. Conviene enfatizar este hecho, en tanto en cuanto la conducta autodeterminada ha sido con frecuencia objeto de interpretaciones erróneas (Wehmeyer, 1998, 2006), entre las cuales cabría citar:

- La autodeterminación es la realización independiente de conductas. Los individuos somos interdependientes unos de otros, por lo que ninguna persona puede ser completamente autosuficiente en su funcionamiento diario, o para su bienestar y su ajuste personal. Así pues, incluso una persona dependiente puede ser autodeterminada, si tiene el control a la hora de tomar decisiones en los aspectos que atañen a su propia vida.
- Ahora bien, ello no implica, como a menudo se defiende, que la persona deba tener un control absoluto sobre la propia vida. El problema estriba en la utilización del término control cuando es concebido en términos absolutos. Es decir, se emplea erróneamente como sinónimo de dominio o de autoridad sobre uno mismo, sin contemplar la posibilidad de concebirlo como orientación o guía de los aspectos relevantes de la vida de un individuo. Tener el control sobre la propia vida equivale a ser agente causal de la misma, que –como ya se ha señalado– alude a la acción volitiva e intencional para alcanzar un determinado fin.
- La conducta autodeterminada es siempre exitosa. En efecto, existe el riesgo de atribuir la condición de persona autodeterminada a aquellas cuya actuación culmina en éxito, lo que es un error por varios motivos. En primer lugar, porque el criterio de éxito no es universal ni coincide siempre con los estándares socialmente establecidos al respecto. Y, en segundo lugar, porque resulta del todo inapropiado asimilar el éxito a la mera obtención de unos resultados. No todas las decisiones ni las elecciones que realiza un individuo obtienen siempre los resultados deseados, y no por ello su conducta deja de ser autodeterminada. Por consiguiente, es preciso dirigir la atención hacia la posibilidad de ser agente causal de la propia vida, capaz de tomar decisiones, establecer

metas personales, resolver problemas o realizar elecciones, y no en los resultados de estas acciones.

- En consecuencia, la autodeterminación no es, como a menudo se interpreta erróneamente, una conducta o un resultado específico como, por ejemplo, vivir de forma independiente. No se es más o menos autodeterminado por vivir en una casa propia o por encontrarse institucionalizado, porque cualquier comportamiento puede reflejar el intento por tener el control sobre la propia vida y ser, por ello, el resultado de una acción volitiva e intencional totalmente personal. En este sentido, es necesario comprender, por un lado, que cualquier conducta puede ser autodeterminada y, por otro, que tanto la ocurrencia como la no ocurrencia de una conducta puede ser autodeterminada.
- La autodeterminación es sinónimo de elegir. Existe una fuerte tendencia a equiparar la autodeterminación con la realización de elecciones, lo que supone una excesiva simplificación del concepto, desatendiendo la importancia de otros componentes que igualmente guardan relación con él, tales como la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas o el autoconocimiento.

En este sentido, Schalock y Verdugo (2003) y Wehmeyer et al. (2006) apuntan que las cuatro características esenciales de la conducta autodeterminada surgen a partir del desarrollo de un conjunto de elementos constituyentes de la autodeterminación. Dichos elementos serían:

- Elegir: capacidad del individuo para seleccionar entre varias alternativas de acuerdo con sus propias preferencias.
- Tomar decisiones: proceso mediante el cual el individuo selecciona o llega a una conclusión, dadas unas determinadas circunstancias, necesidades, valores y prioridades, en relación a cuál de las posibles soluciones es la mejor.
- Resolver problemas: habilidad del individuo para responder de una manera efectiva ante una determinada situación que le plantea su ambiente. Es, precisamente, este carácter situacional y orientado a la

respuesta del individuo lo que permite diferenciar entre el constructo toma de decisiones y el de solución de problemas.

- Planteamiento y logro de metas: capacidad del individuo para establecer o delimitar y conducirse hacia la satisfacción de sus propios propósitos, fines o aspiraciones.
- Autorregulación: capacidad del individuo para evaluar, observar y registrar su propio comportamiento de acuerdo con unos criterios de comparación preestablecidos, llevando a cabo los cambios oportunos con arreglo a adecuarlo a dichos criterios.
- Autodefensa y liderazgo: capacidad del individuo para reivindicar y defender una determinada postura, causa o persona, libre de influencias externas, mostrando seguridad, asertividad y capacidad de persuasión.
- Percepción de control y eficacia: la primera alude a la creencia del individuo en la existencia de una relación de contingencia en las acciones que lleva a cabo y los resultados que obtiene a través de dichas acciones. Por su parte, la percepción de eficacia hace referencia, como ya veíamos en el capítulo dos, a la creencia del individuo sobre su capacidad para ejecutar eficazmente una determinada acción o comportamiento de manera que le permita obtener un determinado resultado deseado (Bandura, 1977).
- Autoconciencia y autoconocimiento: capacidad del individuo para autoanalizarse y determinar sus propias fortalezas y limitaciones, así como su habilidad para emplear esta información en su propio beneficio.

4.1.1. El rol de la autodeterminación en la motivación del individuo

Deci y Ryan (2000) defienden que uno de los determinantes primarios de la motivación humana es el grado de autodeterminación experimentado por el individuo. Derivada de la teoría de la autodeterminación, estos autores plantean la teoría de la integración orgánica, que postula la existencia, a lo largo de un *continuum* de autodeterminación, de tres estilos motivacionales a la hora de llevar a cabo un determinado curso de acción. De un mayor a un menor grado de autodeterminación, estos tres estilos motivacionales serían

gustos y preferencias individuales, sino aquella que mejor se adecua a sus aptitudes y características como estudiante.

El segundo tipo de motivación extrínseca es la regulación identificada. Esta tiene lugar cuando el comportamiento o la acción son altamente valorados por el individuo y este percibe que la lleva a cabo libremente, a partir de una elección propia, si bien su realización no obedece a un verdadero placer o disfrute con la actividad. Un estudiante que se matricula en una carrera determinada porque cree que a través de ella conseguirá un buen puesto de trabajo representaría un ejemplo de regulación identificada.

El tercer nivel de regulación extrínseca dentro del continuum de autodeterminación propuesto por R. M. Ryan y Deci es la regulación introyectada. El individuo se autoadministra recompensas o castigos de forma contingente a la acción. Se trata, por tanto, de una conducta menos autodeterminada que la anterior, pues se halla regulada por contingencias externas. Un caso de introyección sería el del estudiante que se matricula en la misma carrera que sus amigos para poder seguir en contacto con ellos.

El último nivel de motivación extrínseca, y el menos autodeterminado, es la regulación externa. La conducta se realiza exclusivamente para conseguir un premio o recompensa, o bien para evitar algún castigo. Siguiendo con el ejemplo anterior, la regulación externa se pondría de manifiesto en el caso del estudiante que se matricula en una carrera porque, de ese modo, dispone del apoyo económico de sus padres para vivir.

Finalmente, los individuos faltos de motivación o desmotivados serían aquellos que no perciben una relación de contingencia entre el comportamiento o acción que ejecutan y los resultados que obtienen con ello. Es el caso de aquellos individuos que sienten una total incompetencia y falta de control personal en los resultados que obtienen, así como una total falta de capacidad para modificar el curso de los acontecimientos, por lo que habitualmente optan por no actuar o ejecutar la conducta.

Al igual que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (i.e., relación social, competencia y autonomía) se halla positivamente asociado a un mayor bienestar (Boezeman y Ellemers, 2009; Church et al., 2012; Gillet,

Lafrenière, Vallerand, Huart y Fouquereau, 2014); Deci y Ryan, 2000; Milyavskaya et al., 2009; Milyavskaya y Koestner, 2011; Oishi, Diener, Lucas y Suh, 1999; R. M. Ryan y Deci, 2000; Sheldon, Gunz, Nichols y Ferguson, 2010; Tay y Diener, 2011), diversos trabajos han puesto de manifiesto que los individuos altamente autodeterminados, en comparación con los que desarrollan un patrón motivacional no autodeterminado, muestran mayores niveles de bienestar subjetivo (Nix, Ryan, Manly y Deci, 1999), bienestar psicológico (Deci, Connell y Ryan, 1989), estilos de vida más saludables (Pelletier, Dion, Slovenic-D'Angelo y Reid, 2004) y un óptimo ajuste psicológico (O'Connor y Vallerand, 1994). El estudio de Milyavskaya y Koestner (2011) concluye que la motivación autodeterminada actúa como factor mediador entre las necesidades psicológicas fundamentales y el bienestar psicológico experimentado por el individuo. Es decir, la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación social incrementa la motivación autodeterminada y esta, a su vez, conduce a la experimentación de un elevado bienestar psicológico. Sabzehara, Ferguson, Sarafray y Mohammadi (2014) también han encontrado recientemente que los comportamientos intrínsecamente motivados predicen positivamente variables estrechamente asociadas a la autoaceptación, como la autoestima, la autocompasión o el autoconocimiento integrativo.

4.1.2. La autodeterminación en los estudiantes universitarios

La teoría de la autodeterminación propuesta por R. M. Ryan y Deci (Deci y Ryan, 2000, 2008; R. M. Ryan y Deci, 2000) señala que los contextos de aprendizaje constituyen uno de los ámbitos vitales en los que la autonomía personal contribuye en mayor medida al crecimiento personal y al bienestar psicológico de los individuos. Con independencia de la etapa académica a la que nos refiramos, un amplio cuerpo de investigaciones ha evidenciado que aquellos estudiantes que se perciben altamente autodeterminados (esto es, con una elevada motivación intrínseca o con una orientación motivacional integrada, de acuerdo con la teoría de la integración orgánica) incrementan sustancialmente su *engagement*, interés e implicación en el estudio (A. Moral, Pallisera, Santaló, Gras y Villar, 2008; Niemiec y Ryan, 2009; Pintrich, 2000c; Pintrich y Schunk, 2006; Schunk, 1991), su competencia percibida (Black y Deci, 2000; Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan, 1981), su capacidad para

tomar decisiones y elecciones profesionales (V. González, 2009) e, incluso, la capacidad para relacionarse con sus iguales (X. Chen, Zhou y Zhang, 2009).

El grado de autodeterminación experimentado por el estudiante parece condicionar su orientación a metas académicas. Así, algunos trabajos han evidenciado que las metas de rendimiento, en su tendencia de evitación, correlacionan positivamente con la amotivación y negativamente con la motivación intrínseca (Cury, Elliot, Fonseca y Moller, 2006; Elliot y Murayama, 2008; Vallerand et al., 1993). Por su parte, en un reciente trabajo realizado con estudiantes universitarios, A. González, Donolo, Rinaudo y Paolini (2010) señalan que la motivación intrínseca y la regulación integrada correlacionan positivamente con las metas de aproximación al aprendizaje, mientras que las restantes formas de motivación externa (identificada, introyectada y externa) se relacionarían con las metas de aproximación al rendimiento. En cambio, bajos niveles de metas de aproximación (al aprendizaje y al rendimiento) se corresponden con bajas puntuaciones en todas las modalidades de motivación contempladas en la teoría de la integración orgánica, a excepción hecha de la amotivación. Estos estudiantes poco motivados hacia las tareas académicas presentan una marcada tendencia a procrastinar (Senécal, Julien y Guay, 2003; Senécal, Koestner y Vallerand, 1995), a experimentar malestar psicológico (Sheldon y Krieger, 2007), así como elevadas probabilidades de abandonar los estudios anticipadamente (Vallerand, Guay y Fortier, 1997).

Circunscribiéndonos a la etapa universitaria, la autonomía personal parece desempeñar un papel destacado en el ajuste exitoso a los desafíos que conlleva este período. En efecto, el inicio de la etapa universitaria simboliza la culminación de ese proceso de construcción personal de la identidad comenzado en la adolescencia. La etapa universitaria es percibida por los estudiantes como la consecución de, entre otros, ciertos objetivos personales vinculados a la individualización (Lapsley y Edgerton, 2002), sin que ello suponga la ruptura o la separación con respecto a otras personas significativas, en particular con las figuras paternas (Wintre y Sugar, 2000).

En esta línea, la investigación realizada por Soares, Guisande y Almeida (2007) concluye que los niveles de autonomía personal con los que los

estudiantes ingresan en la universidad ejercen un impacto significativo en la forma en que se enfrentan a los desafíos y dificultades propios de este contexto. En concreto, los 420 estudiantes universitarios de primer curso que componían la muestra evidenciaron percepciones ciertamente positivas respecto a su grado de autonomía en tareas como la organización y gestión del tiempo, a la adaptación a nuevas personas y lugares, así como a la capacidad para gestionar las relaciones con sus compañeros de forma recíproca y colaborativa. Por contra, estos estudiantes manifestaron una baja capacidad para gestionar el dinero o eventuales experiencias laborales, así como para enfrentarse a la ausencia de afecto y aprobación por parte de sus compañeros.

En lo que respecta a las cuestiones estrictamente académicas, una de las variables contextuales que influye en mayor medida en el grado de autodeterminación experimentado por los estudiantes es el estilo de motivacional promovido por los docentes. R. M. Ryan y Deci (2000) diferencian como polos opuestos de un continuo entre profesores con un estilo motivacional autodeterminado y profesores que fomentan estilos controladores. Los primeros son aquellos que tratan de fomentar los intereses, necesidades y preferencias individuales de sus alumnos promoviendo ambientes en los que el estudiante desempeña un rol eminentemente activo y participativo respecto a sus propios aprendizajes (e.g., se tienen en cuenta sus opiniones, se les proporcionan oportunidades para tomar decisiones, se les anima a asumir una alta responsabilidad en sus procesos de aprendizaje, etc.).

Por su parte, los docentes que sostienen planteamientos metodológicos más controladores optan por determinar en un alto grado las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que tratan de motivar a sus alumnos mediante contingencias externas en forma de premios y castigos. Deci y Ryan (1985) señalan que las contingencias administradas ante un determinado estándar solicitado (una calificación académica, por ejemplo), o la expectativa de obtención de las mismas, disminuyen sustancialmente la motivación intrínseca y, por ende, la percepción de conducta autodeterminada en el individuo. Sin embargo, esta afirmación resulta un tanto controvertida, puesto que autores como Eisenberger, Rhoades y Cameron (1999) hallaron que los estudiantes que obtenían un elevado rendimiento académico

previamente solicitado y recibían por ello una recompensa, en comparación con los estudiantes que no la recibían, se percibían más autodeterminados. La explicación aportada por estos autores redonda en la idea de que, en nuestra vida cotidiana, estamos muy acostumbrados a que se incentive la consecución de algún estándar requerido. En consecuencia, los receptores potenciales de esa recompensa podrían, si así lo desearan, rechazar la recompensa y no realizar la demanda que se les solicita, lo que constituiría un comportamiento altamente autodeterminado.

Diversos trabajos han evidenciado la clara y directa relación positiva entre estilos motivacionales docentes promotores de la autodeterminación y la motivación intrínseca y el *engagement* en los estudiantes (Deci, Nezlek y Sheinman, 1981; A. Moral et al., 2008; Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch, 2004), la autorregulación (Black y Deci, 2000), la comprensión de los contenidos de aprendizaje (Grolnick y Ryan, 1987) y el rendimiento académico, tanto efectivo (Skinner y Belmont, 1993) como percibido por el estudiante (Diseth y Samdal, 2014). El estudio de Moral et al. (2008) concluye que los estudiantes universitarios que se perciben más autodeterminados muestran elevadas puntuaciones en las tres dimensiones integrantes del *engagement* académico (vigor, dedicación y absorción), mientras que los estudiantes menos autónomos (amotivados, regulados externamente o de forma introyectada) evidencian elevados niveles de agotamiento emocional y de despersonalización.

Estos comportamientos autodeterminados promovidos por los docentes podrían traspasar las fronteras del contexto académico e influir también en otros ambientes en los que se mueve el individuo. En este sentido, G. C. Williams, Saizow y Ryan (1999) observaron, en un estudio longitudinal con estudiantes de Medicina, que los docentes que promovían estilos motivacionales autodeterminados en su alumnado, no solo favorecían que este fuese más autónomo en su proceso de aprendizaje, sino que estos comportamientos autodeterminados se trasladaban, una vez concluida la etapa académica, a la práctica profesional. De esta manera, estos médicos instaban a sus pacientes a ser más autodeterminados en sus conductas de autocuidado de la salud.

4.2. La autorregulación

El concepto de autorregulación ha adquirido una enorme relevancia en la literatura psicológica y educativa en los últimos años. Desde la perspectiva sociocognitiva, se asume que la autorregulación supone un proceso mediante el cual los individuos activan y mantienen sus pensamientos, emociones y acciones sistemática y convenientemente orientados al logro de sus propias metas (Schunk y Zimmerman, 1994). Se trata, por tanto, de un proceso interno y/o transaccional que le posibilita al individuo autodirigirse hacia la consecución de sus metas a través del control sobre los propios pensamientos, afectos y comportamientos (Karloly, 1993). Así, una vez que el individuo se implica en una determinada tarea o actividad, debe vigilar o supervisar su propia conducta en ella, juzgar los resultados de la misma y actuar en función de dichos resultados con el fin de decidir lo que debe hacer para lograr las metas propuestas (Eccles y Wigfield, 2002). Es por ello que en la autorregulación están implicados tanto procesos cognitivos y metacognitivos, los cuales informan sobre el cómo afronta el individuo una determinada tarea, como procesos afectivo-motivacionales, encargados de informar sobre por qué hace lo que hace y por qué no realiza lo que cabía esperarse (González-Pumariega, Núñez, Cabanach y Valle, 2002).

La autorregulación se erige, pues, en un proceso clave para mantener un óptimo bienestar psicológico en cualquier etapa del ciclo vital. En efecto, la adquisición de la competencia autorreguladora constituye una tarea evolutiva de suma relevancia, por cuanto mejora el funcionamiento y la adaptación del individuo a lo largo de su desarrollo (Schunk, 2001), por ejemplo, favoreciendo el inicio de la andadura universitaria (DeRosier et al., 2013).

En tanto que supone la autogeneración, planificación y adaptación de pensamientos, afectos y acciones por parte del individuo (Schunk y Zimmerman, 1994), el proceso de autorregulación es eminentemente dinámico y multidimensional. Bajo esta consideración, cabe hablar de distintas fases y áreas de la autorregulación. Por un lado, se trata de un proceso dinámico que, de acuerdo con Zimmerman (2000), se estructura en torno a tres fases de carácter cíclico (fase previa o de planificación, fase de realización o de control volitivo, la cual, a su vez, suele subdividirse en una fase de autosupervisión y

otra de autorrevisión; y una tercera y última fase denominada reflexión o valoración). Por otro lado y, basándonos en el modelo que propone este autor, la autorregulación constituye un proceso multidimensional, en tanto en cuanto en cada una de las fases señaladas el individuo ha de tomar en consideración tanto el área cognitiva como la afectivo-motivacional, la comportamental y la contextual. A continuación, se procederá a caracterizar cada una de las fases y áreas señaladas.

4.2.1 Fases de autorregulación

Todo proceso de autorregulación requiere una fase previa a la acción, en la que se establecen las metas personales a alcanzar y, en función de ellas, se diseña el plan de actuación para lograrlas (Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2002). Sin duda alguna, la autorregulación está inherentemente vinculada al proceso de fijar metas y planificar la acción tendente a su consecución, dado que dichas metas constituyen el criterio o la referencia para orientar nuestras acciones subsiguientes. En este sentido, tal y como señala Schunk (2001), las metas impulsan el proceso de autorregulación, puesto que motivan al individuo a esforzarse por satisfacer las demandas de una determinada tarea y a persistir en ella ante eventuales obstáculos.

En consecuencia, el proceso de fijar metas constituye uno de los pasos más relevantes dentro de la actividad autorregulada y, de acuerdo con González-Pumariega et al. (2002), dichas metas se organizan jerárquicamente de tal modo que aquellas más próximas, concretas y específicas actúan como reguladoras de aquellas otras más lejanas y globales. Son, precisamente, las metas más próximas y específicas las que más favorecen y propician la conducta autorregulada de los individuos, dado que permiten llevar a cabo autoevaluaciones continuas y frecuentes sobre los propios progresos y, por ello, suponen un mayor refuerzo para la autoestima que aquellas metas más lejanas y generales (Schunk, 2001).

Una vez establecidas las metas a alcanzar, el siguiente paso es elaborar un plan de acción, esto es, planificar los medios a través de los cuales lograr los fines deseados (i.e., las metas establecidas). Planificar, por tanto, supone decidir, por parte del individuo, en qué dirección debe conducirse y orientarse su propia actuación, qué recursos necesitará, qué estrategias pondrá en

marcha para lograr las metas perseguidas y la temporalización prevista para la acción. Además, es imprescindible que se encuentre motivado para iniciar y persistir en el desarrollo del plan previsto (González-Pumariega et al., 2002). Ahora bien, conviene tener presente que este proceso de planificación no permanece inalterable una vez iniciada la acción por parte del individuo, sino que es susceptible de sufrir diversas readaptaciones en función de posibles variaciones intrapersonales, interpersonales y/o contextuales que puedan tener lugar y que, en consecuencia, deben suponer un reajuste de las metas o de las estrategias desarrolladas para alcanzarlas.

La segunda fase del proceso de autorregulación (fase de realización o de control volitivo) constituye un proceso *on-line*, en tanto que se desarrolla mientras el individuo actúa. Dentro de ella, suele diferenciarse entre autosupervisión y autorrevisión. La *autosupervisión*, también denominada autoobservación o automonitorización, es clave en el proceso de autorregulación (Agran et al., 2005). A través de ella, el individuo presta una atención deliberada (“autovigilante”) a su propio comportamiento, esto es, a su propia realización efectiva mientras esta se desarrolla, así como a sus propios procesos de pensamiento, a sus reacciones emocionales y a las condiciones contextuales en las que opera. Este proceso de autoobservación toma como punto de referencia las metas establecidas, así como el plan de acción diseñado en la fase anterior.

Casi de forma indiferenciable de la autosupervisión, se desarrolla la fase de *autorrevisión* o autocontrol, puesto que este constituye el paso siguiente e inmediato. Tangney, Baumeister y Boone (2004) definen el autocontrol como "la capacidad para ignorar o modificar las respuestas internas propias, así como para interrumpir patrones conductuales indeseados" (p. 275). En otras palabras, el proceso de autorrevisión supone modificar aquellos aspectos de la propia actuación, del plan previsto, de las metas establecidas o del contexto en el que se actúa que se han detectado como deficitarios; o bien mantener todo como estaba, si se percibe que marcha correctamente. Ambos procesos conjuntamente –supervisión y revisión– permitirían al individuo controlar su progreso, realizando los cambios oportunos para propiciar el logro de las metas propuestas (Cabanach et al., 2002).

La última fase del proceso de autorregulación (fase de reflexión o valoración) tiene lugar una vez concluida la actuación del individuo en la tarea o actividad desarrollada. En ella, la persona se autoevalúa y enjuicia los logros alcanzados y realiza inferencias en relación a las causas atribuibles a dichos resultados, información que le permite interpretar y valorar lo que le ocurre y que influirá en su conducta posterior (González-Pumariega et al., 2002), en tanto que le servirá como criterio de referencia a la hora de decidir si emplear o no los diferentes procedimientos utilizados para el logro de metas similares en el futuro, lo que confiere al proceso de autorregulación un carácter cíclico.

4.2.2 Áreas de autorregulación

Tal y como se observa en la tabla 1, a lo largo de las fases anteriormente consideradas, el individuo autorregulado debe prestar atención simultáneamente a cuatro dimensiones o áreas: cognitiva, afectivo-motivacional, conductual y contextual.

Tabla 1
Fases y áreas de autorregulación. Adaptado de "Manual de Psicología de la Educación", por S. González-Pumariega et al., 2002, Pirámide, p. 59. Copyright 2002 por Ediciones Pirámide.

FASES DE AUTORREGULACIÓN	ÁREAS DE AUTORREGULACIÓN			
	Cognitiva	Afectivo-motivacional	Conductual	Contextual
Planificación	Adopción de metas concretas Activación del conocimiento previo Activación del conocimiento metacognitivo	Activación del valor/interés de la tarea/situación Activación de creencias de autoeficacia y controlabilidad	Previsión de esfuerzo, temporalización y ayuda	Percepción de la tarea y del contexto

Realización	Supervisión	Conciencia metacognitiva y control del pensamiento	Autoconciencia y autocontrol emocional	Autoobservación del comportamiento Autoconciencia y autocontrol del esfuerzo, uso del tiempo y necesidad de ayuda	Atención y supervisión de las condiciones de la tarea y del contexto
	Revisión	Selección y adaptación de estrategias y pensamientos Reajuste de las metas adoptadas inicialmente	Selección y adaptación de estrategias afectivo-motivacionales	Incremento/reducción en la dedicación de tiempo y esfuerzo Persistencia o abandono Selección y adaptación en la búsqueda de ayuda	Modificaciones en tarea y contexto
Valoración		Juicios cognitivos Atribuciones	Reacciones afectivas Atribuciones	Valoración de las asignaciones y adaptaciones en el empleo del tiempo, esfuerzo y ayudas Cambios en la conducta	Valoración de la tarea y del contexto

4.2.2.1 Autorregulación de la cognición

La autorregulación de la cognición supone, esencialmente, el control y gestión de una serie de herramientas y métodos de carácter cognitivo por parte del individuo (Cabanach et al., 2002), dirigidos a la planificación, el control volitivo y la valoración de la propia actuación (Zimmerman y Schunk, 2008). Así, durante la fase de planificación, la autorregulación cognitiva implica que el individuo determine y establezca las metas concretas a alcanzar y active los conocimientos previos y metacognitivos necesarios para elaborar y desarrollar su plan de acción (González-Pumariega et al., 2002), si bien este puede ser redefinido en cualquier otro momento del proceso. En esta fase de planificación y desde el punto de vista de la autorregulación cognitiva, el individuo recurre a su memoria para activar los conocimientos que necesita

para llevar a cabo la tarea o actividad que se propone, así como las estrategias más apropiadas para ello (conocimiento metacognitivo).

Una vez finalizada la planificación, comienza la fase de realización, en la cual el individuo toma conciencia y control de sus propios pensamientos para, seguidamente, y a consecuencia de ello, introducir si es preciso algún cambio en el proceso que se está desarrollando (selección y adaptación de estrategias cognitivas y de pensamiento y/o reajuste de las metas inicialmente establecidas) de cara a optimizarlo. Finalmente, una vez concluida la tarea o actividad desarrollada (fase de reflexión) el individuo enjuicia y valora los logros alcanzados y realiza atribuciones sobre los mismos, que utilizará como referencia para orientar su conducta en el futuro. En la tabla 2 se recogen algunas cuestiones que puede plantearse el individuo a través del autodiálogo interno para autorregularse desde el punto de vista cognitivo en cada una de las fases del proceso.

4.2.2.2 Autorregulación afectivo-motivacional

Tan importante como el hecho de que el individuo sea consciente y controle sus propios pensamientos y conocimientos a lo largo de las distintas fases (previa, *on-line* y posterior) en las que lleva a cabo una determinada tarea o actividad, es que sea capaz de autorregular sus propias emociones y estados afectivos a lo largo de todo el proceso. En efecto, tal y como defienden Cabanach et al. (2002), cuando el individuo se autoevalúa si está cumpliendo o no satisfactoriamente con las demandas que le plantea una determinada situación o tarea, este tipo de apreciaciones propician que experimente emociones, positivas o negativas, así como una cierta preocupación por la propia actuación. Es por ello que se antoja esencial que el individuo domine y utilice convenientemente una serie de estrategias motivacionales, definidas por estos autores como aquellos procedimientos empleados para gestionar situaciones que pueden suponer un riesgo para el bienestar psicológico de individuo y/o para favorecer estados emocionales adaptativos.

Así, en la fase de planificación, a la hora de establecer las metas a lograr y el plan de acción a desarrollar (autorregulación cognitiva), el individuo activa sus creencias de autoeficacia y sobre la dificultad de la tarea, así como sobre la utilidad e importancia que esta tiene para él (González-Pumariega et

al., 2002). De esta manera, determinará en parte sus metas con respecto a la tarea y propiciará la aparición de afectos positivos o negativos. La autoconciencia emocional, esto es, que el individuo sea consciente de sus sentimientos y afectos es, por tanto, el primer e ineludible paso para lograr controlarlos (autocontrol emocional). Ambos procesos, en suma, son fundamentales para que el individuo llegue a enfrentarse de manera adaptativa y constructiva a sus afectos negativos (miedo, ansiedad, inseguridad, etc.) y logre evitar la impulsividad o el abandono prematuro a la hora de tomar decisiones y de actuar (S. Rodríguez, Cabanach y Piñeiro, 2002).

Por último y, de acuerdo con González Pumariega et al. (2002), en la fase de reflexión, una vez concluida la tarea, los resultados obtenidos por el individuo a través de su actuación y las atribuciones que realice en relación a los mismos originarán una determinada respuesta emocional que puede modificar su percepción de autoeficacia y competencia personal, así como la importancia e interés concedido a la tarea o acción llevada a cabo, cambios que pasarán a conformar las creencias motivacionales del individuo y que, por ende, influirán en el modo en que este afronte en el futuro nuevas situaciones o tareas. Al igual que sucedía con la autorregulación cognitiva, en la tabla 2 se recogen algunas cuestiones que puede plantearse el individuo a través del autodiálogo interno para autorregularse desde el punto de vista afectivo-motivacional en cada una de las fases del proceso.

4.2.2.3 Autorregulación conductual

Esta área de la autorregulación alude a los esfuerzos que realiza el individuo para controlar su propia conducta cuando afronta una determinada tarea o situación, la lleva a cabo y la evalúa una vez finalizada su actuación en ella. Así, en la fase de planificación y, en función de las metas establecidas (área cognitiva) y sus creencias de autoeficacia (área afectivo-motivacional), el individuo ha de realizar una previsión del esfuerzo a invertir en la tarea, la temporalización para llevarla a cabo y la posibilidad de solicitar ayuda para la misma.

Dichas previsiones pueden resultar alteradas durante la fase de realización, si se detectan desajustes entre el plan establecido y la ejecución

efectiva del mismo que pudieran llevar a la no consecución de las metas establecidas. Tras la realización de la tarea (fase de reflexión o valoración), el individuo analiza el tiempo y el esfuerzo (cognitivo y motivacional) invertidos por él para superar la situación o tarea desarrollada, así como la ayuda requerida, que posibilitarán el análisis sobre la propia conducta (González-Pumariega et al., 2002) y, en consecuencia, influirán en ella ante situaciones futuras. En la tabla 2 se recogen algunas cuestiones que pueden dirigir el diálogo interno orientado hacia la autorregulación conductual en cada una de las fases señaladas.

La autorregulación conductual viene determinada, pues, en buena medida por tres variables: el esfuerzo (que dependerá en gran medida de creencias motivacionales como la autoeficacia, el interés por la tarea, el valor que se le otorga a esta, etc.), la gestión del tiempo (tomar conciencia del tiempo que nos llevan cada una de nuestras actividades cotidianas) y la búsqueda adaptativa de ayuda (finalidad de la misma, fuentes fiables, etc.).

4.2.2.4 Autorregulación contextual

Cuando el individuo intenta controlar y regular su propia actuación en una determinada situación o tarea, necesariamente precisa ejercer algún grado de control y regulación sobre el contexto inmediato en el que desarrolla dicha actuación. Por ello, en la fase de planificación, el individuo, de acuerdo con sus propias cogniciones, percibe la tarea o la situación que ha de afrontar y el contexto en la que esta se desarrolla. Dichas percepciones constituyen la base del control y la regulación del contexto que el individuo lleva a cabo mientras desarrolla la tarea (fase de realización), realizando las modificaciones oportunas tendentes a facilitar la consecución de las propias metas. Una vez concluida su actuación, el individuo valora y evalúa la tarea realizada y el contexto en que esta se desarrolló, apreciaciones que influirán en el modo en que el individuo afrontará nuevas situaciones y tareas en el futuro (González-Pumariega et al., 2002). En la tabla 2 se recogen algunas cuestiones que pueden dirigir el diálogo interno vinculado a la autorregulación contextual en cada una de las fases consideradas.

Tabla 2

Algunas cuestiones que pueden dirigir el diálogo interno orientado hacia la autorregulación. Adaptado de "Manual de Psicología de la Educación", por R. G. Cabanach et al., 2002, Pirámide, pp. 24-28. Copyright 2002 por Ediciones Pirámide.

ÁREAS DE AUTORREGULACIÓN				
FASES DE AUTO-REGULACIÓN	Cognitiva	Afectivo-motivacional	Conductual	Contextual
Planificación	<p>¿A qué tipo de tarea me enfrento?</p> <p>¿Qué es lo que quiero conseguir?</p> <p>¿Tengo algún conocimiento previo sobre ella que me pueda ayudar?</p> <p>¿He afrontado tareas o situaciones similares anteriormente?</p> <p>¿Cómo actué en dichas situaciones?</p> <p>¿Qué y cómo tengo que hacer para conseguir lo que pretendo?</p>	<p>¿La situación/tarea a la que me enfrento es difícil?</p> <p>¿Me siento capaz de llevarla a cabo con éxito? ¿Cómo me siento ante la tarea: preocupado/tenso o/ansioso/tranquilo...?</p>	<p>¿Cuánto tiempo y esfuerzo necesitaré dedicarle a esta tarea/situación para superarla?</p> <p>¿Necesitaré ayuda para ello?</p>	<p>¿Es importante hacer bien esta tarea?</p> <p>¿Qué lograré a través de ella?</p>
Realización	<p>¿Voy bien respecto a lo que pretendía lograr?</p> <p>¿Estoy progresando?</p> <p>¿Me estoy encontrando con dificultades?</p> <p>¿A qué se deben?</p> <p>¿Es necesario hacer algún cambio?</p>	<p>¿La tarea me está resultando más difícil de lo esperado?</p> <p>¿Me sigo viendo capaz de afrontarla con éxito?</p> <p>¿Cómo me siento en este momento?</p> <p>¿Debo seguir esforzándome?</p> <p>¿Puede ser un buen momento para que intente relajarme/descansar?</p> <p>¿Debo abandonar la tarea?</p> <p>¿Por qué no procuro pensar en positivo?</p>	<p>¿Me estoy esforzando lo suficiente?</p> <p>¿Le estoy dedicando el tiempo necesario a la tarea? ¿Me está llevando demasiado tiempo?</p> <p>¿Será necesario dedicarle más tiempo/esfuerzo?</p> <p>¿La ayuda de la que dispongo es adecuada? ¿Voy a necesitar más ayuda?</p>	<p>¿Debo seguir actuando de la manera en que lo estoy haciendo?</p> <p>¿Si actuó de esta otra forma lograré lo que me propongo?</p>

Valoración	¿Se consiguieron los objetivos que me había marcado? ¿Por qué/ Por qué no?	¿Cómo me he sentido al realizar/afrontar esta tarea/situación?	¿He planificado bien el tiempo/esfuerzo?	¿Mereció la pena el esfuerzo realizado?
	¿El plan inicial era adecuado?	¿He logrado controlar mi preocupación/ansiedad/nerviosismo?	¿Me he esforzado lo suficiente?	¿El resultado obtenido se corresponde con mi actuación y mi esfuerzo?
	¿Las estrategias empleadas fueron las adecuadas? ¿Por qué/ Por qué no?		¿Podría haber obtenido un mejor resultado si me hubiese esforzado más?	
	¿Qué aspectos son importantes que recuerde si en un futuro vuelvo a afrontar tareas o situaciones similares?	¿Qué importancia tiene para mí el resultado que he obtenido?	¿He necesitado ayuda? ¿Me ha sido de utilidad? ¿Era realmente necesaria?	

4.2.3. La autorregulación en los estudiantes universitarios

En consonancia con el espíritu de la reforma de los procesos de enseñanza-aprendizaje que, de acuerdo con las demandas y los retos que plantea una sociedad del aprendizaje continuado, de la explosión informativa y del conocimiento múltiple y relativo (Pozo, 1996) como la que vivimos, establecen las nuevas directrices educativas que se derivan del proceso de Convergencia Europea, en el actual Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se pretende proporcionar al estudiante universitario una formación integral en unas competencias (i.e., capacidades, habilidades, actitudes y valores) que le permitan adaptarse a los continuos cambios sociales, productivos y económicos y, en definitiva, resolver autónomamente las situaciones problemáticas a las que se enfrente a lo largo de su vida.

Más que receptores pasivos de información, nuestra sociedad demanda en la actualidad individuos capaces de "aprender a aprender", esto es, capaces de construir activamente sus propios conocimientos y aprender a controlar sus procesos de aprendizaje. Los estudiantes deben, por tanto, desarrollar las habilidades precisas para autorregular sus aprendizajes (García-Ros y Pérez-González, 2011; Suárez y Fernández, 2011; Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, et al., 2008). Desde esta consideración de individuos eminentemente activos a la hora de establecer sus propias metas de

aprendizaje y construir sus conocimientos, podemos reseñar un consenso en torno a la conceptualización del aprendizaje autorregulado como un “proceso a través del cual los estudiantes activan y mantienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas” (Schunk y Zimmerman, 1994, p. 309) o “proceso activo y constructivo a través del cual los estudiantes establecen metas para sus aprendizajes y tratan de supervisar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, dirigidos y limitados por sus metas y por las características contextuales de sus entornos” (Pintrich, 2000c, p. 453).

De un modo sintético, se comparte la consideración del estudiante autorregulado como un aprendiz automotivado que se siente agente causal de su aprendizaje y, por consiguiente, actúa metacognitiva, motivacional y comportamentalmente de forma activa en su desempeño académico (Torrano y González, 2004; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, Piñeiro, et al. 2010). Más concretamente, los estudiantes autorregulados (Corno, 2001; Pintrich, 2004; Winne, 1995; Zimmerman, 1998):

- a) Planifican, supervisan y regulan sus procesos de aprendizaje.
- b) Saben cuándo y cómo emplear distintas estrategias cognitivas (selección, repetición, organización y elaboración) para el procesamiento de la información.
- c) Conocen sus habilidades y los conocimientos que poseen, y son capaces de utilizarlos convenientemente hacia el logro de sus metas personales.
- d) Son conscientes de sus emociones y motivaciones (metas de aprendizaje, creencias de autoeficacia, etc.) y las controlan y modifican para ajustarlas a las demandas de cada tarea o situación de aprendizaje.
- e) Gestionan eficazmente su esfuerzo y el tiempo así como los recursos sociales (compañeros, profesores, etc.) de los que disponen.

En coherencia con las definiciones de aprendizaje autorregulado apuntadas anteriormente, así como con la conceptualización general que efectuamos en el epígrafe anterior al caracterizar la autorregulación como un proceso dinámico y multidimensional, podemos catalogar al aprendizaje autorregulado como un proceso complejo que se desarrolla cíclica y

recurrentemente en tres fases (Pintrich, 2000c): una fase previa o de planificación, donde se desarrollan unos procesos previos al esfuerzo que se dedicará al aprendizaje, pero que lo afectarán directamente; una fase de realización o control volitivo, donde se desarrollarán una serie de procesos que suceden durante el aprendizaje; y una fase de autorreflexión o valoración, una vez concluido el proceso. Por otro lado, el aprendizaje autorregulado incluye la gestión, activa y a lo largo de todas las fases anteriormente mencionadas, de recursos cognitivos, motivacionales, comportamentales y contextuales por parte del estudiante (para una explicación ampliada de las características de cada una de estas fases y áreas de autorregulación, véanse tabla 1 y tabla 2).

Centrándonos en los aspectos motivacionales, en los últimos años los estudios sobre aprendizaje autorregulado destacan la importancia de dos variables críticas a la hora de determinar la motivación del estudiante para controlar y regular su propio proceso de aprendizaje: la autoeficacia y la orientación a metas. Ambos factores, como señalan E. Fernández et al. (2013), constituyen los predictores más potentes de la utilización de las estrategias de autorregulación en la etapa universitaria.

En efecto, de acuerdo con Pajares y Schunk (2001), de entre las creencias motivacionales que han sido vinculadas a la autorregulación, la autoeficacia desempeña un papel especialmente relevante. En este sentido, Bandura (1997) apunta que “una cosa es poseer destrezas autorregulatorias y otra es ser capaz de mantenerlas en situaciones difíciles, cuando las actividades poseen escaso atractivo o interés. Se requiere un sólido sentido de eficacia personal para controlar los obstáculos existentes ante los esfuerzos autorregulatorios” (p. 231). La eficacia autorreguladora alude, pues, a las creencias que el individuo posee en relación a su propia capacidad para controlar autónomamente su propio proceso de aprendizaje (Joët, Usher y Bressoux, 2011), lo que implica ser capaz de establecer sus metas académicas, autosupervisar (*self-monitoring*) su actuación, utilizar diversas estrategias cognitivas y metacognitivas, autoevaluarse y controlar y regular sus propias reacciones (*self-reactions*) derivadas del proceso llevado a cabo (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

Por lo que respecta a las orientaciones a metas, si bien nos centraremos en analizar específicamente este tópico en el capítulo seis, podemos avanzar que existen sólidas evidencias acerca de la relación positiva entre metas de aprendizaje y estrategias de autorregulación en estudiantes de secundaria y de universidad (Dowson y McInerney, 2003; Elliot y McGregor, 1999; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Greene y Miller, 1996; Valle et al., 2003a, 2003b; Valle, Cabanach, et al., 2007; Wolters, Yu y Pintrich, 1996). De esta manera, los estudiantes que muestran grandes deseos de aprender y ampliar sus conocimientos y capacidades personales utilizan más estrategias de procesamiento profundo (elaboración y organización de la información), metacognitivas (planificación, supervisión) y de gestión del entorno (e.g., búsqueda de ayuda), muestran creencias autorreferidas más adaptativas y se implican y persisten más ante las tareas académicas que los aprendices que adoptan otros tipos de metas (Middleton y Midgley, 1997; Pintrich, 2000c; Wolters, 2004; Wolters et al., 1996).

Sin embargo, y a pesar de que existen mayores discrepancias al respecto, también se ha evidenciado la adopción de estrategias autorreguladoras por parte de los estudiantes orientados a metas de aproximación al dominio. En este sentido, Wolters (2004) señala que la adopción de este tipo de metas no interfiere en la adopción de comportamientos autorregulatorios. Más aún, el deseo de demostrar que se es más competente que los demás repercutiría positivamente en la motivación (incremento de la autoeficacia, del interés y de la implicación en las tareas cuando se tienen éxitos en los objetivos planteados), así como en la cognición (procesamiento profundo de la información, utilización de estrategias metacognitivas) del estudiante (Torrano y González, 2004; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

Como contrapartida, parece que los estudiantes que tratan de demostrar su competencia ante los demás también experimentan un incremento de la ansiedad ante los exámenes, tratan de evitar tareas o situaciones académicas difíciles que puedan poner en duda su capacidad ante los demás y rechazan recurrir a la ayuda de otras personas como estrategia para hacer frente a las dificultades (Pintrich, 2000b).

Además, parece que la adopción de otro tipo de metas, tales como la búsqueda de una valoración social positiva o el valor de utilidad asignado a las tareas o actividades en las que nos implicamos también favorece la utilización de comportamientos autorreguladores en el contexto académico (Valle et al., 2006), lo que corrobora la tendencia surgida en estos últimos años en las investigaciones sobre metas académicas que apunta a la conveniencia de adoptar un patrón de múltiples metas como recurso más adaptativo para la puesta en marcha de mecanismos de autorregulación del aprendizaje que posibiliten al estudiante una utilización estratégica de las mismas (Dowson y McInerney, 2003; S. Rodríguez et al., 2001; Valle et al., 2003b; Wentzel, 2003).

Si bien la situación descrita representa lo que sería deseable dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario, la situación "real", a tenor de algunos trabajos efectuados al respecto (Allgood, Risko, Álvarez y Fairbanks, 2000; Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003), evidencia que nuestros estudiantes, a día de hoy, distan de ser aprendices autorregulados. De la Fuente y Justicia (2003) apuntan que los estudiantes universitarios utilizan tan solo un pequeño conjunto de estrategias, del que, además, hacen un escaso uso (Rinaudo et al., 2003), siendo uno de los factores causales de mayor peso las deficiencias del profesorado universitario para diseñar y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la adquisición de competencias autorregulatorias por parte del alumnado (De la Fuente y Justicia, 2003).

En los últimos años se están desarrollando algunas iniciativas tendentes a favorecer la enseñanza de estrategias y habilidades de autorregulación del aprendizaje en las aulas universitarias, fundamentalmente a través de la modalidad de *e-learning* (para una revisión, véase Cerezo et al., 2010).

A modo de ejemplo, una de las iniciativas que se están desarrollando en nuestro contexto es el Proyecto *TRAL* (*Training for an Autonomous Learning*; Cerezo et al., 2009), el cual constituye una adaptación experimental del programa "Cartas de Gervasio a su ombligo" (Rosário, Núñez y González-Pienda, 2006) al entorno *Moodle*. En esencia, este programa versa sobre un conjunto de cartas que un alumno universitario ficticio, Gervasio, se escribe a

sí mismo y en el que relata su proceso de estudio y aprendizaje en la Universidad, todo ello en un tono desenfadado. El contenido de cada carta gira alrededor un conjunto de estrategias de autorregulación del aprendizaje, con la pretensión de que los lectores (los estudiantes) tengan la oportunidad de aprender un gran abanico de estrategias de aprendizaje y reflexionen sobre situaciones, ideas y desafíos en el contexto académico universitario, a través de la voz de un alumno que está viviendo una experiencia similar a la suya (F. Hernández, Rosário, Cuesta, Martínez y Ruiz, 2006). Los resultados obtenidos por este programa parecen ser altamente satisfactorios (e.g., Cerezo et al., 2010; F. Hernández, Rosário y Cuesta, 2010; Núñez et al., 2011).

Otra muestra de este creciente interés por fomentar el aprendizaje autorregulado en el estudiante universitario lo encontramos en el programa "Aprender estratégicamente" (Carbonero, Román y Ferrer, 2013). A través de esta iniciativa, estructurada en torno a doce sesiones integradas en el currículo académico, se pretendía enseñar a los estudiantes estrategias de organización (establecer conexiones lógicas entre los contenidos, a fin de incrementar su coherencia interna) y elaboración (relacionar la información con los conocimientos previos del estudiante) del material de estudio, así como de ampliación (i.e., transferencia) de los aprendizajes alcanzados. Al incluirse dentro del curso académico, se procuraba que los estudiantes aprendiesen simultáneamente y de forma integrada estrategias y contenidos. A tenor de los positivos resultados evidenciados por el programa, parece que la promoción de la autorregulación del aprendizaje en la etapa universitaria constituye una tarea que puede proporcionar importantes réditos cara a favorecer la autonomía del estudiante.

5. DOMINIO DEL ENTORNO

"Las personas le echan la culpa a las circunstancias. No creen en las circunstancias. Las personas que avanzan buscan las circunstancias y si no las encuentran, las crean"

George Bernard Shaw

Nuestro crecimiento personal va íntimamente ligado a nuestra capacidad para seleccionar y conducirnos con éxito en aquellos entornos físicos y sociales que nos posibiliten el pleno desarrollo de nuestras potencialidades personales. Es, por tanto, preciso lograr un alto dominio o control de nuestro entorno para poder gozar de un óptimo bienestar psicológico. Asimismo, la falta de control ambiental produce en el individuo serios déficits cognitivos, motivacionales y afectivos (Seligman, 1975).

Alcanzar un elevado dominio del entorno requiere, entre otros aspectos, que el individuo posea altos niveles de autonomía (entendida de acuerdo con la caracterización efectuada en relación a este constructo en el capítulo anterior), así como de autoaceptación, fundamentalmente en lo que concierne a la autoestima y a las creencias de autoeficacia. Sin embargo, el concepto clave, y que determina en gran medida esa capacidad de elegir y aprovechar las oportunidades que nos proporciona el ambiente, es el de control y, más concretamente, el de control percibido. A continuación procederemos a caracterizar y delimitar conceptualmente estos constructos.

5.1. Caracterización del control. El control percibido

El control constituye un constructo central en la psicología moderna, de tal manera que en las últimas décadas diversos han sido los términos acuñados en estrecha relación con este concepto (Haidt y Rodin, 1999): locus de control, autoeficacia, competencia personal, dominio (*mastery*), atribuciones causales, indefensión aprendida, autodeterminación, autonomía, empoderamiento (*empowerment*), etc. Esta pluralidad terminológica ciertamente refleja el elevado volumen de investigación desarrollado en torno

al control, pero también el enorme grado de dispersión y la carencia de precisión conceptual en torno a dicho constructo.

Desde un punto de vista meramente organizativo, podría señalarse la existencia de tres grandes enfoques o perspectivas que abordan el estudio del control. En efecto, este tópico ha sido analizado desde planteamientos sistémicos, motivacionales y cognitivos.

La perspectiva sistémica sostiene que las características estructurales de los sistemas sociales (e.g., grado de organización social, capital social, etc.) son las que posibilitan o inhiben el control individual y colectivo. En este sentido, algunos autores (Furstenberg, Cook, Eccles, Elder y Sameroff, 1998; Skinner, 1995) apuntan que un sistema social de apoyo sería aquel que proporciona a sus miembros criterios y normas de rendimiento y de éxito altamente específicos, un *feedback* claro respecto al desempeño propio, contingencias altamente predecibles, así como refuerzos ante el incremento del dominio del entorno. Ello se traduciría, respectivamente en términos motivacionales y cognitivos, en elevados niveles de *engagement* y de autoeficacia por parte de los individuos (Haidt y Rodin, 1999).

El enfoque motivacional, por su parte, defiende la existencia de una necesidad universal en el ser humano de relacionarse con su entorno. Esta vinculación individuo-ambiente ha sido concebida, entre otros, en términos de competencia, logro, control o dominio, habida cuenta de la sensación placentera que experimenta el individuo a medida que supera desafíos, desarrolla nuevas capacidades, alcanza sus metas personales y, en definitiva, logra un control sobre su entorno (Davidson, 1994). De esta manera, Brim (1992) postula la existencia de un impulso universal en las personas por crecer e incrementar su dominio, que se traduciría en una búsqueda permanente de nuevos desafíos vitales. En la misma línea, si bien en este caso incidiendo en la intencionalidad y la voluntad como factores explicativos del comportamiento propositivo humano, se posicionan los denominados modelos de la acción. Dentro de los mismos, las teorías del control de la acción (Kuhl, 1985) y la del *Rubicón* de las fases de la acción (H. Heckhausen, 1987) serían las más representativas. En similares términos se pronuncian J. Heckhausen y Schulz (1995), quienes señalan que en el individuo existe un deseo innato de

ejercer un control primario sobre su entorno, si bien para que ese deseo se traduzca en un comportamiento de control, deben mediar unos procesos volitivos complejos que permitan superar eventuales obstáculos.

Dentro de esta perspectiva motivacional se encuadraría también la teoría de la autodeterminación (e.g., R. M. Ryan y Deci, 2000) que, como se recordará, defiende la existencia de tres necesidades psicológicas fundamentales en los seres humanos: relación social, autonomía y competencia.

Finalmente, el enfoque cognitivo sostiene que entre los factores motivacionales (impulsos, deseos, intenciones, etc.) y los comportamientos median una serie de variables cognitivas (creencias) en el desarrollo del dominio del entorno. En otras palabras, desde la perspectiva cognitivista, para que el individuo pueda ejercer el control ambiental no basta con sus deseos o su voluntad, es preciso que "crea" que puede ejercerlo. En este sentido, existe evidencia de que las personas que se perciben capaces de controlar su entorno afrontan mejor los procesos de enfermedad o las situaciones estresantes (Averill, 1973; Bare`z, Blasco, Fernando-Castro y Viladrich, 2009; Doron, Stephan, Boiché y Le Scanff, 2009; Henselmans, Sanderman, Baas, Smink y Ranchor, 2009; Kobasa, 1985; Langer y Rodin, 1976; Ranchor et al., 2010; Tennen y Affleck, 2000).

Se propone, desde este enfoque, el concepto de percepción de control o control percibido. A pesar de que la prolífica investigación desarrollada en torno a este constructo no ha logrado establecer un soporte conceptual unánimemente aceptado, sí parece existir acuerdo en torno a su carácter multidimensional (Bandura, 1997; D. Bonetti et al., 2001; Ferguson, Dodds y Flannigan, 1994; Skinner, 1995, 1996; S. C. S. Thompson y Collins, 1995). En efecto, dentro del concepto de control percibido, Ferguson et al. (1994) hallaron evidencias empíricas de la existencia de creencias generales en relación al mundo y a uno mismo y expectativas específicas relativas a contextos concretos. Siguiendo a J. Fernández y Edo (1994), el control percibido, entendido como conjunto de creencias generales, podría definirse como la percepción del individuo en relación a su habilidad para interactuar eficazmente con el entorno. Las creencias de control se referirían al grado en

que el agente percibe que puede producir de manera intencional determinados resultados deseados y prevenir aquellos no deseados (Skinner, Chapman y Baltes, 1988), sin hacer referencia alguna a medios específicos.

Rotter (1966) y Seligman (1975) caracterizan estas creencias generales de control como un rasgo estable de la personalidad, de tal manera que existirían individuos con una orientación al dominio e individuos con un patrón de respuesta de indefensión (Dweck y Leggett, 1988). No obstante, tanto Rotter como Seligman puntualizan que este “rasgo” sería más un producto de las experiencias previas del individuo en la interacción con su entorno que una cualidad derivada de su temperamento. Así, los individuos expuestos frecuentemente a ambientes incontrolables y no contingentes desarrollan expectativas generalizadas en esta dirección con respecto a acontecimientos futuros.

Por su parte, las expectativas específicas aludirían a lo que Bandura (1977, 1994) denomina autoeficacia, referida, como sabemos, a las creencias del individuo en relación a su competencia para ejecutar una tarea concreta con éxito.

Skinner y colaboradores (Skinner, 1995, 1996; Skinner, Wellborn y Connell, 1990) proponen una nueva conceptualización del control percibido organizada en torno a las relaciones entre un agente, los medios o estrategias que ese agente podría utilizar y los fines o metas que el agente estaría tratando de alcanzar a través de los medios o estrategias (véase figura 11).

Un primer tipo de creencias de control serían, así pues, las creencias de estrategia, entendidas como las expectativas o percepciones acerca de cuáles son los factores que inciden en la obtención del éxito o del fracaso. Estas creencias subjetivas se refieren a la percepción de que ciertos medios conducen o están conectados con determinados fines. Por este motivo, los autores del modelo se refieren a estas creencias como creencias medios-fines. Algunos constructos de control percibido que responderían a este tipo de relaciones serían las expectativas de resultado (Bandura, 1977), el locus de control (Rotter, 1966), las atribuciones (Weiner, 1986) o las percepciones de control (Connell, 1985).

Las creencias agentes-medios aludirían a las creencias relativas a la capacidad que un individuo percibe en sí mismo para alcanzar un determinado resultado con éxito. Estas creencias serían similares a otros constructos desarrollados en la literatura, como las expectativas de autoeficacia (Bandura, 1977). Por último, cabría aludir a las creencias agente-fines, denominado también como expectativas de control, en la medida en que refleja el vínculo existente entre las expectativas que el individuo desarrolla en relación a sus posibilidades para obtener intencionalmente determinados resultados y prevenir los indeseados, sin entrar a considerar los medios específicos para ello (Skinner et al., 1988).

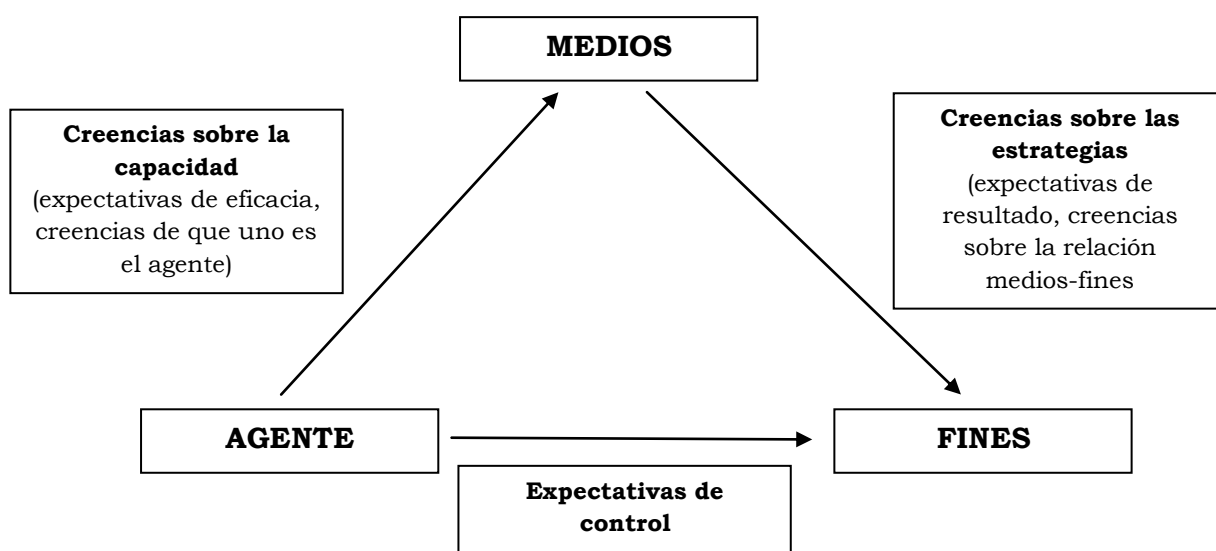


Figura 11. Los tres tipos de control percibido propuestos por E. A. Skinner (1996).

Con independencia de la definición concreta que se adopte en relación a la percepción de control, de acuerdo con Skinner (1996) cabría afirmar que cualquier operacionalización efectuada en relación a este tópico debe incluir dos elementos: competencia (creencias de capacidad o habilidad personal o creencias agente-medios) y contingencia (relación acción-resultado o creencias medios-fines). Efectivamente, las creencias en relación a que los comportamientos se hallan claramente asociados a los resultados no son suficientes por sí mismos para garantizar altos niveles de adaptación o de motivación: los individuos deben creer, al mismo tiempo, que son lo bastante

competentes como para llevar a cabo el comportamiento requerido (Valle et al., 2002).

La mayoría de las teorías de control percibido coinciden en señalar que las personas que experimentan un elevado control optan por tareas desafiantes, puesto que estas les resultan más interesantes y divertidas (Bandura, 1989). Asimismo, se proponen metas elevadas pero concretas, lo que facilita su rendimiento (Schunk, 1990), elaboran planes más eficaces de acción y se esfuerzan por llevarlos a cabo, persisten cuando surgen contratiempos o adaptan sus planes a las situaciones (H. Heckhausen, 1991; Kuhl, 1984). Todo ello les llevaría a experimentar emociones positivas como interés, diversión, satisfacción u optimismo, lo cual repercutiría muy positivamente en aquellas actividades que demandan altos niveles de capacidad de procesamiento cognitivo (Skinner, 1995). Por el contrario, las personas con escaso control percibido seleccionarían tareas excesivamente fáciles o bien difíciles, de manera que su capacidad no pudiese quedar en evidencia (H. Heckhausen, 1991); sus representaciones de la acción resultarían más caóticas y desorganizadas (Skinner, 1995; Skinner y Wellborn, 1994); y experimentarían más emociones negativas y estrés debido a su constante preocupación por las consecuencias del fracaso (Diener y Dweck, 1978; Skinner, 1995, 1996), lo cual interferiría en su capacidad de concentración y de procesamiento (Kuhl, 1981; Skinner, 1995).

El estudio del control desde la vertiente cognitiva ha dado lugar al desarrollo de cuatro grandes constructos de gran tradición dentro de la Psicología, que se hallan en estrecha vinculación con aquel: el locus de control, las atribuciones causales, la indefensión aprendida y la autoeficacia. Con la salvedad de esta última que, dada su notable vinculación a la autoaceptación, ya ha sido ampliamente tratada en el segundo capítulo, procedemos a continuación a caracterizar cada uno de estos desarrollos teóricos.

5.2. El locus de control

El concepto de locus de control fue propuesto y desarrollado por Rotter (1966, 1975) a partir de su teoría del aprendizaje social. En dicha teoría, Rotter trata de explicar cómo los refuerzos modifican las expectativas de los

individuos. En este sentido, explica que los seres humanos buscan permanentemente en sus acciones o comportamientos la maximización de refuerzos, así como la evitación de castigos y experiencias negativas. Esta búsqueda sería el resultado de las experiencias vividas por el individuo en interacción con su ambiente, pues –afirma el autor– dichas experiencias vitales permiten que los individuos elaboren un repertorio de creencias en torno al por qué suceden los refuerzos que obtienen, así como sobre sus opciones para intervenir en su entorno para favorecer la consecución de tales refuerzos.

El locus de control sería el constructo que explicaría las expectativas de control del refuerzo de los individuos. Por tanto, podría definirse como el grado en que el individuo cree controlar su vida y los acontecimientos que tienen lugar en ella (Rotter, 1975). Si la persona percibe que un refuerzo es contingente con su acción o su comportamiento, el individuo estaría sosteniendo una creencia de control interno. En cambio, si considera que el refuerzo es el resultado de factores externos a su acción, tales como la suerte o la intervención de otras personas, entonces estaría manifestando una creencia de control externo (Rotter, 1966).

A medida que el individuo va adquiriendo experiencias vitales, desarrolla un patrón relativamente estable de creencias en torno a su capacidad para influir en las contingencias de refuerzo de sus acciones. En este sentido, Rotter (1981) señala que las personas se situarían en algún punto dentro de un continuo que transcurre entre la internalidad y la externalidad. De esta manera, aquellas personas que creen poseer una alta capacidad para influir en su entorno, de modificar situaciones adversas e incrementar sus opciones de éxito, serían individuos con un locus de control interno. Por su parte, las personas con un locus de control externo se caracterizan por atribuir la responsabilidad de lo que les sucede a la suerte, la casualidad, el destino, lo sobrenatural o a la acción de otras personas. Además, los individuos que sostienen este patrón de externalidad del control se consideran incapaces de influir en el curso de los acontecimientos que les suceden en su vida y, por tanto, ejercer un control sobre las contingencias de refuerzo que se derivarían de sus acciones.

De acuerdo con Rotter (1981), en función de su locus de control, podrían diferenciarse tres tipos de personas:

- Los internos, que consideran que el mundo es ordenado y sienten que tienen el control sobre los acontecimientos que les suceden en sus vidas.
- Los externos “otros”, que creen que el mundo es ordenado, pero son otras personas, a las cuales perciben más poderosas, quienes tienen el control sobre las contingencias de refuerzo que se derivarían de sus propios comportamientos.
- Los externos “suerte”, que creen que el mundo es desordenado y ni ellos ni nadie puede hacer nada por controlarlo, de modo que dependen de la suerte, el azar o el destino.

5.3. Las atribuciones causales

De acuerdo con la teoría de la atribución, una de las motivaciones primarias en los seres humanos es la búsqueda del por qué de los resultados importantes que suceden en su vida cotidiana (Fosterling, 2001; Pardo y Alonso, 1990; Weiner, 1985). Esta motivación obedece a nuestra necesidad de comprender las “reglas” que rigen nuestro entorno físico y social, con el fin de lograr un adecuado nivel de control percibido sobre el mismo (Bulman y Wortman, 1977).

El proceso atribucional se inicia, por tanto, con la observación del resultado de su acción y la consecuente valoración del mismo. De acuerdo con Valle et al. (2002), esta valoración genera una respuesta afectiva inmediata en el individuo: de satisfacción, cuando el resultado es positivo, y de tristeza y frustración, cuando el resultado es negativo. Pero a continuación, especialmente si el individuo estima que ese resultado es inesperado, negativo o importante para él, este se cuestiona acerca de las posibles causas que han dado lugar a dicho resultado. En otras palabras, el individuo realiza una atribución causal del mismo.

Diversos autores han tratado de explicar, en sucesivos modelos teóricos, la forma en que las personas realizan habitualmente atribuciones ante resultados exitosos y de fracaso. Heider (1958) es considerado el padre de

la teoría atribucional. Este autor defiende que la percepción del individuo en relación a la causalidad de un determinado resultado constituye un mejor predictor de su respuesta ante dicho resultado que la causa real objetiva de este. La atribución realizada por el individuo se verá condicionada por dos tipos de factores: personales y situacionales. Entre los primeros, Heider sugiere que los más importantes serían la capacidad y el esfuerzo. El grado de dificultad de la tarea sería el principal factor situacional.

Por su parte, E. Jones y Davis (1965) proponen la teoría de las inferencias correspondientes. Según esta teoría, las personas encontramos el por qué de nuestros comportamientos aplicando el principio de la eliminación de las causas más improbables y buscando, en coherencia con este criterio, una causalidad interna explícita o implícita. Esta eliminación se efectuaría valorando tres supuestos: (a) distintividad: cuantos menos efectos comunes existan entre diferentes comportamientos, más sencilla se vuelve la atribución, pues la causa de cada uno de ellos es diferente; (b) baja deseabilidad social: si alguien realiza una acción solo deseable para sí mismo, no para los demás, es posible inferir la no existencia de una causalidad externa, al no existir una presión del entorno para actuar de determinada manera y, en consecuencia, se infiere en el autor de la acción una causalidad interna; y (c) el comportamiento realizado es escogido libremente.

Otro de los desarrollos teóricos que más repercusión han alcanzado dentro de la teoría atribucional es el propuesto por Kelley (1972). La identificación de la causa de un determinado resultado se realiza, según este autor, de acuerdo con la información que nos proporcionan tres fuentes principales: el consenso (grado de acuerdo interpersonal en las forma de responder ante un determinado estímulo); la consistencia (la medida en que un individuo responde de la misma manera ante un estímulo o situación dada en diferentes ocasiones); y la distintividad (en qué medida una persona responde de la misma manera ante distintos estímulos o eventos). Según la teoría de Kelley (1972), realizamos atribuciones internas cuando el consenso y la distintividad son bajas pero la consistencia es alta. Cuando, por el contrario, estos tres factores se juzgan elevados, la atribución que se realiza es externa.

Pero, sin ningún género de duda, la teoría atribucional que más repercusión y difusión ha reunido, especialmente en contextos de logro, es la propuesta por Weiner (1985, 1986). Según este autor, las causas a las que recurrimos las personas para explicar nuestros éxitos y nuestros fracasos tienen importantes repercusiones a nivel cognitivo, emocional y motivacional (De la Torre y Godoy, 2002). De esta manera, Weiner (2000) sostiene que nuestras emociones dependen de nuestros pensamientos y, en situaciones de logro, aquellas se ven mediatizadas por el resultado de la acción, la atribución efectuada al respecto de dicha acción y la dimensión causal implicada.

Partiendo de los trabajos de Rotter y Heider, Weiner desarrolla un modelo atribucional según el cual las atribuciones causales que los seres humanos realizamos con mayor frecuencia ante un resultado de éxito o de fracaso, especialmente en el plano académico, son la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea. No obstante, de acuerdo con Alonso (1991), los factores anteriormente mencionados no son exclusivos, sino que puede recurrirse a otro tipo de causas para justificar un determinado resultado tales como la fatiga, el estado de ánimo, la ayuda o no ayuda del profesor, etc.

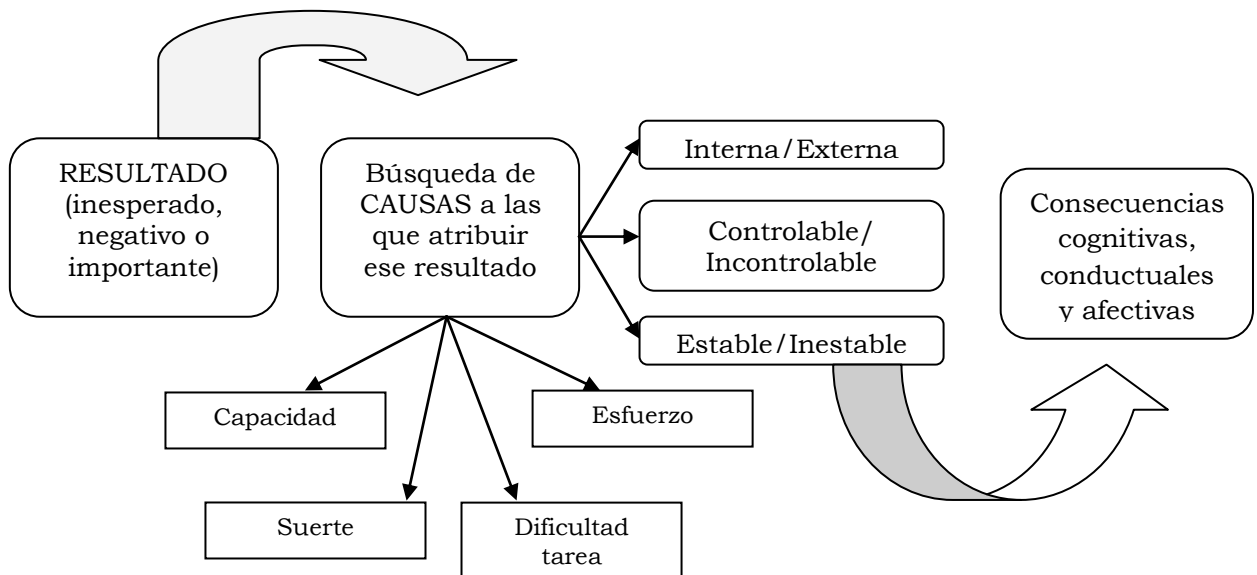


Figura 12. Teoría atribucional de Weiner. Adaptado de "Motivación, aprendizaje y rendimiento académico", por J. C. Núñez, 2009, Actas del X Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía, p. 58.

Sin embargo, Weiner señala que las consecuencias psicológicas, a nivel motivacional y emocional, derivadas de las atribuciones causales no se deben tanto a los factores causales anteriormente reseñados como por las propiedades y características que tendrían cada uno de esos factores (véase figura 12).

En este sentido, el autor propone tres dimensiones atribucionales en virtud de las cuales se podrían clasificar los citados elementos causales (véase tabla 3): internalidad-externalidad, estabilidad-inestabilidad y controlabilidad-incontrolabilidad.

- a) Dimensión internalidad-externalidad. Cuando el individuo realiza una atribución ante un determinado resultado, evalúa si este es achacable a él mismo (factor interno) o, por el contrario, han sido causas ajenas a la persona (factor externo) las que lo han motivado. De acuerdo con los factores causales propuestos por Weiner, la capacidad y el esfuerzo serían factores internos, mientras que la suerte y la dificultad de la tarea serían externos.
- b) Dimensión estabilidad-inestabilidad. Esta dimensión alude al grado en el que el individuo juzga el factor causal como inalterable a través del tiempo. En este sentido, según Weiner, la capacidad sería una causa estable, así como la dificultad de la tarea. En cambio, el esfuerzo y la suerte pueden variar considerablemente de una ocasión a otra.
- c) Dimensión controlabilidad-incontrolabilidad. Además de las dos dimensiones mencionadas, el individuo puede evaluar hasta qué punto la causa que dio lugar al resultado obtenido se encuentra bajo su control o no. Por lo común, solemos creer que el esfuerzo es algo que está bajo nuestro control, pues podemos regular el grado de implicación en una tarea, el número de horas que le dedicamos, etc.; pero no ocurre lo mismo con la suerte, ni con la dificultad de la tarea, factores que escapan a nuestro control. Ni siquiera la capacidad se considera controlable, pues podemos determinar si aplicamos o no a una tarea la mayor parte de nuestras capacidades, pero no ejercemos un control sobre el nivel de capacidad que tenemos (Valle et al., 2002).

Tabla 3

Principales atribuciones causales al éxito y al fracaso en función de las tres dimensiones diferenciadas por Weiner. Adaptado de "Manual de Psicología de la Educación", por A. Valle et al., 2002, Pirámide, p. 129. Copyright 2002 por Ediciones Pirámide.

		Factores causales			
		Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Dimensiones causales	Interna-Externa	Interna	Externa	Interno	Externa
	Estable-Inestable	Estable	Estable	Inestable	Inestable
	Controlable-Incontrolable	Incontrolable	Incontrolable	Controlable	Incontrolable

Estas tres dimensiones causales determinarán en buena medida la reacción afectivo-motivacional derivada de la atribución causal efectuada ante un éxito y un fracaso. De esta manera, la atribución del éxito a causas internas y/o controlables producirá en el individuo emociones positivas (orgullo, satisfacción, sentimientos de competencia, etc.). Análogamente, la atribución del fracaso a causas internas favorecerá la aparición de reacciones emocionales negativas, que divergirán en función del grado de controlabilidad percibida sobre el resultado: culpabilidad, cuando la causa es controlable (i.e., esfuerzo); sentimientos de incompetencia, cuando es incontrolable (i.e., capacidad), etc. La atribución del resultado obtenido, ya sea de éxito o de fracaso, a factores externos e incontrolables apenas repercutirá en la autovalía del individuo, apareciendo reacciones de gratitud (cuando se consigue un éxito), de enfado e ira (ante un fracaso) o de sorpresa (ante ambos tipos de resultado, pero solo cuando la causa es incontrolable).

La dimensión estable-inestable, por su parte, determina las expectativas acerca de lo que el individuo puede esperar en el futuro. Un resultado de éxito o de fracaso atribuido a causas estables tenderá a generar expectativas de que en el futuro se experimentará el mismo resultado. Sin embargo, si las causas que motivaron el resultado obtenido son inestables, el individuo considerará

que ese mismo resultado no tiene por qué darse en una futura ocasión. En la tabla 4 se exponen las principales reacciones afectivas derivadas de las atribuciones causales efectuadas por el individuo ante un éxito y un fracaso.

Tabla 4

Reacciones afectivas derivadas de las atribuciones causales ante el éxito y el fracaso. Adaptado de "Manual de Psicología de la Educación", por A. Valle et al., 2002, Pirámide, pp. 130-131. Copyright 2002 por Ediciones Pirámide.

Atribución causal	Reacciones afectivas ante el éxito	Reacciones afectivas ante el fracaso
Capacidad (interna, estable e incontrolable)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimientos de competencia, orgullo, satisfacción, confianza en uno mismo ▪ Altas expectativas de éxito futuro ▪ Responsabilidad ante el éxito 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimientos de incompetencia, pérdida de confianza en uno mismo ▪ Bajas expectativas de éxito futuro ▪ Responsabilidad ante el fracaso
Esfuerzo (interna, inestable y controlable)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orgullo y satisfacción ▪ Responsabilidad ante el éxito ▪ Sentimientos de control 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Culpabilidad ▪ Responsabilidad ante el fracaso ▪ Sentimientos de control y expectativas de prevenir el fracaso en el futuro
Suerte (externa, inestable e incontrolable)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sorpresa ▪ Ausencia de responsabilidad ante el éxito 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sorpresa ▪ Ausencia de responsabilidad ante el fracaso
Causas controladas por otros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gratitud 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfado, ira, cólera, etc.

Es importante señalar que, desde el análisis atribucional propuesto por este autor, la dimensión causal con mayor incidencia sobre la formación de expectativas (creencias acerca de que uno tendrá éxito en el futuro) es la estabilidad, no el locus de control (Weiner, 1986).

En términos afectivo-motivacionales, no es relevante el hecho de que en un momento dado se realice un determinado tipo de atribución ante un resultado. Sí lo es, en cambio, la existencia de patrones atribucionales desadaptativos, pues estos, al contrario que los patrones funcionales, inhiben la motivación del individuo (M. C. González y Tourón, 1992). En este sentido,

Manassero y Vázquez (1995) señalan que entre los seres humanos es frecuente la existencia de sesgos atributivos, entre los cuales se encontrarían el error atributivo fundamental (tendencia a dar más importancia a los factores internos que a los externos) y el sesgo egótico (atribuir sistemáticamente los éxitos a factores internos y los fracasos a factores externos).

En su teoría de la autovalía, Covington (1983, 1985), no obstante, discrepa parcialmente de los planteamientos de Weiner. Según Covington, las atribuciones no siempre funcionan como verdaderas causas explicativas de los éxitos y fracasos, sino que suelen utilizarse como excusas o justificaciones ante dichas situaciones, especialmente si se trata de fracasos. El motivo de ello sería la necesidad que tenemos las personas de proteger nuestra valía y nuestra competencia personal y mantener de este modo una autoimagen positiva. Ello explicaría la tendencia a manifestar el sesgo egótico al que aludíamos anteriormente, en virtud del cual solemos atribuir los éxitos a causas internas y los fracasos a factores externos.

Así pues, con independencia de las pequeñas divergencias entre los diferentes enfoques existentes, las teorías atribucionales destacan la importancia del modo en que percibimos las causas de nuestras acciones en el control percibido sobre nuestro entorno.

5.4. La indefensión aprendida

El concepto de indefensión aprendida, denominado en ocasiones como desamparo o simplemente indefensión, también se halla claramente vinculado a las creencias de control. Este constructo, acuñado por Seligman (1975) en su teoría de la indefensión aprendida (en adelante, IA), hace referencia al estado psicológico que se desencadena cuando el individuo percibe de forma sistemática ausencia de relación de contingencia entre sus acciones y los acontecimientos, de tal manera que considera que estos son incontrolables. En efecto, la exposición a estímulos aversivos incontrolables da lugar a que el individuo pierda toda expectativa de poder controlar las situaciones que afronta, dado que aprende a no percibir contingencia alguna entre su conducta y los resultados de esta.

De acuerdo con el modelo planteado inicialmente por Seligman, estas expectativas de incontrolabilidad de los resultados originan una serie de déficit cognitivos, motivacionales y emocionales que deterioran notablemente el aprendizaje y el rendimiento de los individuos. El déficit cognitivo es el componente central dentro de la teoría de la IA. Alude al hecho de que, como el individuo percibe la no contingencia entre sus acciones y los resultados, generalizará este aprendizaje desarrollando expectativas de ausencia de vinculación entre respuestas y resultados en el futuro.

Este déficit, a su vez, propicia el surgimiento de problemas de índole motivacional. Así, como el individuo percibe un nulo control sobre los resultados de las acciones que lleva a cabo, ve reducidos sustancialmente los incentivos que impulsarían su conducta. En consecuencia, las probabilidades de emisión de respuestas son escasas. Finalmente, el déficit emocional se evidencia en la aparición de emociones ciertamente negativas (ansiedad, hostilidad, desesperación, apatía, etc.) como resultado de que el individuo se percibe indefenso en el dominio de su entorno.

Sin embargo, posteriormente Abramson, Seligman y Teasdale (1978) reformulan este modelo teórico, incluyendo las atribuciones causales como variables mediadoras entre la percepción de no contingencia y la expectativa de no contingencia futura. Se postula que el individuo, antes de efectuar ninguna expectativa en firme, se cuestionará sobre las causas que han originado esa carencia de control sobre los resultados (véase figura 13).

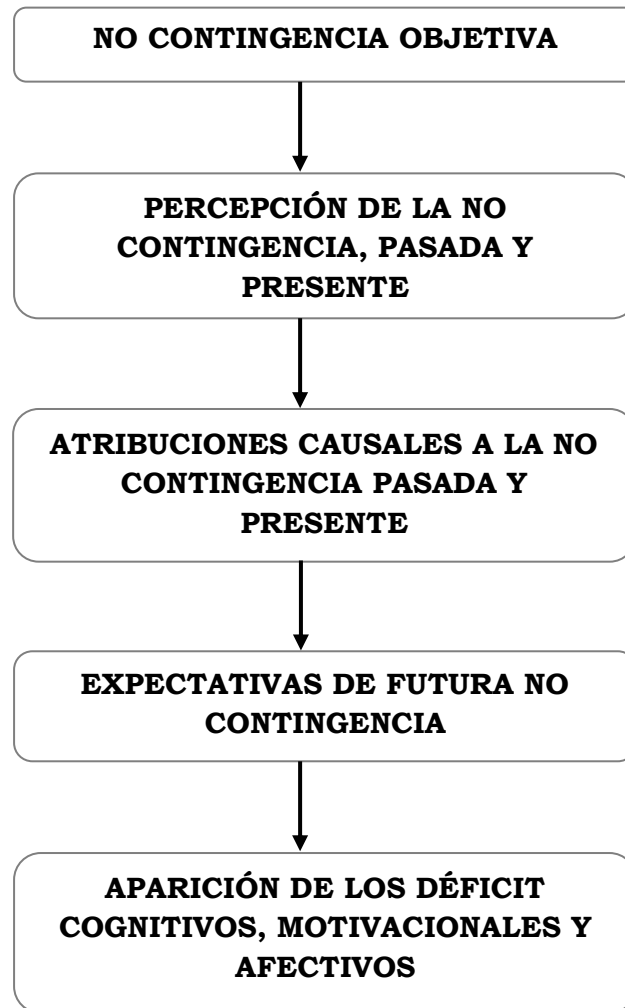


Figura 13. Reformulación de la secuencia de eventos que desencadenan los síntomas de indefensión aprendida. Adaptado de "Learned helplessness in humans: Critique and reformulation", por L. Y. Abramson et al., 1978, *Journal of Abnormal Psychology*, 87, p. 52. Copyright 1978 por la American Psychological Association.

Abramson y sus colaboradores plantean la existencia de cuatro dimensiones continuas y ortogonales en virtud de las cuales los individuos realizarían sus atribuciones: "interna-externa"; "estable-inestable"; "global-específica"; y "personal-universal". Esta última dimensión hace referencia a la creencia del individuo en relación a si únicamente él es incapaz de controlar el entorno o, por el contrario, considera que nadie puede ejercer dicho control. Asimismo, además de los déficit cognitivos, motivacionales y emocionales, el modelo reformulado por estos autores (1978) propugna, dentro de la dicotomía personal-universal, la existencia de un cuarto componente derivado de la

indefensión aprendida: la pérdida de autoestima. Así, los individuos que desarrollen expectativas de indefensión personal mostrarán una autoestima más baja que los que manifiesten una indefensión universal.

El individuo, a su vez, puede atribuir la no contingencia entre acciones y resultados a factores internos o externos. La persona realiza una atribución interna cuando estima que la probabilidad de que le sucedan determinadas consecuencias a ella es mayor o menor que a otros individuos. Son externas, por el contrario, si considera que dicha probabilidad es similar en ella que en los demás. Por las características señaladas, la realización de atribuciones externas al fracaso es recurrente en los casos de indefensión universal, mientras que las atribuciones internas son propias de la indefensión personal.

La condición de indefensión puede atribuirse, además, a determinados factores concretos (atribución específica), de tal manera que cuando se produzca un cambio en la situación, variará también la expectativa de no contingencia; o, por contra, puede achacarse a factores generales (atribución global), por lo que la percepción de indefensión no se verá influenciada por eventuales oscilaciones en las circunstancias contextuales. De acuerdo con ello, algunos individuos estiman que su indefensión se perpetuará en el tiempo, atribuyéndola a factores estables, mientras otras personas valoran que sus déficits cognitivos, motivacionales y emocionales serán transitorios, pues creen que en su aparición están incidiendo factores inestables.

Abramson et al. defienden que, por regla general, la indefensión será más probable entre aquellos individuos que tiendan a atribuir los fracasos a causas internas, personales, estables y globales. No obstante, conviene señalar –como apuntan estos autores– que el estilo atribucional general de un individuo constituye únicamente una causa distal de la indefensión, de tal manera que solo cuando estas atribuciones son aplicadas a situaciones concretas y relevantes para el individuo influyen directamente sobre el proceso de indefensión (Docampo, 2002; E. Ramírez, Maldonado y Martos, 1992; Yela y Marcos, 1992).

5.5. El dominio del entorno en los estudiantes universitarios

Dada la importancia que para las personas, al menos en lo que respecta a las sociedades occidentales, tiene la posibilidad de hacer de nuestro ambiente físico y social un espacio predecible y controlable (Leary, 2004), parece lógico considerar el dominio del entorno, representado a través de la variable creencias de control, como una de los factores más influyentes en el plano académico. En este sentido, existe un amplio consenso en la consideración del control percibido como un importante indicador de la conducta futura del individuo y, más concretamente, del aprendizaje (Bandura, 1993; Schunk y Zimmerman, 1994), del *engagement* (Schlenker, Schlenker y Schlenker, 2013) y del rendimiento académico (Fong y Krause, 2014; Stupnisky, Renaud, Daniels, Haynes y Perry, 2008; Stupnisky et al., 2007).

En contextos de logro, la percepción de carencia de control sobre las causas que motivan nuestros éxitos y nuestros fracasos se erige en un factor clave en la determinación de la orientación motivacional, el rendimiento o la autoeficacia percibida (Núñez, 2009). Si nos circunscribimos al ámbito académico, de acuerdo con Skinner et al. (1990), el control percibido influye directamente en la conducta motivada de los estudiantes (iniciación de acciones, esfuerzo, persistencia en las tareas y estado emocional durante las actividades de aprendizaje) e, indirectamente, sobre su rendimiento académico. Elevados sentimientos de control incrementarían el grado de compromiso e implicación del estudiante en las tareas académicas, así como su esfuerzo, persistencia y rendimiento. Son, precisamente, los estudiantes que manifiestan creencias de control más elevadas quienes suelen implicarse en tareas altamente desafiantes, se plantean metas más elevadas, consiguen antes sus objetivos, autorregulan mejor su actuación y muestran un alto rendimiento (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García, 2007; Hortop, Wrosch y Gagné, 2013; Shell y Husman, 2001).

Por el contrario, percibirse con un escaso control sobre las actividades de estudio inhibiría la motivación del estudiante para implicarse activamente en las mismas, lo que, a su vez, repercutirá negativamente en su rendimiento y, lo que es todavía más importante, correrá un mayor riesgo de experimentar

estrés (Abouserie, 1994; Mooney, Sherman y Lo Presto, 1991). Por tanto, los estudiantes que no creen tener control sobre sus resultados académicos no persisten en las tareas, no desarrollan expectativas de tener éxito en sus intentos futuros y se sienten mal consigo mismos, aun manifestando una elevada motivación intrínseca inicial por el trabajo académico (Hortop et al., 2013). Las creencias de falta de control tienen, por consiguiente, consecuencias negativas tanto para sus sentimientos de autovalía como para su conducta académica.

En este sentido, las atribuciones que los estudiantes realizan en torno a sus resultados condicionan notablemente su actitud y su conducta respecto al aprendizaje (Manassero y Vázquez, 1995), así como su rendimiento (Cortés-Suárez y Sandiford, 2008). Si tomamos como referencia la teoría atribucional de Weiner (1985, 1986), en principio la motivación de los estudiantes se verá favorecida ante atribuciones de éxito a la capacidad y al esfuerzo, al tratarse de factores internos. Lo mismo sucede cuando el estudiante atribuye sus fracasos a factores externos (mala suerte, excesiva dificultad de la tarea), pero también al esfuerzo, por cuanto se trataría de un factor controlable e inestable: incrementándolo, previsiblemente se logrará un mejor resultado.

Sin embargo, ante patrones desadaptativos, consistentes en la atribución de los éxitos a causas externas e incontrolables y los fracasos a la falta de capacidad (factor estable e incontrolable), los estudiantes experimentarán un decremento importante de su motivación y, en el caso de la capacidad, también conllevaría importantes consecuencias negativas para su autoaceptación. Así, si un estudiante cree que, por mucho que se esfuerce y estudie, no va a conseguir aprobar una materia, lo más probable es que no se plantee intentarlo o, si lo hace, desistirá ante cualquier eventual obstáculo. Este patrón atribucional correlaciona negativamente con las expectativas de autoeficacia y resulta propicio para la experimentación de indefensión (Shell y Husman, 2008).

En no pocas ocasiones, las bajas creencias de control son producto de una valoración negativa sesgada que el estudiante realiza en relación a su capacidad o a las dificultades a abordar (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García, 2007). El desconocimiento de las causas que explicarían los resultados

académicos obtenidos constituye otro factor que favorecería la aparición de bajos sentimientos de control y de un pobre rendimiento (Harter y Connell, 1984). De acuerdo con Covington (1985), este patrón suele estar presente entre los estudiantes con un amplio historial de fracasos académicos, quienes, más que orientarse al éxito, tratan por todos los medios de proteger su competencia y su valor personal. Habida cuenta de que, por lo general, los estudiantes valoran en mayor medida la capacidad que el esfuerzo, aquellos aprendices que poseen una notable experiencia de fracasos recurren con frecuencia a estrategias de evitación del esfuerzo (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Arias, 2007). De esta manera, ante un nuevo fracaso la atribución a la falta de esfuerzo repercute más livianamente sobre la autoestima que la falta de capacidad. Por el contrario, aquellos estudiantes con afán de aproximarse al éxito se implicarían en menor medida en conductas de afrontamiento disfuncionales como la evitación, lo que explicaría su alta percepción de dominio sobre el entorno académico (Tan y Pang, 2012).

En términos generales, Weiner (1985) sostiene que se debe fomentar en los estudiantes la atribución, tanto de éxito como de fracasos, al esfuerzo (al resultar un factor interno, inestable y controlable), así como al uso adecuado o inadecuado de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, el reciente trabajo de Skipper y Douglas (2012) cuestiona la idoneidad de proporcionar un refuerzo individual del esfuerzo ante situaciones de fracaso académico. De acuerdo con los resultados de su investigación con escolares y universitarios, elogiar el esfuerzo en los estudiantes cada vez que fallan en sus tareas académicas puede incrementar la respuesta desadaptativa de los estudiantes en posteriores situaciones de aprendizaje.

Menores dudas suscita la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula. Eccles, Wigfield y Schiefele (1998) afirman que, en el caso de los estudiantes que manifiestan indefensión aprendida, resultará del todo inefectivo tratar de persuadirles de que pueden tener éxito si se esfuerzan un poco más. Al contrario, estos autores plantean la necesidad de enseñarle a estos estudiantes a autorregular su actuación (i.e., enseñarles qué estrategias concretas pueden utilizar ante cada una de las dificultades académicas que deben afrontar, así como a seleccionar cuándo y cómo emplearlas). De esta manera, se les proporcionarán herramientas específicas para afrontar las

dificultades académicas que incrementarán su percepción de control respecto a los resultados que obtengan.

El profesorado, por tanto, puede influir notablemente en el grado de dominio del entorno mostrado por sus alumnos. Además de enseñar a sus alumnos estrategias de aprendizaje adaptativas, los docentes deben ser conscientes, como señalan Manassero y Vázquez (1995), de que las atribuciones que realizan influyen en la manera en la que los estudiantes justifican sus resultados. El trabajo de estos autores con estudiantes de secundaria evidenció, no obstante, la gran divergencia existente entre estudiantes y profesores a la hora de explicar los resultados obtenidos por aquellos. Mientras el profesorado suele atribuir los éxitos y los fracasos de sus alumnos a su capacidad e interés, estos suelen realizar atribuciones externas (dificultad de la tarea y competencia y sesgos del docente). En la misma línea, un estudio llevado a cabo por Barraza (2011) con 68 estudiantes universitarios mexicanos concluye que el 40% de ellos se sienten en una situación de indefensión con respecto a sus profesores, basada en el escaso control percibido en lo que se refiere a su actividad académica.

Por tanto, a tenor de estas consideraciones, incrementando el control percibido de los estudiantes se favorecerá su motivación intrínseca para afrontar las tareas académicas, así como su percepción de autoeficacia y la utilización de las habilidades autorreguladoras (Pintrich, Roeser y De Groot, 1994). Además, el control percibido correlaciona positivamente con el afrontamiento adaptativo de estresores académicos como los exámenes (Doron et al., 2009) y actúa como factor protector de la salud psicológica de los estudiantes (Ruthig, Haynes, Stupnisky y Perry, 2009).

6. PROPÓSITO EN LA VIDA

"Dad al hombre salud y metas a alcanzar y no se detendrá a pensar si es o no feliz"

George Bernard Shaw

La investigación reciente en el campo del bienestar sostiene que este se halla estrechamente vinculado a los esfuerzos personales (*personal strivings*) y los objetivos y proyectos vitales de los individuos. Emmons (1986) evidenció empíricamente la existencia de diferencias interindividuales en la autopercepción del bienestar asociadas a los propósitos vitales. Como señalan D. Díaz et al. (2006), las personas necesitan tener un propósito en la vida, marcarse unos objetivos que les permitan dotar a su vida de cierto sentido, así como desarrollar e implementar las estrategias que les permitan aproximarse a los propósitos fijados. Ryff (1989b) conceptualiza el propósito en la vida (*purpose in life*) como tener metas y un sentido de dirección en la vida, sentir que tanto la vida pasada como la presente tienen significado y tener objetivos y aspiraciones en la vida.

En la literatura podemos encontrar cómo frecuentemente los términos propósito en la vida y sentido de la vida (*meaning in life*) son utilizados indistintamente como sinónimos. Parece, sin embargo, que existen algunas diferencias conceptuales y empíricas entre ambos. Reker (1997, 2000), por ejemplo, señala que el sentido de la vida supone establecer un significado de dirección, orden y coherencia en relación a la propia vida, encontrar una razón para la propia existencia, tener una clara percepción de la propia identidad, una amplia conciencia social y sentirse plenamente realizado como persona. En una línea similar, Yalom (1980) sostiene que este tópico alude a la percepción de coherencia en torno a la propia vida, mientras que el propósito en la vida enfatiza las intenciones, metas u objetivos que el individuo se plantea para sí.

Otros autores (e.g., Baumeister, 1991; Reker y Wong, 1998; Steger, 2012) conciben el sentido de la vida como un constructo más amplio e

inclusivo que el propósito, de tal manera que este no sería más que un componente del sentido de la vida. Así, para Baumeister (1991) el sentido de la vida se define como la necesidad de dotar de significado a la propia existencia, siendo el propósito en la vida una de las vías para lograrlo.

Steger (2012), por su parte, defiende que el propósito en la vida (i.e., ¿qué quiero conseguir en mi vida?) constituye el componente motivacional del constructo sentido de la vida, el cual incluiría también una dimensión de orden cognitiva (llegar a comprender que nuestra propia vida tiene importancia y es, por tanto, mucho más que la suma de nuestros segundos, días y años de vida).

Al margen de estas disquisiciones conceptuales, parece que sentido y propósito en la vida se diferencian empíricamente (L. S. George y Park, 2013; Morgan y Farsides, 2009). Por ejemplo, L. S. George y Park (2013) observaron, en una muestra de pacientes que superaron un cáncer, que, si bien sentido y propósito evidenciaban elevadas correlaciones, poseían diferentes predictores. La espiritualidad y el crecimiento personal postraumático predecían positiva y significativamente el sentido de la vida, mientras que el apoyo social (positivamente) y los pensamientos intrusivos relativos al cáncer (negativamente) explicaban el propósito en la vida.

Centrándonos en este tópico, y siguiendo a McKnight y Kashdan (2009), podemos señalar cinco rasgos característicos del propósito en la vida:

- a) Favorece la coherencia comportamental, de manera que todo individuo que le asigna un propósito a su existencia tiende a ser más consistente en sus conductas. En la medida en que dicho propósito se erige en una importante fuerza motivacional a la hora de superar obstáculos, la persona se afana por buscar formas alternativas de alcanzar los estándares deseados, independientemente de que las condiciones externas sean poco propicias.
- b) Fomenta la adopción de comportamientos enfocados a la aproximación.
- c) Estimula la flexibilidad psicológica. Atribuirle un sentido a la existencia propia le hace a uno ser más flexible ante los cambios que se producen en nuestro entorno (desafíos, obstáculos, oportunidades, etc.). La capacidad de recuperación emocional que exhiben algunos individuos tras verse sometidos

a estímulos negativos (véase Schaefer et al., 2013) ejemplificaría esta característica.

d) Conduce a una organización más eficiente de los recursos, así como a un estado de actividad cognitiva, conductual y fisiológica más productivo.

e) Implica un procesamiento cognitivo al más alto nivel, lo que lo diferencia de la búsqueda de motivaciones más primarias como la comida, la seguridad o el placer.

Indudablemente, como bien apunta Schluckebeier (2013), encontrar o atribuirle un propósito a la vida constituye un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo, más que un objetivo o estado final mensurable. Sin embargo, cuando ese proceso se prolonga excesivamente sin éxito, la búsqueda de un propósito puede llegar a ser altamente estresante, y repercutir negativamente sobre la autoestima, la satisfacción vital o el rendimiento académico (Blattner, Liang, Lund y Spencer, 2013; Bronk y Finch, 2010).

Bauer y McAdams (e.g., Bauer, 2008; Bauer y McAdams, 2004a, 2004b, 2010; Bauer, McAdams y Sakaeda, 2005; Bauer, Schwab y McAdams, 2011; McAdams, 2006) sostienen que las personas encuentran un propósito a su existencia mediante la construcción de historias de vida tejidas a la luz de sus metas personales más importantes (i.e., qué quiero en la vida y por qué). Por ejemplo, un individuo puede describir un evento pasado como significativo en la medida en que dicha experiencia se encontraba estrechamente asociada a sus metas personales (e.g., desarrollar ciertas habilidades, establecer vínculos profundos con otros individuos).

Existe evidencia de que la asignación de un propósito a la propia existencia se halla vinculado al bienestar psicológico, ya sea entendiendo este como medida global (Bonebright, Clay y Ankenmann, 2000; Reker et al., 1987; Steger, Kashdan y Oishi, 2008) o considerando sus dimensiones individualmente (Ryff, 1989b; Steger, Kashdan, Sullivan y Lorentz, 2008). Y esta relación parece producirse independientemente de que estemos refiriéndonos a intenciones inmediatas de implicarse en acciones dirigidas a la consecución de alguna meta (Gollwitzer, 1999) como a la habilidad para

implicarse en planificaciones a largo plazo (Little, Salmela-Aro y Phillips, 2006).

Cuando una persona establece una serie de metas personales, construye una representación mental del estado final a alcanzar, elaborando diversos planes para su consecución y, por ende, una serie de estrategias que le permiten maximizar los resultados positivos o deseados, esto es las recompensas ambientales (como, por ejemplo, el bienestar psicológico, el control y regulación emocional, el desarrollo de relaciones sociales productivas, etc.) y minimizar o evitar los resultados negativos, tales como el aislamiento social (véase Kashdan y Steger, 2007). Tanto el establecimiento de metas personales como el esfuerzo dirigido a su consecución juegan un importante papel en la contribución activa del individuo a su desarrollo y crecimiento personal.

Las metas han sido conceptualizadas de muy diversas maneras. De entre las más empleadas habitualmente podrían citarse las de Cantor (1994), quien caracteriza las metas como una representación mental de los objetivos que los individuos tratan de lograr o de evitar a lo largo del ciclo vital; la de Riedeger (2008), quien las define como estados deseados que los individuos buscan obtener, mantener o evitar en el futuro; o la de Austin y Vancouver (1996), quienes las conciben como “una representación interna de un estado que se desea, considerado este como un resultado, un suceso o un proceso” (p. 338). Sea cual sea la definición de meta adoptada, todas ellas refieren dos componentes: (a) una representación del estado final deseado o evitado y (b) una activación del organismo para reducir o aumentar la distancia entre la situación actual y la deseada o la evitada. Entre otros aspectos, las metas organizan, regulan orientan y justifican la conducta de los individuos; proporcionan valencia afectiva (positiva o negativa) a sus vidas; justifican algunas de sus decisiones; contribuyen al desarrollo del autoconcepto y a la experimentación de bienestar; o ayudan a los individuos a catalogar sus vidas como plenas y con un propósito o, por el contrario, como insignificantes (Sanz de Acedo, Ugarte, Lumbreras y Sanz de Acedo, 2006).

El logro de las metas por parte del individuo depende, por tanto, de cómo este formule dichas metas y de cómo autorregule sus acciones dirigidas

hacia su consecución (Gollwitzer y Brandstätter, 1997). Sin embargo, existe una pléyade de enfoques y perspectivas teóricas en relación a las metas y la conducta dirigida al logro de las mismas. En este sentido, las modernas teorías sobre metas se agrupan en torno a dos grandes categorías: las teorías del contenido de la meta (*goal content theories*) y las teorías de la autorregulación del esfuerzo dirigido a metas (*self-regulation theories of goal striving*).

6.1. Teorías del contenido de la meta

Las teorías sobre el contenido de la meta no hacen sino intentar dar respuesta al qué es lo que el individuo hace y qué es lo que pretende conseguir con ello. Lo que tratamos de conseguir en una actividad o en una situación concreta puede encontrarse asociado a muy diversos motivos, que pueden tener que ver directamente con nuestras propias necesidades, ya sean de tipo afectivo (experimentar alegría, evitar el dolor, etc.), cognitivo (satisfacer nuestra curiosidad, mantener la valía personal, evitar sentirse fracasado, etc.) o por razones más abstractas, como puede ser el deseo de experimentar un sentido profundo o espiritual de conexión y armonía (S. Rodríguez, 2008). Pero nuestras metas también pueden tener que ver con otro tipo de motivaciones tales como el deseo de establecer relaciones íntimas con otras personas, proporcionarles apoyo y consejo, o el simple cumplimiento de normas y obligaciones sociales y/o morales.

De acuerdo con Gollwitzer y Moscovitz (1996), los contenidos temáticos de las metas varían en función de sus características estructurales (e.g., metas que suponen un elevado desafío *vs.* metas modestas; metas concretas y definidas *vs.* metas vagas e imprecisas; metas cercanas *vs.* metas lejanas, etc.), así como en cuanto a su contenido temático en sí, en tanto en cuanto las metas versan sobre diferentes tópicos en función de las necesidades y los incentivos en los que se basan.

En relación a las características estructurales, parece que las metas que son definidas y especificadas en términos precisos favorecen el compromiso del individuo en la asignación de esfuerzos destinados a su consecución, la persistencia en el logro, así como el *engagement* (Schlenker et al., 2013). Asimismo, el establecimiento de metas cercanas favorece, en mayor

medida que las metas distantes, el *feedback* que recibe el individuo en relación al rendimiento de sus acciones dirigidas a meta y, en consecuencia, propicia la supervisión y la regulación de sus propios progresos. Es por ello que la consecución de metas establecidas a largo plazo precisa una planificación estratégica (Sanz de Acedo et al., 2006).

Por lo que respecta al contenido temático específico de las metas, en su teoría de la autodeterminación, R. M. Ryan y Deci (2000) defienden que las metas influyen de forma distinta sobre el comportamiento del individuo en función del tipo de necesidad que pretende ser satisfecha. Si el individuo trata de satisfacer sus necesidades psicológicas innatas (a saber, autonomía, competencia e integración social), su conducta será autodeterminada e intrínsecamente motivada y, al conseguirlo, experimentará altos niveles de bienestar y de satisfacción vital. Por contra, si trata de satisfacer necesidades impuestas por presiones internas o externas (salud, belleza, posesiones materiales, popularidad, etc.), su conducta se encontrará motivada extrínsecamente y el individuo correrá un serio riesgo de experimentar un bajo bienestar. La razón de ello radica en que las metas extrínsecamente motivadas guían al individuo hacia conductas y acciones escasamente placenteras per se. Al contrario, dichas metas le acabarán generando muy probablemente elevadas dosis de tensión y estrés (Sheldon y Kasser, 2001). Sin embargo, las metas motivadas intrínsecamente se basan en valores tales como el crecimiento personal, la autoaceptación o la participación e integración en la comunidad. Es altamente probable que este tipo de valores propicien que el individuo se implique en acciones o experiencias que le resulten placenteras y satisfactorias y, por consiguiente, contribuyan en gran medida a su crecimiento y desarrollo psicosocial.

De un modo similar, las consecuencias sobre el bienestar diferirán en función del incentivo en el que se basa la meta perseguida: aproximación a un resultado positivo (por ejemplo, pasar tiempo con otras personas o tratar de mantener la calma en situaciones complicadas) *vs.* evitación de un resultado negativo (evitar sentirse solo o tratar de no angustiarse). Esta última tendencia se encuentra asociada a un bajo estado de ánimo, un descenso en el nivel de satisfacción vital, una elevada ansiedad y un mal estado de salud física (Gollwitzer y Moskowitz, 1996).

6.2. Teorías de la autorregulación del esfuerzo dirigido a metas

Conviene tener muy presente que entre la intención dirigida a metas –la cual representa el nivel máximo de compromiso con la acción dirigida a metas– y la consecución de las mismas media un complejo proceso en el que el individuo debe resolver diversos problemas en relación a la implementación de sus intenciones dirigidas a la consecución de los objetivos propuestos. De hecho, existen sobradas evidencias de que, incluso cuando se establecen fuertes intenciones dirigidas a metas, ello no garantiza ni mucho menos su consecución (e.g., Barberá, 2002; Gollwitzer y Sheeran, 2008). Entre los problemas que obstaculizan el éxito en el logro de las metas propuestas podrían citarse la toma de decisiones sobre cómo y cuándo actuar, la evitación de distracciones y la superación de obstáculos, la capacidad para autorregular la asignación de recursos personales o para recuperarse de los fracasos, así como la habilidad para gestionar posibles conflictos entre distintas metas.

Las teorías de la autorregulación del esfuerzo dirigido a metas tratan de analizar cómo y en qué medida el individuo es capaz de resolver con eficacia este tipo de problemas. En este sentido, podría afirmarse que la intensidad de los esfuerzos y de las acciones dirigidas a metas se encuentran determinados tanto por la motivación del individuo por lograr las metas que se propone como por la instrumentalidad del plan sobre el que se basan dichas acciones (Gollwitzer y Moskowitz, 1996). Dentro de este enfoque, sobresalen dos grandes modelos teóricos: el modelo de las fases de acción y el modelo del control de la acción.

El modelo de las fases de acción (también denominado “modelo del Rubicón”), propuesto por H. Heckhausen y Gollwitzer (1987), parte del aserto de que el conjunto de motivaciones y de necesidades que presenta un individuo producen un número de deseos mucho más elevado del que es posible satisfacer de un modo efectivo. Por consiguiente, el individuo se ve obligado a realizar elecciones sobre los deseos que pretende cumplir, para lo cual este debe valorar el grado de importancia y viabilidad de los mismos. Solo aquellas aspiraciones que resulten razonablemente viables e interesantes serán escogidos como metas a lograr. Más concretamente, el modelo toma una

perspectiva temporal horizontal comprehensiva, que parte de los deseos del individuo y finaliza en la evaluación de los resultados conseguidos.

Así, la regulación de las acciones dirigidas a metas pasa por cuatro fases de acción consecutivas, en cada una de las cuales el individuo debe llevar a cabo diferentes tareas con el fin de alcanzar la meta deseada. La primera de estas fases es la de pre-decisión, que coincide justamente con el proceso de selección de aquellos deseos personales de acuerdo con los criterios de viabilidad e importancia anteriormente mencionados, los cuales a la postre se convertirán en metas vinculantes. La siguiente fase es la de pre-acción, en la que el individuo debe planificar el cuándo, el dónde, el cómo implementar las acciones dirigidas a meta, así como cuánto tiempo necesitará para ello.

En consecuencia, la tercera fase es la de acción, propiamente dicha, en la que el individuo debe autorregular su conducta con el fin de aproximarse a la meta propuesta, respondiendo con eficacia a las demandas y oportunidades que se le presenten para implementar las acciones planificadas en la fase anterior, solventar los obstáculos y dificultades o tomar decisiones en cuanto a la dedicación de esfuerzos y recursos. Finalmente, el proceso concluiría con la fase de post-acción, en la cual evalúa el grado de consecución de la meta propuesta tomando como referencia el resultado deseado al inicio del proceso. Es posible que, a partir de esta valoración, el individuo concluya que sus juicios iniciales en relación al grado de viabilidad e importancia de sus deseos fuese un tanto irreal, de tal modo que opte por reducir los estándares de éxito relativos a la consecución de la meta planteada. Téngase en cuenta que únicamente la valoración positiva de los resultados obtenidos permite desactivar definitivamente la intención. Asimismo, la valoración de la acción precedente enlaza con el futuro, en el sentido de que la evaluación de las consecuencias obtenidas permite anticipar próximas metas, así como estimar sus consecuencias (Barberá, 2002).

Por su parte, el modelo del control de la acción de Kuhl (1986) también parte de la diferenciación entre intencionalidad y acción. Sin embargo, este modelo ensalza la importancia de la puesta en práctica por parte del individuo de diversas estrategias de control, tanto de la atención como de las emociones,

las motivaciones y el entorno. En concreto, este enfoque plantea que las tendencias motivacionales del individuo (i.e., impulsos, deseos, expectativas, valoraciones, etc.) determinan el grado de compromiso con la acción, cuyo nivel más elevado estaría representado por la intención de lograr la meta. Sin embargo, entre la intención y la acción efectiva dirigida a la consecución de la meta deseada es preciso activar un conjunto de procesos volitivos que deben lograr imponerse ante los obstáculos y dificultades, ya sean externas como internas, para conseguir la meta. Así pues, según este modelo, serían este conjunto de procesos y estrategias volitivas, más que el mero compromiso o intención dirigido a la consecución de la meta propuesta, los que decantan finalmente la implementación de las acciones dirigidas a su consecución.

Boldero y Francis (2002) señalan que la discrepancia entre los valores de referencia y el estado en el que se encuentra el individuo constituye el motor que motiva e impulsa al individuo a lograr tales valores. Estos autores definen los valores de referencia como un conjunto de representaciones alternativas del *self*, deseadas o indeseadas, con las cuales el individuo se compara. Estas representaciones incluyen, entre otros aspectos, proyectos personales; lo que el individuo hace o planea hacer; futuras representaciones del *self*, tanto deseadas o esperadas como temidas; u obligaciones y responsabilidades percibidas. Dichos valores de referencia pueden constituir estados deseados en el presente (estándares) o bien estados deseados en el futuro (metas). En el primer caso, las consecuencias emocionales experimentadas por el individuo serán ciertamente negativas, en tanto que existe discrepancia entre su yo ideal y su yo real actual.

En cambio, en el caso de las metas, no necesariamente la existencia de discrepancia conduce a la experimentación de emociones de valencia negativa, puesto que el individuo puede orientarse a la reducción de la discrepancia existente entre su estado o situación actual y la deseada (meta). En consecuencia, será el grado en que logre reducir dicha discrepancia, y no la mera discrepancia en sí, lo que determinará la valencia de las emociones experimentadas. En la medida en que logre reducir tal discrepancia hasta un nivel autoaceptable, el individuo experimentará emociones positivas tales como satisfacción vital o bienestar subjetivo.

6.3. Las teorías sobre metas: consideraciones finales

A tenor de los argumentos expuestos por las distintas teorías sobre metas analizadas, pueden extraerse dos grandes conclusiones. Por un lado, es preciso considerar que el tipo de metas que persiga el individuo (metas concretas y específicas *vs.* metas vagas y ambiguas; metas que supongan un alto desafío *vs.* metas más modestas; metas cercanas *vs.* metas a largo plazo; metas de rendimiento *vs.* metas de dominio; metas de aproximación *vs.* de evitación, etc.) condicionará el grado de esfuerzo y persistencia en su consecución, así como el grado de bienestar psicológico experimentado, como también lo hará el tipo de necesidades (intrínsecas *vs.* extrínsecas) e incentivos (aproximación a resultados deseados *vs.* evitación de consecuencias indeseadas) sobre los que se fundamenten dichas metas.

En segundo lugar, conviene considerar la conducta dirigida al logro de metas como acciones volitivas y autorreguladas, en tanto en cuanto la intención constituye un elemento necesario pero insuficiente por sí mismo para garantizar la implementación de acciones dirigidas a la consecución de las metas planteadas. Se precisan, por tanto, estrategias autorreguladoras capaces de ayudar al individuo a solventar los diversos obstáculos y problemas (e.g., cuándo, dónde y cómo actuar y movilizar esfuerzos, ignorar posibles distractores, gestionar posibles conflictos entre varias metas, etc.) a afrontar a la hora de conseguir las metas propuestas.

6.4. La conducta dirigida al logro de metas: la intención de actuar y la planificación de la actuación

Íntimamente ligado al establecimiento de metas (*goal setting*) está el concepto de *implementation intentions* o intenciones de implementación (Brandstätter, Lengfelder y Gollwitzer, 2001; Gollwitzer y Brandstätter, 1997; Sheeran, Webb y Gollwitzer, 2005), que indica el grado de implicación, de intensidad del propósito de alcanzar una meta y de disposición a dedicar tiempo y esfuerzo a su consecución. Esta intención explica por qué determinadas metas formuladas nunca pasan de constituir buenos propósitos, mientras que a otras les asignamos los recursos precisos para alcanzarlas. La intención de actuar constituye una estrategia de autorregulación que adquiere el formato de “cuando me encuentre ante la situación *y*, yo haré *z*”. Por tanto,

supone ligar una situación futura concreta a una determinada conducta o acción dirigida a la consecución de una meta, de tal modo que cuando dicha situación se presente, el individuo implementará la acción planeada de una forma casi automática. Conviene recordar que cuando la actuación se ve amenazada por factores externos o internos, o cuando peligra la consecución de las metas por la presencia de otras alternativas, las estrategias de control volitivo tienen la función de incrementar tanto la activación como el esfuerzo.

En este sentido, Gollwitzer y Brandstätter (1997) demostraron en sus investigaciones que las intenciones a meta (*goal intentions*), que se encuentran apoyadas por la estrategia de intención de actuar, muestran un grado de consecución más elevado que las meras intenciones dirigidas al logro de metas por sí solas. Ahora bien, esta interacción entre intención dirigida al logro de metas e intención de implementación solo parece producirse cuando las primeras son realmente fuertes y decididas (Sheeran et al., 2005). Asimismo, el empleo de esta estrategia no incrementa el grado de esfuerzo o de atención consciente del individuo para la consecución de la meta planteada, sino que, al contrario, el control de la acción a implementar pasa a la situación específica, la cual –a modo de estímulo– elicitaba la respuesta eficiente y automática del individuo. Esta estrategia puede resultar, por tanto, de enorme utilidad en casos como los de estudiantes que carecen de interés o motivación por gestionar y llevar a cabo sus tareas académicas cotidianas, o en individuos que pretenden implicarse en conductas y estilos de vida saludables (comer sano, hacer ejercicio), abandonando hábitos poco saludables (Brandstätter et al., 2001).

Así pues, las intenciones de implementación pueden ser empleadas como estrategia de autorregulación de los problemas vinculados a la implementación de acciones dirigidas al logro de metas por medio de tres vías (Gollwitzer y Sheeran, 2008): (a) impulsando el inicio de la acción dirigida a meta; (b) proporcionando estabilidad a dichas acciones, de tal modo que garantiza que las influencias no deseadas no impedirán el avance del esfuerzo y las intenciones dirigidas al logro de la meta; y (c) protegiendo dichos esfuerzos e intenciones frente a posibles obstáculos anticipados que podrían hacerlos fracasar.

Las intenciones de implementación se encuadrarían dentro de lo que Corno (2001) califica como estrategias de control manifiesto o de control del ambiente, las cuales hacen referencia a todas aquellas estrategias destinadas a gestionar la situación en la que se realiza una determinada tarea y/o las personas en el contexto de la misma. Frente a esta categoría de estrategias se encontrarían, como señala este autor, las estrategias de control encubiertas que, al contrario que las anteriores, se vinculan con procesos internos al propio individuo. Dentro de esta categoría se incluirían las estrategias metacognitivas de atención, codificación y procesamiento de la información, así como las estrategias de control de la motivación y de la emoción para promover las acciones deseadas.

Ligada a las metas se encuentra la planificación de la actuación. La planificación se caracteriza como el proceso de diseñar y coordinar acciones encaminadas a la consecución de una meta. Kuhl (2000) considera que la planificación es indispensable siempre que una determinada intención no pueda ser alcanzada de forma inmediata (lo que es habitual), sino que requiera la inversión de considerables cantidades de tiempo y esfuerzo.

La planificación, como acertadamente señala Gollwitzer (1996), lleva asociadas múltiples ventajas:

- Ofrece la oportunidad de evaluar diversas acciones alternativas sin necesidad de disponer de los recursos físicos y evitando otros posibles costes asociados a una actuación real.
- Tiene que ver con la dimensión temporal de las metas, puesto que para alcanzarlas es necesario implicarse en una secuencia de actividades, iniciar el proceso con mucho tiempo de antelación o adelantarse a posibles desviaciones del estado deseado antes de que ocurran.
- Simplifica las decisiones de priorización entre diferentes metas y apoya la necesaria revisión de su consecución a la luz del *feedback*.
- Facilita la ejecución de la conducta, incrementa la probabilidad de alcanzar la meta con éxito y da lugar a un producto de superior calidad.

Todo plan han de recoger dos aspectos básicos: las líneas generales de acción, como las etapas o las estrategias más adecuadas; y el esquema

temporal, con las especificaciones que concretan los plazos de ejecución. Aunque el plan no suele estar totalmente concluido cuando se inicia la actuación, sí es necesario elaborar uno general. Este suele exigir ajustes cíclicos, de acuerdo con las fluctuaciones en las variables personales, contextuales y de tarea. Dependiendo de ellas, la persona modifica sus metas, su elección de estrategias y sus planes de actuación.

6.5. La gestión de múltiples metas: interferencia vs. facilitación

Si bien hasta el momento se ha hecho alusión a los posibles procesos y estrategias que pueden ser implementadas para facilitar las acciones dirigidas al logro de metas personales, es preciso recalcar que, por lo común, los individuos suelen tener diversos objetivos al mismo tiempo. En consecuencia, estos propósitos pueden influirse entre sí tanto positiva (facilitación) como negativamente (interferencia). Riediger y Freund (2004) han definido la facilitación entre metas (*intergoal facilitation*) como el proceso que tiene lugar cuando la búsqueda de una meta incrementa a su vez la probabilidad de éxito en la consecución de otra meta, bien porque se produce una relación instrumental entre ambas (esto es, el progreso hacia una meta constituye por sí mismo un avance en la consecución de otra meta), bien porque las estrategias empleadas para la consecución de una meta se solapan con las estrategias necesarias para el logro de otra meta.

Por contra, la “interferencia entre metas” (*intergoal interference*) tiene lugar cuando la búsqueda de una meta disminuye la probabilidad de éxito en el logro de otra meta, ya sea porque los recursos disponibles para el logro de ambas metas son insuficientes o porque las estrategias empleadas para la consecución de cada una de ellas son incompatibles entre sí. Riediger y Freund señalan que ambos procesos (facilitación e interferencia) constituyen dos dimensiones independientes y, como tales, no opuestas entre sí, esto es, las metas pueden interferirse entre sí en algunos aspectos, pero resultar mutuamente facilitadoras en otros. Por otro lado, parece que, si bien la facilitación entre metas no constituye un factor predictor de bienestar psicológico, sí se ha hallado la existencia de correlación negativa entre la interferencia entre metas y diversos indicadores de bienestar psicológico (funcionamiento psicológico positivo, satisfacción vital y bienestar emocional).

Asimismo, dicha interferencia entre metas no se ha mostrado como predictor de un menor compromiso e implicación en el logro de metas, pero sí parece que cuanto más facilitadoras resultan entre sí las metas personales, mayor grado de implicación muestran los individuos en las acciones dirigidas al logro de metas.

Dado que es muy frecuente que las personas se planteen varias metas a la vez que pueden mantener entre sí cierto grado de conflicto o, incluso, contradicción, adquiere una importancia fundamental la armonización de las metas y su organización jerárquica, lo que permite priorizar y coordinar las diversas metas formuladas en un determinado contexto. La investigación ha puesto de relieve diversas variables que influyen en esta priorización de las metas:

- Los valores personales (el interés, la utilidad, la importancia, la significatividad). En ocasiones se cambian las preferencias de meta como consecuencia de la revisión de los valores personales, ya que estos y su jerarquización sufren modificaciones a lo largo del ciclo vital.
- Sucesos significativos. Así, por ejemplo, la pérdida de un ser querido.
- Las emociones positivas y negativas, que activan metas diferentes. Las positivas tienden a reforzar la elección de metas ya contrastadas; en cambio, las negativas suelen propiciar el análisis de los problemas, las posibilidades de cambio y la toma en consideración de los resultados de diferentes actuaciones.

6.6. Relación entre autorregulación de metas personales y bienestar. Las metas autoconcordantes

De acuerdo con las teorías de la autorregulación de la conducta, la gestión de las metas personales por parte del individuo puede ocasionarle consecuencias positivas para su bienestar, en tanto en cuanto la búsqueda de tales metas le mantienen implicado en actividades significativas para el propio individuo. Pero también puede conducirlo a experimentar consecuencias psicológicas negativas cuando se enfrenta al reto de lograr metas que percibe como inalcanzables. En estas situaciones, con el fin de proteger su bienestar y reducir el estrés que puede suponer la percepción de incapacidad personal para alcanzar las metas deseadas, es fundamental optar por abandonar tales

metas y derivar los esfuerzos y propósitos vitales a la búsqueda de otras metas valoradas que resulten accesibles (Wrosch, Scheier, Miller, Schulz y Carver 2003).

Así pues, dos son los procesos autorreguladores adaptativos que el individuo puede poner en marcha para protegerse contra la amenaza que supone el fracaso en la consecución de metas inalcanzables para su bienestar psicológico: (a) abandonar las metas que se estimen inalcanzables y (b) redirigir las metas, buscando implicarse en nuevas metas alternativas altamente valoradas por el individuo y evaluando sus posibilidades de alcanzarlas con éxito. Aquellas que se juzguen como accesibles se erigirán en las nuevas metas a conseguir.

Los hallazgos obtenidos por Wrosch, Miller, Scheier y Brun de Pontet (2007) ponen de manifiesto que el abandono adaptativo de metas inalcanzables (esto es, cuando dichas metas son sustituidas por otras más accesibles) actúa como factor protector contra la aparición de problemas físicos y el malestar psicológico. De forma similar, la reimplicación en nuevas metas personales por parte del individuo parece amortiguar los efectos negativos que sobre la salud física y psicológica ocasiona un abandono desadaptativo de metas inalcanzables, pero no ejerce un efecto directo sobre la salud y la satisfacción vital, como cabría esperar.

Por su parte, Berg Janoff-Bulman y Cotter (2001) evidenciaron las consecuencias positivas que sobre el bienestar psicológico y la satisfacción vital ocasiona la capacidad del individuo para autorregular sus metas personales, convirtiendo aquellas que son percibidas como controladas o impuestas (externa o internamente) en metas autodeterminadas (deseos, motivaciones y valores personales). Estos resultados refrendan la tesis de que los individuos tienen significativamente más éxito en el logro de metas y experimentan un bienestar psicológico más elevado cuando estas son autoconcordantes (*self-concordance goals*), esto es, aquellas que reflejan los intereses y valores personales, así como sus motivaciones intrínsecas o identificadas, en oposición a aquellas metas que el individuo percibe como una imposición externa o interna (Greguras y Diefendorff, 2010; Koestner, Lekes, Powers y Chicoine, 2002; Sheldon, 2002; Sheldon y Elliot, 1999; Sheldon y

Kasser, 2001; A. L. Smith, Ntoumanis, Duda y Vansteenkiste, 2011). Bajo esta premisa, las metas autoconcordantes representarían más fidedignamente el estado y los procesos de desarrollo más auténticos del individuo.

Sheldon y Elliot (1999) desarrollaron un modelo explicativo en relación a los efectos que ocasiona la búsqueda de metas auto-concordantes sobre la asignación de esfuerzos sostenidos dirigidos al logro de metas, la consecución de las mismas, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del individuo y el bienestar (véase figura 14).

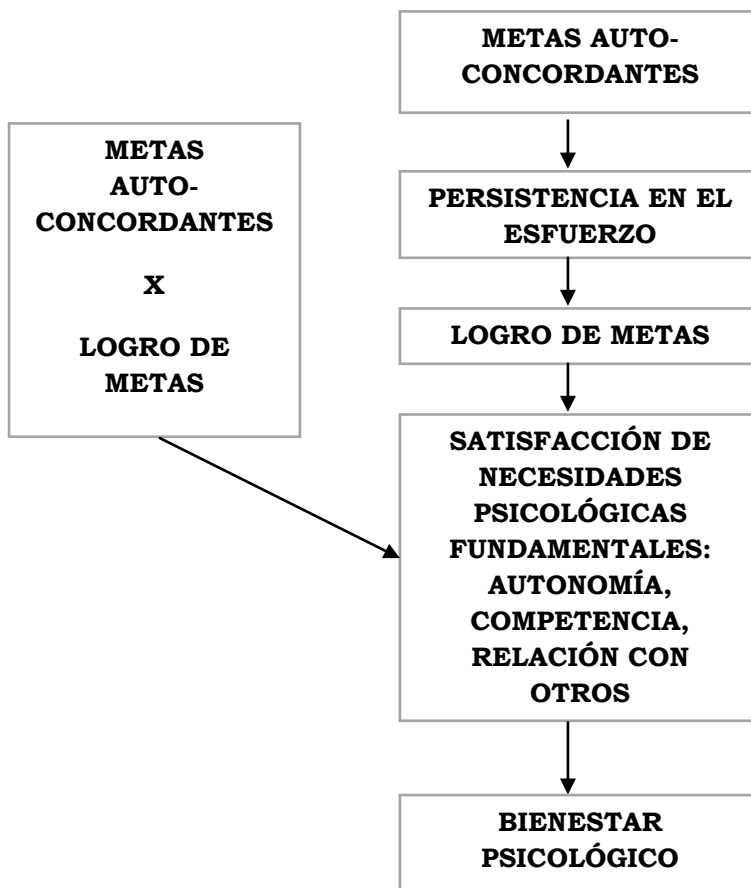


Figura 14. Impacto de las metas autoconcordantes en la persistencia en el esfuerzo, el logro de metas, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el bienestar psicológico. Adaptado de "Goal striving, need satisfaction and longitudinal well-being: the self-concordance model", por K. M. Sheldon y A. J. Elliot, 1999, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), p. 41. Copyright 1999 por American Psychological Association.

Según dicho modelo, aquellos individuos que mantienen metas personales autoconcordantes persisten en mayor medida en su esfuerzo dirigido a metas, lo que favorece la consecución de las mismas. A su vez, la búsqueda de metas autoconcordantes, unido al éxito en el logro de las mismas, favorece la vivencia de experiencias en la vida cotidiana que propician la satisfacción de las necesidades psicológicas fundamentales de autonomía, competencia personal e integración social. La acumulación de dichas experiencias a lo largo del tiempo incrementa el bienestar psicológico experimentado por el individuo.

Los resultados de la investigación desarrollada por Koestner et al. (2002) corroboran la tesis defendida en el modelo de Sheldon y Elliot (1999) con respecto a la relación positiva existente entre metas auto-concordantes y progresos en las acciones dirigidas al logro de metas. Asimismo, sus hallazgos revelaron que, cuando interactúan las metas autoconcordantes con la intención de actuar, los progresos en el logro de metas son mayores que cuando estos dos factores actúan de forma aislada, lo que sugiere que el establecimiento de metas que son auto-concordantes y cuidadosamente planificadas (i.e., “ante la situación *y*, haré *z*”) incrementa las posibilidades de tener éxito en su consecución.

6.7. El propósito en la vida en los estudiantes universitarios. Las metas académicas

Disponer de un sentido o propósito en la vida constituye una fuerza primaria en todos los seres humanos (Frankl, 1991) y, por tanto, es fundamental para el bienestar psicológico del individuo en cualquiera de las etapas del ciclo vital en la que este se encuentre. Sin embargo, dada su poderosa incidencia en la vida personal y laboral del estudiante, en el período universitario cobra, si cabe, una mayor relevancia hallar una meta vital que permita dotar a la existencia propia de un sentido pleno. De acuerdo con ello, algunos autores (Moreno y Rodríguez, 2010; Reker et al., 1987) señalan que son, precisamente, los jóvenes de entre 16 y 29 años quienes muestran los niveles más elevados de búsqueda de propósito y significado a sus vidas.

Al iniciar la andadura universitaria, como sucede en cualquiera de las etapas del ciclo vital, los estudiantes asumen una serie de retos y desafíos

personales normativos. Siguiendo a Salmela-Aro (2010), quien recoge los resultados del *Helsinki Longitudinal Student (HELS) Study*, un estudio longitudinal con población universitaria finlandesa, entre las metas vitales más importantes de los estudiantes en esta etapa se encontrarían la adaptación al nuevo rol de estudiante y el establecimiento de vínculos de amistad con los nuevos compañeros. Similares resultados fueron obtenidos por A. Castro y Sánchez (2000) en un trabajo con universitarios españoles. Estos autores encontraron que el logro (actual y esperado) de los objetivos vitales de los estudiantes se encuentra relacionado con la satisfacción con los vínculos con los pares y la percepción de estar bien físicamente. En efecto, parece que los jóvenes que gozan de un patrón de objetivos vitales caracterizado por un alto apoyo social para llevar a cabo las metas personales correlaciona positivamente con una alta satisfacción en todas las facetas vitales (A. Castro y Díaz, 2002; J. F. Díaz y Sánchez-López, 2001). Asimismo, investigaciones recientes, como las efectuadas por García-Alandete, Lozano, Nohales y Martínez (2013) en el contexto universitario español, o por Shen y Jiang (2013), con estudiantes chinos, concluyen que la atribución de un sentido a la propia vida durante esta etapa favorece la experimentación de altos niveles de bienestar psicológico, entendido como medida global, así como de autoaceptación y dominio del entorno.

Ahora bien, cuando hablamos de contextos de logro, como es el caso del universitario, evidentemente las metas personales de los estudiantes se hallan estrechamente asociadas a su desempeño académico. En consecuencia, existe una prolífica investigación en torno a las metas de logro de los estudiantes. En principio, la formación académica (con independencia del nivel en el que nos centremos) presenta una clara orientación hacia el futuro, vinculada al valor de utilidad (preparar a los estudiantes para desenvolverse autónomamente en su entorno, capacitarles para desempeñar una profesión, formar en valores, etc.). Algunos estudiantes sí asumen este rol atribuido a su formación y se esfuerzan e implican al máximo en sus estudios con el fin de adquirir las competencias necesarias para desenvolverse con éxito en su etapa adulta. Por el contrario, otros estudiantes no logran percibir, o no lo asumen con el suficiente convencimiento, el vínculo existente entre su trabajo académico y la

consecución de sus metas personales futuras y, por consiguiente, muestran un escaso compromiso e implicación con sus estudios.

De Bilde, Vanteenkiste y Lens (2010) evidenciaron recientemente que los estudiantes orientados hacia la consecución de sus metas futuras pueden hacerlo por motivos muy heterogéneos, entre los cuales se encontrarían los sentimientos de culpa y vergüenza, por convicción personal o por el interés por se en las actividades académicas. Estas motivaciones, de acuerdo con la teoría de la autodeterminación (e.g., R. M. Ryan y Deci, 2000), se corresponderían, respectivamente, con formas introyectadas, identificadas e intrínsecas de regulación motivacional.

Las metas de logro reflejan los propósitos o los motivos que los individuos persiguen en tareas de logro (Pintrich, 2000b), tales como aprobar un examen o evitar quedar en ridículo delante de los compañeros. Clásicamente, las teorías sobre metas de logro (*achievement goal theories*) han diferenciado conceptualmente dos tipologías de metas: las metas ego-centradas o de rendimiento, en las cuales el individuo busca prioritariamente demostrar su competencia y capacidad respecto a otros; y las metas de aprendizaje o de dominio, que aluden al propósito de desarrollar la competencia y la capacidad personal y dominar las tareas a afrontar. Sin embargo, posteriormente Elliot y colaboradores (Elliot, 1999; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot et al., 1999) propusieron un marco tridimensional para las metas de logro. En esta propuesta, las metas de rendimiento son reformuladas en dos vertientes de regulación: una de aproximación y otra de evitación, de tal modo que su modelo consta de tres metas de logro independientes: metas de aproximación al rendimiento, focalizadas en la demostración de competencia frente a otros; metas de evitación del rendimiento, cuyo objetivo es evitar parecer incompetente frente a los demás; y metas de dominio. Parece que este modelo tricomponente posee una mayor validez y fiabilidad estadística que el modelo tradicional (Attenweiler y Moore, 2006).

Ahora bien, tomando como referencia el trabajo de Elliot y Harackiewicz (1996), algunos autores (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a, 2000b) han sugerido que las metas de dominio también podrían presentar una doble vertiente de

aproximación y de evitación. La primera versión se focalizaría en el desarrollo de la competencia y la capacidad personal, así como en un alto compromiso e implicación con las tareas académicas; por su parte, las metas de evitación del dominio aludirían a los esfuerzos por evitar no aprender o por perder la competencia adquirida previamente (véase Elliot, 1999, 2005; Pintrich, 2000a, 2000b).

Cada una de estas orientaciones correlaciona con diferentes patrones conductuales. Como señalan diversos trabajos con estudiantes universitarios (Bandalos, Finney y Geske, 2003; Elliot et al., 1999; Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004; A. González et al., 2010; Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-García y Tauer, 2008; Hart, 2013; I. Levy, Kaplan y Patrick, 2004; Liem, Lau y Nie, 2008; Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, et al., 2009), en términos generales, las metas de aprendizaje, en su vertiente de aproximación, suelen asociarse a consecuencias positivas a nivel cognitivo (e.g., utilización de estrategias de procesamiento profundo de la información), motivacional (búsqueda de independencia, confianza en las propias capacidades, autoeficacia, alta valoración de las tareas, interés, motivación intrínseca por el aprendizaje, persistencia ante eventuales dificultades, adecuada regulación del tiempo y del esfuerzo, etc.) y social (buenas relaciones con los compañeros de estudios), mientras que las metas de rendimiento parecen resultar menos adaptativas, si bien en torno a ellas existe una mayor controversia.

Así, algunos trabajos apuntan que la tendencia de aproximación al rendimiento también correlaciona positivamente con variables tales como el esfuerzo, la autoeficacia, la utilización de estrategias de procesamiento profundo o el rendimiento académico (Elliot y Moller, 2003; Liem et al., 2008; M. Smith, Duda, Allen y Hall, 2002; Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, et al., 2009), pero no así con la autorregulación metacognitiva, el valor asignado a las tareas, la motivación intrínseca, la calidad de los aprendizajes efectuados o las relaciones positivas con los compañeros de estudios (A. González et al., 2010; Harackiewicz et al., 2000; I. Levy et al., 2004; Liem et al., 2008; Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, et al., 2009). Gillet et al. (2014) han evidenciado recientemente que los motivos (autónomos *vs.* controlados) que guían la adopción de esta orientación a metas ejerce un papel

diferencial en el bienestar subjetivo del estudiante, así como en logro de objetivos y en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del ser humano. De esta manera, aquellos estudiantes cuyo afán por sobresalir respecto de sus compañeros se encuentra autónomamente regulado mostrarían niveles más elevados de satisfacción personal, afecto positivo, consecución de objetivos y percepción de competencia, relación y autonomía.

Por otro lado, los estudiantes orientados a metas de rendimiento pueden optar por reducir esfuerzos y poner excusas autolimitantes en situaciones en las que perciben que no lograrán su objetivo, o que no son lo suficientemente competentes, con el fin de no ver dañada su autoestima. Los estudiantes orientados hacia este perfil motivacional evidencian, además, una escasa competencia autopercebida para afrontar el estrés por medio de estrategias activas, así como elevados niveles autoinformados de malestar físico y psíquico (Cabanach, Rodríguez, et al., 2007). Este patrón motivacional es, precisamente, el que caracteriza a los individuos con metas de evitación del rendimiento y el que favorece la consideración de las metas de rendimiento como desadaptativas.

Una de las cuestiones que suscita más discrepancias es la relación existente entre la orientación a metas de los estudiantes y su rendimiento académico. Un considerable volumen de investigaciones ha evidenciado la escasa vinculación positiva entre metas de aprendizaje y calificaciones en entornos universitarios (Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Bouffard, Vezeau y Bordeleau, 1998; Elliot y Church, 1997; Elliot et al., 1999; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot, 2000). Por contra, sí se ha hallado en este mismo contexto académico una relación positiva entre metas de aproximación al rendimiento y notas asignadas por el profesorado (Elliot y Church, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer y Elliot, 2002; Harackiewicz et al., 2000). Es probable que en entornos competitivos, como es el caso de la educación superior, el patrón de metas de aproximación al rendimiento sea el más adaptativo en cuanto a la obtención de altas calificaciones académicas (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, et al., 2008). Vansteenskiste y sus colegas (Vansteenskiste, Mouratidis y Lens, 2010; Vansteenskiste, Smeets, et al., 2010) han intentado ir un poco más allá en este análisis apoyándose en la teoría de la autodeterminación, al afirmar que las metas de aproximación al

rendimiento llevarían a la consecución de resultados adaptativos cuando son adoptadas por razones autónomas, mientras que si se utilizan por motivos controlados resultan contraproducentes en términos de rendimiento.

No obstante, existe un creciente cuerpo de investigaciones que sostiene que es posible que los individuos, más que orientados hacia un único tipo de metas de logro, presenten un patrón de orientación a múltiples metas, de tal modo que, en función de la tarea o situación concreta a afrontar, adoptarían un perfil de metas de logro determinado. Diversos trabajos han evidenciado que este perfil motivacional es el que resulta más adaptativo en el ámbito académico (Ng, 2008; Pintrich, 2000b; Valle et al., 2003a; Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, et al., 2008; Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, et al., 2009; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda, et al., 2010). Así, mientras que cada tipo de meta de logro (aprendizaje *vs.* rendimiento) ha sido asociada, respectivamente, a un indicador de éxito académico (interés y rendimiento, respectivamente), pero no al otro (Harackiewicz et al., 2000), los estudiantes que persiguen múltiples metas satisfarían ambos requisitos, dado que, además de preocuparse por conseguir un alto nivel de rendimiento académico, también se orientarían hacia el incremento de sus conocimientos y capacidades. Los estudiantes con este patrón motivacional autorregularían estratégicamente su actuación, de tal manera que recurrirían a un tipo u otro de meta en función de la situación particular a afrontar (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, et al. 2009).

Diversos estudios recientes han tratado de determinar, mediante análisis por conglomerados, los perfiles motivacionales predominantes entre los estudiantes universitarios. De esta manera, Luo, Paris, Hogan y Luo (2011) obtuvieron cuatro perfiles motivacionales en estudiantes de Singapur. Un primer grupo de baja motivación general; un segundo, con una orientación al aprendizaje; un tercero, con una orientación al rendimiento; y un cuarto grupo con un perfil de aproximación al rendimiento. Los estudiantes encuadrados en estos dos últimos grupos fueron los que evidenciaron una autoeficacia más elevada, así como una mayor implicación en las tareas académicas y mejores habilidades autorreguladoras. Asimismo, los estudiantes orientados al dominio mostraban, junto con los adscritos al grupo de aproximación al rendimiento, una mayor persistencia en el esfuerzo ante las dificultades

encontradas y menores niveles de ansiedad. Luo et al. concluyen que es, precisamente, la combinación de estos dos perfiles motivacionales el que favorece en mayor medida el aprendizaje.

En nuestro contexto, sin embargo, los resultados obtenidos evidencian, en general, la existencia tanto de estudiantes orientados hacia un único patrón motivacional como de estudiantes que persiguen múltiples metas. M. N. Rodríguez (2010) halló la existencia de tres perfiles motivacionales. Un primer grupo de múltiples metas; un segundo grupo orientado a metas de aprendizaje; y un tercero, con una baja motivación generalizada. Los resultados de este trabajo señalan que las diferencias entre los estudiantes orientados a metas múltiples y los que persiguen metas de aprendizaje son significativas en la variable autoeficacia (más elevada en los estudiantes encuadrados en el primer grupo), pero no así en cuanto al rendimiento académico.

Estos resultados difieren parcialmente de los obtenidos por Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda, et al. (2010). Estos autores determinaron la existencia de seis perfiles motivacionales entre los estudiantes universitarios. Un primer grupo estaría compuesto por estudiantes con una baja motivación generalizada; un segundo grupo de estudiantes orientados a evitar mostrar una mala imagen ante los demás; un tercer grupo orientado al aprendizaje; un cuarto grupo de estudiantes caracterizado por un patrón de aprendizaje y evitación de dar una mala imagen ante los demás; un quinto grupo orientado al aprendizaje y a la obtención de mejores resultados que los demás; y, finalmente, un grupo con múltiples metas, caracterizado por una elevada motivación generalizada. Al contrario que los resultados de M. N. Rodríguez (2010), Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda, et al. señalan que no habría diferencias significativas en cuanto al grado de autoeficacia percibida por los estudiantes que persiguen múltiples metas y los estudiantes orientados al aprendizaje, siendo aquella la más elevada, en contraste con el resto de conglomerados hallados, en ambos casos.

Si se obtuvieron, en cambio, diferencias significativas entre estos dos grupos en cuanto al rendimiento académico, siendo superior en el caso de los estudiantes con múltiples metas. Además, este tipo de estudiantes

manifestaba los niveles más elevados de conocimientos. Por su parte, los estudiantes con un perfil de metas de aprendizaje mostraban los niveles más elevados de valoración de las tareas, de autorregulación de sus aprendizajes, así como niveles más bajos de ansiedad. Por contra, fueron los estudiantes encuadrados en los grupos de baja motivación generalizada y de orientación a la evitación de una mala imagen ante los demás quienes mostraron los niveles más bajos en cuanto a rendimiento, valoración de las tareas y control sobre su aprendizaje, así como los niveles más elevados de ansiedad.

A tenor de los resultados obtenidos por estos tres trabajos, mostrar un nivel aceptable o alto de metas de aprendizaje constituye un factor de protección en el contexto académico y, por consiguiente, resulta adaptativo en términos de ajuste cognitivo, afectivo-motivacional y de logro. En cambio, la ausencia de metas de aprendizaje supondría un factor de riesgo. De acuerdo con ello, el profesorado debería hacer lo posible por diseñar entornos de aprendizaje adaptados a las necesidades motivacionales de sus estudiantes con el fin de reorientar los perfiles que resulten más desadaptativos (Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda, et al., 2010).

Por otro lado, además de la distinción, ya mencionada, entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento, con sus respectivas orientaciones de aproximación y evitación, en la actualidad cada vez se contempla con más fuerza la existencia de un espectro mucho más amplio de metas académicas, entre las cuales se encontrarían las metas orientadas a la valoración social o las dirigidas a la consecución o evitación de recompensas y castigos. Parece razonable considerar que la obtención de un futuro trabajo de calidad, o el conseguir el respeto y la admiración del entorno social, suponen razones con suficiente fundamento como para motivar la conducta académica del estudiante cuando las tareas que debe afrontar le resulten poco estimulantes.

7. CRECIMIENTO PERSONAL

"Hacer lo mejor de ti mismo. Esa es tu misión principal"

Ralph Waldo Emerson

Como señalábamos en el capítulo anterior, las personas necesitan marcarse unas metas y definir una serie de objetivos que les permitan dotar de sentido a sus vidas. Necesitan, por consiguiente, tener un propósito en la vida. Pero el funcionamiento positivo óptimo requiere no solo de las características anteriormente citadas, sino también del empeño por desarrollar al máximo todas sus potencialidades y capacidades, por seguir creciendo como personas hasta lograr la autorrealización (Keyes et al., 2002). Es la dimensión de crecimiento personal. Robitschek (1998) define la iniciativa de crecimiento personal como un "compromiso activo, intencional, con el proceso de crecimiento personal" (p. 184), lo que implicaría un empeño tanto cognitivo (e.g., "sé cómo modificar cosas que quiero cambiar en mi vida") como conductual (e.g., "si quiero modificar algo en mi vida, inicio el proceso de cambio") en pos del desarrollo personal. Se trata, por tanto, de un proceso proactivo de cambio intraindividual, en el que el individuo busca deliberadamente oportunidades para su crecimiento (Robitschek y Cook, 1999).

De acuerdo con Ryff (Ryff, 1989a, 1989b; Ryff y Singer, 1998), el crecimiento personal o autorrealización constituiría, junto al propósito en la vida, la dimensión más genuina y representativa del bienestar psicológico. Desde esta caracterización, el crecimiento personal se hallaría estrechamente asociado al concepto de *eudaimonia* propugnado por Aristóteles.

7.1. El crecimiento personal: origen del constructo

En efecto, en su *Ética a Nicómaco* (trad. por J. L. Calvo, 2001), Aristóteles señala que, de entre todos los bienes alcanzables por el ser humano, el fin supremo es lograr la felicidad. El concepto aristotélico de felicidad, sin embargo, se desmarca de la noción que hoy en día tenemos sobre este tópico, más vinculada al hedonismo. La felicidad, desde la perspectiva

hedónica, se asimila al disfrute de una vida placentera (Veenhoven, 2003), la cual puede ser lograda mediante la aplicación del principio epicureísta de “búsqueda del placer y evitación del dolor” (J. San Martín, Perles y Canto, 2010). El bienestar subjetivo, como señalábamos en el capítulo uno, constituye el máximo exponente de este enfoque hedonista de felicidad.

Arstóteles, sin embargo, afirma que el fin supremo del ser humano es alcanzar la virtud, la eudaimonia, entendiendo por tal la consecución de la excelencia o la perfección en uno mismo (Ackrill, 1973; McDowell, 1980), de acuerdo con las capacidades y el potencial individual. La eudaimonia constituiría, como señala Norton (1976), un estado subjetivo que se experimenta cuando el individuo “es lo que quiere ser y realiza lo que quiere realizar” (p. 216), fruto del desarrollo pleno de todas sus potencialidades personales.

La ética eudaimonista señala que la meta más elevada del ser humano es vivir de acuerdo con su propio *daemon*, esto es, vivir “una vida con pleno significado basada en el yo verdadero y en la autorresponsabilidad” (Norton, 1976, p. 11). Ello implica, por tanto, la selección de nuestras metas vitales en consonancia con nuestra propia y verdadera naturaleza y la búsqueda de aquellos objetivos que nos proporcionen un sentido y un propósito a nuestras vidas (Johnston, 1997). Vivir de acuerdo con nuestro propio *daemon* supone, pues, cumplir con el celeberrimo axioma popularizado en la antigua Grecia: “conócete a ti mismo y consigue ser quien eres”.

Ambos enfoques de la felicidad o del bienestar, hedónico y eudaimónico, difieren no solo desde el punto de vista conceptual, sino también a nivel empírico. Desde un prisma meramente teórico, la eudaimonia ha sido conceptualizada como una condición suficiente pero no necesaria para experimentar la felicidad hedónica (Telfer, 1980). Efectivamente, los planteamientos eudaimonistas sostienen que existe una gran cantidad de aspiraciones (materiales, fundamentalmente) que la persona puede tener, pero que no guardan ningún tipo de relación con el desarrollo del potencial individual. Existirían, en consecuencia, tres grandes tipologías de actividades: (a) aquellas en las que el individuo experimenta tanto una felicidad hedónica como eudaimónica; (b) actividades en las que se experimenta una felicidad

hedónica, pero no una felicidad eudaimónica; y (c) aquellas actividades en las que no se experimenta ninguna clase de disfrute o placer.

En este sentido, Waterman (1992, 1993; Waterman, Schwartz y Conti, 2008), distingue entre actividades vinculadas al desarrollo de la expresividad individual y aquellas enfocadas a la consecución de resultados instrumentales, tales como ganarse la aprobación de los demás o incrementar el bienestar material. Este último tipo de actividades favorece la experimentación de felicidad hedónica, pero no de la autorrealización personal. Por el contrario, cuando el individuo se implica en actividades que promueven su crecimiento personal, experimenta (Waterman et al., 2003): (a) un nivel de implicación inusualmente elevado; (b) un intenso sentimiento de encontrarse vivo; (c) una sensación de plenitud y de absoluta satisfacción; y (d) la sensación de que uno ha logrado ser lo que realmente es.

La diferenciación empírica entre felicidad hedónica y eudaimónica ha sido evidenciada por el propio Waterman (Waterman, 1993; Waterman et al., 2008), quien –a pesar de que observó la existencia de una alta correlación positiva entre ambas– concluyó que esta asociación era asimétrica, por cuanto un porcentaje muy elevado (en torno al 80%) de actividades que los sujetos calificaban como altamente eudaimónicas conducían también a la experimentación de disfrute hedónico. Por el contrario, un número relativamente escaso (aproximadamente un 33%) de actividades calificadas como promotoras de placer hedónico conducían también a la experimentación del crecimiento personal. Estos hallazgos refrendan el aserto de que la eudaimonia es una condición suficiente pero no necesaria para la experimentación de la felicidad hedónica.

Investigadores como King, Hicks, Krull y Del Gaiso (2006) o Kashdan, Biswas-Diener y King (2008) discrepan de este planteamiento, al defender que estas diferencias serían más teóricas que empíricas, de manera que ambos, bienestar eudaimónico o psicológico y bienestar hedónico o subjetivo, formarían parte de un constructo global más amplio (bienestar). Aplicando la técnica de análisis bifactor, F. F. Chen, Jing, Hayes y Lee (2013) han obtenido refrendo estadístico para ambas posturas. En otras palabras, de acuerdo con estos investigadores, a un nivel de análisis más elevado existiría un factor

general (bienestar global) que daría cuenta tanto del bienestar eudaimónico como del bienestar hedónico. Sin embargo, en la línea defendida por Waterman, así como por Keyes et al. (2002), cada una de estas facetas comprenderían dimensiones exclusivas (i.e., únicamente se encuentran explicadas o por el bienestar psicológico o por el bienestar subjetivo, pero no por ambos), y relativamente independientes del bienestar global.

7.2. El concepto de crecimiento personal en la Psicología moderna

El afán por seguir creciendo y desarrollando al máximo todas nuestras capacidades y potencialidades individuales hasta lograr la excelencia, que Aristóteles y, por extensión, el enfoque eudaimonista, señalan como fin supremo del ser humano ha adquirido una notable repercusión en la Psicología moderna de la mano de los planteamientos humanistas. En efecto, el crecimiento personal, en la Psicología humanista, enfatiza la plenitud humana, concebida como desarrollo y actualización de todas nuestras capacidades.

Ahora bien, un examen más profundo de la literatura psicológica humanista nos permite apreciar la existencia de numerosas concepciones de crecimiento personal o autorrealización (Daniels, 1988): la realización de las potencialidades y talentos individuales, el desarrollo de la vida plena, la salud mental positiva, el desarrollo de la individuación, la habilidad para escuchar las “señales internas”, la autenticidad existencial, la autotrascendencia, la experiencia mística, etc. En este capítulo recogeremos de manera sucinta los principales desarrollos teóricos aportados por psicólogos adscritos a la corriente humanista en torno al concepto de crecimiento personal.

7.2.1. El crecimiento personal en la psicología del ser (Abraham Maslow)

Para Maslow (1968, 1991), el ser humano está biológicamente provisto de tendencias que le impulsan de forma natural hacia un desarrollo constante y a la superación personal. El proceso de crecimiento personal se llevaría a cabo una vez que el individuo tiene satisfechas sus necesidades más básicas (i.e., necesidades fisiológicas) y, por consiguiente, enfoca todas sus capacidades hacia su pleno desarrollo individual. Maslow, por tanto, define el crecimiento personal como la consecución de todas las potencialidades,

capacidades y talentos personales en respuesta a la llamada, destino o vocación que el individuo siente sobre la base de su propio autoconocimiento y autoaceptación.

7.2.2. La vida plena en el proceso de convertirse en persona (Carl Rogers)

Rogers comparte con Maslow la idea de que el crecimiento personal constituye una necesidad central presente en todos los individuos. La tendencia a la autoactualización, afirma Rogers, es inherente al ser humano. Debido a esta, el individuo se ve impulsado a ser lo que genéticamente está diseñado para ser. La persona que goza de una vida plena, esto es, de un funcionamiento personal óptimo, posee tres características (Rogers, 1987):

- a) Apertura a la experiencia, en virtud de la cual puede experimentar sentimientos y un autoconocimiento que hasta entonces ignoraba.
- b) Funcionamiento existencial. Puesto que el hombre es un continuo proceso evolutivo de cambio personal, la autorrealización es el resultado final de dicho proceso.
- c) Confianza en el organismo. Confianza total en su respuesta orgánica. El ser humano, por tendencia natural, puede manejar constructivamente su vida y resolver sus propios problemas.

7.2.3. El sí mismo, arquetipo de totalidad del proceso de individuación (Carl Gustav Jung)

Para Jung (1999, 2007), las personas deben someterse a un proceso de individuación o autorrealización, en función del cual lograrán la plena consciencia de quiénes son realmente. La individuación, por tanto, constituye un proceso básico de maduración personal, de autoconocimiento, con el fin de lograr llegar a ser uno mismo: “la individuación significa llegar a ser un individuo y, en la medida en que por individualidad entendemos nuestra intimísima, definitiva e irrepetible manera de ser, llegar a ser uno mismo” (Jung, 2007, p. 195).

7.2.4. La autotrascendencia (Viktor Frankl)

A diferencia de Jung, Frankl (1999) considera que, más que la búsqueda de sí mismo, el individuo persigue fundamentalmente encontrar un significado a su vida. Tampoco comparte Frankl la postura de Maslow y Rogers en relación a la tendencia innata de los seres humanos a desarrollar todo su potencial individual. Al contrario, Frankl (1988) sostiene que el ser humano alcanza la autotrascendencia, la plenitud, cuando es completamente consciente de su relación con el mundo que le rodea y, fruto de ello, logra hallar un propósito a su existencia más allá de sí mismo.

Al margen de los planteamientos humanistas, otros desarrollos teóricos como los de Erikson, Bühler, Neugarten o Vaillant, encuadrados en las teorías sobre el desarrollo adulto, sostienen –en la línea de la perspectiva suscrita por Maslow y Rogers– que durante la adultez existe una tendencia natural hacia el crecimiento personal, determinado por el desarrollo de la madurez personal y la sabiduría experiencial (véase Cuesta, 2004). Desde esta perspectiva, madurez y bienestar irían de la mano, erigiéndose ambos en las dos facetas de lo que King (2001) denomina la "buena vida".

En contraposición a esta perspectiva, enfoques más sociológicos como el de Levinson (1986) o el de Pearlin (1982) defienden que la vida adulta no conduce necesariamente a una mayor madurez. Será el modo de afrontar los retos vitales el que determinará si el individuo experimenta un avance, un estancamiento o un retroceso en su crecimiento personal. De esta manera, no todas las personas lograrían desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades individuales. Al contrario, la posibilidad de que las personas sean capaces de superar sus propios estándares autorreferidos y perfeccionarse como individuos se verá condicionada tanto por factores internos como socio-ambientales. A esta corriente se adscribirían planteamientos como el de Bauer y McAdams (e.g., Bauer, 2008; Bauer y McAdams, 2004a, 2004b, 2010; Bauer, McAdams y Sakaeda, 2005; Bauer, Schwab y McAdams, 2011). Para estos investigadores, el crecimiento eudaimónico⁴ se alcanzará solo si el individuo logra un equilibrio entre su

⁴Bauer y cols. (véase, por ejemplo, Bauer y McAdams, 2010) operativizan el crecimiento eudaimónico como la conjugación de altos niveles de madurez psicosocial y bienestar subjetivo.

crecimiento intelectual y socioemocional, el primero considerado en su vertiente intrapersonal y el segundo, en el plano interpersonal.

Los individuos que se orientan hacia su desarrollo personal intelectual conceden gran importancia a incrementar su propio conocimiento (o el de otras personas) sobre sí mismos, si bien no necesariamente buscan sentir en profundidad estas experiencias. Esto último sí es relevante para quienes se orientan hacia el crecimiento personal socioemocional, en la medida en que su prioridad es el fortalecimiento y la profundización de los sentimientos y emociones que subyacen a sus propias vidas psicosociales (e.g., sentirse plenamente vivos, cultivar relaciones personales significativas, contribuir al desarrollo de la sociedad y de las nuevas generaciones, etc.). La comprensión de las mismas, sin embargo, sería secundaria.

A su vez, ambas tipologías de crecimiento personal (intelectual y socioemocional) pueden expresarse en un plano intra e interpersonal. De acuerdo con McAdams (McAdams, Hoffman, Mansfield y Day, 1996), el crecimiento intrapersonal se experimenta cuando el individuo percibe una elevada capacidad para influir en su entorno, logra resultados importantes para él mismo y alcanza un nivel óptimo de autogestión. Por su parte el crecimiento interpersonal vendría determinado por el grado en que el individuo ve satisfechas sus necesidades de amistad y de amor; de relación con diferentes grupos de su entorno, con la sociedad en general, con la humanidad y/o con la divinidad; y está en disposición de ayudar y cuidar a otras personas. Estos cuatro aspectos del crecimiento personal (intelectual, socioemocional, intrapersonal e interpersonal) serían susceptibles de combinarse conformando una matriz 2x2 como la que plantea la figura 15.

Mientras este último sería fruto del crecimiento socioemocional, la madurez psicosocial se alcanzaría cuando el individuo perciba un desarrollo personal en el plano cognitivo. Ambas facetas -intelectual y emocional- serían, pues, importantes para que la persona alcance su máximo potencial individual.

	CRECIMIENTO INTRAPERSONAL	CRECIMIENTO INTERPERSONAL
CRECIMIENTO INTELECTUAL	<p>Incrementar el conocimiento conceptual sobre el <i>self</i></p> <p>Explorar conceptualmente y aprender de los beneficios que se derivan del propio conocimiento</p> <p>E.g.: "De camino a la universidad, he conocido a gente interesante, alguna de la cual me ha motivado a desarrollar mis creencias religiosas. Plantearme cuestiones tales como (...) por qué estoy aquí (...) me ha hecho muy feliz. No quiero volver a ser una persona tan acomodada (...) que deje de cuestionarme mis acciones y creencias"</p>	<p>Incrementar el conocimiento conceptual en otras personas y en las relaciones sociales</p> <p>Impulsar el desarrollo intelectual de los demás</p> <p>E.g.: "(...) quiero favorecer el cambio social enriqueciendo personal, emocional e intelectualmente a las personas a través del arte"</p>
CRECIMIENTO SOCIOEMOCIONAL	<p>Experimentación profunda del <i>self</i> y de las propias acciones y situaciones vitales</p> <p>Fortalecimiento de las capacidades personales significativas</p> <p>E.g.: "Quiero dejar huella en este mundo... (...) creo que soy capaz de dejar este mundo mejor de lo que lo encontré. Aunque eso signifique luchar por los derechos humanos, o el medio ambiente, o</p>	<p>Experimentación profunda de los demás y de las relaciones sociales</p> <p>Desarrollo de grandes capacidades para actuar justa y solidariamente</p> <p>Impulsar el crecimiento de otras personas</p> <p>E.g.: "Tener una familia feliz, próspera... Para lograr esto continuaré viviendo, creciendo, siendo auténtico conmigo mismo, abierto a [conocer] nueva gente... Además</p>

	dirigir una organización benéfica, quiero influir en las vidas de la gente"	planearemos la mejor manera de ser padres y poner en marcha nuestra casa (...) alimentaremos nuestro amor y contribuiremos a que crezca cada día, a la vez que criamos a nuestros hijos"
--	-----------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 15. Tipologías de crecimiento personal. Adaptado de "Eudaimonic growth: Narrative growth goals predict increases in ego development and subjective well-being 3 years later", por J. J. Bauer y D. P. McAdams, 2010, *Developmental Psychology*, 46(4), p. 763. Copyright 2010 por American Psychological Association.

7.3. El crecimiento personal en el marco de la Psicología positiva: análisis de su relación con otros constructos

Tomando como referencia las aportaciones efectuadas por la corriente humanista, así como las teorías del desarrollo adulto y los enfoques sociológicos, pero, fundamentalmente, al abrigo de la noción de felicidad eudaimónica, el concepto de crecimiento personal constituye en la actualidad uno de los pilares de la denominada Psicología positiva, centrada en analizar y comprender los procesos que subyacen a las fortalezas y virtudes del ser humano, que en los últimos años ha adquirido un notable interés en el campo de la Psicología.

En efecto, el afán del ser humano por superar sus capacidades y potencialidades individuales constituye una de las claves del funcionamiento positivo óptimo y, por ende, del bienestar psicológico. En consecuencia, la autorrealización se erige en un constructo central en otros desarrollos teóricos adscritos a la rama de la Psicología positiva tales como la autodeterminación, la experiencia de flujo, el *engagement*, la resiliencia o el *mindfulness*. A continuación, procederemos a analizar la relación existente entre el crecimiento personal y cada uno de estos constructos.

7.3.1. Crecimiento personal y autodeterminación

Como señalábamos en el capítulo cuatro, la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000, 2008; R. M. Ryan y Deci, 2000) postula que el ser humano tiene la necesidad de implicarse en actividades que posibiliten el pleno desarrollo de sus capacidades y potencialidades individuales hasta lograr la autorrealización. En este sentido, diversos trabajos señalan la estrecha relación existente entre crecimiento personal y motivación intrínseca, la cual constituye, dentro de la teoría de la integración orgánica, el estilo motivacional más autodeterminado (consúltese el capítulo cuatro, para una completa caracterización de los estilos motivacionales que subyacen a esta teoría). Carver y Baird (1998) demostraron que la orientación a metas basada en la motivación intrínseca se halla positivamente asociada a la autorrealización, mientras que las metas sostenidas en consonancia con estilos motivacionales extrínsecos correlacionan negativamente con ella.

De esta manera, la motivación intrínseca se erigiría en uno de los factores que contribuirían en mayor medida al proceso de búsqueda y definición del potencial humano (Schwartz y Waterman, 2006). Asimismo, de acuerdo con Waterman (1990, 1992, 1993), la autorrealización constituiría uno de los tres constructos teóricos que contribuyen a la motivación intrínseca, junto a la autodeterminación y a la competencia percibida.

En trabajos posteriores, este autor evidenció la existencia de una elevada correlación positiva entre eudaimonia e interés (Waterman et al., 2003), considerado este como uno de los componentes esenciales de la motivación intrínseca; así como entre eudaimonia y motivación intrínseca (Waterman et al., 2008). Respecto al interés, este ha sido definido como la disposición del individuo a implicarse en aquellas actividades que él mismo elige por el mero placer que le reportan (Krapp, Hidi y Renninger, 1992). Es, precisamente, esa condición de autoseleccionada (Deci y Ryan, 1987), así como el hecho de que el individuo se perciba competente al llevarla a cabo (Harackiewicz y Larson, 1986; Reeve y Deci, 1996), lo que caracteriza una determinada actividad como interesante para un individuo. En palabras de Sansone y Harackiewicz (1996), el interés es la experimentación del “sentir

mientras se realiza” una actividad. No obstante, esta relación entre crecimiento personal e interés sería asimétrica, dado que este último es experimentado con mayor frecuencia que el crecimiento personal (Waterman et al., 2003). Es decir, no en todas las actividades que proporcionan interés el individuo se siente autorrealizado.

En efecto, Waterman et al. (2008) concluyeron que la motivación intrínseca constituye un fenómeno mucho más amplio que el mero interés por una determinada actividad, y se halla altamente correlacionada con el crecimiento personal. De esta manera, estos autores señalan que las actividades intrínsecamente motivantes son aquellas que se realizan, no solo por el placer que proporcionan, sino también por la sensación de autorrealización que experimenta el individuo al llevarlas a cabo. Por consiguiente, de acuerdo con estos investigadores, además de por el placer que proporcionan, las actividades intrínsecamente motivantes se caracterizan por:

- a) Relación de equilibrio entre desafío y habilidad/capacidad.
- b) Percepción de que las propias actividades, por sí mismas, promueven el desarrollo del máximo potencial individual.
- c) Disposición a invertir mucho esfuerzo en perfeccionarse.
- d) La creencia de que esas actividades son realmente importantes para uno mismo.

En la misma línea, Miquelon y Vallerand (2006, 2008) evidenciaron, en una muestra de estudiantes universitarios, que aquellos cuyas metas personales se basaban en su motivación intrínseca mostraban niveles más elevados de felicidad y autorrealización. En cambio, aquellos cuya orientación a metas se apoyaba en comportamientos poco o nada autodeterminados mostraban niveles más bajos de autorrealización, pero no de felicidad (hedónica). Estos autores concluyeron que las orientaciones a metas que no representan el interés personal del individuo podrían elicitar una mezcla de emociones positivas y negativas. Así, por ejemplo, una persona puede disfrutar realizando una actividad como ver la televisión (felicidad hedónica), pero podría sentir desazón por no implicarse en actividades que propicien su crecimiento personal (como, por ejemplo, estudiar). Únicamente la orientación

a metas autónomas incrementará el crecimiento personal, en tanto en cuanto satisface necesidades psicológicas básicas del ser humano (R. M. Ryan y Deci, 2000).

7.3.2. Crecimiento personal y estado de flujo

Las actividades intrínsecamente motivantes han sido conceptualizadas también en términos de autotélicas o autorreforzantes, dado que el individuo alcanza un grado de implicación máxima durante la realización de las mismas. Esta completa absorción que el individuo experimenta es lo que Csikszentmihalyi (1975, 1990, 2010) ha denominado estado de flujo.

Si bien motivación intrínseca y estado de flujo se hallan íntimamente relacionadas, la vinculación entre ambas es desigual, por cuanto una persona intrínsecamente motivada mostrará siempre un gran interés, pero solo en ocasiones alcanzará el estado de flujo (Deci y Ryan, 1985), el cual, a su vez, constituye una experiencia mucho más intensa (Waterman et al., 2003). De acuerdo con ello, Sansone y Harackiewicz (1996) han caracterizado el estado de flujo como arquetipo del interés intrínseco.

Diversos rasgos permiten identificar la experiencia de flujo (Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 1997):

- a) Existencia de metas claras y con gran significación personal.
- b) La tarea que se realiza nos ofrece una retroalimentación clara, concisa e inmediata sobre los resultados de las acciones llevadas a cabo.
- c) Pérdida de la conciencia propia, así como de las acciones que se están llevando a cabo.
- d) La atención se focaliza plenamente en lo que se está haciendo.
- e) El individuo experimenta una sensación de control sobre sí mismo y sobre su entorno inmediato.
- f) Completa ausencia de preocupación en relación a un posible fracaso.
- g) Percepción distorsionada de la duración del tiempo.

De acuerdo con Csikszentmihalyi (1990) y Seligman (20023), la implicación en actividades que nos permitan experimentar un estado de flujo constituye una vía para lograr nuestra completa autorrealización. En este sentido, Waterman y colaboradores (Waterman et al., 2003; Waterman et al.,

2008) señalan que existe una relación asimétrica entre experiencia de flujo y crecimiento personal, de tal manera que aquella se experimenta con más frecuencia. La principal diferencia entre ambos constructos radica, como afirman Waterman et al. (2003), en que el estado de flujo se vincula a la realización de una determinada actividad, pero únicamente se experimenta con respecto a dicha tarea. Por su parte, el crecimiento personal constituye una experiencia de desarrollo individual y autoexpresión mucho más amplia y a largo plazo, resultado de la implicación en actividades intrínsecamente motivantes. En dichas actividades, el individuo puede alcanzar el estado de flujo, pero este no es condición suficiente para que la persona perciba que sus capacidades y potencialidades individuales alcanzan su máximo desarrollo.

7.3.3. Crecimiento personal y *engagement*

En los últimos años, dentro de la Psicología positiva ha adquirido una gran relevancia el estudio del *engagement* como indicador clave del funcionamiento positivo óptimo a nivel personal y social en diversos contextos (Extremera, Durán y Rey, 2005; Manzano, 2002; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Schaufeli y Bakker, 2004). El término *engagement* surge en el entorno organizacional como un constructo asociado, aunque parcialmente diferente, a conceptos como la dedicación al trabajo (*work dedication*), la implicación laboral (*work involvement*), el enganche (*work attachment*) o la adicción al trabajo (*workaholism*). Si bien no existe una traducción concreta del *engagement* a nuestro idioma, de acuerdo con Salanova y Llorens (2008), el término que mejor se ajusta al *engagement* es el de “vinculación psicológica al trabajo”.

En este contexto, la vinculación psicológica o *engagement* es definida como un estado psicológico positivo asociado al trabajo y que se encuentra caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción (Salanova, Bresó, et al., 2005; Schaufeli y Salanova, 2007; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002). Así pues, se trata de un estado afectivo-cognitivo que trasciende lo momentáneo para ser eminentemente persistente y duradero en el tiempo, y que es considerado un indicador de la motivación intrínseca por el trabajo o, en el contexto académico, por el estudio (Salanova, Bresó, et al., 2005).

A pesar de que no existen trabajos previos que asocien explícitamente el *engagement* al crecimiento personal, algunos de los rasgos que caracterizarían a una persona psicológicamente vinculada a su trabajo son comunes a los de un individuo que trata de lograr el máximo desarrollo de sus capacidades individuales. De esta manera, si nos circunscribimos al ámbito académico, los estudiantes con *engagement* se sienten enérgica y eficazmente unidos a sus actividades de estudio y se perciben totalmente capaces de responder a las demandas académicas con absoluta eficacia (I. M. Martínez y Salanova, 2003). Más concretamente, y de acuerdo con la forma en que se ha conceptualizado, tres serían las dimensiones o componentes que caracterizarían al estudiante vinculado psicológicamente a los estudios (Salanova, Bresó, et al., 2005; Salanova y Llorens, 2008):

Vigor: el estudiante muestra elevados niveles de energía, persistencia y deseos por esforzarse mientras estudia, incluso aunque surjan dificultades durante el proceso. Este rasgo estaría también presente en los estudiantes deseosos de incrementar y perfeccionar sus potencialidades individuales.

Dedicación: se muestran elevados niveles de significado atribuidos al estudio, entusiasmo, orgullo y desafío en relación a los estudios o la titulación que se está cursando. Se trata, pues, de una dimensión estrechamente relacionada con el crecimiento personal, dado que el estudiante se afana por superarse, ampliar y potenciar sus capacidades individuales.

Absorción: el estudiante se siente tan feliz y concentrado que el tiempo de estudio se le pasa “volando” y se tienen dificultades para desconectarse de lo que se está realizando debido al elevado grado de disfrute experimentado. Es un estado similar al de flujo, si bien este último no es tan persistente en el tiempo como el *engagement*.

Algunos trabajos, no obstante, sugieren que el vigor y la dedicación constituirían las dimensiones centrales o el “corazón” del *engagement*, siendo la absorción una consecuencia de la vinculación psicológica al trabajo o al estudio (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003; Salanova, Bresó, et al., 2005).

7.3.4. Crecimiento personal y resiliencia

Equiparándolo a ciertos materiales capaces de soportar colisiones sin consecuencias, el término resiliencia ha sido adoptado en nuestros días por los psicólogos para hacer referencia a aquellos individuos que, ante situaciones denodadamente negativas como una guerra, una catástrofe natural, una enfermedad grave e incluso experiencias como la pérdida de empleo o una ruptura sentimental, no solo resisten su impacto, sino que logran una adaptación positiva. La capacidad resiliente, como nos expone Lemay (2000), supone, pues, mucho más que resistir el golpe. Se trata de metamorfosearlo, en tanto que el individuo saca lo mejor de sí mismo, incluso aun no siendo inicialmente consciente de sus propios recursos personales, y aprende a convivir con el sufrimiento de manera constructiva, desarrollando nuevas capacidades de adaptación. Supone, en palabras de Gordon (1996), "la habilidad de prosperar, madurar y mejorar las competencias ante los obstáculos o la adversidad" (p. 63). Es precisamente esa capacidad de transformación, crecimiento y mejora la que vincula la resiliencia al crecimiento personal, de tal manera que el individuo se vuelve más fuerte y exitoso ante la adversidad (Masten, 2001; Werner y Smith, 1992).

Si bien la resiliencia "vital" es objeto de un palpable interés en la investigación psicológica, es todavía escasa la atención suscitada por este tópico en el ámbito académico, a pesar de que existen fundadas evidencias de que los estudiantes deben afrontar continuos y numerosos desafíos y presiones en su día a día (e.g., R. González y Padilla, 1997; Overstreet y Braun, 1999) que, de no afrontarse satisfactoriamente, pueden minar su potencial individual (A. J. Martin, 2006). De acuerdo con ello, Alva (1991) ha definido al estudiante resiliente como aquel "que mantiene altos niveles de motivación de logro y rendimiento a pesar de la existencia de eventos estresantes y circunstancias que le ponen en riesgo de bajo rendimiento en la escuela y, finalmente, de abandonarla" (p. 19). No sorprende, por ello, que los estudiantes que pertenecen a minorías étnicas o los que presentan un bajo rendimiento crónico hayan sido las poblaciones típicamente analizadas por la mayoría de los trabajos realizados al respecto en este contexto (véase, por ejemplo, Finn y Rock, 1997; Overstreet y Braun, 1999).

Recientemente, sin embargo, autores como A. J. Martin (A. J. Martin, 2013; A. J. Martin y Marsh, 2006, 2009) consideran que el concepto de resiliencia académica, operativizado como capacidad para afrontar y superar con éxito grandes adversidades académicas, no representa adecuadamente la realidad de la mayoría de estudiantes, quienes han de "lidiar" cada día con situaciones quizá no tan adversas en términos de magnitud, pero sí lo suficiente como para que representen una amenaza para su bienestar. A. J. Martin y Marsh (2009; véase también Skinner y Pitzer, 2012) proponen, en consecuencia, el concepto fortaleza académica (*academic buoyancy*) para describir, precisamente, la habilidad para manejar satisfactoriamente los avatares y desafíos cotidianos de la vida académica.

De acuerdo con estos investigadores (véase A. J. Martin, 2013; A. J. Martin y Marsh, 2009), ambos, resiliencia y fortaleza, constituirían constructos distintos, aunque esta última sería una condición necesaria pero por sí sola insuficiente para el desarrollo de la resiliencia académica. Así, mientras la fortaleza sería un mejor predictor de bajos índices de ansiedad, control incierto y evitación del fracaso, ejerciendo una influencia directa sobre estos factores, la resiliencia explicaría en mejor medida bajos niveles de variables ciertamente más contraproducentes como el *self-handicapping* o la desimplicación académica, pero su impacto se encontraría mediado por la fortaleza (A. J. Martin, 2013). En este sentido, A. J. Martin y Marsh (2009) consideran que la fortaleza académica representaría la faz proactiva del desarrollo académico del estudiante en su día a día, mientras que la resiliencia actuaría como un sistema defensivo que se pondría en marcha solo cuando se ha de hacer frente a una gran adversidad (e.g., absentismo, *bullying*, dificultades de aprendizaje, elevados grados de ansiedad y/o estrés, etc.), ya sea aguda o crónica. En cualquier caso, parece que la capacidad resiliente tiene consecuencias psicoeducativas muy positivas para el estudiante, en la medida en que favorece el disfrute con la actividad académica, la participación en el aula y la autoestima general (A. J. Martin y Marsh, 2006), y constituye un robusto predictor del aprendizaje y del rendimiento (Christenson, Reschly y Wylie, 2012; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

7.3.5. Crecimiento personal y *mindfulness*

Inspirado en los principios de la meditación budista, el *mindfulness* es en la actualidad un recurso terapéutico ampliamente utilizado en la psicología occidental. Durante las últimas décadas, las técnicas de *mindfulness* han evidenciado su eficacia en multitud de programas de mejora del bienestar psicológico (K. W. Brown y Ryan, 2003; Burke, 2010), así como en tratamientos psicopatológicos para contrarrestar la ansiedad (Barnes, Bauza y Treiber, 2003; Kabat-Zinn, 2003), la depresión (Carlin y Lee, 1997; Ramel, Goldin, Carmona y McQuaid, 2004) o el estrés (Martín-Asuero y García-Banda, 2010; Shapiro, Schwartz y Bonner, 1998).

Pese a que no existe un acuerdo unánime en torno a la definición de este constructo, en general el *mindfulness* es caracterizado como un estado de atención y conciencia plena a través del cual el individuo se centra de forma activa y reflexiva en la realidad presente, aceptándola sin pretensión de juzgarla, controlarla o modificarla (Baer, 2003; K. W. Brown y Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 1990, 2003; Vallejo, 2006).

El *mindfulness* ha sido definido también en términos de una habilidad metacognitiva (Bishop et al., 2003, citado en Baer, Smith y Allen, 2004), de una capacidad autorregulatoria (K. W. Brown y Ryan, 2003), de una habilidad de aceptación (Linehan, 1994), o en términos de control atencional (Teasdale, Segal y Williams, 1995). El *mindfulness*, por consiguiente, genera autoconocimiento, es decir, facilita la discriminación de nuestro propio comportamiento. También implica observar nuestros eventos privados sin juzgarlos ni juzgarnos a nosotros mismos, aceptándolos como son, abandonando la lucha y el control, manteniendo una actitud serena y atenta.

Germer (2004) señala los siguientes elementos clave del *mindfulness*:

- a) No es conceptual: se presta atención sin centrarse en los procesos de pensamiento implicados.
- b) Se centra en el momento presente. Este centrarse en el momento presente tiene un sentido contrario al del análisis funcional de la conducta. Se sienten las cosas tal y como suceden, sin buscar su control. No se centran en algo para tratar de cambiarlo por uno positivo. Se centra en un pensamiento o

actividad sin ánimo de control sobre ella. Se trata de no perder la experiencia presente, de vivirla, de no sustituirla por lo que tendría que suceder o lo que sucedió.

c) No valorativo, lo que permite experimentar plenamente las experiencias. La apertura a la experiencia y a los hechos permite poner por delante los aspectos emocionales y estímulos frente a la interpretación de ellos. Se acepta la experiencia de forma radical. Lo positivo o negativo, lo perfecto o lo imperfecto, en sus diversos grados, son aceptados como experiencias naturales, normales. Ello contradice en gran medida los mensajes que se transmiten socialmente, e incluso desde el ejercicio profesional de la psicología, de que el malestar es negativo, que debe controlarse y reducirse la ansiedad, así como los pensamientos negativos, etc.

d) Intencional. Hay siempre la intención de centrarse en algo.

e) Observación participativa, que implica profundamente la mente y el cuerpo.

f) No verbal: la experiencia de conciencia plena no tiene un referente verbal, sino emocional y sensorial.

g) Exploratorio: abierto a la experimentación sensorial y participativa.

h) Liberador: cada momento de experiencia vivida plenamente es una experiencia de libertad.

Diversos trabajos postulan que el mantenerse centrados en el “aquí y el ahora” constituye una importante vía para el crecimiento personal. En efecto, como señalan Segal, Williams y Teasdale (2002), durante la práctica de la meditación el individuo pasa del “modo hacer” al “modo sentir”.

En el “modo hacer”, nuestros esfuerzos se enfocan hacia la consecución de una determinada meta, para lo cual tratamos de reducir la brecha existente entre nuestra realidad presente y el cómo nos gustaría que fuesen las cosas. Por tanto, si nuestros esfuerzos se orientan hacia el logro de resultados, con toda probabilidad nuestras preocupaciones se centrarán fundamentalmente en resolver cuestiones tales como “¿soy capaz?” o “¿qué ocurrirá si no soy capaz?”, generando estados de ansiedad ante el temor a un posible fracaso. En cambio, en el “modo sentir” se acepta la realidad presente tal y como es,

desarrollando un estado de atención plena sobre cada una de las experiencias vividas en cada momento. Desaparece, de esta manera, cualquier posible conflicto entre los estados deseados y los reales. Al contrario, nuestro interés se centra en el proceso, en el “¿cómo puedo hacerlo?”, esto es, la atención se dirige plenamente a la definición de los pasos necesarios para conseguirlo.

Asimismo, de acuerdo con Ellis (2004), las personas que se sienten autorrealizadas muestran algunas características consideradas también como elementos clave en el *mindfulness*: disfrutan de las acciones como fines o placeres en sí mismos, son plenamente conscientes de los sentimientos propios sin tratar de reprimirlos, manifiestan una alta autoaceptación, toleran las dificultades y son flexibles y abiertos al cambio.

Recientemente, Franco y colaboradores (Franco, De la Fuente y Salvador, 2011; Franco y Navas, 2009) han corroborado en nuestro contexto el rol del *mindfulness* como una variable promotora del crecimiento personal en estudiantes.

7.3.6. Crecimiento personal y autoeficacia

Al margen de los constructos anteriormente reseñados, otra de las variables que contribuye en gran medida al crecimiento personal del individuo es la autoeficacia. Como se apuntaba en el capítulo dos, la autoeficacia alude a la creencia autorreferida en torno a nuestra propia capacidad para alcanzar una meta o superar un determinado obstáculo (Bandura, 1977, 1994). Desde este planteamiento, esta variable resulta fundamental para que la persona trate de superar sus estándares autorreferidos y desarrollar al máximo sus propias potencialidades individuales. Cuanto más competente se perciba un individuo en sus propósitos personales, más fuerte será su involucración y compromiso en los mismos (Bandura, 1994) y, en consecuencia, mayor resistencia se opondrá a los diversos obstáculos, adversidades o frustraciones que puedan derivarse en el camino hacia la consecución de tales propósitos.

Ahora bien, de acuerdo con Bandura (1994), para que nuestras creencias de autoeficacia contribuyan al pleno desarrollo de nuestras capacidades individuales, es preciso que dichas expectativas resulten parcialmente irreales, esto es, que se sitúen un poco por encima de nuestro

nivel de competencia efectiva. De esta manera, sostiene este autor, los individuos no se limitarán a la realización de aquellas tareas y objetivos que saben a ciencia cierta que son capaces de lograr, sino que se esforzarán por afrontar y superar con éxito situaciones que no se encuentran a su más inmediato alcance. Con ello, se afanan por superar sus propios logros y capacidades, posibilitando así su desarrollo y crecimiento individual.

7.4. El crecimiento personal en los estudiantes universitarios

La etapa universitaria suele corresponderse, desde el punto psicosocial, con el período del ciclo vital definido como juventud. A diferencia de la adolescencia, en la que la persona lleva a cabo un proceso de introspección y autoconocimiento con el fin de descubrir las potencialidades y capacidades propias, en términos generales, el crecimiento personal en esta etapa del ciclo vital se halla íntimamente asociado al logro de la independencia emocional (individualización y separación de la familia de origen) y económica a través de la inserción en el mundo laboral. De acuerdo con Neugarten (1999), en esta etapa el individuo se afana por conseguir un equilibrio entre el situarse y el prosperar, cumplir con las nuevas obligaciones y establecer vínculos más profundos. Así pues, dos serían los objetivos de desarrollo individual más importantes en el adulto joven: incorporarse al mercado laboral y establecer relaciones positivas con otras personas.

Dentro de este heterogéneo colectivo que conforma la juventud, algunos autores postulan que los estudiantes universitarios constituyen un grupo particular. Como afirman J. Rodríguez y Agulló (1999), el capital formativo del que disponen estos jóvenes determina en parte “un cosmos social, personal y diferenciado” (p. 256) caracterizado por una serie de valores, actitudes y experiencias vitales que configuran un estilo de vida propio que, en comparación con el resto de jóvenes, es más activo, creativo y selectivo. Desde este planteamiento, la formación impartida por las instituciones universitarias contribuiría de una manera destacada al desarrollo del pleno potencial individual y a la autorrealización de los estudiantes, al proporcionarle a este las competencias necesarias para la consecución de diversos propósitos vitales esenciales (independencia económica, desarrollo profesional, adquisición de un estatus social, etc.). En este sentido, algunos trabajos (Fischer y Pruyne,

2003; Perry, 1970) defienden que la experiencia universitaria podría propiciar un cambio en la manera de pensar de los estudiantes, quienes adquirirían una mayor flexibilidad cognitiva (i.e., pensamiento reflexivo y relativo) a lo largo de esta etapa.

La búsqueda del crecimiento personal parece ser propia de aquellos estudiantes intrínsecamente motivados hacia las tareas académicas (Miquelon y Vallerand, 2006). También los estudiantes más autoeficaces se postulan como los más orientados hacia su crecimiento personal. De hecho, se ha evidenciado que la autoeficacia constituye un importante determinante del nivel de *engagement* académico (Bresó et al., 2005) y de la resiliencia académica (A. J. Martin y Marsh, 2006); que constituye una característica de los estudiantes orientados a metas de aprendizaje y de rendimiento con el fin de alcanzar sus objetivos académicos (Phan, 2010; Prat-Sala y Redford, 2010); y que facilita la toma de decisiones vocacionales (Olaz, 2003). Las decisiones vocacionales, a su vez, parecen verse propiciadas cuando existe un alto interés por crecer y desarrollarse como personas. Robitschek y Cook (1999), por ejemplo, encontraron que los universitarios con niveles más elevados de iniciativa de crecimiento personal mostraban una identidad vocacional más definida. Además, parece que cuando la motivación del estudiante por crecer y desarrollarse personalmente es elevada se reduce la tendencia a recurrir a sesgos egóticos tras el fracaso, lo que de alguna manera reflejaría la querencia de estos estudiantes por aprender de sus errores con el fin de no reproducirlos en el futuro (S. W. Park, Bauer y Arbuckle, 2009).

Por otro lado, algunos trabajos efectuados con muestras universitarias señalan que, fuera de las aulas, los estudiantes hallan en su tiempo de ocio un importante espacio para su desarrollo personal. En efecto, los jóvenes valoran su tiempo de ocio como uno de los aspectos más importantes de su vida, no solo por su efecto de evasión y ruptura con sus obligaciones académicas y laborales, sino porque es en este contexto donde realizan actividades libremente escogidas por ellos que satisfacen sus necesidades y objetivos de desarrollo personal (Hofer et al., 2007; J. Rodríguez y Agulló, 1999) y, además, construyen su red de relaciones sociales (Instituto de la Juventud, INJUVE, 2006). Por consiguiente, el tiempo de ocio se erige, para

los jóvenes, en un ámbito de exploración de su propia autonomía personal (J. Expósito, García, Sanhueza y Angulo, 2009).

Diversas investigaciones efectuadas en los últimos años en el contexto español en torno a los hábitos de ocio de los estudiantes universitarios indican que, en general, estos apenas difieren de las actividades realizadas por otros jóvenes de su mismo rango de edad. En este sentido, lo más común es que, durante los días laborables, los estudiantes ocupen su tiempo libre en actividades de ocio pasivo (televisión, ordenador, videojuegos, escuchar música, leer, etc.), mientras que los fines de semana los dedican en gran medida a actividades de marcado carácter social, frecuentemente asociadas a la noche (ir de bares y pubs) y al consumo de alcohol (J. Expósito et al., 2009; Gómez, Ruiz y García-Montes, 2005; INJUVE, 2007; J. San Martín et al., 2010; Tirado, Aguaded y Martín, 2010).

Estos hábitos de ocio, por consiguiente, no parecen contribuir tanto al crecimiento y desarrollo personal del estudiante universitario como sí a la obtención de felicidad hedónica (J. San Martín et al., 2010). Asimismo, las prácticas de consumo y ocupación del ocio parecen influir en el plano académico. Como evidencia el trabajo de Tirado et al. (2010), aquellos estudiantes cuyas actividades de ocio se vinculan al consumo regular de sustancias psicoactivas suelen presentar unos hábitos de estudio poco adaptativos; en cambio, los estudiantes que optan preferentemente por la lectura y el deporte como formas de ocupar su tiempo de ocio suelen cumplir con sus obligaciones académicas de una forma más constante y regular.

A ello debemos añadir el hecho de que algunos estudiantes tienen dificultades para compaginar de forma equilibrada el trabajo académico con su tiempo de ocio, de manera que este último interfiere en su actividad académica. Ver la televisión, chatear con amigos o irse de compras, entre otros muchos divertimentos, son en ocasiones actividades que entran en conflicto con el estudio. Estos estudiantes que exhiben un claro déficit de autocontrol sobre sus necesidades aparentemente hedónicas evidencian una menor satisfacción y adaptación académica, amén de reportar un peor rendimiento (Grund y Fries, 2014).

De cualquier manera, no debemos olvidar, como nos plantean Bauer y McAdams (2004b), que la experimentación de una etapa vital (como es, por ejemplo, la universitaria) en términos de crecimiento y desarrollo personal depende fundamentalmente de la interpretación que el propio individuo realice de dicha etapa. La valencia de esa interpretación, además, no solo marcará la etapa en cuestión, sino también toda la trayectoria vital del individuo (Brandstadter, Wentura y Rothermund, 1999).

8. BIENESTAR PSICOLÓGICO Y AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS

"A menudo... la cárcel en la que creemos estar encerrados no lo es. Su puerta no tiene cerrojo"

Catherine Rambert

Desde sus inicios como disciplina científica, la Psicología ha examinado el impacto del estrés, y las formas de afrontarlo, sobre la salud y el bienestar. En general, se asume que el estrés supone una poderosa amenaza contra nuestra salud física y psicológica, por lo que una ingente cantidad de estudios e investigaciones han tratado de determinar qué estrategias podrían erigirse en un efectivo bálsamo capaz de amortiguar su impacto. Comprender en profundidad la compleja relación entre estrés y bienestar psicológico exige, pues, en primer término, operativizar el estrés, indagando los factores que lo eliciten, las consecuencias fisiológicas, cognitivas y conductuales que desencadena, así como los mecanismos de que dispone el individuo para prevenir o resistir su aparición. Concretamente, trataremos de analizar cómo influyen estos aspectos en el estudiante universitario.

8.1. Caracterización del estrés

Aunque, como señalábamos en el párrafo anterior, el estudio del estrés existe desde los orígenes de la ciencia psicológica e incluso antes, lo cierto es que este término goza en nuestros días de plena vigencia. "Me siento estresado", "no me estreses" o "¡qué estrés!" constituyen en nuestro día a día expresiones tan comunes como imprecisas. Y es que, a pesar de su amplia popularidad e interés científico, el estrés es un fenómeno complejo que carece aún hoy de un consenso en cuanto a su conceptualización.

En realidad, el término procede de la Física, disciplina en la que, ya en el siglo XVII, se aludía a la fuerza ejercida sobre la estructura de un material sólido. Por debajo de cierto umbral límite, el material recuperaba su forma original al cesar la presión desarrollada. Sin embargo, superado ese umbral se producía en el material una deformidad permanente e incluso su rotura.

Uno de los pioneros en el estudio del estrés humano fue Claude Bernard (véase Moscoso, 1998), quien en 1867 advirtió que todo organismo se halla en un estado de equilibrio interno que puede verse alterado por fuerzas ambientales. Aquellos organismos que logran un nuevo estado de equilibrio a pesar de las injerencias externas son los que sobreviven y se adaptan a su entorno. El planteamiento de Bernard se integraría dentro de uno de los tres grandes modelos teóricos existentes sobre el estrés, que lo concibe como una característica asociada a los estímulos ambientales, en la medida en que estos pueden perturbar o alterar el funcionamiento normal de un organismo. Se habla, por tanto, de estímulos estresores o situaciones estresantes, que ubican el estrés fuera del individuo, siendo este un mero receptor de su influjo. El enfoque psicosocial del estrés (Holmes y Rahe, 1967), también denominado enfoque de los acontecimientos vitales, sería el máximo exponente de la caracterización del estrés como estímulo. En efecto, este modelo operativiza el estrés como una fuerza o demanda externa ejercida sobre el organismo que ocasiona en este un malestar y que, al superar cierto límite de tolerancia, elicitaría la aparición del estrés. Desde este punto de vista, los sucesos vitales no son sino experiencias objetivables que pueden amenazar el *modus vivendi* habitual del individuo, obligándole a reajustar sustancialmente su conducta.

Complementaria a la visión del estrés como circunstancia estimular se postulan los planteamientos que inciden en la respuesta emitida por el individuo ante determinadas situaciones (estrés como respuesta). Apoyándose en el trabajo de Bernard, el fisiólogo Walter Cannon (1932) estaba tratando de profundizar en el estudio de la capacidad del organismo para mantener el equilibrio homeostático cuando reparó en que algunos individuos respondían con conductas de lucha mientras que otros optaban por la huida, consideradas en ambos casos respuestas fisiológicas automáticas desarrolladas como mecanismo de defensa ante estímulos amenazantes.

Pocos años después, en 1936, el también fisiólogo Hans Selye (véase Selye, 1982) sistematizó el estudio de esta respuesta de estrés en los seres humanos, observando la aparición de un patrón inespecífico de reacciones psicofisiológicas (i.e., activación del eje hipotálamo-hipófiso-suprarrenal y del sistema nervioso autónomo) ante cualquier demanda ambiental. En otras

palabras, para Selye el estrés no constituye un factor externo, sino un conjunto de reacciones y procesos orgánicos desencadenados a colación de dicho acontecimiento. La respuesta de estrés se erige en un patrón inespecífico, en tanto en cuanto ocurre de forma similar en todos los individuos con independencia de la naturaleza (ambiental o psicológica) del estímulo. Así pues, sea cual sea la causa, las personas responden de la misma manera. Esta respuesta fue denominada por Selye como "Síndrome General de Adaptación", y se compone de tres fases consecutivas: alarma, resistencia y agotamiento (véase figura 16):

1) Fase de alarma: el individuo hace frente a la situación estresante. La presencia del estímulo amenazante le pone en estado de alerta, lo cual se traduce en un incremento de la tensión arterial y de la frecuencia cardíaca, o en un ritmo de respiración claramente alterado. Esta reacción inicial e inmediata al agente nocivo conforma la etapa de choque y le indica al individuo que debe ponerse en guardia. Es entonces cuando tiene lugar la etapa de contra-choque, en la que se movilizan las defensas en pos de recuperar el equilibrio interno (fase de resistencia).

2) Fase de resistencia: la persona se afana por contrarrestar la presión, bien sea apartándose o adaptándose al estresor. El nivel de activación fisiológica disminuye con respecto a la fase de alarma, aunque su intensidad permanece por encima de lo normal. Sin embargo, si la confrontación con el estímulo aversivo no se salda satisfactoriamente, o este persiste en el tiempo, la capacidad de resistencia se resquebraja floreciendo claros síntomas de agotamiento que favorecen la aparición de enfermedades como las úlceras pépticas, el asma o la hipertensión.

3) Fase de agotamiento: cuando la persona no es capaz de repeler la acción del estresor, se entra en una fase de claudicación, en la que aparecen los síntomas característicos de la fase de alarma, y la vida del individuo corre un serio riesgo.



Figura 16. Síndrome General de Adaptación. Adaptado de "Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects", por H. Selye, 1982, Free Press. Copyright 1982 por Free Press.

Aunque intuitivas y atractivas, las consideraciones estadísticas del estrés, bien como estímulo, bien como respuesta, han recibido importantes críticas desde la Psicología, fundamentalmente enfocadas, por un lado, al hecho de que defienden una concepción del individuo como mero sufridor pasivo de las circunstancias estímulares (Barrón, 1988); y, por otro, a la errónea equiparación de estresor a cualquier estímulo que produzca una activación o perturbación del equilibrio homeostático, cuando, por ejemplo, factores como el ejercicio físico o el enamoramiento ocasionan semejantes respuestas fisiológicas a las descritas por Selye como síndrome general de adaptación (Lazarus y Folkman, 1986). Estos modelos explicativos del estrés, sin embargo, no toman en consideración los factores psicológicos que podrían estar mediando entre el estímulo y la respuesta de estrés. Así, por ejemplo, el cariz amenazante de un estímulo podría ser el resultado de una percepción subjetiva del individuo, como evidenció John W. Mason (1959) al analizar la influencia de las emociones sobre nuestro sistema endocrino. En los años sesenta, Richard Lazarus ahonda en la tesis de que la relación causal estímulo estresante-respuesta de estrés no es cierta, por cuanto una misma situación desencadena diferentes patrones de respuesta en distintos individuos, apuntando a los factores motivacionales y cognitivos como el origen de tales divergencias.

Estos avances, junto a los de González de Rivera, quien en su "Ley general del estrés" (1980) postula que cuando el organismo no es capaz de repeler las exigencias ambientales percibe la situación como nociva, peligrosa

o amenazante, elicitándose la respuesta de estrés, sientan las bases de las teorías transaccionales o interactivas del estrés, ampliamente aceptadas en nuestros días. Según los planteamientos transaccionales, el estrés no es producto de los estímulos estresantes exclusivamente, como tampoco lo es de las respuestas desencadenadas en el individuo. Ambos factores, estímulo y respuesta, así como ciertos procesos que median esta interacción, contribuirían a la explicación del estrés.

La teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1986), el estrés conforma un proceso dinámico de interacción entre el individuo y su medio. El impacto del estresor ambiental, por tanto, se ve mediatizado por la evaluación que hace la persona de la situación, valoración que dependerá de los recursos personales, sociales o culturales disponibles para hacerle frente (véase figura 17). Cuando el individuo interpreta que la demanda excede su capacidad de afrontamiento y, por consiguiente, no puede darle respuesta efectiva, aparece el estrés. En estas teorías, el foco de atención se desplaza, pues, de los agentes estresores y la respuesta fisiológica emitida por el individuo hacia la evaluación cognitiva (*appraisal*) que este realiza de la situación, de ahí que más recientemente el modelo propugnado por Lazarus y Folkman haya recibido la denominación de aproximación mediacional cognitiva (Sandín, 1995).

En esencia, Lazarus y Folkman sostienen que, al enfrentarnos a cualquier avatar en nuestro día a día, los individuos llevamos a cabo dos tipos de evaluación:

a) Una *evaluación primaria*. Las personas analizamos y evaluamos en qué medida una situación amenaza nuestro bienestar. Como resultado de ello, esta será tildada de irrelevante (el suceso carece de importancia, pues no conlleva ningún tipo de implicación para nuestro bienestar), positiva (la situación es favorable a efectos de satisfacer nuestros objetivos personales) o estresante (exige la movilización de recursos para hacerle frente pues, de lo contrario, nuestro bienestar correría peligro. La situación no tiene por qué ser negativa, pero sí entraña la necesidad de realizar un esfuerzo adaptativo). A su vez, la situación estresante puede suponer para nosotros una amenaza (anticipamos un posible daño o una pérdida antes de que ocurra), una pérdida

o daño (el perjuicio ya se ha producido, con el consiguiente daño para nuestra estima, nuestra salud, nuestra familia, relaciones sociales, etc., y entendemos que la situación permanecerá inmodificable), o un desafío (cuando consideramos que, pese a la existencia de dificultades, existe la posibilidad de obtener ganancias o beneficios importantes si movilizamos los recursos adecuados).

Carver y Connor-Smith (2010) sugieren que para comprender verdaderamente las implicaciones que supone percibir el agente estresante como amenaza, pérdida, daño o reto, hemos de analizar estas consideraciones desde la perspectiva de la motivación de logro. En concreto, estos investigadores plantean que la percepción del evento como pérdida se produce cuando ya no es posible mantener estados o situaciones deseadas (metas de aproximación), sumiendo al individuo en un estado de tristeza y abatimiento. La evaluación de la situación como amenaza o como daño, en cambio, puede analizarse, en ambos casos, tanto desde la perspectiva de la interrupción de estándares deseados (en el primer caso, la interrupción es inminente y en el segundo, esta ya se ha producido), es decir, desde un enfoque aproximativo, como desde la óptica de la evitación (i.e., metas de evitación) de estados aversivos (de nuevo, cuando percibimos un daño, el estado aversivo es ya una realidad, mientras que la percepción de amenaza entraña la inminencia del castigo). La respuesta afectiva más probable será de frustración y enfado cuando se percibe una amenaza, y de tristeza y abatimiento cuando el daño ya se ha consumado.

Finalmente, la apreciación de la situación estresante como desafío se vincula claramente a metas de aproximación, en la medida en que, no sin esfuerzo, existen altas expectativas de éxito a la hora de alcanzar estándares altamente valorados. Las emociones subyacentes a este análisis serán, pues, ciertamente positivas: entusiasmo, esperanza, excitación (Lazarus, 2006), lo que indica que el estrés no constituye siempre una experiencia nociva. En efecto, aunque en el imaginario colectivo suele asociarse el estrés con consecuencias negativas, es posible considerar este proceso como motor para el afrontamiento de situaciones que devenga en resultados adaptativos (Figuroa, Contini, Lacunza, Levín y Estévez, 2005). Así pues, en la medida en

que constituye un componente normal de la vida (Antonovsky, 1988; Lazarus, 2000; Lazarus y Launier, 1978), el estrés no es negativo per se.

Ahora bien, Lazarus y Folkman (1986) sostienen que las apreciaciones de amenaza y reto no son incompatibles, sino que podemos experimentarlas simultáneamente ante un mismo acontecimiento.

b) Una *evaluación secundaria*. En ella juzgamos los recursos de que disponemos para hacer frente a la situación con éxito. En este proceso de análisis, tomamos conciencia del grado de discrepancia entre nuestra capacidad, habilidades y estrategias de afrontamiento y el repertorio de capacidades, habilidades y estrategias que requiere la situación estresante. Cuanto mayor sea esa discrepancia, mayor la probabilidad de que experimentemos estrés (Carver y Scheier, 1999).

Es importante puntualizar que la mera catalogación de estos procesos evaluativos como primario y secundario no debe inducirnos a creer erróneamente que uno es más importante que otro. Al contrario, ambas valoraciones interactúan entre sí y con la información que proporciona el entorno, determinando el grado de estrés experimentado. En efecto, fruto de la información recibida del entorno podemos llevar a cabo una reevaluación de la situación (*reappraisal*), esto es, la valoración cognitiva realizada inicialmente por el individuo puede verse alterada por factores como el hecho de haber afrontado situaciones similares en el pasado, la información que nos proporcionan otras personas sobre los agentes estresores, etc. A este respecto, Lazarus y Folkman (1986, p. 62) aluden al concepto de "reevaluación defensiva" para referirse a los esfuerzos que realizamos los seres humanos por reinterpretar más positivamente eventos pasados, si bien, como se verá más adelante, esta reevaluación puede constituir en sí misma una estrategia de afrontamiento del individuo.

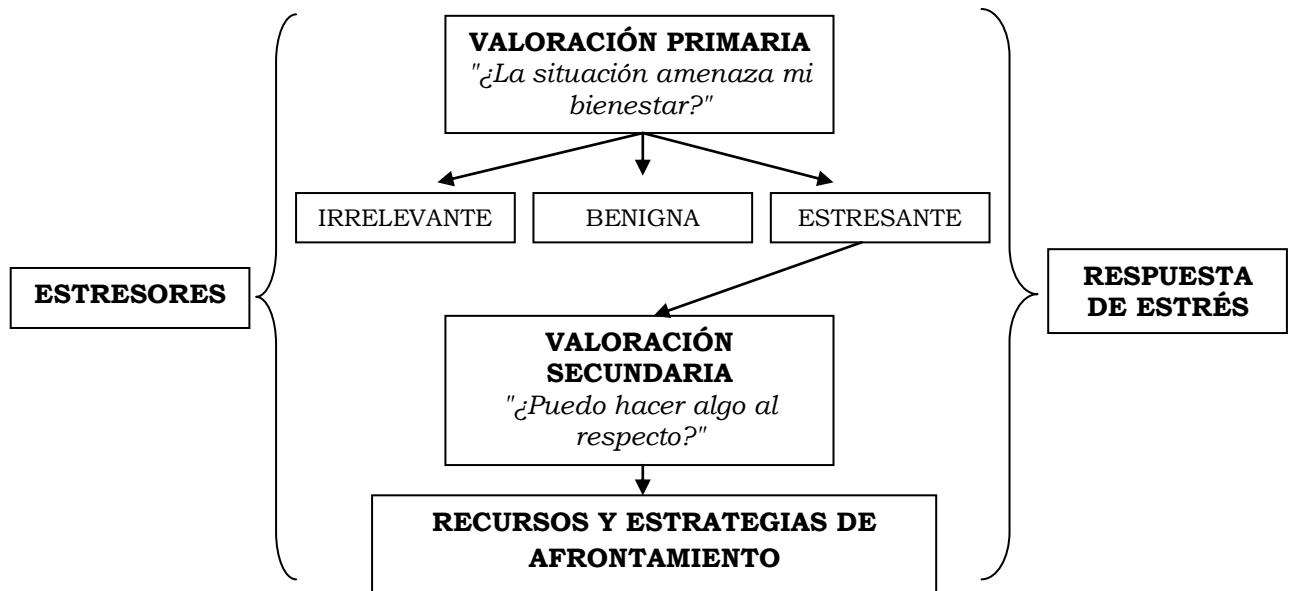


Figura 17. Modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman

A pesar de que el planteamiento transaccional de Lazarus y Folkman – con multitud de variantes y adaptaciones (véase, por ejemplo, M. T. González y Landero, 2008; Sandín, 1999)– es, con diferencia, el que mayor aceptación y repercusión ha alcanzado, lo cierto es que el estrés carece aún de la suficiente precisión y acotación conceptual. Es por ello que autores como Labrador y Crespo (1993) proponen que este término quede circunscrito al campo de estudio que aborda problemas y temáticas vinculadas entre sí. En concreto, estos investigadores distinguen, dentro de este ámbito, entre estímulos estresores, variables moduladoras y respuesta de estrés. En esta línea conciliadora, Muñoz (2004) aboga por abandonar la estéril discusión sobre cuál de las posturas teóricas del estrés (como estímulo, respuesta o interacción individuo-ambiente) es más aproximada pues, en realidad, sus divergencias radican en el distinto énfasis puesto por unos y otros a cada uno de estos grupos de variables o aspectos del proceso de estrés. Es preciso, por tanto, considerar los estímulos estresores, variables moduladoras y respuesta de estrés como elementos importantes de dicho proceso.

Estresores

El proceso de estrés se inicia cuando el individuo se enfrenta a un agente estresante o estresor, pudiendo ser este de origen psicosocial o

biogénico. En lo que respecta a estos últimos, Fernández-Abascal (2003) afirma que los estresores biogénicos eluden la valoración cognitiva del individuo, actuando directamente sobre los receptores neurológicos y, por tanto, desencadenando automáticamente la respuesta de estrés. La ingestión de determinadas sustancias químicas, la exposición a estímulos que ocasionan dolor, frío o calor extremo, o los cambios hormonales constituirían buenos ejemplos de estresores biogénicos.

En el plano psicosocial, diversos autores, entre los que se encontrarían Lazarus y Cohen (1977), Sandín (1993) o Fernández-Abascal (2003) refieren la existencia de tres tipos de acontecimientos potencialmente estresantes: sucesos vitales mayores, universales e individuales, y estresores diarios o cotidianos. Los sucesos mayores universales constituyen acontecimientos imprevistos (e.g., catástrofes naturales, guerras, atentados, etc.) que afectan a un gran número de individuos, ocasionándoles serios perjuicios físicos y/o psicológicos que derivan, normalmente, en patrones de estrés agudo y postraumático.

Los sucesos vitales mayores de índole individual afectan, en cambio, a una sola persona, y hacen referencia a problemáticas y conflictos relativamente duraderos que la mayoría de los seres humanos sufrimos en algún momento de nuestras vidas: el fallecimiento de un ser querido, una enfermedad incapacitante, la jubilación, un divorcio, etc. Este tipo de sucesos pueden ser catalogados como estresores de rol y generalmente son los responsables del estrés crónico.

Finalmente, existen otro tipo de estresores más situacionales y vinculados a nuestro día a día. Sufrir un atasco, llegar tarde al trabajo o discutir con una teleoperadora suponen acontecimientos cotidianos que nos pueden causar cierta perturbación, si bien menos intensa que los sucesos mayores. No obstante, debido a su alta frecuencia, algunos autores han sugerido que este estrés diario predice con mayor rigor nuestra salud física y psicológica (véase, por ejemplo, Zautra, Guarnaccia, Reich y Dohrenwend, 1988).

Independientemente de la naturaleza del estresor, Lazarus y Folkman (1986) afirman que ciertas características contribuyen a que una situación dada resulte estresante. Entre estas características se encontrarían:

a) la *novedad* del acontecimiento: cuanto más nuevo y desconocido, más amenazante para nuestro bienestar, en la medida en que la falta de experiencia previa reduce nuestra percepción de control sobre la situación.

b) la *ausencia de predictibilidad*: aquellas situaciones en las que no podemos predecir lo que ocurrirá nos generan más estrés, puesto que no nos permiten preparar alguna acción para hacerle frente de manera efectiva.

c) la *incertidumbre*: la incerteza respecto a si un determinado suceso se desarrollará, con independencia de que sea o no aversivo, resulta altamente estresante, por cuanto, en la línea con la característica anterior, no es posible anticipar algún mecanismo eficaz de afrontamiento.

d) el *tiempo de que disponemos* para responder al suceso: por lo general, cuanto más inminente sea la situación, más intensa resulta su evaluación, especialmente si existen indicios de daño o peligro, o todo lo contrario, de obtener algún beneficio jugoso. Asimismo, cuanto mayor sea el tiempo de respuesta disponible, más probabilidades de que la evaluación cognitiva se complejice, de manera que hay ocasión para pensar y preparar ante la situación, pero también para afligirse y sufrir si nos vemos incapaces de afrontarla).

e) el *tiempo de duración del estresor*: en principio, cuanto más se prolongue en el tiempo el acontecimiento estresante, mayor probabilidad de la respuesta de estrés se cronifique, sumiéndonos en un estado de indefensión y agotamiento físico y psíquico. No obstante, también es posible que logremos habituarnos al estímulo y, en consecuencia, encontrar la manera de hacerle frente.

Si bien es cierto que, por su incidencia sobre el bienestar y la salud, el estrés constituye una de las variables psicosociales más ampliamente estudiadas, esta evidencia contrasta, no obstante, con la escasa atención prestada al estrés académico y, particularmente, estudiantil (Michie, Glachan y Bray, 2001). A pesar de este parco interés hasta la fecha, la literatura existente refiere que a lo largo de su trayectoria universitaria, los estudiantes

se ven expuestos a múltiples estresores o estímulos del ambiente educativo percibidos como una presión excesiva. Fisher (1984) señala que la entrada en el nuevo escenario educativo obliga al estudiante a hacer frente a una serie de cambios que pueden conducirle a experimentar, aunque sea solo transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente. Pero, además de los evidentes problemas de transición y adaptación al contexto universitario, diversas investigaciones han destacado que la evaluación constituye la situación académica más crítica y generadora de estrés académico (I. M. Martín, 2007; Splanger, Pekrun, Kramer, Hofmann, 2002; Watkins y Hattie, 1985), dado el papel preponderante que desempeña en el éxito académico y en las posibilidades de acceso al mundo laboral (Zeidner, 1995).

Las intervenciones en público (formular y responder a las preguntas del profesor, exponer trabajos en el aula, etc.) suponen también una considerable fuente de estrés estudiantil, hasta tal punto que, junto con la evaluación, conforman quizá los dos estresores académicos más relevantes (Cabanach, Fernández-Cervantes, González-Doniz y Freire, 2010; Cabanach, Souto, Freire y Ferradás, 2014).

Otros factores claramente vinculados a la aparición de estrés en el contexto académico son la sobrecarga de trabajo (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005), tanto cuantitativa (exceso de trabajo) como cualitativa (excesiva dificultad del mismo), la necesidad de hacer amistades (Matheny, Roque-Tovar y Curlette, 2008), el trabajo en grupos o la competitividad entre compañeros (Polo et al., 1996).

Respuesta de estrés

Una vez que el individuo percibe la situación como estresante se producen una serie de manifestaciones conductuales, emocionales y fisiológicas que hacen verdaderamente ostensible la existencia de estrés. Dejando a un lado las respuestas de índole conductual, ligadas a las estrategias de afrontamiento, que analizaremos pormenorizadamente en el siguiente apartado, el estrés se hace palpable tanto a nivel emocional como fisiológico. En lo que respecta a las emociones, el propio Lazarus (2000) postula que estas son indisociables del estrés, o, lo que es lo mismo, no puede

existir estrés sin emociones. En este sentido, el autor sugiere la existencia de al menos quince emociones claramente asociadas al estrés, en función, claro está, de la manera en que el individuo valore la situación estresante: ira, envidia, celos, ansiedad, temor, culpa, vergüenza, alivio, esperanza, tristeza, felicidad, orgullo, amor, gratitud y compasión.

Desde el punto de vista fisiológico, el estrés afecta al funcionamiento de los sistemas autónomo y neuroendocrino, en concreto (Aston-Jones y Cohen, 2005; S. E. Taylor y Stanton, 2007; Turner-Cobb, 2005): (a) se activa el sistema nervioso simpático, lo que produce, entre otros, un incremento de la ansiedad, de la tasa cardíaca y de la presión sanguínea; y (b) se activa el eje hipotalámico-pituitario-adrenocortical (HPA), responsable de la producción de corticoesteroides (e.g., cortisol), necesarios para la movilización de nuestros recursos energéticos, pero que también pueden dañar nuestra salud física (e.g., enfermedades infecciosas) y mental (e.g., depresión). Por tanto, si bien estos cambios fisiológicos resultan adaptativos a corto plazo, pues suponen una respuesta defensiva de nuestro organismo ante una amenaza, de persistir esta, a más largo plazo el estrés puede causar importantes daños en nuestra salud (S. E. Taylor y Stanton, 2007).

Entre estos perjuicios a la larga, Labrador y Crespo (1993) han documentado la existencia de problemas cardiovasculares (hipertensión, arritmias episódicas, cefaleas migrañosas, etc.), musculares (e.g., tics, temblores, contracturas, lumbalgias, cefaleas tensionales), respiratorios (asma bronquial, alergias, síndrome de hiperventilación, etc.), endocrinos (hiper e hipotiroidismo, síndrome de *Cushing*), gastrointestinales (úlceras, dispepsia, colitis ulcerosa, síndrome de colon irritable), sexuales (vaginismo, coito doloroso, disfunción eréctil, eyaculación precoz, disminución del deseo), inmunológicos (inhibición del sistema inmune) y dermatológicos (eccemas, acné, prurito, psoriasis, etc.).

Por lo que respecta al plano académico, resulta bastante razonable suponer que muchas de las demandas de la vida académica favorecen la aparición de estrés nocivo para la salud y el bienestar de los estudiantes. Los datos avalan esta suposición y ponen de relieve que el grado de estrés encontrado en la población de estudiantes universitarios se sitúa, inclusive,

próximo al de algunas muestras clínicas (M. T. González y Landero, 2007). El estrés, por tanto, forma parte del día a día de los estudiantes universitarios, y puede afectar notablemente a su funcionamiento académico, dificultando procesos cognitivos de gran relevancia como la atención y la concentración o favoreciendo el abandono de conductas adaptativas como la dedicación al estudio y la asistencia a clases (Caballero, Abello y Palacios, 2007; Lumley y Provenzano, 2003), a la par que se incrementa la implicación en hábitos insalubres –exceso de consumo de cafeína y tabaco, de sustancias psicoactivas como excitantes e, incluso, ingestión de tranquilizantes– (J. M. Hernández, Pozo y Polo, 1994; Loureiro, McIntyre, Mota-Cardoso y Ferreira, 2008). En consecuencia, el estrés académico posee un potencial efecto negativo sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, sobre su rendimiento (I. M. Martín, 2007; Struthers, Perry y Menec, 2000) y, más importante si cabe, sobre su bienestar psicológico –sentimiento de soledad, preocupación y nerviosismo recurrentes, cansancio emocional, insomnio, etc.– (M. T. González, Landero y Tapia, 2007; Guarino, Gavidia, Antor y Caballero, 2000; Ross, Niebling y Heckert, 1999) y su estado físico de salud (Glaser, Lafuse, Bonneu, Atkinson y Kiecolt-Glaser, 1993; Sarid, Anson, Yaari y Margalith, 2004).

8.2. Variables moduladoras del proceso de estrés: el afrontamiento

Decíamos en las páginas anteriores que la consideración de un evento como estresante depende en buena medida de la creencia del individuo sobre su capacidad para hacerle frente. En efecto, desde la óptica transaccional, la influencia de los sucesos estresantes sobre la salud física y psicológica está determinada por el afrontamiento (Kraag, Zeegers, Kok, Hosman y Abu-Saad, 2006). El afrontamiento o *coping* no es sino la respuesta o conjunto de respuestas aportadas por el individuo con la intención de manejar y/o neutralizar los eventos estresantes.

Algunos teóricos del afrontamiento postulan que esta respuesta o conjunto de ellas es estable trans-situacionalmente (e.g., K. M. Gil, Wilson y Edens, 1997; Zeidner, 1994), y depende del estilo habitual de cada individuo para hacer frente al estrés (Moos y Holahan, 2003). En otras palabras, la manera de manejar los problemas viene dado por nuestros rasgos de

personalidad, así como por nuestras experiencias previas, que nos predisponen a evaluar y responder a las situaciones de una forma determinada. A este planteamiento se adscribirían autores como D. Byrne (1964), Miller (1987) o Kohlmann (1993). D. Byrne diferencia entre personas con estilo represor y estilo sensibilizador. Las primeras tenderían a negar y evitar los problemas, mientras las segundas acostumbran a mostrarse más vigilantes y activas. En una línea similar, Miller habla de individuos con un estilo vigilante (*monitoring*) ante la amenaza y personas con un estilo atenuador (*blunting*), los cuales tienden a evitarlas. Kohlmann, por su parte, propone la existencia de cuatro grandes estilos de afrontamiento: vigilante-rígido, evitador-rígido, inconsistente y flexible. Los dos primeros se asemejan, respectivamente, a los estilos sensibilizador y represor propuestos por D. Byrne. El estilo inconsistente es característico de las personas ansiosas, y suele ser desadaptativo. Finalmente, el estilo flexible caracteriza a los individuos capaces de valorar la situación concreta para determinar cómo hacerle frente.

Aunque existen evidencias de que las personas nos diferenciamos en virtud de nuestros patrones o estilos de afrontamiento, se ha observado que los factores situacionales determinan también nuestras respuestas de afrontamiento (Endler, Kantor y Parker, 1994). En esta línea, Lazarus y Folkman (1986) conciben el afrontamiento como un proceso eminentemente dinámico y contextual, eso es, dependiente de la situación y del modo concreto en que esta es evaluada por el individuo. Estos investigadores definen el afrontamiento 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" (p. 164). Estos esfuerzos cognitivo-conductuales se erigen en verdaderas tentativas estratégicas de eliminar o, cuanto menos, reducir el impacto del estímulo estresor y, en consecuencia, prevenir la respuesta de estrés.

Siguiendo a Schwarzer y Schwarzer (1996), para la conceptualización del afrontamiento es importante tomar en consideración tres cuestiones: (a) el afrontamiento no se refiere únicamente a la conducta llevada a cabo completamente, sino que también alude a cualquier esfuerzo realizado,

aunque se desista prematuramente; (b) dicho esfuerzo puede expresarse tanto mediante conductas externas como mediante procesos cognitivos; y (c) la valoración cognitiva de la situación como desafío o amenaza constituye un prerrequisito para iniciar la respuesta de afrontamiento.

Bajo estas premisas, cualquier intento puesto en marcha por el individuo para combatir el estrés constituiría en sí misma una estrategia de afrontamiento. No sorprende, por ello, que trabajos como el de Skinner, Edge, Altman y Sherwood (2003) hayan documentado la existencia de más de 400 mecanismos de afrontamiento. Dada la amplitud y heterogeneidad de estas estrategias, la investigación ha tratado de categorizarlas con objeto de sistematizar sus características e implicaciones.

Una de las pioneras categorizaciones la establecieron los propios Lazarus y Folkman (1986), quienes, atendiendo al objeto de los esfuerzos de afrontamiento, distinguieron entre aquellos centrados en el problema y los que se focalizan sobre la emoción. Mediante el afrontamiento centrado en el problema, el individuo trata de modificar y/o resolver la situación estresante o, cuanto menos, reducir su impacto en la medida de lo posible. Es, por consiguiente, un tipo de afrontamiento utilizado para controlar la relación perturbada entre el individuo y su entorno, mediante la solución de problemas, la toma de decisiones y/o la acción directa (Rodríguez-Marín, Pastor y López-Roig, 1993). Dentro de esta categoría se englobarían estrategias tanto cognitivas como conductuales como, por ejemplo, definir el problema, planificar cómo abordarlo, buscar información, cambiar el nivel de aspiraciones, plantear metas alternativas, etc. Cuando, en cambio, el objeto del afrontamiento es la emoción lo que se pretende es, fundamentalmente, la regulación de las emociones negativas asociadas al agente estresante. Reevaluar la situación de manera más positiva, compararla con otras peores, asumir la responsabilidad del problema o, al contrario, atribuírsela a otros, intentar distanciarse física y cognitivamente de la situación, reprimir las emociones, expresarlas abiertamente o buscar comprensión y consuelo en nuestros seres queridos, entre otras, conformarían tentativas de afrontamiento de índole emocional.

Considerando el método empleado, las investigaciones suelen diferenciar entre afrontamiento de aproximación o acercamiento y afrontamiento de evitación o huida (e.g., Endler y Parker, 1990). El afrontamiento aproximativo incluye todas aquellas estrategias cognitivas y conductuales movilizadas hacia la modificación de la situación potencialmente estresante, o bien las emociones negativas subyacentes. Entre ellas se encontrarían la búsqueda de apoyo, la regulación emocional, la aceptación de la situación o la reestructuración cognitiva de la misma. Por el contrario, el afrontamiento evitativo alude a aquellas estrategias cognitivo-conductuales que permiten evitar tener que hacer frente al problema o las emociones negativas que se derivarían de este. Negar un problema, evitar pensar en él, distraerse con otras actividades, desear que las cosas fuesen de otra manera o el humor ejemplificarían esta tipología de estrategias de afrontamiento.

Dentro del afrontamiento aproximativo, algunos autores aluden a la existencia de un afrontamiento asimilativo y otro acomodativo. A través del primero, el individuo trata de modificar su entorno para adaptarlo a sus necesidades. En el afrontamiento por acomodación, en cambio, es el propio individuo el que se adapta a las circunstancias ambientales (Brandtstädter, 1992), por ejemplo, aceptando la situación tal y como es, reevaluándola de manera más positiva, rebajando su nivel de aspiraciones, etc. Aparentemente, el afrontamiento por acomodación parece un mecanismo evitativo, por cuanto el individuo no trata en ningún momento de modificar la situación. Sin embargo, el análisis factorial confirmatorio llevado a cabo por Skinner et al. (2003) evidencia que este tipo de estrategias constituyen intentos deliberados de adaptación a eventos incontrolables. Normalmente, el afrontamiento por asimilación y el afrontamiento por acomodación suceden en orden cronológico. En primer término, las personas por lo común tratamos de alterar la situación a la que nos enfrentamos (afrontamiento asimilativo). Cuando no lo logramos, nos afanamos por adaptarnos a ella, intentando encontrarle un sentido personal (afrontamiento acomodativo). Es por ello que estos mecanismos de afrontamiento han recibido también la denominación de control primario y control secundario (Rothbaum, Weisz y Snyder, 1982), así como afrontamiento centrado en el dominio y afrontamiento centrado en la significación (Folkman, 1997; S. E. Taylor, 1983, 1989). En efecto, el afrontamiento acomodativo

recibe también la nomenclatura de centrado en la significación en la medida en que el individuo se apoya en sus creencias y valores para encontrar, o recordarse a sí mismo, los beneficios que ofrece la situación estresante (Tennen y Affleck, 2002).

El *coping* ha sido clasificado también en virtud del tipo de esfuerzo o nivel de respuesta llevado a cabo (e.g., Fernández-Abascal, 1997; Rodríguez-Marín et al., 1993). Desde este enfoque, distinguimos entre afrontamiento cognitivo, es decir, aquel cuya acción es de tipo cognitivo, y afrontamiento conductual, en el que se pone en marcha un comportamiento manifiesto. Así, en multitud de ocasiones las personas, ante un problema, tratamos de convencernos a nosotras mismas de que no vale la pena darle más vueltas, que ya pasará, etc. Otras veces, en cambio, optamos por buscar asesoramiento experto para dar cuenta del problema. Estos dos ejemplos ilustran, respectivamente, los intentos cognitivos y conductuales de afrontar una situación estresante.

Una cuarta categorización tomaría en consideración la dimensión temporal del afrontamiento. Y es que, a la hora de hacer frente a las demandas estresantes, uno puede tratar de manejarlas antes de que la situación se produzca, mientras esta tiene lugar o con posterioridad al evento. Sobre la base de este criterio, Beehr y McGrath (1996) diferencian cinco tipologías de estrategias de afrontamiento: (a) afrontamiento preventivo, puesto en marcha mucho antes de que el evento estresante se produzca o pueda llegar a producirse (e.g., un fumador puede abandonar el tabaco con objeto de evitar el riesgo de padecer cáncer de pulmón); (b) afrontamiento anticipatorio, en el que, como su nombre indica, el individuo se anticipa al problema, poco antes de que este se manifieste (e.g., una estudiante puede grabar el trabajo que está haciendo con su ordenador portátil antes de quedarse sin batería y perder la información); (c) afrontamiento dinámico, esto es, mientras se produce el evento estresante (e.g., un fatigado corredor puede animarse a sí mismo durante la competición pensando en que si realiza un pequeño esfuerzo final llegará a la meta); (d) afrontamiento reactivo, una vez que la situación estresante ha tenido lugar (por ejemplo, contarle a tu pareja que acabas de perder el trabajo); y (e) afrontamiento residual, que hace referencia a aquellas estrategias implementadas mucho tiempo después de

ocurrido el problema, con la pretensión de paliar sus efectos a largo plazo. Un ejemplo sería el de aquella persona que trata de controlar pensamientos intrusivos años después de sufrir un accidente traumático.

Finalmente, podríamos incluir la distinción que plantean Frydenberg y Lewis (1996a) entre afrontamiento general y específico, entendiendo como general el modo en que el individuo encara habitualmente cualquier situación estresante, lo que reflejaría su estilo de afrontamiento, mientras que el específico encarnaría el cómo hace frente a una problemática particular.

Evidentemente, las taxonomías descritas nos son excluyentes entre sí, de manera que una misma estrategia de afrontamiento puede encuadrarse en cada una de estas tipologías en función del criterio analizado. De hecho, ninguna de las categorías mencionadas representa por sí sola la estructura del afrontamiento, por lo que este debe ser operativizado como un constructo multidimensional (Skinner et al., 2003). Más paladinamente, podríamos considerar, por ejemplo, la valoración positiva de suspender un examen, es decir, centrarse en los aspectos positivos de este hecho (considerar que es solo una prueba, que habrá más oportunidades, que bastará con incrementar un poco el esfuerzo personal para superarlo, etc.), como una estrategia de afrontamiento centrada en la emoción, aproximativa, acomodativa, cognitiva y reactiva.

Un importante foco de controversia radica en determinar si ciertas formas de afrontamiento resultan más adaptativas que otras, esto es, si resultan más eficaces a la hora de reducir el estrés experimentado. Si bien esta cuestión constituye, como señalan Somerfield y McCrae (2000), uno de los aspectos más desconcertantes del campo de la investigación, dada la naturaleza eminentemente situacional y personal del afrontamiento apuntada anteriormente, cabría indicar que no existen buenas o malas estrategias per se, sino que ello va a depender tanto del individuo en particular como de la situación concreta que ha de afrontar y de las condiciones en que ha de hacerlo.

De conformidad con este planteamiento, tres factores determinarían cuán adaptativa o desadaptativa resulta una estrategia de afrontamiento (Rodríguez-Marín et al., 1993): el dominio de resultado, el momento temporal y

el contexto. En efecto, la eficacia del afrontamiento puede diferir en función del dominio –fisiológico, psicológico o social– al que nos refiramos. Así, una estrategia puede resultar útil en el plano psicosocial, pero no en el fisiológico. Un adolescente puede recurrir a la ingesta masiva de alcohol como medida para ganarse la aceptación de sus iguales, pero ello puede repercutir muy negativamente en su organismo.

En segundo lugar, debemos considerar las consecuencias que conlleva la utilización de una estrategia a corto y a largo plazo. En general, se asume que los modos de afrontamiento evitativos y centrados en la emoción resultan más adaptativos a corto plazo, mientras que los aproximativos y centrados en el problema lo son a la larga (DeLongis y Preece, 2002; Mullen y Suls, 1982; Lazarus y Folkman, 1986; Ojeda, Ramal, Calvo y Vallespín, 2001; Preece y De Longis, 2005). Téngase en cuenta que estrategias como evitar pensar en un problema o buscar apoyo emocional y comprensión ante el mismo nos pueden ayudar a reducir nuestro malestar emocional en un primer momento, pero no nos permitirán eliminar el problema. Por ello, suele considerarse que, si como resultado de la valoración cognitiva, el individuo estima que la situación estresante a la que se enfrenta entra dentro de sus capacidades de control personal, predominará entonces un estilo de afrontamiento aproximativo y centrado en el problema, cuyo objetivo sería modificar las demandas situacionales causantes del estrés. En cambio, cuando la situación se valora como no controlable, se tenderá a proteger en la medida de lo posible el bienestar emocional propio ante el posible impacto negativo ocasionado por el estresor mediante estrategias evitativas y/o centradas en la emoción (Aldridge y Roesch, 2007; Austenfeld y Stanton, 2004; Clarke, 2006; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis y Gruen, 1986; Ingledeu, Hardy y Cooper, 1997; Roussi, Miller y Shoda, 2000).

Por último, la eficacia adaptativa de cualquier estrategia de afrontamiento debe determinarse tomándose en consideración el contexto en el que se utiliza. En otras palabras, habrá estrategias que operen bien en un contexto, pero no en otro. Ir de compras a un centro comercial, por ejemplo, puede ser una estrategia útil para relajarse en un hábitat urbano, pero a todas luces improductiva en medio de la sierra. En el plano académico suele considerarse que las estrategias activas –como el análisis y planificación de la

situación, la reevaluación positiva, la supresión de actividades distractoras, etc. – pueden resultar adaptativas en una gran diversidad de situaciones (Carver, Scheier y Weintraub, 1989; Skinner y Wellborn, 1997). Sin embargo, la funcionalidad de estrategias como el distanciamiento (conductual o mental), la evitación y, en general, la focalización en las emociones, suele ser más limitada, pues pueden ser útiles en un momento dado para reducir el afecto negativo, escapar de la presión y recargar energía con vistas a renovar el compromiso con las tareas (Carver, Scheier y Pozo, 1992; Piemontesi y Heredia, 2009; Skinner, Furrer, Marchand y Kindermann, 2008), pero su utilización habitual es desadaptativa (Lee Johnson y Nussbaum, 2012; Skinner y Wellborn, 1997; Zeidner, 1994; Wills, 1986).

En este sentido, Skinner, Pitzer y Steele (2013), apoyándose en diversos trabajos previos, han hecho una exhaustiva revisión de los procedimientos de afrontamiento que resultarían eficaces y aquellos que serían disfuncionales en el dominio académico (véase tabla 5). De acuerdo con esta categorización, los mecanismos más adaptativos para hacer frente a las demandas académicas serían la planificación, la búsqueda de ayuda con fines instrumentales, la búsqueda de confort (i.e., apoyo emocional), el autoapoyo (darse ánimos a uno mismo) y el compromiso. En cambio, experimentar confusión cognitiva, desimplicarse mentalmente de los problemas, ocultárselos a las personas más cercanas, autoculpabilizarse sistemáticamente de todos los males, rumiar los problemas y proyectar en los demás la responsabilidad de todo lo negativo que le ocurre a uno constituyen, de acuerdo con estos investigadores, estrategias decididamente disfuncionales para los estudiantes, en la medida en que obstaculizan la resolución de la tarea e, incluso, incrementan el malestar emocional.

Tabla 5

Estrategias adaptativas y desadaptativas en el contexto académico. Adaptado de "Coping as part of motivational resilience in school. A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping", por E. A. Skinner et al., 2013, Educational and Psychological Measurement, 73(5), pp. 805-806. Copyright 2013 por Sage Publications.

ESTRATEGIAS ADAPTATIVAS DE AFRONTAMIENTO		
Familia de afrontamiento	Estrategia de afrontamiento	Definición
Resolución del problema	Planificación	Tentativas de idear qué hacer para resolver problemas o prevenirlos en el futuro
Búsqueda de información	Búsqueda de ayuda	Acudir al profesor o a un adulto con la intención de encontrar ayuda instrumental para la comprensión del material o para idear cómo aprender más eficazmente
Búsqueda de apoyo	Búsqueda de confort	Acudir a otras personas con la finalidad de encontrar consuelo y ánimo
Auto-confianza	Auto-animarse	Tentativas de autorregular las emociones más sobresalientes reforzando la confianza y el optimismo
Acomodación	Compromiso	Esfuerzos por recordarse a uno mismo por qué son importantes las tareas académicas y el esfuerzo merece la pena
ESTRATEGIAS DESADAPTATIVAS DE AFRONTAMIENTO		
Familia de afrontamiento	Estrategia de afrontamiento	Definición
Indefensión	Confusión	Respuesta de estrés basada en el hecho de que los pensamientos o los próximos pasos a dar son confusos o desorganizados
Huida	Distanciamiento mental	Tentativas de evitar o huir mentalmente de los problemas y malos resultados
Aislamiento social	Ocultación	Intentos de que los demás no descubran la existencia de situaciones negativas
Delegación	Autoculpabilizarse	Lamentarse de uno mismo y de sus propios problemas
Sometimiento	Rumiación	Preocuparse por la parte negativa de una situación estresante
Oposición	Proyección	Culpabilizar a otras personas de los sucesos negativos

Lo importante, por consiguiente, a efectos de eficacia, es la flexibilidad del afrontamiento (Kato, 2012), de manera que el individuo disponga de un amplio abanico de estrategias y tenga la capacidad para determinar cuál de

ellas es la apropiada en cada situación. La realidad, sin embargo, como nos plantea Fernández-Abascal (1998), es que los seres humanos, cual si aprendiésemos por ensayo y error, tendemos a sobre-generalizar la utilización de nuestras estrategias de afrontamiento. Así, cuando una estrategia nos funciona, tendemos a seguir utilizándola incluso aunque hagamos frente a situaciones muy diferentes. En cambio, cuando nuestras tentativas para solucionar un problema no surten efecto, solemos desistir en su utilización y buscar otras estrategias alternativas, incluso ante situaciones en las que sí resultarían exitosas. Esta querencia por la sobregeneralización de las estrategias contribuye de manera destacada a desarrollar nuestros propios estilos de afrontamiento, a los que aludíamos anteriormente. Dichos estilos, según algunos autores (e.g., Donaldson, Prinstein, Danovsky y Spirito, 2000; Frydenberg, 1997; Frydenberg y Lewis, 1994), determinarían las estrategias situacionales.

Este complejo entramado que constituye el *coping* se completa con los recursos de afrontamiento (véase figura 18). Efectivamente, en el proceso y resultado final del afrontamiento, determinado por los estilos y estrategias evidenciadas por cada individuo cuando se enfrenta a situaciones potencialmente estresantes, intervienen una pléyade de variables bio-psico-sociales, dificultándolo o potenciándolo (S. Cohen y Edwards, 1989) y, en consecuencia, incrementando la vulnerabilidad o resistencia al estrés.

De esta manera, una ingente cantidad de investigaciones han analizado la influencia que juegan los factores biológicos como la edad (Compas, Orosan y Grant, 1993; Donaldson et al., 2000; Dunér y Nördstrom, 2005; Folkman, Lazarus, Pimley y Novacek, 1987; Frydenberg y Lewis, 1994; Gómez-Fraguela, Luengo-Martín, Romero-Triñanes, Villar-Torres y Sobral-Fernández, 2006; González-Barrón, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002; Spirito, Stark, Grace y Stamoulis, 1991; K. Williams y McGillicuddy, 2000), el sexo (Bermúdez, Teva y Buela-Casal, 2009; Bird y Harris, 1990; Cabanach, Fariña, Freire, González y Ferradás, 2013; Calais, Andrade y Lipp, 2003; Copeland y Hess, 1995; Feldman et al., 2008; Figueroa et al., 2005; Frydenberg, 1997; Hess y Richards, 1999; Piemontesi y Heredia, 2009; M. Romero, 2009; Yune, Park, Chung y Lee, 2011) o los rasgos de personalidad (Contreras, Espinosa y Esguerra, 2009; Gallagher, 1996; Gunzerath, Connelly, Albert y Knebel, 2001;

Morán, 2005; Raffety, Smith y Ptacek, 1997; Watson y Hubbard, 1996) en los patrones cognitivo-comportamentales desarrollados para responder a los estresores.

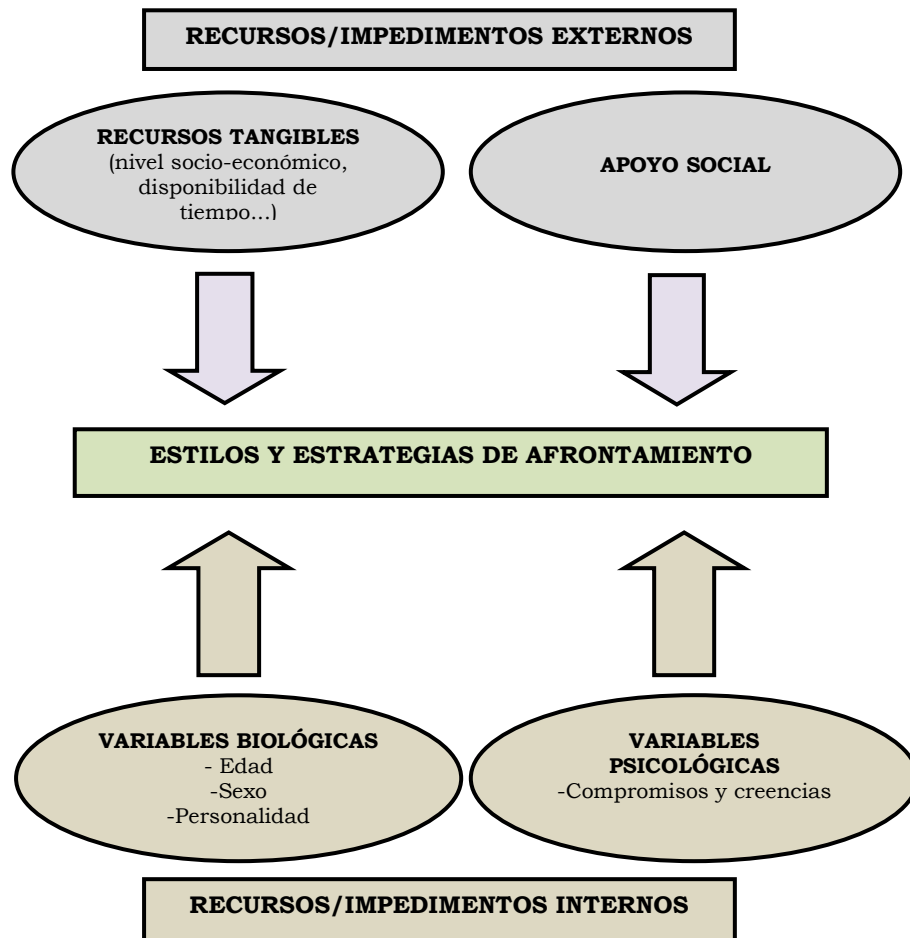


Figura 18. Relación entre recursos y estrategias de afrontamiento. Adaptado de "Seamos optimistas. Ilusiones positivas", por S. E. Taylor, 1991, Martínez Roca. Copyright 1991 por Martínez Roca.

Para los intereses de este trabajo, sin embargo, nos centraremos en los recursos de afrontamiento de índole psicológica, determinados por los compromisos y creencias autorreferidas del individuo, así como en el apoyo social, erigido en la variable moduladora externa más influyente a la hora de afrontar el estrés. En la medida en que contribuyen decisivamente a la comprensión del estrecho vínculo existente entre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico, ambas tipologías de recursos serán analizadas pormenorizadamente en el siguiente apartado del capítulo.

8.3. Afrontamiento y bienestar psicológico

La consideración del estrés como un proceso de interacción sujeto-entorno le otorga al individuo un rol preponderante en la construcción activa de su desarrollo personal (Folkman y Lazarus, 1985; Lazarus, 2006; Lazarus y Folkman, 1986). En efecto, si desde la perspectiva del estrés como estímulo el bienestar del individuo se encuentra sometido al arbitrio de fuerzas ambientales, los ampliamente aceptados planteamientos transaccionales sitúan en las respuestas de afrontamiento la clave para preservar un óptimo ajuste y funcionamiento psicológico.

Asumiendo, por tanto, que las estrategias de afrontamiento podrían tener un peso importante en el bienestar de las personas, una prolífica investigación ha centrado su interés en analizar los efectos que estos mecanismos pueden ocasionar sobre nuestra salud física y mental (c.f., C. L. Park y Adler, 2003). En esta línea, algunos meta-análisis efectuados con poblaciones tan dispares como pacientes de cáncer de próstata o sujetos con estrés psico-social vinculan las estrategias aproximativas y centradas en la solución de los problemas a una mejor salud física y psicológica (e.g., Clarke, 2006; Duangdao y Roesch, 2008; Littleton, Horsley, John y Nelson, 2007; Moskowitz, Hult, Bussolari y Acree, 2009; Roesch et al., 2005; véase también Contreras, Esguerra, Espinosa y Gómez, 2007; Khechane y Mwaba, 2004).

Por el contrario, las estrategias evitativas y, en general, cualquier mecanismo de afrontamiento que implique una regulación emocional disfuncional (por ejemplo, rumiar los problemas, autoculpabilizarse siempre de los mismos, implicarse en pensamientos desiderativos) parecen erigirse en predictores significativos de un pobre ajuste físico y emocional, favoreciendo la aparición de altos niveles de ansiedad y depresión, conductas disruptivas, bajo afecto positivo y mala salud física (Arraras, Wright, Jusue, Tejedor y Calvo, 2002; Austenfeld y Stanton, 2004; Bhar, Brown y Beck, 2008; Cooper, Word y Albino, 2003; Lazarus y Folkman, 1986; Littleton et al., 2007; Moskowitz et al., 2009; Roesch et al., 2005; Vitaliano, Russo, Carr, Maiuro y Becker, 1985). Los propios Lazarus y Folkman (1986) ya advirtieron que este tipo de estrategias pueden dañar la salud del individuo, en la medida en que le

disuaden de afrontar de una forma realista un problema susceptible de solucionarse mediante una acción directa.

En suma, trabajos como los anteriormente reseñados parecen vincular el afrontamiento con la presencia o ausencia de estados patológicos. Sin embargo, hasta la fecha son todavía escasas las investigaciones que analizan verdaderamente los procesos de afrontamiento a la luz de sus implicaciones sobre el bienestar de las personas, desmarcándose, por tanto, del paradigma psicopatológico (cf., Karademas, 2007). Uno de los primeros estudios desarrollados en esta línea fue el de A. Parsons, Frydenberg y Poole (1996), quienes ya aventuraron que las estrategias de afrontamiento pueden repercutir sobre nuestro grado de bienestar. Y, en efecto, varias contribuciones parecen refrendar empíricamente este supuesto, sugiriendo que son los mecanismos centrados en el problema los que favorecen la experimentación de niveles más elevados de bienestar subjetivo (Donaldson et al., 2000; Seiffge-Krenke, 1990; Sheldon y Lyubomirsky, 2006; K. Williams y McGillicuddy, 2000).

En esta dirección parecen postularse también los estudios desarrollados dentro de la tradición eudaimonista del bienestar. Trabajos como el de Tsenkova, Love, Singer y Ryff (2008) o el de Portocarrero y Bernardes (2013) evidencian que el afrontamiento juega un papel significativo en la explicación de la varianza total del bienestar psicológico. En concreto, parece que el afrontamiento activo constituye un predictor significativo de todas las dimensiones del bienestar psicológico formuladas por Ryff, excepto del factor relaciones positivas con otras personas (Portocarrero y Bernardes, 2013). Dentro de estos mecanismos activos, Freund y Baltes (2002) han sugerido que las estrategias de selección, optimización y compensación contribuyen de manera destacada a nuestro funcionamiento psicológico óptimo. Neely, Schallert, Mohammed, Roberts y Chen (2009) también advirtieron mayores índices de bienestar psicológico entre aquellos estudiantes universitarios que se implicaban en metas más asequibles a sus posibilidades.

De igual modo, la reevaluación positiva de las situaciones estresantes parece mostrarse como un factor protector de la autoaceptación y del dominio del entorno (Portocarrero y Bernardes, 2013), así como del bienestar

psicológico en general (DeLongis y Holtzman, 2005; Gross y John, 2003; Karademas, 2007; Karekla y Panayiotou, 2011). Estos resultados serían consistentes con los obtenidos recientemente por Cabanach, Ferradás y Freire (2013b), en virtud de los cuales una elevada utilización de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación influye positivamente sobre las creencias de autoeficacia de los estudiantes universitarios.

Por su parte, las estrategias proactivas de afrontamiento, que, recordemos, conforman intentos preventivos de atajar los problemas antes de que se produzcan, parecen encontrarse asociadas a altos niveles de vitalidad (Greenglass, 2006), la cual es considerada por algunos investigadores (véase Rodríguez-Carvajal et al., 2010; R. M. Ryan y Frederick, 1997) como un indicador de bienestar eudaimónico.

En contraposición a estos modos enfocados a la resolución de los problemas, estrategias como la autodistracción, la negación de los problemas, la desimplicación conductual, la expresión y la supresión emocional, el pensamiento desiderativo descontrolado o el consumo de sustancias nocivas se erigirían en importantes factores de riesgo para nuestro funcionamiento positivo (Farber et al., 2010; Gross y John, 2003; Karademas, 2007; Karekla y Panayiotou, 2011; Portocarrero y Bernardes, 2013; Scheibe, Freund y Baltes, 2007).

Si bien no es discutible la estrecha relación existente entre afrontamiento y bienestar psicológico, conviene matizar, como bien apuntan González-Barrón et al. (2002; véase también DeLongis y Holtzman, 2005), que la naturaleza correlacional de estos estudios no nos permite establecer una explicación causal dentro de este binomio. En otras palabras, ¿las estrategias de afrontamiento nos llevan a experimentar un mayor bienestar psicológico o, por el contrario, el hecho de sentir que desarrollamos nuestro máximo potencial individual hace que afrontemos el estrés de manera más adaptativa?

A tenor de los resultados aportados por los trabajos analizados en los párrafos anteriores, parece que ciertos mecanismos cognitivo-conductuales de afrontamiento pueden contribuir significativamente a nuestro bienestar eudaimónico. Pero esta aseveración no contraviene la tesis de que gozar de un

funcionamiento psicológico óptimo nos predisponga a utilizar las estrategias de afrontamiento más apropiadas para prevenir la aparición del estrés.

A este planteamiento parece adherirse la Psicología positiva. Esta corriente, relativamente novedosa en el campo de la Psicología, enfatiza que las virtudes y fortalezas del individuo suponen el mejor garante contra los desórdenes de conducta y el malestar (véase, por ejemplo, Seligman, 2003, 2011; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En consecuencia, cabe considerar que el grado en que nos queremos y aceptamos a nosotros mismos, establecemos lazos afectivos sólidos y de confianza con otras personas, somos capaces de sostener nuestra propia individualidad a pesar de injerencias externas, nos sentimos en posesión del control sobre los acontecimientos que rigen nuestra vida, le atribuimos un propósito a nuestra existencia o nos afanamos por perfeccionarnos como seres humanos, constituirán verdaderos recursos personales de afrontamiento a la hora de desarrollar una respuesta más eficaz ante los acontecimientos estresantes. En general, las escasas investigaciones realizadas al efecto en el ámbito académico subrayan que el nivel de bienestar psicológico, considerado como constructo global, influye significativamente en la forma en la que los estudiantes hacen frente al estrés, de tal modo que un elevado grado de bienestar promueve la utilización de mecanismos más adaptativos.

Así, por ejemplo, González-Barrón et al. (2002) observaron, en una muestra de adolescentes españoles, que el alto bienestar favorece la adopción de estrategias dirigidas a la resolución de los problemas (esforzarse y tener éxito, fijarse en lo positivo, concentrarse en resolver el problema), así como también la utilización de algunas de corte socio-relacional (buscar apoyo espiritual, invertir en amigos íntimos, buscar ayuda profesional, buscar apoyo social) e, incluso, de la estrategia de preocuparse por los problemas. Por el contrario, los niveles más bajos de bienestar psicológico conllevaban aparejados el uso de estrategias improductivas de afrontamiento: autoinculparse, hacerse ilusiones, ignorar el problema, no afrontarlo, preocuparse (en este caso, y a diferencia de los estudiantes con elevado bienestar, entienden los autores que se trata de una preocupación improductiva, esto es, sin ninguna réplica posterior), reservarse el problema para uno mismo y disminuir la tensión. Estos investigadores, asimismo,

encontraron que el peso que el bienestar psicológico ejerce sobre los mecanismos de afrontamiento adolescente es mayor que la edad o el género.

Centrándose también en la población de estudiantes adolescentes, pero argentinos, Contini y su equipo (Contini, Coronel, Levin y Estévez, 2003; Figueroa et al., 2005) obtuvieron evidencias similares: los que afirmaban experimentar cotas más elevadas de bienestar psicológico encaraban el estrés mediante formas activas como, por ejemplo, tratar de concentrarse para resolver la situación, esforzarse e implicarse al máximo con vistas a tener éxito, valorar el problema centrándose en lo positivo, buscar apoyo social o invertir en amigos íntimos. De acuerdo con estos investigadores, el alto bienestar psicológico mueve a estos adolescentes a intentar satisfacer sus necesidades vitales y socio-emocionales, y, con ello, a afrontar cualquier obstáculo que se interponga en su camino. En cambio, los estudiantes con bajo bienestar recurrían a estrategias pasivas y, en consecuencia, improductivas, como las señaladas por González-Barrón y cols., mecanismos que conducirían a estos adolescentes a evadirse de la realidad de los problemas, refugiándose en la fantasía, en su mundo interior, aislándose y negándose a tomar partido de vínculos afectivos gratificantes y duraderos.

Ya en la etapa universitaria, Fierro-Hernández y Jiménez (2002) analizaron la relación entre diversas variables (bienestar personal, adaptación social, lugar de control y extraversión) y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes. Si bien todas las variables evaluadas se mostraron negativamente asociadas a modos de afrontamiento pasivos o enfocados a la emoción, tales como limitarse a aguantar, tratar de olvidar o simplemente dejar pasar el tiempo, al controlar el factor bienestar personal la asociación entre las restantes dimensiones y el afrontamiento resultó prácticamente irrelevante a efectos estadísticos. Estos resultados corroboran que el bienestar constituye una de las variables más influyentes a la hora de hacer frente al estrés.

Recientemente, Ryff (2013) ha señalado que la utilización diferencial que los individuos hacen de las estrategias de afrontamiento de conformidad con su nivel de bienestar psicológico podría tener una base neurológica. En este sentido, la investigadora afirma que existen evidencias preliminares de

que el cerebro de las personas que gozan de un alto bienestar eudaimónico responde de manera distinta a los estímulos, tanto negativos (baja activación de la amígdala, mayor implicación en estructuras corticales de orden superior) como positivos (activación sostenida del circuito compensatorio). Además, estos individuos poseen un mayor volumen de la corteza insular.

Con independencia de las bases biológicas que subyacen a la relación entre el bienestar psicológico y el afrontamiento, tópico que se desmarca del interés de este trabajo de investigación, existe una extensa y prolífica literatura que da cuenta de la influencia que tienen sobre las estrategias de afrontamiento algunas de las variables psicosociales que a lo largo de esta obra hemos situado en el armazón de las seis dimensiones del bienestar eudaimónico.

Dentro de este línea de trabajo, las creencias de control y el apoyo social son, probablemente, las dos variables más estudiadas. De hecho, ya Lazarus y Folkman (1986; véase también Aspinwall y Taylor, 1992; Cheng y Cheung, 2005; Karasek y Theorell, 1990) apuntaron que las creencias de control se erigen en una de los factores psicosociales más relevantes en la explicación del estrés, e influyen significativamente en la adopción de los mecanismos de afrontamiento.

Skinner (1995), por ejemplo, afirma que el afrontamiento se encuentra influenciado por el control percibido a través de múltiples trayectorias. Así, la percepción de control nos permite actuar de forma proactiva, favoreciendo que aquellas situaciones potencialmente estresantes no lleguen finalmente a suceder. Además, estos eventos son evaluados como menos amenazantes. Pero además, las creencias de control activan nuestra gama de recursos para hacer frente a los problemas. Por contra, la baja percepción de control sobre las situaciones a afrontar propicia la aparición de sentimientos de indefensión, lo que hace menguar nuestra capacidad para focalizarnos en la gestión del problema. Como se recordará, en páginas anteriores señalábamos que la percepción de control y dominio sobre la situación predispone al individuo a optar por estrategias de afrontamiento dirigidas al manejo directo del problema, mientras que se recurre a mecanismos focalizados en la emoción cuando las circunstancias se estiman inalterables.

La importancia del control en la determinación del estrés experimentado por los universitarios ha sido destacado por investigadores como Fisher (1984, 1986), quien considera especialmente vulnerables a los estudiantes neófitos en esta etapa académica.

Sean o no noveles, la experimentación de un bajo control percibido, como explicamos en el capítulo cinco, podría repercutir muy negativamente sobre la conducta motivada de los estudiantes y, consecuentemente, sobre su rendimiento, abocándoles al fracaso académico. El estudio llevado a cabo en 2009 por Doron et al. permite ilustrar con claridad el influjo que las creencias de control ejercen sobre las estrategias que adoptan los estudiantes universitarios para paliar situaciones con elevado potencial estresante como los exámenes. Para ello, estos investigadores se apoyaron en el modelo socio-cognitivo de la motivación y el logro propugnado por Dweck y Leggett (1988).

Grosso modo, Dweck y Leggett sostienen que los individuos difieren en cuanto a sus creencias de capacidad, constituyendo estas verdaderas teorías implícitas sobre la competencia personal. De acuerdo con ello, ciertos estudiantes consideran que su capacidad es inmodificable (creencias de entidad), mientras que otros sí conciben su competencia como maleable (creencias incrementales). Algunos autores han encontrado una relación significativa entre creencias incrementales sobre la capacidad y estrategias adaptativas de afrontamiento del estrés académico, fundamentalmente centradas en incrementar el esfuerzo y la persistencia ante las tareas (para una revisión, véase Dweck, 1996). Por contra, la catalogación de la propia competencia como inalterable ha sido vinculada a mecanismos altamente disfuncionales como, por ejemplo, reducir el esfuerzo cuando las demandas de las tareas aumentan, evitar implicarse en las mismas (Ommundsen, Haugen y Lund, 2005) e, incluso, la adopción de comportamientos de indefensión ante el fracaso (Dweck, Chiu y Hong, 1995).

En esta línea, Doron et al. encontraron que los universitarios que sostenían creencias incrementales sobre su inteligencia mostraban un amplio repertorio de estrategias de afrontamiento, recurriendo tanto a mecanismos centrados en el problema como en la emoción. Por su parte, aquellos que juzgaban su capacidad como una entidad fija tendían a desimplicarse

conductual y emocionalmente de las tareas académicas. Más importante aún, estos investigadores evidenciaron que la percepción de control mediaba la relación entre las teorías implícitas de los estudiantes sobre su capacidad y las estrategias de afrontamiento que utilizaban. De esta manera, las creencias incrementales conducían a los universitarios a experimentar un alto control sobre la situación, y esta percepción les motivaba a implicarse en mecanismos cognitivo-conductuales de afrontamiento altamente funcionales. La consideración de la capacidad como atributo inmodificable, sin embargo, conllevaba la percepción, por parte de los estudiantes, de un bajo control sobre la situación, impulsándoles a utilizar estrategias ciertamente desadaptativas a efectos de dar respuesta a los problemas.

Dentro de las creencias de control, las expectativas de autoeficacia ocupan un lugar preeminente en la determinación de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los individuos. Bandura (1997) sostiene a este respecto que nuestras respuestas de estrés son ampliamente dependientes de los juicios sobre la autoeficacia percibida. En efecto, estas expectativas condicionan significativamente la valoración cognitiva de las demandas a las que hemos de hacer frente, adquiriendo un peso decisivo en la consideración de los eventos como reto o como amenaza (Bandura, 1989, 1994; Chemers, Hu y García, 2001).

En el capítulo dos señalábamos que una elevada autoeficacia lleva a que las demandas sean percibidas como desafíos y, consecuentemente, a visualizar situaciones de éxito que sirven de guía para la consecución de los objetivos propuestos. Esta valoración promovería la adopción de mecanismos de afrontamiento activos y centrados en el problema (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010; Karademas y Kalanti-Azizi, 2004; Rueda, Pérez-García y Bermúdez, 2005), determinando el alto grado de esfuerzo, implicación, persistencia y rendimiento que la investigación asocia a los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia (Bandura, 1997; Bandura et al., 1996; S. D. Brown et al., 2008; Lent, Brown y Larkin, 1984; Pajares, 1996; Robins et al., 2004; Schunk, 1989; Schunk y Pajares, 2002; Wolters y Pintrich, 1998).

En contraposición, las personas con baja autoeficacia suelen percibir las demandas como una amenaza, lo que les llevaría a recrearse cognitivamente en la posibilidad de fracasar y, por lo común, a magnificar la gravedad de la situación a afrontar (Pajares, 2002). No sorprende, por ello, que los estudiantes que desconfían de sus capacidades para hacer frente a las demandas académicas opten preferentemente por estrategias centradas en la emoción (Rueda et al., 2005; Terry, 1994), así como a experimentar elevados niveles de estrés (Gigliotti y Huff, 1995; Hackett, Betz, Casas y Rocha-Singh, 1992; Solberg, Hale, Villarreal y Kavanagh, 1993; Torres y Solberg, 2001).

Dado el importante papel que desempeña la autoeficacia en el proceso de *coping*, en los últimos años Godoy-Izquierdo y cols. (Godoy-Izquierdo, Godoy, López, Garrido, et al., 2004; Godoy-Izquierdo, Godoy, López, Vélez, et al., 2004) han propuesto el constructo *autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés* (AEAE), el cual ha sido definido como aquel conjunto de creencias en relación a los recursos personales existentes para manejar las situaciones estresantes de una forma eficaz y competente, es decir, con objeto de reducir, eliminar o incluso prevenir el estrés experimentado en este tipo de situaciones y, de esta manera, poder controlar sus consecuencias indeseadas. Diferencian estos autores entre expectativas de eficacia en el afrontamiento del estrés –entendidas como juicios sobre la propia competencia para organizar y ejecutar cursos de acción de manera eficaz, ya sea manejando la situación o regulando las emociones– y expectativas de resultado, que aluden a la creencia de que tales acciones conducirán a la persona a la obtención de resultados deseados en el manejo de una determinada situación así como de sus consecuencias en diferentes ámbitos vitales relevantes (relaciones interpersonales, trabajo, familia...). La AEAE, por tanto, ejercería una influencia decisiva en los esfuerzos de afrontamiento implementados por el individuo para gestionar las situaciones novedosas, relevantes o amenazantes que son interpretadas como demandantes, afectando especialmente a algunos de los procesos implicados en la evaluación del estrés, en particular a la evaluación secundaria y a la selección y ejecución de estrategias de afrontamiento (Godoy-Izquierdo et al., 2008).

Sobre la base de estos resultados, podríamos hipotetizar que aquellos estudiantes con altos niveles de autoeficacia confían en sus capacidades para

hacer frente a las demandas académicas, percibiéndolas como retos y no como amenazas, lo que les impulsa a desarrollar un elenco de medidas cognitivo-conductuales que favorecerían una respuesta eficaz a tales demandas.

Otra de las creencias autorreferidas que ha adquirido cierta relevancia en la determinación de los esfuerzos de afrontamiento es el optimismo disposicional. Esta variable, parcialmente vinculada al control percibido, hace referencia a las expectativas generalizadas de resultado, esto es, la convicción de que el futuro deparará más éxitos que fracasos (Carver y Scheier, 2001; Scheier, Carver y Bridges, 2001). Pues bien, parece que las personas en las que predomina el optimismo disposicional tienden a implicarse en la utilización de estrategias de afrontamiento más funcionales, buscando los elementos positivos de la situación estresora y, consecuentemente, siendo menos vulnerables a la misma (Labrador y Crespo, 1993). En esta línea, algunos trabajos desarrollados con estudiantes universitarios evidencian que los individuos optimistas optan en mayor término por estrategias activas de afrontamiento. Sin embargo, los pesimistas muestran una mayor querencia por estrategias de índole pasiva (Avia y Vázquez, 1998; Carver y Scheier, 2001).

En concreto, y de acuerdo con Chico (2002) y Martínez-Correa, Reyes, García-León y González-Jareño (2006), los universitarios que se mantienen esta expectativa ponen en marcha estrategias como la planificación, la resolución de problemas o la reevaluación positiva de los mismos. Los estudiantes pesimistas, por el contrario, utilizan fundamentalmente estrategias de afrontamiento pasivo, tales como la negación, el distanciamiento conductual, los pensamientos ansiosos o la autocrítica.

Además de las creencias personales vinculadas al dominio del entorno, algunas investigaciones enfatizan el rol desempeñado por la autoaceptación y, en concreto, por el autoconcepto y la autoestima en el proceso de afrontamiento (e.g., Frydenberg y Lewis, 1996b; I. M. Martín, 2007; Michie et al., 2001; Rayle, Arredondo y Kurpius, 2005). I. M. Martín (2007), por ejemplo, observó que el incremento de los niveles de estrés en los estudiantes universitarios durante el período de exámenes iba acompañado de un peor autoconcepto académico a lo largo de esa fase, evidenciando que a menor nivel

de autoconcepto, mayor probabilidad de que los acontecimientos estresantes no se afronten con éxito.

Es sabido que la percepción que tenemos de nosotros mismos determina en buena parte la interpretación que hacemos de la realidad y las acciones que tomamos con respecto a ella (Fierro, 1996), de manera que las personas con elevada autoestima parecen más capacitados para anticiparse a las situaciones que deben afrontar en su día a día y a apoyarse en su propio juicio para decidir la mejor alternativa a la hora de dar cuenta de los problemas (Coopersmith, 1981). En cambio, la baja autoestima parece predisponernos a actuar en función de los otros, y no de nuestras verdaderas necesidades (Millon, 1998). Field (1993) argumenta, a este respecto, que la alta autoestima contribuye a percibir los acontecimientos bajo control, mientras que un bajo sentimiento de autovalía favorece la adopción de patrones comportamentales de defensa, duda y miedo.

En efecto, el elevado miedo al fracaso aboca a algunos estudiantes a adoptar ciertas estrategias con el fin de proteger prioritariamente su valía personal. Este es el caso de los *self-handicappers*. El *self-handicapping* constituye una estrategia de autoobstaculización, en virtud de la cual el estudiante genera o aduce algún impedimento que coarta sus posibilidades de éxito (A. J. Martin, 1998). De esta manera, si el fracaso se consuma finalmente, existe una causa evidente del mismo y, por tanto, la autovalía del estudiante no se ve comprometida (E. Jones y Berglas, 1978). Esta táctica autoprotectora, pues, se nutre de la adopción de estrategias de afrontamiento centradas en la emoción tales como la negación del problema y la desimplicación emocional y/o conductual del mismo (Zuckerman, Kieffer y Knee, 1998) o la rumiación autofocalizada (Warner y Moore, 2004). Y, aunque pueda resultar efectiva a corto plazo, por cuanto se protege la autoestima, la investigación refiere que las estrategias de afrontamiento de los *self-handicappers* resultan a todas luces contraproducentes a la larga, en la medida en que no solo se incrementan las probabilidades de fracaso académico, sino que el bajo rendimiento puede también afectar negativamente a la autoestima del estudiante (Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998; Määttä, Nurmi y Stattin, 2007; Nurmi, Aunola, Salmela-Aro y Lindroos, 2003), sumiéndole en un ciclo crónico de desadaptación (Warner y Moore, 2004).

Sin embargo, no siempre el miedo a fracasar y la necesidad de proteger la autoestima conllevan la adopción de estrategias evitativas de afrontamiento. Existen otros mecanismos anticipatorios de protección de la autovalía más funcionales en ese sentido, como ocurre con el pesimismo defensivo. A través de esta estrategia, el estudiante, a pesar de disponer de un historial académico previo plagado de éxitos, desarrolla expectativas muy bajas de rendimiento ante las tareas y experimenta una elevada ansiedad, así como un bajo control percibido antes de afrontarlas (Norem y Cantor, 1986a; Norem e Illingworth, 1993; Showers, 1988, 1992). Paradójicamente, estos nefastos presagios le sirven de acicate para trabajar duramente y evitar que finalmente se hagan realidad (Norem, 2008). Así pues, la negatividad experimentada por los pesimistas defensivos constituye una estrategia de afrontamiento focalizada en la emoción decididamente adaptativa, por cuanto les permite disipar la elevada ansiedad que poseen y centrarse activamente en el correcto desempeño de las tareas que han de afrontar. En otras palabras, esta táctica autoprotectora constituye en realidad un mecanismo de afrontamiento del estrés activo y centrado en el problema (Cantor y Norem, 1989) ciertamente eficaz, habida cuenta del buen rendimiento que suelen obtener los estudiantes pesimistas defensivos (Cantor, 1990; Cantor, Norem, Niedenthal, Langston y Brower, 1987; Hardy, 2011; Norem y Cantor, 1986a, 1986b; Sanna, 1996; Showers, 1988, 1992; para una revisión véase Norem, 2001).

Otro mecanismo estrechamente vinculado a la autoaceptación que la literatura asocia a formas adaptativas de afrontamiento del estrés es la autocompasión. Trabajos como el de Neely et al. (2009) evidencian que la autocompasión promueve la regulación eficaz de las propias emociones en circunstancias adversas y, por ende, mecanismos activos y aproximativos de afrontamiento ante este tipo de situaciones.

Junto con las creencias autorreferidas, el apoyo social constituye uno de los recursos más estudiados en relación al afrontamiento. Y aunque existe acuerdo en el claro vínculo existente entre estas dos variables (e.g., Bass, Noelker y Rechlin, 1996; V. Castro, García, Cavazos y Castro, 2011; S. Cohen y Ashby, 1985; Coyne Feldman et al., 2008; Felsten y Wilcox, 1992; Forbes y Roger, 1999; Guerrero, 2003; Haynes et al., 2012; B. Johnson, Batia y Haun, 2008; Polo et al., 1996; y Downey, 1991; Rayle y Chung, 2007-2008; para una

revisión, véase S. E. Taylor, 2007), de acuerdo con Rodríguez-Marín y otros (1993) los mecanismos, intra e interpersonales, mediante los cuales opera esta interacción permanecen hoy en día sin esclarecer completamente.

La investigación demuestra que las relaciones sociales pueden influir sobre las estrategias de afrontamiento de muy diversas maneras. Una de ellas es la referencia social (Bandura, 1986). Así, no es infrecuente que las personas, cuando nos encontramos ante un problema, recurramos a nuestras fuentes de apoyo, aquellos individuos con los que mantenemos lazos significativos, con el propósito de que nos muestren su parecer en cuanto a cómo debemos abordar una situación dada. En otras ocasiones, nuestra red de apoyo nos provee información sobre la eficacia de una determinada estrategia (Carpenter y Scott, 1992). Incluso, algunos estudios (Greenglass, 2002; Schwarzer y Taubert, 2002) sugieren que el apoyo social influye directamente en la puesta en marcha de acciones proactivas de afrontamiento. Finalmente, la asistencia brindada puede no ser de índole instrumental, sino emocional: aliviar nuestro malestar por la situación, incrementar nuestra autoestima y sensación de control sobre la misma (Rodríguez-Marín et al., 1993), etc.. Así pues, la ayuda proporcionada por la red de apoyo puede influir directamente sobre la evaluación que hagamos de la situación y, consecuentemente, sobre las estrategias que adoptemos para hacerle frente.

Los trabajos realizados al efecto en el ámbito universitario refrendan el papel amortiguador del apoyo social sobre el estrés académico. Si bien varían parcialmente en función del género (Feldman et al., 2008; Polo et al., 1996), como ya explicamos en el capítulo de relaciones positivas con otras personas, los estudiantes se apoyan en sus familiares, amigos y compañeros de clase para apaciguar el estrés que podrían experimentar a consecuencia de su implicación en las tareas académicas (Dwyer y Cummings, 2001; Figueroa et al., 2003; Rayle y Chung, 2007-2008), favoreciendo la utilización de estrategias activas de afrontamiento y disminuyendo la tendencia a implicarse en formas evitativas (Adams et al., 2006). En efecto, gozar de un sólido apoyo social parece contribuir destacadamente a que el universitario se encuentre más integrado e implicado en la vida académica, favoreciendo el afrontamiento directo de los problemas (Rayle y Chung, 2007-2008; Schlossberg, 1989; Tinto, 1993). Estudios como el recientemente publicado por D. R. George,

Dellasega, Whitehead y Bordon (2013) muestran que incluso herramientas virtuales como *Facebook* pueden facilitar también la cohesión entre los compañeros de clase y ayudar a hacer frente a los estresores académicos de forma más adaptativa.

El rol desempeñado por el apoyo social en el afrontamiento es también crucial para los estudiantes de doctorado (véase Haynes et al., 2012), en la medida en que aquellos doctorandos que se encuentran apoyados por sus directores y compañeros de facultad y reciben de estos un trato de colega muestran una mayor implicación y persistencia en su programa de doctorado, experimentan una mayor sensación de desarrollo profesional y tienen mayores probabilidades de concluir con éxito su trabajo pre-doctoral (Earl-Novell, 2006; Girves y Wemmerus, 1988).

Ahora bien, aunque, por lo común, los intentos de prestar apoyo son bienintencionados, la realidad es que no siempre resultan efectivos (Dakof y Taylor, 1990). La familia y los amigos, habituales redes de apoyo de las personas, en ocasiones, en vez de amortiguarlo, pueden representar una fuente de estrés, proporcionando información errónea o insuficiente, apoyo excesivo, etc. Y este desadaptativo apoyo puede repercutir negativamente sobre los mecanismos de afrontamiento del individuo. En esta línea, Lehman et al. (1999) observaron que la recepción de un apoyo inadecuado por parte de la red social del individuo predecía a largo plazo un decremento en tres aspectos relacionados con las respuestas de afrontamiento llevadas a cabo por este: (a) el deseo de afrontamiento; (b) los niveles de esfuerzo invertidos en el afrontamiento; y (c) la eficacia de las estrategias de afrontamiento desarrolladas.

A tenor de estas consideraciones, y siguiendo a Rodríguez-Marín et al. (1993), podemos afirmar que las consecuencias derivadas de la relación apoyo social-afrontamiento serán beneficiosas cuando, ante una situación estresante, las fuentes que brindan apoyo consigan elevar la autoestima del individuo y le ayuden a regular sus respuestas emocionales, así como a reforzar sus iniciativas de afrontamiento. En cambio, si la red de apoyo manifiesta su incapacidad para proveer ayuda o desarrolla una comunicación

conflictiva con el individuo, se incrementarán en este los niveles de estrés y sus problemas para llevar a cabo el proceso de afrontamiento.

No obstante, conviene tener presente, como explicábamos en el tercer capítulo, la postura defendida por algunos teóricos (DeLongis y Holtzman, 2005; Greenglass y Fiksenbaum, 2009) según la cual el apoyo social y las estrategias de afrontamiento se retroalimentan, es decir, ambas se influirían mutuamente. De acuerdo con este planteamiento, el apoyo social no solo determinaría el tipo de estrategias adoptadas para abordar una situación potencialmente estresante, sino que los mecanismos de afrontamiento promovidos por el individuo pueden influir también en la calidad del apoyo que le proporcionan. Por ejemplo, difícilmente un estudiante obtendrá ayuda y apoyo de su entorno cercano si reprime sus emociones o se inhibe ante cualquier problema que se le presente.

Aunque en menor medida que el apoyo social o las creencias ego-referidas, la autonomía ha sido también vinculada al afrontamiento del estrés. El propio Lazarus (1991) apuntó a este respecto la posibilidad de que las acciones de afrontamiento se viesan influidas por la motivación del individuo en una situación dada. Y aunque todavía no muy fecunda, las investigaciones realizadas sobre este particular refrendan dicha hipótesis. Desde el planteamiento de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, parece que cuando la motivación intrínseca es elevada y la extrínseca, baja, los individuos se implican en mayor medida en estrategias centradas en el problema (e.g., planificación, búsqueda de ayuda con una finalidad instrumental), mientras que la percepción de baja autonomía para realizar las tareas (motivación extrínsecamente controlada) se relaciona con mecanismos de evitación como la negación o la desimplicación cognitiva y conductual (Amado, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2011; Amiot, Gaudreau y Blanchard, 2004; Gaudreau y Antl, 2008; Knee y Zuckerman, 1998; Knee, Patrick, Vietor, Nanayakkara y Neighbors, 2002; Miquelon y Vallerand, 2008; R. M. Ryan y Connell, 1989).

Knee y Zuckerman (1996) exponen que una elevada percepción de autonomía en la realización de las tareas se asocia a un alto interés intrínseco, una óptima autorregulación, así como al aprendizaje y al crecimiento personal.

En cambio, cuando esta motivación no existe, es decir, cuando hacemos las cosas por razones extrínsecas, solemos, según estos autores, recurrir a sesgos egóticos con la pretensión de proteger nuestra autoestima. Esta podría ser una posible explicación al por qué la autonomía correlaciona con un afrontamiento más adaptativo de los problemas mientras que la baja autonomía conlleva implicarse en acciones cognitivo-conductuales más improductivas. Otros investigadores, como Skinner y Edge (2002) o Ntoumanis, Edmunds y Duda (2009), resaltan el papel clave que juega la valoración cognitiva en la relación autonomía-afrontamiento. En la medida en que la autodeterminación se asocia a bajos niveles de ansiedad (e.g., Vallerand, 1997), Skinner y Edge sugieren que las personas que gozan de altos niveles de autonomía podrían percibir las demandas como retos, y no como amenazas, lo que les predispondría a utilizar estrategias dirigidas a la resolución directa de las situaciones que afrontan. En la misma línea, Ntoumanis et al. postulan que la percepción de autonomía favorece una evaluación de los eventos como controlables, pues el individuo experimenta una sensación de titularidad y causalidad personal en cuanto a sus metas.

No excesiva atención han recibido tampoco, en cuanto a su papel en los procesos de afrontamiento, los constructos estrechamente vinculados a las dos dimensiones más representativas del bienestar eudaimónico: el propósito en la vida y el crecimiento personal.

Respecto a la primera, la operativización que hemos realizado anteriormente de este tópico, al abrigo de las características que según McKnight y Kashdan (2009) lo definirían, nos sugieren que las personas que buscan un propósito a sus vidas deberían ser menos vulnerables a implicarse en conductas evitativas como, por ejemplo, la procrastinación de las tareas. Los individuos que experimentan una clara intencionalidad propositiva, al contrario, se encontrarían más motivados para afrontar directamente los problemas, persistir ante las dificultades y recuperarse de los fracasos. Los escasos trabajos efectuados a este respecto en el plano académico parecen avalar estos supuestos, evidenciando la existencia de una clara relación entre los tipos de metas perseguidas por el estudiante y los tipos de estrategias de afrontamiento movilizadas. Como señala Boekaerts (1993), "el individuo valora sus opciones de afrontamiento en relación con las metas en las que se implica"

(p. 151). De esta manera, parece que los estudiantes que sostienen metas de dominio adoptan mecanismos de afrontamiento más adaptativos (Cabanach, Rodríguez, et al., 2007; Grant y Dweck, 2003; Kaplan y Midgley, 1999; Lee Johnson y Nussbaum, 2012; Morris, Brooks y May, 2003), movilizand o activamente sus recursos cognitivos y conductuales en pos de la resolución directa de los problemas que afrontan. En este sentido, como sugieren Cabanach, Rodríguez et al. (2007), el interés por aprender y dominar los contenidos de aprendizaje llevaría a los estudiantes a planificar y gestionar su aprendizaje, a buscar ayuda cuando lo necesitan y a reevaluar más positivamente las situaciones adversas con objeto de aprender de ellas.

Por el contrario, las metas de rendimiento, particularmente las de defensa del yo, correlacionan positivamente con la utilización de estrategias evitativas y centradas en la emoción (Lee Johnson y Nussbaum, 2012; Morris et al., 2003). Es posible, tal y como apuntan S. Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda (2004), que el afán por evitar parecer a ojos de los demás como poco competentes o menos inteligentes redirija las prioridades de estos estudiantes hacia la protección de su valía personal, lo que incrementaría la probabilidad de que acaben adoptando tácticas autoprotectoras anticipatorias como el *self-handicapping*.

En un intento por clarificar conceptualmente las relaciones entre metas de logro y afrontamiento, Boekaerts (Boekaerts, 1992, 1999; Boekaerts y Niemitri va, 2000) plantea un "modelo de aprendizaje adaptado", en el que la valoración que el estudiante realiza de la situación adquiere un papel central. Esta valoración influiría tanto en el establecimiento de metas (intenciones de aprendizaje o de afrontamiento) como en los esfuerzos invertidos para alcanzarlas (estrategias volitivas de aprendizaje y de afrontamiento). Así, cuando el estudiante valora favorablemente la tarea (por su alto grado de interés, importancia, etc.) adoptaría metas y actividades de dominio; en cambio, la percepción de dificultad, desinterés o estrés le impulsaría a proteger su ego. Estas intenciones de implementación se transformarían posteriormente en estrategias volitivas destinadas a proteger el deseo de aprender (afrontamiento centrado en el problema), en el primer caso, o a preservar la propia imagen personal, en el segundo (afrontamiento centrado en la emoción).

Finalmente, analizamos la relación entre el crecimiento personal y el afrontamiento. En buena lid, el deseo de mejorar y desarrollar nuestras virtudes y potencialidades personales hasta su máximo umbral debería encontrarse positivamente asociado a modos de afrontamiento más activos y productivos. Algunos trabajos, como los de Robitschek y Kashubeck (1999) y Ayub e Iqbal (2012), avalan empíricamente este supuesto. En concreto, estas investigaciones han concluido que cuando la iniciativa de crecimiento personal es elevada seríamos más eficaces a la hora de determinar la causa de los problemas y de darles respuesta, lo que haría decrecer los niveles de respuesta de estrés.

En la misma línea, Kling, Seltzer y Ryff (1997), así como C. L. Park y Adler (2003), advirtieron que tanto la autorrealización (como exponente del bienestar eudaimónico) como la felicidad (considerada como la vertiente hedónica del bienestar humano) se hallaban positivamente vinculadas a estrategias de afrontamiento vigilante (i.e., estrategias proactivas y adaptativas destinadas a hacer frente a los eventos estresantes) y negativamente asociadas a mecanismos pasivos (y, consecuentemente, desadaptativos).

Ahondando en esta cuestión, Miquelon y Vallerand (2008) validaron un modelo (véase figura 19) según el cual sería la autorrealización, y no la felicidad, la que promovería la adopción de estrategias de afrontamiento adaptativas y protegería contra intentos disfuncionales de hacer frente al estrés. De acuerdo con ello, cuando los individuos nos movemos por el deseo de mejorar y perfeccionarnos ponemos en marcha ciertos mecanismos de afrontamiento dirigidos a conseguir este objetivo, lo que nos prevendría de experimentar estrés.

Asimismo, en concordancia con el planteamiento que esbozamos en páginas anteriores al analizar el papel que ejerce la autonomía en el afrontamiento, el modelo propuesto por Miquelon y Vallerand, tal y como se aprecia en la figura anterior, reflejaría que las metas autónomas favorecen un afrontamiento más eficaz de los problemas, si bien su influencia sería indirecta, actuando la autorrealización como variable moduladora.

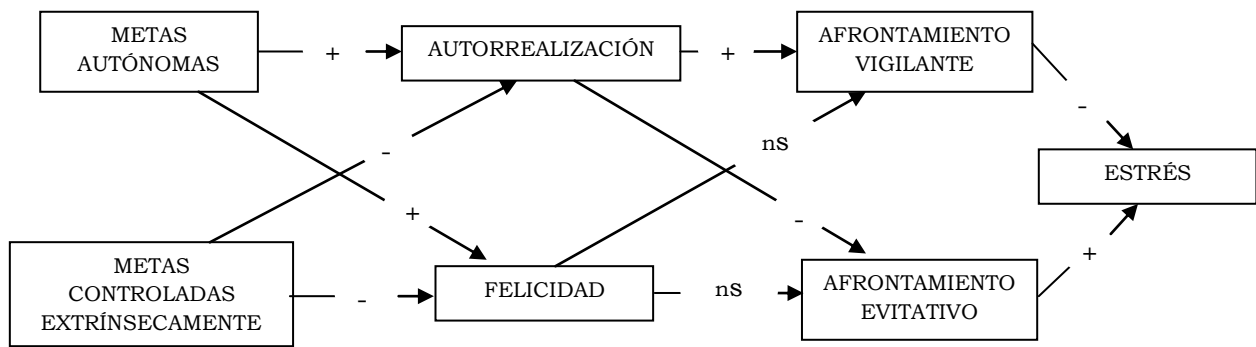


Figura 19. Relación entre autorrealización y estrategias de afrontamiento. Adaptado de "Goal motives, well-being, and physical health: An integrative model", por P. Miquelon y R. J. Vallerand, 2008, *Canadian Psychology*, 49(3), p. 242. Copyright 2008 por American Psychological Association.

Otras variables, como el *engagement*, la resiliencia o el *mindfulness*, que hemos conceptualizado como nutrientes esenciales de nuestro crecimiento personal, también han sido asociadas a un estilo adaptativo de afrontamiento. Skinner et al. (2013), por ejemplo, plantean un modelo de resiliencia motivacional en estudiantes universitarios (véase figura 20), según el cual el elevado *engagement* académico promovería la puesta en marcha de una amplia variedad de estrategias funcionales de *coping* y, a su vez, estas estrategias, con el consecuente éxito que acarrearía su utilización, incrementarían la capacidad resiliente del estudiante. La elevada resiliencia experimentada retroalimentaría su vinculación psicológica, comenzando de nuevo el proceso.

En cambio, aquellos estudiantes caracterizados por su alta desafección o desmotivación académica tenderían a implicarse en mecanismos de afrontamiento desadaptativos, los cuales propiciarían el abandono prematuro del trabajo académico, avivando a su vez el estado de desmotivación. Es importante señalar también que, de conformidad con este modelo, tanto el *engagement* como la desafección se encontrarían determinados por el grado de competencia, relación y autonomía percibidos por el estudiante. Como se recordará, según la teoría de la autodeterminación (R. M. Ryan y Deci, 2000) estos factores constituyen las tres necesidades psicológicas básicas y universales del ser humano.

Por consiguiente, y en la línea planteada por Miquelon y Vallerand (2008), el modelo de resiliencia motivacional no solo apuntaría al crecimiento personal como motor de un afrontamiento funcional, sino que a este proceso también contribuirían decisivamente dimensiones de nuestro bienestar psicológico como el dominio del entorno, las relaciones positivas con otras personas o la autonomía.

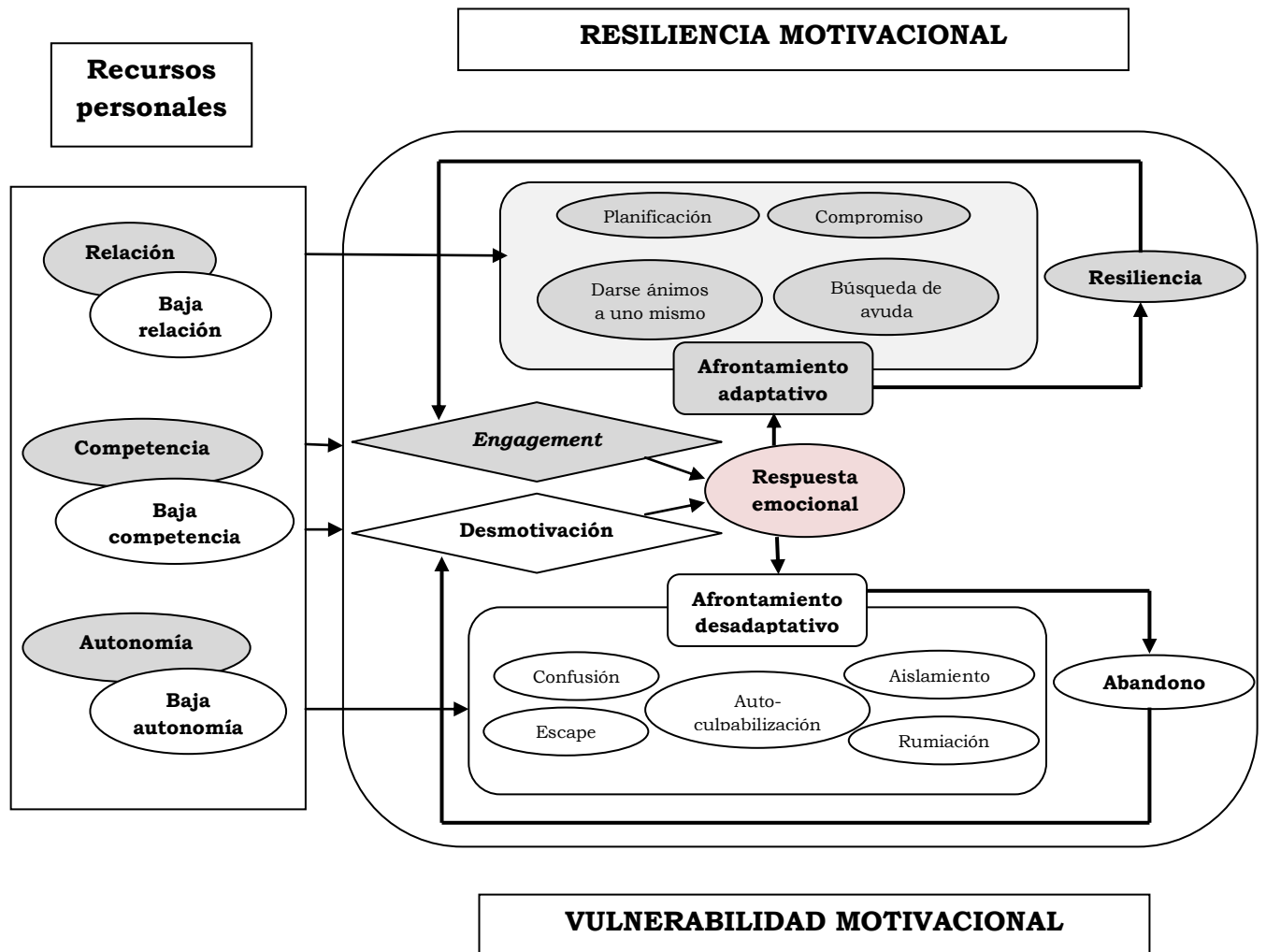


Figura 20. Modelo de resiliencia motivacional. Adaptado de "Coping as part of motivational resilience in school. A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping", por E. A. Skinner et al., 2013, *Educational and Psychological Measurement*, 73(5), p. 812 Copyright 2013 por Sage Publications.

En similares términos podemos referirnos con respecto al *mindfulness*. Es sabido que las personas que aplican en su día a día las técnicas de *mindfulness* se encuentran en mejor disposición para observar sus estados,

pensamientos y emociones internas de forma objetiva, focalizándose sobre el momento presente (Baer, 2003), y, por tanto, sin posibilidad de implicarse en patrones distorsionados de pensamiento (Larsen, 2000) como la rumiación de los problemas o la catastrofización. De acuerdo con ello, el *mindfulness* favorecería la utilización de estrategias operativas para prevenir la aparición del estrés y haría menos probable que el individuo se implicase en formas disfuncionales de afrontamiento de los problemas. Trabajos como el efectuado por Weinstein, Brown y Ryan en 2009 con estudiantes universitarios confirman que, efectivamente, un estado de atención y conciencia plena sobre el momento presente es propicio para la adopción de estrategias de afrontamiento centradas en el problema y disuadiría al individuo de cualquier maniobra evitativa que alejase nuestro pensamiento del aquí y el ahora.

En definitiva, y retomando el interrogante que planteábamos en relación a si los mecanismos cognitivo-conductuales que utilizamos para hacer frente a las situaciones problemáticas influyen en nuestro bienestar psicológico o, por el contrario, es el afán por alcanzar nuestra plenitud y realización personal el que determina cómo afrontamos tales sucesos, la investigación existente ofrece evidencias en ambos sentidos. Si bien probablemente ambos planteamientos reflejen parcialmente la realidad de este binomio, desde un punto de vista proactivo, consideramos especialmente relevante esta segunda perspectiva.

El presente trabajo de investigación, postula, por tanto, que, de acuerdo con los presupuestos de la Psicología positiva, la promoción del bienestar psicológico constituye el mejor recurso para propiciar un afrontamiento adaptativo de los problemas que copan el día a día en las aulas. Hasta la fecha, y a tenor de la revisión efectuada, los trabajos desarrollados en esta línea constituyen aportaciones que abordan parcialmente esta empresa. De cara a superar estos reduccionismos y poder ofrecer un planteamiento más integrador y completo en este sentido, hemos considerado que el modelo de bienestar psicológico de Carol Ryff (1989a, 1989b), el cual, como hemos visto a lo largo de todo el marco teórico, pretende aunar todos los factores psicosociales que precisaríamos los seres humanos para alcanzar la excelencia como individuos, representa el marco idóneo, si bien todavía escasamente estudiado. Cómo influyen las seis dimensiones esenciales del bienestar

eudaimónico humano sobre las estrategias adoptadas por los estudiantes universitarios para responder a los estresores académicos se erige, así pues, en el gran enigma al que trataremos de dar respuesta a lo largo del marco empírico de este proyecto.

9. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

"No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza"

Paulo Freire

A lo largo del marco teórico hemos señalado que la búsqueda de la felicidad es prácticamente consustancial a la existencia del ser humano, ubicándose, quizás, en la antigua Grecia –con Aristóteles como claro exponente– la cuna de ese afán por saber cómo alcanzar nuestro bienestar personal. Y aunque denodadamente enriquecedor, la construcción de ese conocimiento ha estado ligado hasta hace relativamente poco tiempo a la Filosofía. Hoy, sin embargo, la Psicología se ha desprendido de la tutela filosófica para abrazar procedimientos y estrategias científicas que le permitan ir más allá de lo intuitivo, y hacer de lo mental un saber objetivo y objetivable y, por tanto, medible y replicable a la luz de una serie de pasos o fases rigurosamente estructuradas y delimitadas. Apoyándonos en esos pasos que guían el método científico, en el presente capítulo estableceremos el planteamiento general de nuestra investigación.

9.1. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación

Toda investigación arranca de problemas: sin ellos, no hay investigación (Navas, 2001). Nuestro trabajo se enmarca dentro de la tradición eudaimónica del bienestar, línea de investigación relativamente novedosa pero que goza, al abrigo de los pujantes planteamientos de la Psicología positiva, de plena vigencia e interés científico. Son, por tanto, numerosos los problemas y lagunas a los que esta tradición pretende dar respuesta.

Una de las cuestiones que más interés suscita es la de precisar a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de bienestar psicológico. El modelo hexa-dimensional de Ryff (1989a, 1989b) es hasta la fecha el más aceptado y replicado, si bien no son pocos los trabajos que cuestionan la validez y fiabilidad de esta estructura. La propia Ryff (véase Ryff y Keyes, 1995) ha planteado la posibilidad de que el modelo de seis dimensiones de primer orden propuesto inicialmente incluya un factor latente de segundo orden –bienestar

psicológico— aunque ninguno de los dos modelos evidenció índices satisfactorios de ajuste. Por ello, Keyes et al. (2002) sometieron a validación un modelo de seis factores de primer orden y dos constructos latentes, bienestar psicológico y bienestar subjetivo, obteniendo un ajuste satisfactorio únicamente mediante la inclusión de saturaciones cruzadas de autoaceptación y dominio del entorno en sendos factores de segundo orden.

Algunos trabajos (Abbott et al., 2006; Abbott, Ploubidis, Huppert, Kuh y Croudace 2010; Burns y Machin, 2009, 2010; Springer y Hauser, 2006) han evidenciado en muestras anglosajonas y norteamericanas la existencia de elevadas correlaciones entre cuatro de las seis dimensiones del modelo de Ryff: autoaceptación, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. En consecuencia, estos autores proponen un modelo jerárquico de bienestar psicológico integrado por tres factores: autonomía, relaciones positivas con otros y un tercer factor, de segundo orden, que aglutinaría las cuatro dimensiones altamente correlacionadas anteriormente citadas. No obstante, el ajuste de los datos a este modelo únicamente resulta satisfactorio con la reducción de ítems y la modelización de factores que, con independencia del contenido de los ítems, los agrupaba en positivos y negativos (Abbott et al., 2006).

En contextos españoles y latinos, los trabajos de Van Dierendonck y colaboradores (D. Díaz et al., 2006; Van Dierendonck, 2004; Van Dierendonck, Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco y Moreno-Jiménez, 2008), empero, señalan que, sin llegar a ser óptimo, el modelo que mejor ajuste presenta es el de seis factores con un solo factor latente de segundo orden (para similares conclusiones con muestras norteamericanas, véase el trabajo de F. F. Chen et al., 2013). No obstante, más recientemente este grupo de investigación (Rodríguez-Carvajal, Díaz, Moreno-Jiménez, Blanco y Van Dierendonck, 2010) ha ampliado a ocho el modelo teórico de seis dimensiones acuñado por Ryff, proponiendo los constructos vitalidad y recursos internos como solución al excesivo etnocentrismo con el que frecuentemente se critica al modelo hexafactorial de bienestar eudaimónico. El modelo extendido de bienestar psicológico propuesto por estos autores, evaluado en una muestra española de adultos mediante la técnica de validación cruzada, evidenció una buena

consistencia interna entre escalas, así como buenos índices de ajuste al modelo teórico planteado.

Por su parte, Gallardo y Moyano-Díaz (2012) sostienen que, no sin ciertos problemas con la fiabilidad de algunas de sus dimensiones, el modelo original de Ryff (1989a, 1989b) –seis dimensiones de primer orden sin factores latentes– es el que mejor ajuste presenta en una muestra de adolescentes chilenos. Con todo, estos investigadores destacan que un modelo de cinco dimensiones (aglutinando el dominio del entorno y el propósito en la vida) resultaría igualmente válido y fiable en esta muestra. También en población adolescente (mexicana), Balcázar, Loera, Gurrola, Bonilla y Trejo (2013) obtuvieron, mediante análisis factorial exploratorio, una estructura de cuatro dimensiones (autoaceptación, relaciones interpersonales, autonomía y satisfacción con la vida).

Una de las cuestiones que se ha discutido es si las personas divergiríamos en la forma en la que entendemos nuestro bienestar psicológico en función del período evolutivo en el que nos hallamos y, por ende, esta variable influiría en las características psicométricas del instrumento. En este sentido, Vera-Villarreal, Urzúa, Silva, Pávez y Celis-Atenas (2013) observaron, en una muestra de 1646 sujetos latinoamericanos de entre 18 y 90 años, que el modelo teórico original de Ryff es el que mejores indicadores de bondad de ajuste presenta en todos los grupos etarios a excepción del de las personas mayores (más de 65 años de edad), en el que ajustaría mejor un modelo de cinco dimensiones.

Similares conclusiones obtuvieron Triadó, Villar, Solé y Celdrán (2007) analizando la validez factorial y de contenido de las Escalas de Bienestar Psicológico en una muestra española de personas mayores. Ni los análisis exploratorios ni los confirmatorios efectuados por estos autores refrendan la estructura de seis dimensiones propuestas por Ryff, con o sin constructos latentes de segundo orden. Utilizando también una muestra de personas mayores, J. M. Tomás et al. (2008) llevaron a cabo un agrupamiento de los 54 ítems de la escala original empleada en 18 indicadores (tres por dimensión) para reducir los sesgos y los errores estándar en la medición. Sus hallazgos revelaron que los modelos de cinco y seis factores muestran índices de ajuste

muy similares, por lo que resulta problemático decantarse por unos u otros. Un problema adicional se hallaría en el solapamiento entre algunos de los factores, dadas sus elevadas intercorrelaciones. En un trabajo posterior, estos autores (J. M. Tomás et al., 2010), empleando también una muestra española de personas mayores, evidenciaron que el efecto de método asociado a los ítems formulados en negativo podría estar afectando a la validez de contenido del instrumento en esta población. Al controlar este factor, parece que el modelo que mejores índices de ajuste presenta es el de seis factores propuesto inicialmente por Ryff.

Apoyándonos, pues, en la investigación previa, el primer objetivo de este trabajo se centró en:

1. Operativizar el constructo bienestar psicológico, delimitando su estructura y dimensiones constituyentes en la población de estudiantes universitarios.

Al margen de disquisiciones respecto a los aspectos formales y estructurales del bienestar psicológico, uno de los postulados más sólidos de la emergente corriente psicológica positiva radica en que nuestro bienestar constituye el mejor recurso para prevenir la aparición de psicopatologías. Desde este planteamiento, la vía más efectiva para evitar que nos sintamos estresados, ansiosos o deprimidos pasa por alimentar nuestras virtudes y fortalezas personales. Y aunque sugerente, este axioma carece por el momento de suficiente evidencia empírica o, cuanto menos, como hemos visto en el capítulo anterior, las aportaciones realizadas hasta la fecha abordan la cuestión solo parcialmente.

En otras palabras, a tenor de consideraciones previas, sabemos que las creencias de control (e.g., Bandura, 1989, 1994; Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010; Carver y Scheier, 2001; Doron et al., 2009; Martínez-Correa et al., 2006; Rueda et al., 2005; Skinner, 1995), el autoconcepto y la autoestima (e.g., Frydenberg y Lewis, 1996b; I. M. Martín, 2007; Michie et al., 2001), el apoyo social (Adams et al., 2006; Rayle y Chung, 2007-2008; Dwyer y Cummings, 2001; Figueroa et al., 2003; D. R. George et al., 2013; Greenglass y Fiksenbaum, 2009; Haynes et al., 2012) y, en menor

medida, la autonomía (Amado et al., 2011; Amiot et al., 2004; Knee y Zuckerman, 1996; Knee et al., 2002; Miquelon y Vallerand, 2008; Ntoumanis et al., 2009), las metas de logro (Cabanach, Rodríguez, et al., 2007; Grant y Dweck, 2003; Kaplan y Midgley, 1999; Lee Johnson y Nussbaum, 2012; Morris et al., 2003), la autorrealización (Kling et al., 1997; Miquelon y Vallerand, 2008; C. L. Park y Adler, 2003), el *mindfulness* (Weinstein et al., 2009), la resiliencia y el *engagement* (Skinner et al., 2013) contribuyen de algún modo a un afrontamiento más directo y adaptativo del estrés. Sin embargo, pocos son los trabajos que, desde un planteamiento más integrador y global, han analizado empíricamente la influencia del bienestar eudaimónico sobre las estrategias de afrontamiento adoptadas por los estudiantes universitarios para repeler el estrés académico. Más concretamente, nos interesa evaluar si, de conformidad con el paradigma positivo, el bienestar psicológico del estudiante se erige en un verdadero recurso personal que favorece un mejor afrontamiento de los problemas académicos. En este sentido, tres son los objetivos que planteamos:

2. Analizar el nivel de bienestar psicológico (tomando en consideración sus seis dimensiones integrantes: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal) de los estudiantes universitarios de nuestra muestra.
3. Valorar en qué medida los estudiantes universitarios recurren a diferentes estrategias adaptativas (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo, planificación y gestión de recursos personales) a la hora de hacer frente a las problemáticas académicas.
4. Conocer si, y cómo, el grado (alto/medio/bajo) de bienestar psicológico (autoaceptación, relaciones positivas con otros, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal) experimentado por los estudiantes universitarios influye diferencialmente en la adopción de mecanismos activos de afrontamiento del estrés (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación).

9.2. Formulación de las hipótesis

Una vez planteados los problemas y definidos los objetivos, el proceso de investigación nos conduce a la formulación de alguna conjetura que, a modo de solución tentativa, permita contrastar empíricamente su verosimilitud. Estas hipótesis gozan de cierta plausibilidad, en la medida en que se asientan sobre la base de investigaciones previas, con la pretensión de enriquecer el conocimiento existente.

Considerando su carácter descriptivo-exploratorio, no hemos considerado oportuno establecer ningún tipo de hipótesis en relación a nuestros tres primeros objetivos (c.f., Fox, 1981; Tourón, 1989). Para el cuarto objetivo, en cambio, proponemos las siguientes hipótesis:

4.1. Cuanto mayor sea el nivel de autoaceptación de los estudiantes universitarios de la muestra, mayor será su propensión a implicarse en estrategias de reevaluación positiva de los problemas, búsqueda de apoyo y planificación y gestión de recursos personales.

4.2. Los estudiantes universitarios de nuestra muestra que informen niveles más elevados de relaciones significativas y cercanas con otras personas incurrirán en mayor medida en estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación.

4.3. El grado de autonomía autorreportado por los universitarios de nuestra investigación evidenciará una relación directa con las estrategias de reevaluación positiva y planificación, e inversa con la búsqueda de apoyo.

4.4. Existirá una relación positiva y significativa entre el dominio del entorno exhibido por los estudiantes de la muestra y las tres estrategias de afrontamiento consideradas (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación).

4.5. Cuanto más elevado sea el sentido de propósito y significado que informen los universitarios del estudio respecto a su propia vida, mayor será la utilización de estrategias de reevaluación positiva de las situaciones amenazantes, de búsqueda de ayuda, así como de planificación y gestión de sus recursos individuales.

4.6. De entre la muestra de universitarios analizada, aquellos estudiantes que manifiesten mayores niveles de crecimiento y desarrollo de su potencial individual serán los que más recurran a mecanismos de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación.

9.3. Diseño de la investigación

Tal y como indicábamos al comienzo de este bloque, la Psicología adopta el método científico como estrategia general para la resolución de los problemas que aborda. Desde esta lógica científica, una vez definidos los objetivos e hipótesis del estudio, es preciso concretar los métodos y procedimientos de investigación que nos permitirán contrastar dichas hipótesis. Se necesita, en otras palabras, un diseño de investigación, es decir, un protocolo estructurado de actuación que, en función de unos objetivos básicos, permita obtener información o datos relevantes de cara a dar respuesta efectiva a los interrogantes planteados.

Siguiendo a Arnau (1995), la operativización de todo diseño de investigación se asienta sobre dos aspectos: (1) los objetivos o propósitos que persigue el plan de trabajo; y (2) el tipo de información o datos que se pretende obtener a partir de dicho plan.

Con respecto al primero de ellos (objetivos de la investigación), si asumimos que el propósito principal de este trabajo anida en determinar la estructura del bienestar psicológico y analizar el grado de relación o asociación existente entre esta variable y las estrategias de afrontamiento en la población de estudiantes universitarios, la metodología no experimental parece la más apropiada para la concreción de estos objetivos. En efecto, en esta

investigación la recogida de información se produce sin ningún tipo de manipulación experimental de las variables independientes por parte del investigador, característica que definiría a un estudio de naturaleza experimental. Así pues, de conformidad con nuestras hipótesis de investigación, la relación entre ambas tipologías de variables –independientes y dependientes– es de índole descriptiva y correlacional. Tampoco, como correspondería con un diseño experimental, hemos establecido en nuestra investigación grupos de tratamiento ni, por ende, hemos procedido a una asignación al azar de los sujetos de la muestra a dichos grupos. Al contrario, la ausencia de manipulación experimental de las variables independientes por parte del investigador únicamente nos permite clasificar a los sujetos en función de sus características en dichas variables para, posteriormente, registrar los valores que obtienen en la variable dependiente. Ello hace de nuestra investigación un estudio no experimental de carácter prospectivo simple.

Dentro de los métodos no experimentales, los diseños de encuesta son los que mejor se ajustan a los objetivos de nuestra investigación, considerando los propósitos de la misma. Como señala Navas (2001), la utilización de la metodología de encuestas resulta apropiada cuando lo que verdaderamente interesa es obtener gran cantidad de información para el estudio descriptivo de las características de una población y/o de las relaciones entre dichas características en una muestra representativa que contenga las mismas características generales que aquella. Con ello se pretende que los resultados obtenidos en la muestra resulten generalizables a la población en su conjunto. En la investigación mediante encuesta, dos son las técnicas de recogida de información más comúnmente empleadas: la entrevista y los cuestionarios. En nuestro estudio se he recurrido a esta última.

Como señalábamos anteriormente, además del objetivo o propósito establecido en el plan de trabajo, el segundo aspecto a considerar para definir y precisar el diseño de una investigación es el tipo de datos que se obtienen. En este sentido, cabe aludir a dos tipologías de diseño: longitudinales y transversales. El criterio diferenciador entre ambos diseños reside, esencialmente, en el número de momentos temporales o períodos en los que se

realiza un registro de las variables contempladas en la investigación. Mientras que los diseños longitudinales efectúan la medida de las variables en diversos períodos de tiempo, los transversales realizan la medición en un único momento. De acuerdo con ello, el diseño de esta investigación es de naturaleza transversal.

Así pues, tomando como referencia los dos criterios considerados para definir el diseño de investigación, caracterizaremos de forma genérica nuestro estudio como descriptivo no experimental y transversal, cuyo procedimiento de recogida de información es mediante encuesta y utilizando la técnica del cuestionario.

9.4. Descripción de la muestra y procedimiento de recogida de datos

Una vez concretado el diseño de investigación, es preciso delimitar el conjunto de individuos o elementos a partir de los cuales extraer la información que se precisa para contrastar las hipótesis del estudio. Puesto que la población objetivo de nuestro trabajo –los estudiantes universitarios– es demasiado amplia y, a su vez, uniforme, resulta procedente recurrir a los métodos de muestreo con la intención de obtener un subconjunto representativo de dicha población en lo que respecta a las variables que son objeto de interés (Pérez-Llantada y López de la Llave, 2001). Cuanto más representativa sea la muestra, más generalizable resultará la información que se obtenga de ella al conjunto de la población.

La muestra de individuos en los que intentamos probar las hipótesis se halla integrada por estudiantes de diversas titulaciones de la Universidad de A Coruña representativas de varias áreas de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias Jurídico-Sociales y Carreras Técnicas). Los sujetos fueron seleccionados a partir de un muestreo por conglomerados, considerando por tal cada grupo clase integrado por los estudiantes que voluntariamente aceptaron colaborar en la realización de los cuestionarios (muestra aceptante). De este modo, se respetaba el agrupamiento natural de los estudiantes.

Bajo estas premisas, la muestra productora de datos se compone de un total de 1072 sujetos⁵, 729 (68%) mujeres y 343 (32%) hombres (véase figura 21), con edades comprendidas entre los 18 y los 48 años, siendo la media de edad de 21.09 años ($DT = 3.16$).

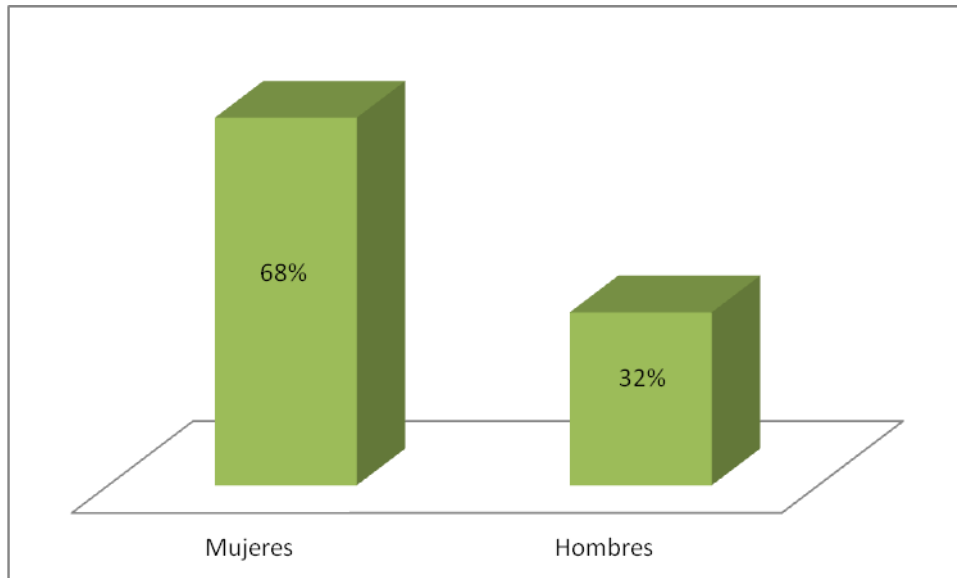


Figura 21. Distribución de la muestra por sexos.

Del total de la muestra, como puede observarse en la figura 22, 383 sujetos (35.7%) cursaban titulaciones del ámbito de las Ciencias de la Educación (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Social, Audición y Lenguaje, Logopedia y Psicopedagogía); 203 sujetos (19%), titulaciones de Ciencias de la Salud (Enfermería, Fisioterapia y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte); 207 sujetos (19.3%) cursaban titulaciones del ámbito de las Ciencias Jurídicas y Sociales (Derecho y Sociología), y 279 sujetos (26%) cursaban alguna Carrera Técnica (Arquitectura, Arquitectura Técnica e Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos).

⁵ Nuestra muestra inicial la conformaban 1109 sujetos. Sin embargo, hemos optado por eliminar los 37 casos que presentaban valores perdidos. De esta manera, la muestra productora de datos quedó constituida por 1072 sujetos.

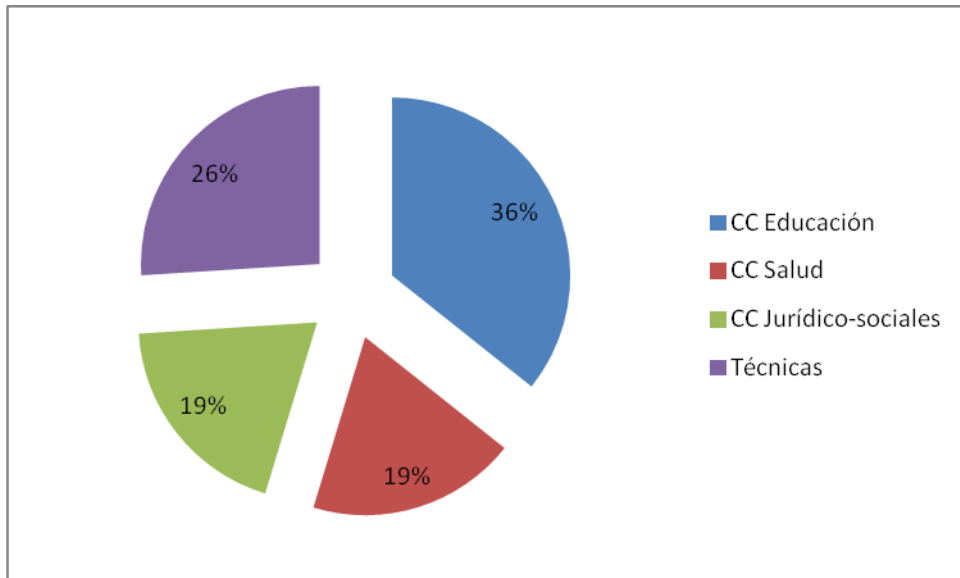


Figura 22. Distribución de la muestra por ámbitos de conocimiento científico

Atendiendo a la distribución por cursos, 304 sujetos (28.4%) se encontraban en el primer curso de su titulación, 307 (28.6%) en segundo, 302 sujetos (28.2%) se encontraban en tercer curso, mientras que 91 (8.5%) y 68 (6.3%) estudiantes de nuestra muestra cursaban cuarto y quinto de carrera, respectivamente (véase figura 23).

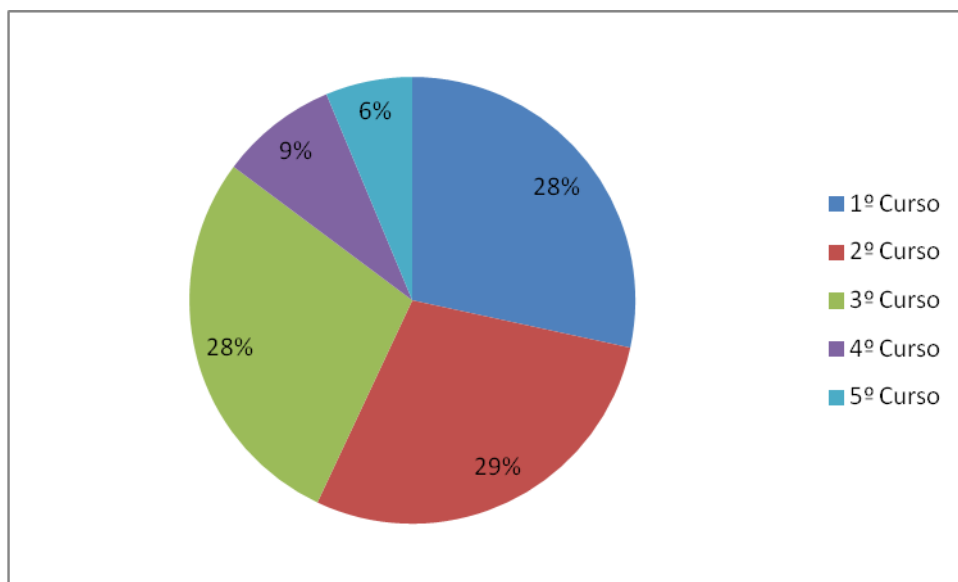


Figura 23. Distribución de la muestra por curso

En lo que concierne al proceso de recogida de información que, como se recordará, se llevó a cabo a través de la técnica del cuestionario, este se inició con la solicitud de la autorización pertinente de los centros seleccionados para la aplicación de los instrumentos: Campus de Elviña, Campus de Oza y Campus de Ferrol, donde se imparten las diversas titulaciones que forman parte del estudio dentro de la Universidad de A Coruña. Para ello, nos pusimos en contacto, bien por vía telefónica, a través del correo electrónico y/o mediante entrevista personal, con docentes de cada una de las titulaciones y cursos seleccionados, y les informamos del objetivo de nuestra investigación, de la estructura y contenido de los cuestionarios, del tiempo que requeríamos para su aplicación, así como de nuestra plena disposición a entregarles e informarles de los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación. Con aquellos que finalmente accedieron a colaborar en el estudio se procedió a fijar de común acuerdo la fecha para la aplicación de los instrumentos, proceso que se desarrolló entre octubre y noviembre de 2009.

La recogida de datos se llevó a cabo dentro de las aulas y en horario académico, siempre con el margen de tiempo necesario para que los estudiantes pudiesen contestar a los diversos instrumentos de la manera más conveniente posible. La aplicación fue colectiva, el investigador estuvo presente en todas las sesiones y les explicó a los estudiantes la finalidad de la investigación y la forma de responder a los cuestionarios. Asimismo, se les advirtió de que su participación en la investigación era totalmente voluntaria y anónima, con objeto de garantizar la confidencialidad de las respuestas.

9.5. Variables de investigación e instrumentos de medida

A lo largo de este epígrafe, describiremos pormenorizadamente las variables utilizadas en la presente investigación así como los instrumentos empleados para su medida. En relación a estos últimos, además, se analizarán sus propiedades psicométricas en términos de fiabilidad y validez a partir de los datos de nuestra investigación, con el fin de determinar su idoneidad a efectos de calidad métrica.

9.5.1. Variables consideradas en la investigación

Dado el carácter descriptivo y no experimental de este trabajo, no podemos hablar estrictamente de variables independientes, en tanto en cuanto no ha existido una manipulación directa de las mismas por parte del investigador. No obstante, ciertas variables del estudio han sido empleadas como variables independientes asignadas, de tal manera que se les otorgan unos determinados valores, se seleccionan los grupos de sujetos que muestran cada uno de esos valores y se analiza la posible existencia de diferencias entre los grupos con respecto a la variable dependiente. A continuación se presentan las variables del estudio que han sido consideradas, respectivamente, como variables independientes y como variables dependientes.

a) Variables independientes

Dado que el propósito principal de esta investigación se centra en medir el rol del bienestar psicológico en el proceso de afrontamiento del estrés académico, es preciso acotar y operativizar estos constructos. Tal y como señalábamos en el marco teórico, el bienestar psicológico constituye ciertamente un ámbito de estudio caracterizado por la falta de precisión y consenso en torno a su conceptualización, siendo a menudo utilizado como sinónimo de bienestar subjetivo o de calidad de vida. En nuestro trabajo hemos adoptado el planteamiento eudaimonista del bienestar, el cual redundaría en el desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades del individuo como exponentes máximos del funcionamiento positivo óptimo (e.g., D. Díaz et al., 2006).

Este es el planteamiento en el que se basa el modelo multidimensional de bienestar psicológico propuesto por Ryff (1989a, 1989b) y el que se ha adoptado en este trabajo. Por consiguiente, hemos contemplado seis variables que se corresponden con las seis dimensiones o factores constituyentes del bienestar psicológico, tal y como ha sido conceptualizado por Ryff. Esto es, las variables independientes asignadas del estudio son: autoaceptación, relaciones positivas con otros, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. En cada una de estas dimensiones se establecen tres grupos o niveles (alto, medio y bajo), indicativos del grado en que los

estudiantes reconocen poseer dichos recursos personales, con el fin de analizar si influyen diferencialmente en las variables dependientes, las cuales se presentan a continuación.

b) Variables dependientes

Dentro de la perspectiva transaccional del estrés, el afrontamiento constituye el proceso clave a la hora de prevenir su aparición. En otras palabras, el cómo hagamos frente a las demandas determinará nuestra respuesta de estrés. Como hemos visto en el marco teórico, cinco son las estrategias de afrontamiento consideradas como más funcionales en el ámbito académico (véase Skinner et al., 2013): planificación, búsqueda de ayuda con fines instrumentales, búsqueda de confort (i.e., apoyo emocional), autoapoyo (darse ánimos a uno mismo) y compromiso.

Desde este planteamiento, tomando en consideración las peculiaridades propias del contexto de la educación superior, en el que existe una amplia variedad de estímulos que pueden ser experimentados por el estudiante como una presión excesiva (e.g., la adaptación al contexto universitario, la evaluación, la sobrecarga de trabajo, la competitividad entre compañeros, las intervenciones en público, etc.), en el presente trabajo se analizan tres de las estrategias anteriormente citadas, que se han revelado como mecanismos adaptativos y eficaces para hacer frente al estrés en una amplia variedad de situaciones potencialmente estresantes (Carver et al., 1989): la reevaluación positiva, la planificación y la búsqueda de apoyo.

9.5.2. Instrumentos de medida

a) Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff

Para la evaluación del bienestar psicológico hemos recurrido a las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff (*Ryff's Scales of Psychological Well-Being*) elaboradas por Ryff (1989a, 1989b), en su adaptación española de 29 ítems realizada en 2006 por D. Díaz et al. (véase Anexo 1). Al contrario que con otras versiones anteriores (de 20, 14, 9 y 3 ítems por dimensión) evaluadas en otros estudios, esta adaptación evidenció unas adecuadas propiedades psicométricas en una muestra española integrada por 467 sujetos con edades comprendidas entre los 18 y los 72 años: α de Cronbach entre $\alpha = .70$ y $\alpha =$

.84, y unos índices de ajuste satisfactorios al modelo teórico de seis dimensiones propuesto por Ryff (valores $CFI = 0.95$; $NNFI = 0.94$; y $RMSEA = 0.04$).

En nuestro estudio, las respuestas a cada uno de los 29 ítems que conforman el instrumento se realizaron sobre una escala Likert de 5 puntos que oscila entre (1) “Totalmente en desacuerdo” y (5) “Totalmente de acuerdo”. Las propiedades psicométricas de las Escalas de Bienestar Psicológico, analizadas con arreglo a nuestros datos, se discuten a continuación.

Con el fin de determinar en qué medida este instrumento mide constructos multidimensionales, sometimos los datos a un análisis factorial exploratorio (en adelante, AFE). Tanto el valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), próximo a la unidad ($KMO = .910$), como el nivel de significación resultante tras aplicar el test de esfericidad de Bartlett ($p < .001$), proporcionan respaldo estadístico a la realización del análisis AFE. Para ello, se utilizó como método de extracción el análisis de componentes principales, y como método de rotación, la Normalización Oblimin con Kaiser, habida cuenta de las elevadas correlaciones obtenidas en otras investigaciones (Abbott et al., 2006; Burns y Machin, 2009; Kafka y Kozma, 2002; Keyes et al., 2002; Springer y Hauser, 2006; J. M. Tomás et al., 2008) en algunas de las dimensiones del bienestar psicológico. Sin forzar el número de factores y tras 17 iteraciones, se alcanza la convergencia, con una estructura factorial resultante de seis dimensiones que logra explicar el 53.396% de la varianza total.

En la tabla 6 se recogen los resultados del análisis AFE de los ítems y el porcentaje de varianza explicada por cada factor. Para la interpretación de la misma, hay que tener en cuenta que la diagonal está ocupada por las saturaciones de los ítems en el factor que le corresponde en la estructura factorial obtenida. Estas saturaciones están en negrita y aparecen ordenadas de mayor a menor. Asimismo, en dicha tabla se han suprimido, por cuestiones de claridad, las saturaciones menores de .40.

Tabla 6
 Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores de las Escalas de Bienestar Psicológico (N =1072)

Ítem	Factor					
	1	2	3	4	5	6
1	.780					
15	.772					
24	.766			.428		
7	.740					
16	.731					
10	.641					
17	.622					
29	.481			.452		
14	.423					
4		.784				
9		.771				
13		.500				
2			.764			
12			-.727			
8			.718			
25			-.692			
22			.601			
27				.799		
28				.672		
21				.667		
26				-.524		
3					.795	
18					.735	
23					-.729	

20	.470			.415		-.575
5	-.530					.553
6				.432		-.540
11	.448			.429		-.527
19						.394
Valores propios	7.606	2.033	1.867	1.594	1.239	1.145
Varianza Explicada (%)	26.228	7.012	6.437	5.497	4.274	3.949
Varianza total (%)	53.396					

En dicha tabla, tal y como puede observarse, uno de los ítems que forman parte del instrumento original, concretamente el número 19 ("*Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen*"), posee un peso factorial ligeramente inferior a .40. Sin embargo, dada la proximidad a este valor y al hecho de que conceptualmente este ítem podría estar indicando una carencia de sentido y propósito personal en las demandas de la vida cotidiana, hemos optado por mantenerlo en el análisis. De esta manera, la composición definitiva de la escala quedó constituida por 29 ítems agrupados en seis factores.

El primero de ellos estaría conformado por nueve ítems (1, 7, 10, 14, 15, 16, 17, 24 y 29) que harían referencia a la satisfacción con uno mismo y con las experiencias vitales desarrolladas (*Autoaceptación*). Ítems tales como "*En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo*" ejemplificarían esta dimensión. El segundo factor, conformado por tres ítems (4, 9 y 13) como, por ejemplo, "*Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones*", se referiría a la capacidad del individuo para resistir las presiones sociales y las convicciones del entorno (*Autonomía*). Ítems como "*Siento que mis amistades me aportan muchas cosas*" o "*No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza*" integrarían el tercer factor, constituido por cinco ítems (2, 8, 12, 22 y 25), el cual aludiría a la forma en que el individuo concibe y desarrolla las relaciones interpersonales (*Relaciones positivas con otros*). El cuarto factor, estaría configurado por cuatro ítems (21, 26, 27 y 28) que harían referencia a los deseos individuales de desarrollo máximo de todas las

potencialidades y capacidades con el fin de lograr la autorrealización (*Crecimiento personal*). Se incluyen en él ítems como “*Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona*” o “*Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento*”.

El quinto factor estaría integrado por tres ítems (3, 18 y 23) del tipo “*Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general*”, que harían referencia a la causación personal, esto es, a la habilidad del individuo para crear entornos propicios para su desarrollo así como para influir en su entorno (*Dominio del entorno*). Finalmente, el sexto factor estaría constituido por cinco ítems (5, 6, 11, 19 y 20) que aludirían a las metas, proyectos y propósitos vitales personales (*Propósito en la vida*). Se compone de ítems como “*Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad*” o “*Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida*”.

Tomando en consideración la incesante polémica existente en la literatura en torno a las propiedades psicométricas del instrumento, con objeto de ratificar el modelo obtenido en el análisis factorial exploratorio se procedió a efectuar un análisis factorial confirmatorio (en adelante, AFC). Se trataba de determinar si nuestros datos presentaban un buen ajuste al modelo teórico obtenido a partir del análisis factorial exploratorio. Asimismo, se analizó la validez factorial de los principales modelos teóricos propuestos por la investigación con objeto de determinar cuál o cuáles de ellos representarían más fidedignamente el constructo bienestar psicológico en nuestra muestra. En concreto, se plantearon los siguientes modelos:

- Un único factor, denominado bienestar psicológico, que aglutinaría los 29 ítems del instrumento.
- Dos factores, en el que los ítems formulados en sentido positivo saturarían en una dimensión y los negativos, en la otra.
- Tres factores, puesto que, de conformidad con algunos trabajos (Abbott et al., 2006; Abbott et al., 2010; Burns y Machin, 2009; Springer y Hauser, 2006), los factores autoaceptación, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal saturarían en una misma

dimensión de segundo orden, que se sumarían a los factores autonomía y relaciones positivas con otras personas.

- Cinco factores, en la medida en que, como sugieren Kafka y Kozma (2002), las dimensiones autoaceptación y dominio del entorno saturarían en una única dimensión, considerando las elevadas correlaciones existentes entre ambas.
- Seis factores, valorando tanto la estructura original planteada por Ryff (1989a, 1989b), y refrendada posteriormente por otros investigadores (Gallardo y Moyano-Díaz, 2012; J. M. Tomás et al., 2010; Vera-Villarroel et al., 2013), de seis dimensiones de primer orden, como la sugerida posteriormente por la propia Ryff (Ryff y Keyes, 1995), así como por otros trabajos (e.g., D. Díaz et al., 2006; Kállay y Rus, 2014; Van Dierendonck, 2004; Van Dierendonck et al., 2008), de seis dimensiones y un factor latente de segundo orden: bienestar psicológico.

En el análisis AFC se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud para analizar la matriz de correlaciones. Las varianzas de las variables latentes se fijaron en 1.0. Las varianzas de los términos de error fueron especificadas como parámetros libres. La bondad de ajuste se determinó a través de los estadísticos e índices, tanto absolutos como relativos, más ampliamente recomendados por la literatura (véase, por ejemplo, Hu y Bentler, 1999): *Chi cuadrado* (χ^2), *ratio χ^2 /grados de libertad*, *Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI)*, *Comparative Fit Index (CFI)*, *Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA)* y *Akaike Information Criterion (AIC)*; Akaike, 1987).

De acuerdo con Ruiz, Pardo y San Martín (2010), desde un punto de vista conceptual, el chi-cuadrado es el índice más atractivo, puesto que permite contrastar la hipótesis nula de que todos los errores del modelo son nulos, e interesa mantener dicha hipótesis con la muestra utilizada. Sin embargo, este índice se encuentra afectado por el tamaño muestral (Bollen, 1989; Hayduck, 1987), de tal manera que con muestras superiores a los 100 o 200 sujetos es relativamente fácil rechazar la hipótesis nula cuando el modelo consigue de facto un buen ajuste. Por ello, además de este estadístico, suele

considerarse la ratio $\chi^2/g.l.$, que considera una puntuación de tres o menor como de buen ajuste (Marsh y Hau, 1996), siendo considerados los valores próximos a dos como muy buenos (Brooke, Russell y Price, 1988). No obstante, aquellos valores menores de cuatro informan de un ajuste razonable a los datos (Wheaton, Muthen, Alwin y Summers, 1977).

En lo que respecta al índice de ajuste general (*GFI*) y su variante, el índice de bondad de ajuste corregido a los grados de libertad del modelo (*AGFI*), así como al índice de ajuste comparativo (*CFI*; Bentler, 1990), por lo general, los valores > 0.95 indican un buen ajuste, y los valores > 0.90 , un ajuste aceptable (Marsh y Hau, 1996; Medsker, Williams y Holahan, 1994).

Por lo que se refiere a la raíz media cuadrática del error de aproximación (*RMSEA*), Browne y Cudeck (1992) han sugerido que los valores < 0.05 indican un buen ajuste; los comprendidos entre 0.05 y 0.08, un ajuste aceptable; y entre 0.08 y 0.10, un ajuste mínimo. Finalmente, con respecto al criterio de información de Akaike (*AIC*), se considera que el menor valor es indicador de un mejor ajuste del modelo (Akaike, 1987).

Los resultados obtenidos en el análisis factorial confirmatorio relativos a los distintos modelos planteados se presentan en la tabla 7.

Tabla 7
Índices de ajuste a los datos empíricos ($N = 1072$).

	χ^2	<i>g.l.</i>	$\chi^2/g.l.$	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>AIC</i>
Modelo unidimensional	3374.717	377	8.952	0.789	0.756	0.679	0.086	3490.717
Modelo bidimensional	3086.885	376	8.210	0.804	0.773	0.709	0.082	3204.885

Modelo de tres factores	2177.467	374	5.822	0.857	0.834	0.807	0.067	2299.467
Modelo de cinco factores	1846.497	367	5.031	0.880	0.858	0.841	0.061	1982.497
Modelo de seis factores de primer orden sin dimensiones latentes de segundo orden	1800.190	362	4.973	0.883	0.860	0.846	0.061	1946.190
Modelo de seis factores con un solo factor de segundo orden (bienestar psicológico)	1840.638	371	4.961	0.881	0.861	0.842	0.061	1968.638

Todos los valores del modelo son estadísticamente significativos a nivel $p < .001$
(Método de estimación: Máxima Verosimilitud)

A la luz de estos resultados y tomando en consideración los criterios para evaluar los valores de los estadísticos e índices de ajuste anteriormente reseñados, cabe precisar que el modelo hallado a partir del análisis factorial confirmatorio presenta un ajuste a los datos relativamente aceptable, aunque inferior al modelo propuesto por D. Díaz et al. (2006). Pero, en todo caso, claramente superior a otros modelos alternativos de uno, dos y tres factores propuestos en la literatura. Ahora bien, en línea con los hallazgos de Triadó y otros (2007) con población de personas mayores, los valores obtenidos en los parámetros estimados resultan muy similares al analizar los modelos de cinco y seis dimensiones (este último, con y sin factores latentes de segundo orden),

lo que dificulta la labor de determinar qué estructura resulta más válida. Con todo, considerando los resultados de ambos análisis factoriales –exploratorio y confirmatorio– y en consonancia con otros trabajos anteriores, nosotros abogamos por la estructura original propuesta por Ryff, integrada por seis dimensiones (autoaceptación, relaciones positivas con otros, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal) sin factores latentes de segundo orden.

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, utilizando el coeficiente alpha de Cronbach, cuyos resultados se muestran en la tabla 8. Como puede apreciarse, la consistencia interna del total de la escala ($\alpha = .89$), así como de los factores autoaceptación ($\alpha = .85$) y relaciones positivas con otros ($\alpha = .75$), es adecuada. El resto de dimensiones muestra unos índices de fiabilidad un tanto débiles (D. George y Mallery, 2003): entre $\alpha = .63$ (crecimiento personal) y $\alpha = .69$ (propósito en la vida), algo que ha destacado también la investigación previa. Es muy probable que el escaso número de ítems –tres– que integran dos de esas dimensiones (en concreto, autonomía y dominio del entorno) disminuya la precisión de la medida obtenida, habida cuenta de que la longitud de un test afecta a su fiabilidad (Navas, 2001).

Tabla 8
Índices de fiabilidad (α de Cronbach) para las Escalas de Bienestar Psicológico obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación.

FACTOR	Nº DE ÍTEMS	ÍNDICE ALPHA
Factor 1: <i>Autoaceptación</i>	9	.854
Factor 2: <i>Relaciones positivas con otros</i>	5	.753
Factor 3: <i>Dominio del entorno</i>	3	.678
Factor 4: <i>Crecimiento personal</i>	4	.634

Factor 5: <i>Autonomía</i>	3	.642
Factor 6: <i>Propósito en la vida</i>	5	.691
TOTAL DE LA ESCALA	29	.890

b) Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA)

Para la medición de las estrategias de afrontamiento del estrés en los estudiantes universitarios, hemos empleado la Escala de Afrontamiento del Estrés (A-CEA), que forma parte del Cuestionario de Estrés Académico (Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro 2008). Esta escala está conformada por un total de 23 ítems que pretenden evaluar formas tanto cognitivas como conductuales de afrontamiento activo (véase Anexo 2). Las respuestas aparecen categorizadas en una escala Likert que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con “Nunca” y el 5 con “Siempre”.

Anteriores investigaciones avalan la idoneidad de las propiedades psicométricas de esta escala en la población de estudiantes universitarios. M. Romero (2009) obtuvo una estructura trifactorial cuya consistencia interna, examinada a través del alpha de Cronbach, oscilaba entre $\alpha = .84$ y $\alpha = .88$, siendo $\alpha = .89$ para el total de la escala. Por su parte, Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2010) obtuvieron una estructura factorial idéntica con índices de fiabilidad muy similares: $\alpha = .89$ para el total de la escala, y entre $\alpha = .83$ y $\alpha = .90$ para los factores. Muy recientemente, Souto (2014) replicó esta estructura en su trabajo de tesis doctoral, con valores situados entre $\alpha = .86$ y $\alpha = .90$ para los tres factores, y $\alpha = .92$ para el conjunto del instrumento.

De cara a analizar las propiedades psicométricas de esta escala en nuestra muestra, primeramente se procedió al estudio de su dimensionalidad. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*), próximo a la unidad ($KMO = .921$), así como la prueba de esfericidad de Batlett ($p < .001$), respaldan lo apropiado de proceder a la factorización de las variables. En consecuencia, a continuación sometimos los datos a un análisis factorial confirmatorio, usando como método de extracción el análisis de componentes

principales y como método de rotación, la Normalización Varimax con Kaiser. Fijando en tres el número de dimensiones, después de cinco iteraciones se alcanza la convergencia, resultando una estructura factorial que logra explicar el 53.779% de la varianza total.

En la tabla 9 se recogen los resultados del análisis factorial confirmatorio de los ítems y el porcentaje de varianza explicada por cada factor. A efectos interpretativos, nuevamente debe tomarse en consideración que la diagonal está ocupada por las saturaciones de los ítems en el factor que le corresponde en la estructura factorial obtenida. Estas saturaciones están en negrita y aparecen ordenadas de mayor a menor. Asimismo, por cuestiones de claridad, han sido suprimidas de la tabla las saturaciones menores de .40.

Tabla 9
Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores de la Escala de Afrontamiento para el total de la muestra (N =1072).

Ítem	Factor		
	1	2	3
7	.770		
18	.762		
10	.683		
4	.681		
1	.649		
20	.629		
16	.628		
13	.626		
23	.498		
22	.442		
14		.867	
8		.843	
5		.815	
11		.799	

17		.770	
21		.731	
2		.648	
6			.771
9			.692
3			.679
19			.665
12			.575
15			.567
Valores propios	7.000	3.686	1.684
Varianza Explicada (%)	30.435	16.025	7.320
Varianza total (%)	53.779		

El primer factor se compone de un total de diez ítems que aluden a un modo de afrontamiento según el cual el individuo trata de reinterpretar la situación problema, extrayendo lo positivo de la misma. Este factor, que hemos denominado *Reevaluación positiva*, posee una naturaleza cognitiva y activa, al incluir frases como: “*Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos*” o “*Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo*”.

El segundo factor integra siete ítems que evalúan hasta qué punto el estudiante trata de encontrar información y consejo en otras personas para resolver el problema (apoyo social al problema), o bien comprensión y apoyo ante la situación emocional que experimenta (apoyo emocional). En virtud de ello, se optó por denominar a este factor *Búsqueda de apoyo*, cuyas características lo definen como un afrontamiento activo y conductual. Vendría representado por ítems como: “*Cuando me enfrento a una situación*

problemática pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio” o “Cuando me enfrento a una situación problemática hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos”.

El tercero de los factores agrupa seis ítems referidos a la puesta en funcionamiento de diferentes medidas tendentes a la modificación del problema, a partir de su análisis y posterior desarrollo y supervisión de un plan de acción. Por este motivo, hemos denominado a este factor como *Planificación*, que se caracterizaría por ser un estilo de afrontamiento cognitivo-conductual y activo. Entre los ítems que lo representarían cabría citar, entre otros: *“Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes planifico detalladamente cómo estudiar el examen”*; *“Cuando me enfrento a una situación problemática organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación”*; *“Cuando me enfrento a una situación difícil hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior”*, etc.

Sobre la base de la estructura factorial obtenida, se calcularon los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores extraídos a través del coeficiente alpha de Cronbach (véase tabla 10).

Tabla 10

Índices de fiabilidad (α de Cronbach) para la Escala de afrontamiento obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación.

FACTOR	Nº DE ÍTEMS	ÍNDICE ALPHA
Factor 1: <i>Reevaluación positiva</i>	10	.860
Factor 2: <i>Búsqueda de apoyo social</i>	7	.902
Factor 3: <i>Planificación y gestión de recursos</i>	6	.807
TOTAL DE LA ESCALA	23	.890

La consistencia interna de estos tres factores, como se observa en la tabla anterior, es elevada, pues los valores para cada una de las dimensiones son de $\alpha = .86$ para la dimensión “Reevaluación positiva”, $\alpha = .90$ para “Búsqueda de apoyo” y $\alpha = .81$ para “Planificación”. El coeficiente de fiabilidad para el total de la escala también es alto: $\alpha = .89$.

A modo de recapitulación, en la tabla 11 mostramos un resumen de las variables e instrumentos de medida seleccionados para nuestro estudio.

Tabla 11
Variables de la investigación, operativización e instrumentos utilizados para su valoración.

VARIABLES	OPERATIVIZACIÓN	INSTRUMENTO
<i>Bienestar psicológico</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoaceptación ▪ Relaciones positivas con otras personas ▪ Autonomía ▪ Dominio del entorno ▪ Propósito en la vida ▪ Crecimiento personal 	Adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff (D. Díaz et al., 2006)
<i>Estrategias de afrontamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reevaluación positiva ▪ Búsqueda de apoyo ▪ Planificación 	Escala de Afrontamiento del Estrés (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010)

9.6. Técnicas de análisis de datos utilizadas

Una vez establecidos los objetivos, las hipótesis y el planteamiento del estudio, el siguiente paso debe ser el análisis de los datos. Es preciso que el investigador someta los datos a distintas técnicas de análisis estadísticos que le permitan interpretarlos y ponerlos en relación con las hipótesis establecidas.

La elección de las técnicas de datos constituye un paso esencial para el correcto devenir de una investigación, puesto que de ella dependen en buena medida los resultados de la misma. Como afirman P. Fernández, Livacic y Vallejo (2007), en una investigación, los fines sin los medios apropiados resultan frustrantes y, a su vez, los medios sin los fines son inútiles e improductivos.

Así pues, a la hora de determinar correctamente las técnicas de análisis a utilizar deben considerarse aspectos como los objetivos e hipótesis del estudio, las características de los datos recogidos, el tamaño de la muestra o la magnitud de la potencia y robustez de las pruebas estadísticas. De lo contrario, los resultados que se obtengan resultarán, con toda probabilidad, artificiosos, pues la ausencia de precauciones metodológicas y estadísticas conduce a soluciones equivocadas a los problemas planteados (Keselman, Othoman, Wilcox y Fradette, 2004; Ramos-Álvarez, Valdés-Conroy y Catena, 2006).

Con estos axiomas como marco de referencia, en primer lugar nos interesaba realizar un análisis exploratorio de los datos del estudio con el fin de disponer de una información descriptiva más precisa en relación al bienestar psicológico de los estudiantes universitarios (analizado a través de las seis dimensiones que lo conforman: autoaceptación, relaciones positivas con otros, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal), así como al proceso de afrontamiento de estrés académico (evaluado por medio de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación) que estos sujetos realizan. De conformidad con este propósito se han empleado los siguientes estadísticos: *indicadores de tendencia central* (media y error típico de la media), *indicadores de dispersión* (varianza, desviación típica, rango, mínimo y máximo), *indicadores de forma* (asimetría y su error típico, curtosis y su error típico) y *representaciones gráficas* (diagrama de barras de las puntuaciones medias para el total de la muestra en cada una de las variables).

Una vez analizadas una a una, individualmente, las variables consideradas en nuestra investigación, el interés prioritario se centraba en comprobar en qué medida estas variables –bienestar psicológico, evaluada por

medio de las seis dimensiones que configuran este constructo, y afrontamiento del estrés, medida a través de las tres estrategias ya reseñadas– se hallan relacionadas. Siguiendo a Arce y Real (2001), para el análisis estadístico de la relación entre pares de variables hemos de recurrir al *análisis de correlaciones bivariadas*, a través del coeficiente de correlación de Pearson.

Con el firme propósito de profundizar en el estudio de estas relaciones, a continuación procedimos a analizar la posible existencia de diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios para hacer frente a los problemas de índole académica en función del grado (alto, medio y bajo) de bienestar psicológico experimentado. Para este propósito, lo procedente es recurrir al análisis de varianza y, más concretamente al *ANOVA de un factor*, puesto que disponemos de más de dos grupos o niveles (bajo, medio y alto) en cada una de las variables independientes asignadas (que son, como se recordará, autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal).

Por consiguiente, antes de poder proceder a la realización del ANOVA, fue necesario establecer los tres grupos o niveles para cada una de las dimensiones del bienestar psicológico. El criterio utilizado para estimar las variables de agrupamiento, esto es, qué consideramos como alta, media y baja autoaceptación, relaciones positivas con otros, autonomía etc., viene dado, respectivamente, por las puntuaciones directas iguales o mayores a las correspondientes con el percentil 75, las puntuaciones comprendidas entre aquellas distribuidas en torno a los percentiles 75 y 25, y las puntuaciones iguales o menores a las correspondientes con el percentil 25. En todas las comparaciones efectuadas se asumió un nivel de significación $p \leq .05$.

No obstante, con el fin de determinar la verdadera magnitud de estas diferencias y, en consecuencia, estar en condiciones de poder realizar una mejor interpretación de los resultados, este contraste entre medias se complementó con la estimación del tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen (J. Cohen, 1988). Numerosos trabajos (e.g., Brandstaetter, 1999; S. Cohen y Hyman, 1979; Derrick, 1976; B. Thompson, 1996) han criticado la falta de rigor estadístico que supondría concluir una investigación teniendo en

cuenta únicamente los valores de t o de F y su nivel de probabilidad asociada y , en definitiva, limitarse a rechazar o no la hipótesis nula. Entre estas críticas cabría citar las siguientes (Morales, 2010):

- Los valores de t o de F dependen mucho del número de sujetos, de tal manera que con muestras grandes es más sencillo obtener diferencias estadísticamente significativas.
- Los valores de t o de F nos indican en qué medida las diferencias encontradas se deben o no al azar, pero no nos informan sobre cómo valorar la magnitud de esas diferencias (¿grandes o pequeñas?).
- La simple diferencia entre dos medias medida en valores absolutos, esto es, en puntuaciones directas, depende ampliamente de la escala o instrumento utilizado y, por consiguiente, no resulta nada sencillo determinar el tamaño de esas diferencias.
- Por ello, es frecuente que cuando basamos nuestras conclusiones en la aceptación o no de la hipótesis nula, confundamos diferencia estadísticamente con diferencia relevante, importante.
- Una diferencia estadísticamente significativa puede ser *pequeña e irrelevante* a efectos prácticos y, de la misma manera, una diferencia no estadísticamente significativa puede ser *grande e importante* en una situación dada.
- A todo ello debemos añadir el riesgo inherente a todo trabajo de corte empírico de que los resultados se encuentren parcialmente mediatizados por los prejuicios (*bias*) del investigador.

De acuerdo con estas consideraciones, con el fin de minimizar las limitaciones reseñadas, la investigación reciente defiende la idoneidad de calcular la magnitud o tamaño del efecto. Como su propio nombre indica, este nos indica en qué medida las diferencias entre las medias son grandes o pequeñas y, en consecuencia, determinar la relevancia de tales diferencias. Siguiendo las recomendaciones de J. Cohen (1988), y con un carácter meramente orientativo, cabría hablar de diferencias *pequeñas* entre medias cuando el valor d se sitúe en torno a 0.20. Con valores de alrededor de 0.50 se

estima que las diferencias son *moderadas*. Finalmente, las diferencias se considerarían *grandes* a partir de un valor $d = 0.80$.

Por otro lado, conviene señalar que, como requisito previo para la realización del estudio descriptivo y comparativo efectuado, analizamos la validez de constructo (a través de sendos análisis factoriales exploratorio y confirmatorio), así como la fiabilidad (recurriendo al alpha de Cronbach) de los instrumentos de medida empleados con el fin de obtener precisa información en relación a su idoneidad para la medición de las variables consideradas en esta investigación. En concreto, la determinación de la validez y fiabilidad de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff constituía una exigencia imprescindible con vistas a operativizar el constructo bienestar psicológico y, de esta manera, arrojar algo de luz sobre el primero de nuestros objetivos.

La totalidad de los análisis expuestos en este apartado fueron llevados a cabo a través de los paquetes estadísticos *IBM SPSS Statistics 21* para *Windows* y *AMOS 16*, en este último caso para la realización del análisis AFC del modelo de bienestar psicológico.

10. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

"Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación el saber dudar a tiempo"

Aristóteles

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir del tratamiento estadístico de los datos recabados para la realización de esta investigación. En primer lugar, nos centraremos en los análisis descriptivos que nos habíamos planteado con el objetivo de conocer mejor la muestra, tanto en lo que respecta al bienestar psicológico de los estudiantes como al proceso de afrontamiento de estrés académico que llevan a cabo. Nos centraremos específicamente en la descripción de las puntuaciones medias obtenidas en las variables de bienestar psicológico y de estrategias de afrontamiento que hemos operativizado en el pasado capítulo.

A continuación y, en segundo lugar, procederemos a describir las correlaciones halladas entre las seis dimensiones del bienestar psicológico y las tres estrategias de afrontamiento consideradas en la investigación, con el objetivo de establecer en qué medida dichas relaciones son estadísticamente significativas.

Finalmente, en tercer lugar, trataremos de determinar la existencia de diferencias entre los estudiantes universitarios en la forma en que hacen frente a las demandas y presiones del contexto académico en función del grado (bajo, medio y alto) de bienestar psicológico informado.

10.1. Análisis descriptivo de la muestra en las variables del bienestar psicológico y del afrontamiento del estrés

Para conocer de forma más exhaustiva las características de cada variable, en primer término debemos realizar un análisis descriptivo de sus indicadores de tendencia central, de dispersión y de forma. Presentamos a continuación los resultados obtenidos en relación a cada uno de estos estadísticos, tanto para las dimensiones del bienestar psicológico como para las estrategias de afrontamiento del estrés académico.

10.1.1. Análisis descriptivo de las dimensiones del bienestar psicológico

Comenzaremos el análisis descriptivo de las dimensiones que integran el constructo bienestar psicológico mostrando las medidas de tendencia central, cuyos resultados aparecen reflejados en la tabla 12. Tal y como se aprecia en ella, los valores promedio obtenidos en las seis dimensiones se encuentran, en términos generales, en torno al valor “4” de nuestra escala, lo que significa que los estudiantes universitarios de nuestra muestra manifiestan estar “Bastante de acuerdo” con afirmaciones indicativas de un alto bienestar psicológico.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de los factores de las Escalas de Bienestar Psicológico.

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	Media		Desv. Típica	Varianza	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error Típico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error Típico	Estadístico	Error Típico
AA	1072	1.44	5.00	3.847	0.020	0.621	0.386	-0.730	0.075	0.799	0.149
RP	1072	1.20	5.00	4.198	0.018	0.673	0.454	-0.939	0.075	0.653	0.149
AT	1072	1.00	5.00	3.537	0.025	0.832	0.693	-0.359	0.075	-0.310	0.149
DE	1072	1.00	5.00	3.756	0.024	0.806	0.651	-0.454	0.075	-0.103	0.149
PV	1072	1.00	5.00	3.730	0.020	0.666	0.444	-0.647	0.075	0.377	0.149
CP	1072	1.00	5.00	4.173	0.017	0.582	0.339	-0.708	0.075	0.861	0.149
<i>N</i>	1072										

AA= Autoaceptación; RP= Relaciones positivas con otros; AT= Autonomía; DE= Dominio del entorno; PV= Propósito en la vida; CP= Crecimiento personal

Realizando un análisis más pormenorizado, se observa que son las dimensiones relaciones positivas con otras personas y crecimiento personal, con un valor promedio de $M = 4.20$ y $M = 4.17$, respectivamente, las que los estudiantes valoran más positivamente de sí mismos. Ello parece indicar, por un lado, que los universitarios se sienten satisfechos con sus relaciones interpersonales y se muestran altamente interesados en mantener interacciones cercanas y afectivas con otras personas. Por otro lado, también

parecen mostrarse deseosos de seguir desarrollando sus capacidades y potencialidades personales. Algo por debajo de estos valores, se encuentran los promedios obtenidos en las dimensiones autoaceptación ($M = 3.85$), dominio del entorno ($M = 3.76$) y propósito en la vida ($M = 3.73$). La dimensión autonomía es la que arroja la puntuación media más baja ($M = 3.54$). No obstante, conviene tener presente que, aunque es la más baja en comparación con las demás, la puntuación media obtenida en esta dimensión no es baja en términos absolutos.

El diagrama de barras que se muestra en la figura 24 refleja gráficamente cómo valoran, por término medio, los estudiantes universitarios su bienestar psicológico.

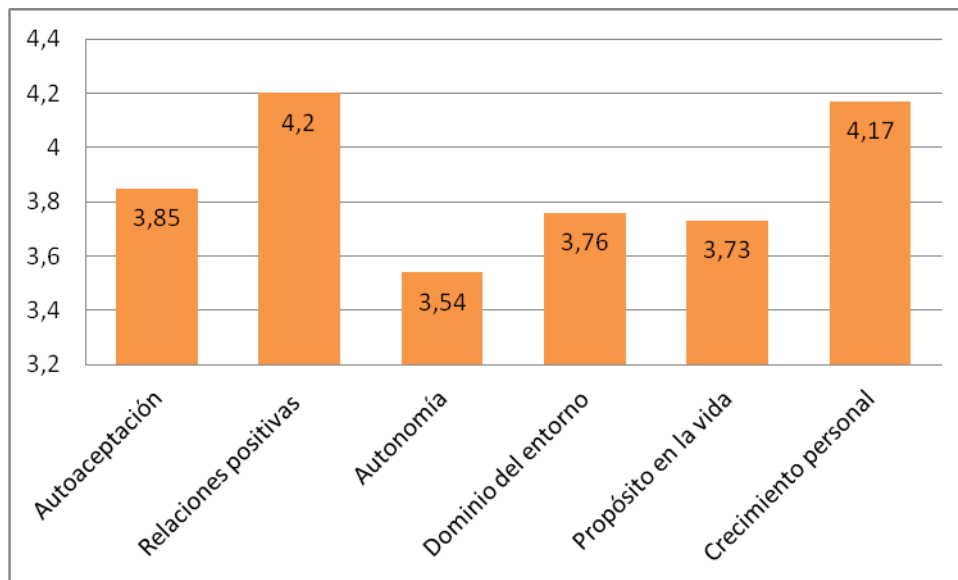


Figura 24. Puntuaciones medias en bienestar psicológico en el total de la muestra ($N = 1072$).

La tabla 12 recoge también los resultados correspondientes a la desviación típica, la varianza y el error típico de la media de cada una de las dimensiones del bienestar psicológico. Estos parámetros nos permitirán determinar la intensidad de la variabilidad existente entre las observaciones. De entre todos ellos, la desviación típica (DT) es la medida de dispersión más frecuentemente utilizada, al venir esta expresada en las mismas unidades de medida que la distribución (Arce y Real, 2001). En este estadístico, los valores

hallados oscilan entre $DT = 0.58$ (variable crecimiento personal) y $DT = 0.83$ (autonomía), lo que evidencia un elevado grado de acuerdo inter-sujeto en las respuestas.

Además de las medidas de tendencia central y de las medidas de dispersión, hemos calculado también los índices de distribución, representados a través de la asimetría y la curtosis, con sus respectivos errores típicos. Ambos parámetros nos permiten conocer la forma en que se distribuyen los datos. En el primer caso, hasta qué punto los datos se reparten de forma equilibrada por encima y por debajo de la media; en el segundo, con qué frecuencia se concentran en torno a la media respecto de lo que cabría esperar en una distribución normal (M. Martínez y Benlloch, 2011).

Los valores del coeficiente de asimetría se alejan del valor cero en todos los casos, lo que indica que ninguna de las dimensiones del bienestar psicológico se distribuye de forma simétrica, y su signo negativo nos indica que existen más observaciones altas que bajas (Arce y Real, 2001). Así pues, las seis dimensiones que conforman el bienestar psicológico presentan una ligera asimetría negativa en la distribución de los datos. Conviene destacar que el coeficiente de asimetría de la dimensión relaciones positivas con otros es el más elevado de toda la tabla ($As = -0.94$), mientras que la distribución más simétrica de los datos se correspondería con la dimensión autonomía ($As = -0.36$).

En cuanto a los valores del índice de curtosis, cabe señalar que cuatro de los seis valores analizados, concretamente los referidos a los factores autoaceptación ($Ku = 0.80$), relaciones positivas ($Ku = 0.65$), propósito en la vida ($Ku = 0.38$) y crecimiento personal ($Ku = 0.86$), se sitúan por encima de cero, de manera que la forma de la distribución es leptocúrtica en estas dimensiones, en la medida en que el apuntamiento es en todas ellas superior al de la curva normal. En las dimensiones autonomía ($Ku = -0.31$) y dominio del entorno ($Ku = -0.10$), por contra, los índices de curtosis son negativos, lo que sugiere un grado de apuntamiento ligeramente por debajo de la distribución normal, como corresponde con una distribución platicúrtica.

10.1.2. Análisis descriptivo de las estrategias de afrontamiento del estrés

Al igual que con el bienestar psicológico, en la tabla 13 se muestran los datos correspondientes a los estadísticos descriptivos obtenidos en relación a cada uno de los factores que conforman la escala de *Estrategias de Afrontamiento* (A-CEA).

Tabla 13

Estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de Estrategias de Afrontamiento.

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	Media		Desv. Típica	Varianza	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error Típico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error Típico	Estadístico	Error Típico
RP	1072	1.20	5.00	3.013	0.021	0.710	0.504	0.045	0.075	- 0.459	0.149
BA	1072	1.00	5.00	3.442	0.026	0.866	0.750	-0.152	0.075	- 0.790	0.149
PL	1072	1.00	5.00	3.046	0.022	0.740	0.548	0.067	0.075	-0.436	0.149
<i>N</i>	1072										

RP= Reevaluación positiva; BA= Búsqueda de apoyo; PL= Planificación

Por lo que respecta a las puntuaciones medias, tal y como se observa en la figura 25, el factor búsqueda de apoyo es el que presenta una puntuación más elevada ($M = 3.44$). Dado que este valor se sitúa entre la puntuación “3” (Bastantes veces) y “4” (Muchas veces), ello sugiere que los estudiantes de nuestra muestra recurren con relativa frecuencia al apoyo de otras personas como medio para hacer frente a situaciones académicas estresantes, bien para buscar en ellas información o consejo, bien para recibir su comprensión. Las otras dos estrategias de afrontamiento consideradas en nuestra investigación, la reevaluación positiva y la planificación, ambas de corte más cognitivo, también son utilizadas con cierta frecuencia por los estudiantes ($M = 3.01$ y $M = 3.05$, respectivamente).

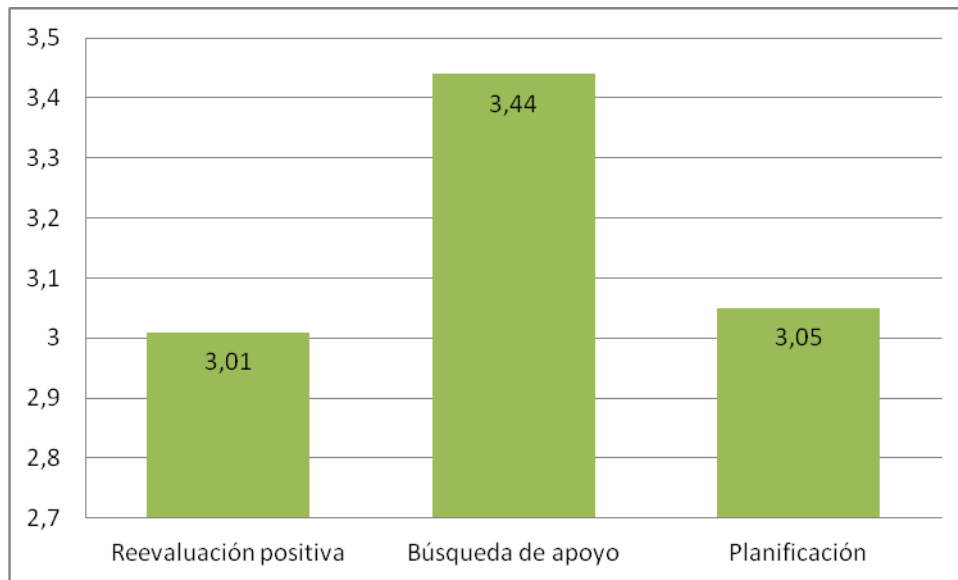


Figura 25. Puntuaciones medias en estrategias de afrontamiento para el total de la muestra ($N = 1072$).

Estos resultados sugieren que, en general, los estudiantes universitarios utilizan “Bastantes veces” tanto las estrategias de afrontamiento de índole cognitiva (reevaluación positiva y planificación) como las que presentan un carácter más denodadamente conductual (búsqueda de apoyo) como forma de abordar problemas académicos, tales como la sobrecarga de trabajo, las malas relaciones sociales, las deficiencias metodológicas del profesorado o los exámenes.

Respecto a la variabilidad o dispersión de los datos para cada uno de los factores de estrategias de afrontamiento, en la tabla 13 se muestran los resultados correspondientes a la desviación típica, la varianza y el error típico de la media resultantes en cada caso. En lo que respecta a la desviación típica, en los tres factores considerados cabe reseñar que los datos se encuentran muy concentrados (valores comprendidos entre $DT = 0.71$, en el caso de la variable reevaluación positiva, y $DT = 0.87$, en la variable búsqueda de apoyo), lo que indica un elevado grado de concordancia en las respuestas dadas por los sujetos de nuestra muestra a los ítems que integran cada factor.

Finalmente, exponemos los valores de los índices de asimetría y curtosis, que nos informan sobre la forma de la distribución de nuestros datos para cada una de las dimensiones que conforman el bienestar psicológico.

En lo que respecta a la asimetría, tal y como se aprecia en la tabla 13, el coeficiente de este estadístico se halla muy próximo a cero en los factores reevaluación positiva ($As = 0.04$) y planificación ($As = 0.07$), con lo que cabría concluir que los datos de la muestra se distribuyen simétricamente a ambos lados de la media (distribución simétrica). El coeficiente de asimetría en el factor búsqueda de apoyo ($As = - 0.15$) es el más elevado de la tabla, y su signo negativo nos indica que existen más observaciones altas que bajas. Así pues, este factor presenta una ligera asimetría negativa en la distribución de los datos.

Respecto al grado de apuntamiento de la distribución para cada uno de los factores de afrontamiento, en las tres variables analizadas los resultados se sitúan por debajo de cero (valores entre $Ku = - 0.44$, en planificación, y $Ku = - 0.79$, en búsqueda de apoyo), lo que indica un menor apuntamiento que la distribución normal (distribución platicúrtica) o, lo que es lo mismo, una menor concentración de frecuencias alrededor de la media y en la zona central de la distribución.

10.2. Correlaciones entre las dimensiones del bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento

Una vez efectuados por separado los respectivos análisis descriptivos de las dimensiones del bienestar psicológico y de las estrategias de afrontamiento del estrés académico, nos interesaba analizar la relación existente entre ambos constructos –bienestar y afrontamiento– como paso previo e ineludible para el establecimiento de vinculaciones más consistentes entre las seis dimensiones integrantes del bienestar psicológico y los diferentes modos de afrontar problemas académicos contemplados en nuestro trabajo.

Así pues, en una primera aproximación al estudio de las relaciones existentes entre ambos constructos, procedimos a la realización de correlaciones bivariadas (correlación de Pearson) entre las dimensiones del bienestar psicológico (autoaceptación, relaciones positivas con otros, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal) y las tres estrategias de afrontamiento (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación). En la tabla 14 se exponen los índices de correlación obtenidos entre estas variables.

Tabla 14

Correlaciones bivariadas (Pearson) entre las estrategias de afrontamiento del estrés académico y las dimensiones del bienestar psicológico para el total de la muestra (N = 1072)

	Reevaluación positiva	Búsqueda de apoyo	Planificación
Autoaceptación	.491**	.328**	.381**
Relaciones positivas	.185**	.354**	.126**
Autonomía	.210**	.022 (n.s.)	.112**
Dominio del entorno	.322**	.201**	.183**
Propósito en la vida	.338**	.303**	.425**
Crecimiento personal	.240**	.280**	.274**

**La correlación es significativa al nivel $p < 0.01$ (bilateral)

Se observa que las seis dimensiones del bienestar psicológico correlacionan significativamente con las tres estrategias de afrontamiento analizadas, con la salvedad de la relación entre la autonomía y la búsqueda de apoyo. La tendencia general hallada es la siguiente: cuanto mayor es el bienestar psicológico experimentado por el estudiante, más recurre este a las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y/o planificación como medio para afrontar los problemas de naturaleza académica.

Realizando un análisis más pormenorizado de estas correlaciones, se observa que las dimensiones autoaceptación y propósito en la vida muestran correlaciones elevadas (superiores a .30, al nivel de confianza del 99%) con las tres estrategias de afrontamiento. Ello parece indicar que los estudiantes que muestran un elevado autoconcepto y confían en sus capacidades como estudiantes (autoaceptación), así como los que tienen sus objetivos y metas vitales bien establecidas (propósito en la vida) manifiestan una mayor tendencia a implicarse en mecanismos activos de afrontamiento ante situaciones académicas potencialmente estresantes, percibiéndolas de forma más positiva, planificando cómo abordarlas y recurriendo a la ayuda de otras personas cuando se considera oportuno. Especialmente altas son las

correlaciones entre autoaceptación y reevaluación positiva ($r = .49, p < .001$), así como entre propósito en la vida y planificación ($r = .43, p < .001$).

También elevada, además de estadísticamente significativa, es la correlación entre el factor relaciones positivas con otros y la estrategia de búsqueda de apoyo ($r = .35, p < .001$). Como es lógico, aquellos estudiantes que poseen nexos emocionalmente significativos con otras personas recurrirán estratégicamente a ellas cuando deban hacer frente a un problema académico que les perturbe.

Asimismo, el dominio del entorno muestra una correlación significativa elevada ($r = .32$, a un nivel de confianza del 99%) con la estrategia de reevaluación positiva. Este dato sugiere que la re-significación de las situaciones académicas problemáticas, extrayendo lo positivo de las mismas, constituye una maniobra frecuentemente adoptada por estudiantes que experimentan una elevada capacidad para elegir y crear contextos apropiados para la satisfacción de sus propias necesidades y valores.

La única correlación no significativa evidenciada se produce, como ya se ha mencionado, entre la dimensión autonomía y la estrategia de búsqueda de apoyo. En efecto, parece que apoyarse en otras personas para resolver problemas o aliviar un estado emocional negativo derivado de una situación estresante se opone a lo que Ryff (1989b) define como autonomía, esto es, el grado en que la persona se siente libre para poner en marcha comportamientos de su elección. En cierto modo, la persona que solicita ayuda depende de otros para poner en marcha tales acciones volitivas.

10.3. Análisis de las diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel de bienestar psicológico experimentado por los estudiantes

Los coeficientes de correlación de Pearson hallados muestran que, efectivamente, las variables bienestar psicológico y afrontamiento del estrés se encuentran significativamente asociadas. Con el objetivo de establecer algún tipo de vinculación relativamente más consistente entre ambas, se llevaron a cabo diversos análisis de varianza. Mediante la técnica estadística del ANOVA, se trataba de determinar el efecto de cada una de las dimensiones del

bienestar psicológico, con sus diferentes niveles (bajo, medio y alto), sobre las tres estrategias de afrontamiento contempladas en nuestra investigación. Estos análisis se completaron en cada caso con las pertinentes pruebas de contrastes post hoc para determinar el sentido de las diferencias encontradas. Evidentemente, antes de proceder al cálculo del análisis de varianza se establecieron las tres categorías de análisis en cada variable del bienestar psicológico a partir de las puntuaciones medias de los sujetos. Los puntos de corte, como ya indicamos, se establecieron en los percentiles 25 y 75. En la tabla 15 se muestran las puntuaciones medias que determinan los puntos de corte de los niveles bajo, medio y alto en cada factor del bienestar psicológico.

Tabla 15
Puntos de corte de los niveles bajo, medio y alto en las dimensiones del bienestar psicológico

	AA	RP	AT	DE	PV	CP
Nivel bajo (P1-P25)	1.00-3.44	1.00-3.80	1.00-3.00	1.00-3.33	1.00-3.40	1.00-3.75
Nivel medio (P25-P75)	3.44-4.22	3.80-4.80	3.00-4.00	3.33-4.33	3.40-4.20	3.75-4.75
Nivel Alto (P75-P99)	4.22-5.00	4.80-5.00	4.00-5.00	4.33-5.00	4.20-5.00	4.75-5.00
N	1072	1072	1072	1072	1072	1072

AA=Autoaceptación; RP=Relaciones positivas con otros; AT=Autonomía; DE=Dominio del entorno; PV=Propósito en la vida; CP=Crecimiento personal

10.3.1. Análisis de las diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel de autoaceptación de los estudiantes universitarios

En la tabla 16 se recogen las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los estudiantes con baja, media y alta autoaceptación en cada una de las estrategias de afrontamiento consideradas. También se incluyen los valores del estadístico *F* acompañados de sus correspondientes

niveles críticos o de significación, los cuales indican la probabilidad de obtener valores como el obtenido o mayores bajo la hipótesis de igualdad de medias.

Tabla 16

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de autoaceptación en cuanto a la utilización de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación.

Autoaceptación		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Reevaluación positiva	Baja	227	2.50	0.60	141.086	.000
	Media	493	2.97	0.62		
	Alta	352	3.40	0.67		
Búsqueda de apoyo	Baja	227	3.00	0.86	53.193	.000
	Media	493	3.44	0.82		
	Alta	352	3.72	0.82		
Planificación	Baja	227	2.63	0.70	76.826	.000
	Media	493	3.02	0.66		
	Alta	352	3.36	0.73		

Como podemos apreciar en la tabla anterior, es el grupo de estudiantes que informa un grado de autoaceptación más elevado el que recurre en mayor medida a las tres estrategias de afrontamiento activo analizadas (véase figura 26). Además, vemos que las diferencias entre las medias de los tres grupos considerados en virtud de su nivel de autoaceptación resultan estadísticamente significativas en las tres estrategias. Todas estas diferencias resultan significativas al nivel de $p < .001$. Así pues, el ANOVA nos permite rechazar la hipótesis de igualdad de medias entre los tres grupos de autoaceptación a la hora de recurrir a las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación.

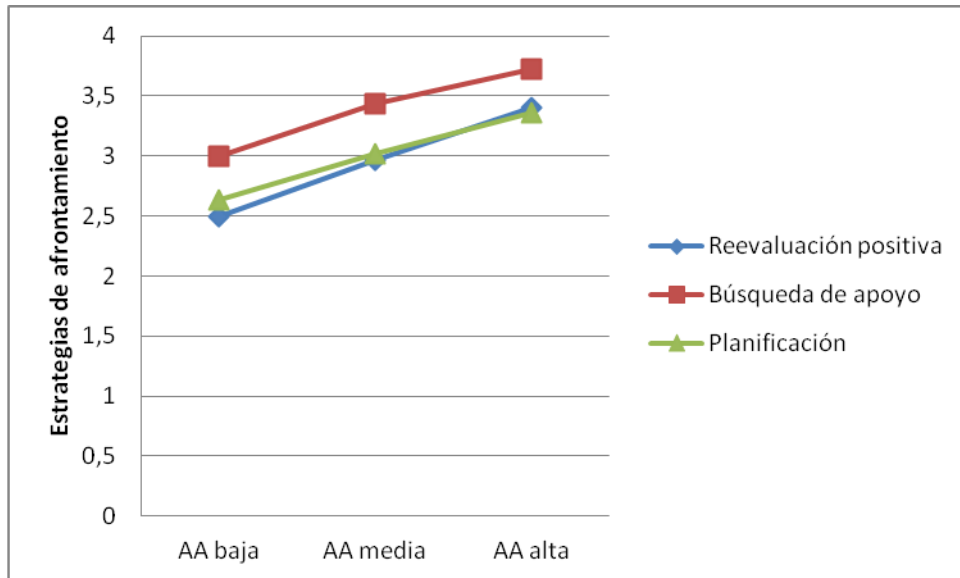


Figura 26. Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de afrontamiento en función de los niveles de autoaceptación (AA).

Una vez rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos establecidos, nos interesaba conocer entre qué grupos en concreto se encuentran tales diferencias. Con este propósito recurrimos a un tipo particular de contrastes denominados comparaciones múltiples post hoc o comparaciones a posteriori. Sin embargo, la decisión del procedimiento o prueba más adecuada nos exigía determinar previamente si es posible o no asumir varianzas iguales

Tabla 17

Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas en función del nivel (bajo, medio y alto) de autoaceptación.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Reevaluación positiva	2.584	2	1069	.076
Búsqueda de apoyo	1.518	2	1069	.220
Planificación	2.180	2	1069	.114

. La tabla 17 contiene el estadístico de Levene, el cual permite contrastar la hipótesis de homogeneidad de las varianzas. Junto con el valor de este estadístico aparecen los grados de libertad de su distribución ($gl1 = 2$, $gl2 = 1069$) y el nivel crítico o probabilidad de lograr valores como el obtenido o superiores (*Sig.*). Como podemos observar en dicha tabla, en las tres dimensiones de afrontamiento el nivel de significación es superior a .05, con lo cual se acepta la hipótesis nula y se afirma que, en los grupos definidos por el grado de autoaceptación, las varianzas de estas variables son iguales. Por este motivo, hemos recurrido a la prueba de Scheffé a la hora de hacer comparaciones a posteriori entre los grupos.

Asumiendo, por tanto, la existencia de diferencias entre las varianzas de las medias de los grupos de autoaceptación, en la tabla 18 se presentan los resultados (i.e., significación estadística) de estas comparaciones tras aplicar la prueba de contraste de Scheffé. Se incluyen, asimismo, en dicha tabla los valores del tamaño del efecto (d de Cohen), los cuales nos permitirán determinar si las diferencias de medias obtenidas son relevantes en términos de magnitud.

Tabla 18

Significación de las diferencias de las medias en reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación entre los grupos alto, medio y bajo de autoaceptación y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos.

Autoaceptación	Reevaluación positiva		Búsqueda de apoyo		Planificación	
	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Baja-Media	.000	0.740	.000	0.549	.000	0.558
Baja -Alta	.000	1.419	.000	0.877	.000	1.049
Media-Alta	.000	0.679	.000	0.328	.000	0.491

En lo que respecta al factor reevaluación positiva, los contrastes post hoc efectuados nos indican que existen diferencias significativas entre los tres grupos de estudiantes considerados en función del nivel de autoaceptación

informado. Son los estudiantes que más se quieren y aceptan como son quienes, en comparación con los universitarios encuadrados en los grupos medio y bajo, más recurren a la reevaluación positiva como vía para amortiguar el impacto de las demandas académicas ($F(2,1069) = 141.086, p < .001$, en ambos contrastes). Además, si nos atenemos a la magnitud del efecto de esas diferencias, siguiendo las ampliamente utilizadas orientaciones de Cohen (J. Cohen, 1988), cabría señalar que esas diferencias serían grandes ($d = 1.42$) entre los estudiantes con un alto grado de autoaceptación y aquellos encuadrados en el grupo bajo, y moderadas en el contraste alto-medio ($d = 0.68$). Alcanzan también la significación estadística las diferencias entre los grupos medio y bajo ($F(2,1069) = 141.086, p < .001$), siendo este último quien recurre en menor medida a la reevaluación positiva de los problemas académicos. En este caso, la magnitud del efecto de estas diferencias es también considerable a efectos prácticos ($d = 0.74$).

En similares términos podemos pronunciarnos en lo tocante a las estrategias de búsqueda de apoyo y planificación. En ambas es, nuevamente, el grupo de estudiantes que afirma poseer un grado más elevado de autoaceptación el que más recurre a la ayuda de otras personas, bien con fines instrumentales bien con vistas a obtener afecto y consuelo, y más se afana por planificar su propia actuación con la intención de dar cuenta de las demandas académicas, diferenciándose significativamente de los grupos medio y bajo ($F(2,1069) = 53.193, p < .001$, en ambos contrastes referidos a la búsqueda de apoyo; y $F(2,1069) = 76.826, p < .001$, en ambas comparaciones relativas a la estrategia de planificación). Los valores d de Cohen indican, asimismo, en ambas herramientas de afrontamiento, la existencia de diferencias grandes entre los estudiantes encuadrados en los grupos alto y bajo de autoaceptación ($d = 0.88$, en búsqueda de apoyo; y $d = 1.05$, en planificación) y moderadas entre el grupo alto y el grupo medio en planificación ($d = 0.49$). Las divergencias entre las medias de los grupos alto y medio de autoaceptación en cuanto al uso de la búsqueda de apoyo serían, en cambio, pequeñas a efectos de magnitud ($d = 0.33$).

No obstante, en la interpretación de estos efectos hemos de tener en cuenta, como señalan Valentine y Cooper (2003), entre otros, que en investigaciones realizadas en el campo educativo se estima que con valores $d =$

0.30 o superiores podemos considerar que existen diferencias de significación práctica (Morales, 2010), ya que en este ámbito suelen encontrarse tamaños del efecto más pequeños que en otros. Atendiendo a este criterio, podríamos tildar como ciertamente importante la diferencia de medias entre los grupos alto y medio de autoaceptación en cuanto a la utilización estratégica que hacen de la reevaluación positiva.

De acuerdo con nuestros resultados, cuanto menos se autovaloran los estudiantes, menor querencia muestran por la búsqueda de apoyo y la planificación como medidas para prevenir el estrés. De hecho, también se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones promedio obtenidas en estas dos estrategias de *coping* por los grupos de frecuencia media y baja de autoaceptación ($F(2,1069) = 53.193, p < .001$, en búsqueda de apoyo; y $F(2,1069) = 76.826, p < .001$, en planificación). En estos contrastes, las diferencias se presentan como moderadas a efectos de magnitud ($d = 0.72$, en búsqueda de apoyo y $d = 0.61$, en planificación), si bien algo más grandes que las existentes cuando comparamos a los estudiantes encuadrados en los grupos alto y medio.

En suma, los resultados obtenidos a partir del ANOVA indican, por un lado, que cuanto mayor es el nivel de autoaceptación que poseen los estudiantes universitarios mayores probabilidades existen de que se impliquen en mecanismos adaptativos de afrontamiento del estrés académico. Por otro, cuanto menos se aceptan y respetan, con sus virtudes y limitaciones, menos parecen optar por este tipo de estrategias. Además, a tenor del estadístico d de Cohen, podemos estimar como relevantes a efectos prácticos las diferencias encontradas entre los tres grupos de comparación, lo que sugiere que la autoaceptación constituye un recurso personal que favorece un afrontamiento más eficaz de los problemas académicos.

10.3.2. Análisis de las diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel de relaciones positivas con otras personas de los estudiantes universitarios

Los resultados obtenidos en el ANOVA efectuado para comparar las medias entre los tres grupos de estudiantes en función del grado en que

experimentan relaciones positivas con otras personas en las tres estrategias de afrontamiento consideradas se resumen en la tabla 19.

Tabla 19

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de relaciones positivas con otras personas en cuanto a la utilización de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación.

	Relaciones positivas	N	M	DT	F	Sig.
Reevaluación positiva	Baja	304	2.88	0.71	18.128	.000
	Media	611	3.01	0.69		
	Alta	157	3.29	0.72		
Búsqueda de apoyo	Baja	304	3.08	0.88	60.739	.000
	Media	611	3.49	0.79		
	Alta	157	3.95	0.84		
Planificación	Baja	304	2.95	0.77	8.195	.000
	Media	611	3.04	0.71		
	Alta	157	3.24	0.75		

Tal y como refleja la tabla precedente, cuanto mayor es el grado en que los estudiantes perciben la tenencia de relaciones sólidas y significativas con otros individuos mayor es la utilización de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación (véase figura 27). Además, los valores del estadístico *F*, junto con su probabilidad asociada nos indican que las diferencias de medias entre los grupos son significativas en las tres estrategias ($p < .001$, en todos los casos).

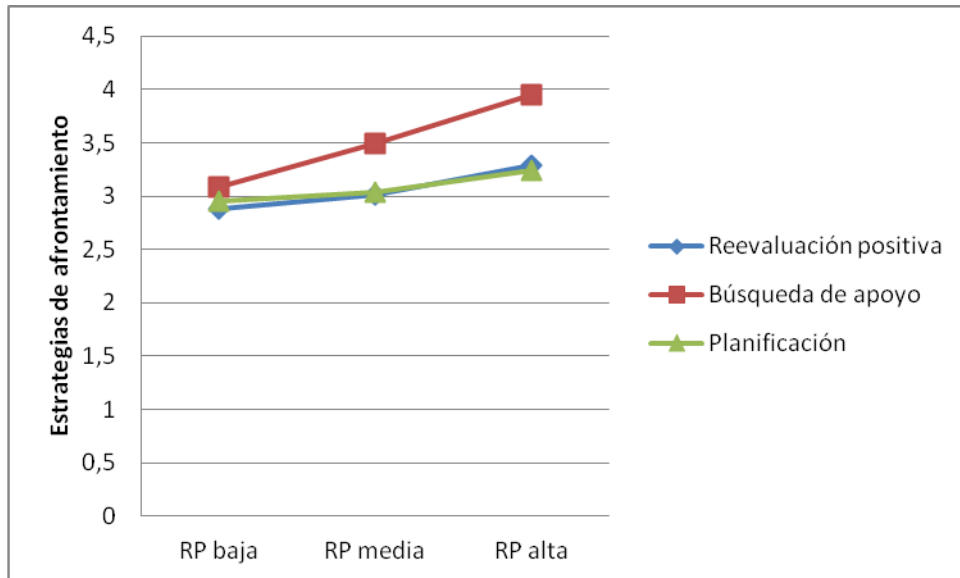


Figura 27. Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de afrontamiento en función de los niveles de relaciones positivas con otras personas (RP).

Es preciso, pues, identificar entre qué grupos en concreto se observan tales diferencias. La elección de la prueba de contraste a posteriori más indicada nos exige determinar en primera instancia si es posible o no asumir la existencia de homogeneidad entre las varianzas al establecer las comparaciones entre las medias. Los valores del estadístico de Levene, prueba que nos faculta para decidir en qué variables podemos concluir la existencia de varianzas iguales, se representan en la tabla 20.

Tabla 20

Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas en función del nivel (bajo, medio y alto) de relaciones positivas con otras personas.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Reevaluación positiva	0.135	2	1069	.874
Búsqueda de apoyo	3.649	2	1069	.026
Planificación	1.528	2	1069	.217

Los resultados obtenidos en esta prueba nos revelan que en las dimensiones reevaluación positiva y planificación el nivel de significación es superior a .05, con lo cual no es posible rechazar la hipótesis de igualdad de varianzas. En consecuencia, en ambos factores se procedió a aplicar la prueba de contraste post hoc de Scheffé. Por el contrario, en la dimensión búsqueda de apoyo el nivel de significación asociado a la prueba de Levene es inferior a .05, de manera que podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad en las varianzas. La prueba seleccionada para determinar entre qué grupos existen diferencias significativas entre las medias fue, en este caso, la de Games-Howell.

En la tabla 21 presentamos los resultados de estas comparaciones en las tres dimensiones de afrontamiento tras aplicar la prueba de contrastes a posteriori pertinente en cada caso. Se presentan también en la tabla los valores del tamaño del efecto para cada comparación.

Tabla 21

Significación de las diferencias de las medias en reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación entre los grupos alto, medio y bajo de relaciones positivas y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos.

Relaciones positivas	Reevaluación positiva		Búsqueda de apoyo		Planificación	
	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Baja-Media	.027	0.189	.000	0.503	.204	0.125
Baja -Alta	.000	0.591	.000	1.059	.000	0.397
Media-Alta	.000	0.402	.000	0.555	.010	0.272

Por lo que se refiere a la dimensión reevaluación positiva, la prueba de Scheffé nos indica que son los estudiantes que más y mejores vínculos sociales afirman poseer quienes recurren en mayor medida a esta estrategia como vía para hacer frente al estrés académico, diferenciándose significativamente al respecto de los estudiantes encuadrados en los grupos medio y bajo de esta dimensión del bienestar psicológico ($F(2,1069) = 18.128$,

$p < .001$, en ambos contrastes). Si atendemos al tamaño del efecto de esas diferencias, estas pueden ser catalogadas como moderadas ($d = 0.40$, en el contraste entre los grupos alto y medio; y $d = 0.59$, en la comparación altas-bajas relaciones positivas con otras personas). Estadísticamente significativas resultan también las diferencias entre el grupo que menos relaciones sociales positivas afirma poseer y el grupo medio ($F(2,1069) = 18.128$, $p = .027$), si bien a tenor del valor de la d de Cohen ($d = 0.19$) estas divergencias resultarían pequeñas.

En cuanto a la estrategia de búsqueda de ayuda, la prueba de Games-Howell reveló, nuevamente, que este mecanismo de afrontamiento es más prototípico en los estudiantes encuadrados en el grupo más alto de relaciones positivas, evidenciando diferencias significativas al respecto con los universitarios que informan poseer vínculos interpersonales en un rango medio y bajo ($F(2,1069) = 60.739$, $p < .001$, en ambos contrastes). En términos de relevancia práctica, estas diferencias son grandes con el grupo bajo ($d = 1.06$) y moderadas con el grupo intermedio ($d = 0.56$). También significativas son las diferencias, en cuanto a la utilización de la búsqueda de ayuda como medida de afrontamiento, entre aquellos estudiantes que puntúan más bajo en relaciones positivas con otros y los que se sitúan en el grupo medio de esta dimensión ($F(2,1069) = 60.739$, $p < .001$). Estas divergencias, además, alcanzan cierta notoriedad a efectos de magnitud ($d = 0.50$).

Finalmente, la prueba de Scheffé señaló que, en lo tocante a la estrategia de planificación, existen diferencias significativas entre los niveles de relaciones positivas solo en aquellos contrastes en los que están implicados los estudiantes que puntúan más alto en esta faceta del bienestar psicológico ($F(2,1069) = 8.195$, $p = .010$, en el contraste entre los grupos alto y medio; y $F(2,1069) = 8.195$, $p < .001$, en la comparación altas-bajas relaciones positivas con otras personas). Sin embargo, solo podemos estimar como ciertamente importantes en cuanto a tamaño las diferencias existentes entre los grupos alto y bajo ($d = 0.40$).

De manera general, a tenor de estos resultados, parece que la posesión de relaciones sólidas y afectivamente importantes con otras personas favorece significativamente la adopción de estrategias operativas de afrontamiento de

los problemas en el contexto universitario, en especial de la búsqueda de apoyo, estrategia en la que se encuentran las diferencias más grandes entre los tres grupos de comparación.

10.3.3. Análisis de las diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel de autonomía de los estudiantes universitarios

En la tabla 22 se exponen los resultados del análisis de varianza de un factor, efectuado para analizar la posible existencia de diferencias significativas en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel (bajo, medio o alto) de autonomía informado por los estudiantes universitarios. Con respecto a esta dimensión del bienestar psicológico, solo hemos incluido como variables dependientes en el ANOVA los factores reevaluación positiva y planificación, en la medida en que la búsqueda de apoyo no mostraba un grado de correlación estadísticamente significativo con la autonomía.

Tabla 22
Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de autonomía en cuanto a la utilización de las estrategias de reevaluación positiva y planificación.

	Autonomía	N	M	DT	F	Sig.
Reevaluación positiva	Baja	346	2.83	0.71	24.312	.000
	Media	478	3.03	0.65		
	Alta	248	3.24	0.75		
Planificación	Baja	346	2.95	0.75	5.855	.003
	Media	478	3.05	0.69		
	Alta	248	3.16	0.80		

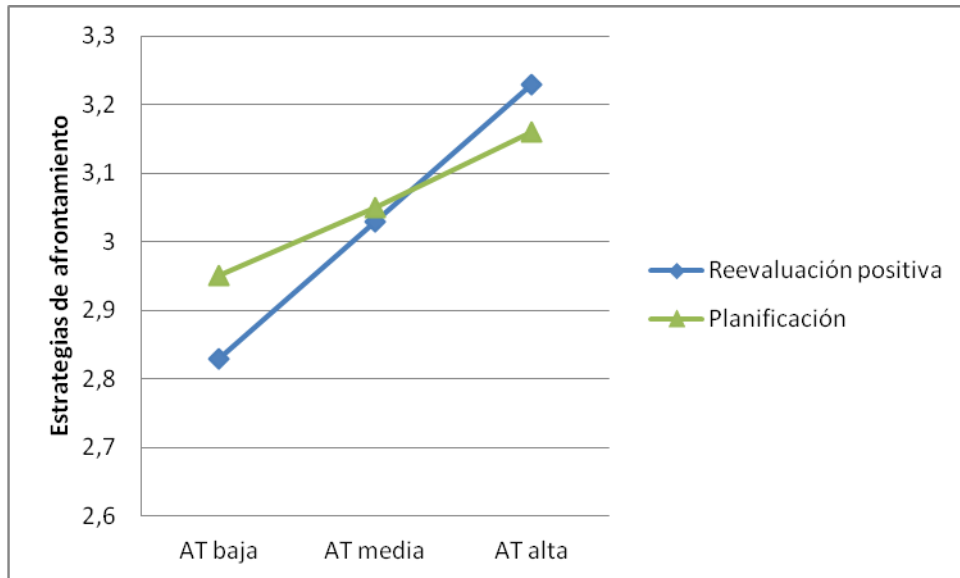


Figura 28. Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de afrontamiento en función de los niveles de autonomía (AT).

De conformidad con los resultados aportados por el análisis de varianza, cuanto mayor autonomía perciben los estudiantes universitarios más extraen lo positivo de las situaciones académicas potencialmente estresantes y más planifican y gestionan sus recursos personales con la intención de evitar sentirse estresados (véase figura 28). Las diferencias entre las puntuaciones promediadas por los grupos analizados resultan, asimismo, significativas en ambas estrategias ($p < .001$, en reevaluación positiva; y $p = .003$, en planificación), de manera que procedimos a efectuar los pertinentes contrastes a posteriori para poder determinar dónde en concreto anidaban tales divergencias. La prueba de homogeneidad de las varianzas, cuyos se exponen en la tabla 23, nos permitieron concretar qué prueba de contraste era la más indicada en cada caso.

Tabla 23

Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas en función del nivel (bajo, medio y alto) de autonomía.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Reevaluación positiva	5.565	2	1069	.004
Planificación	5.474	2	1069	.004

El nivel de significación asociada al estadístico de Levene, inferior a .05 en ambas variables, sugiere la pertinencia de rechazar la hipótesis nula y, consecuentemente, de asumir que las varianzas de estas variables no son iguales. Recurrimos, pues, a la prueba de Games-Howell con objeto de determinar entre qué grupos se encontrarían las diferencias significativas anteriormente observadas en el análisis de varianza. Los resultados de esta prueba de contrastes post hoc, así como los valores del tamaño del efecto asociados a cada contraste, se presentan en la tabla 24.

Tabla 24

Significación de las diferencias de las medias en reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación entre los grupos alto, medio y bajo de autonomía y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos.

Autonomía	Reevaluación positiva		Planificación	
	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Baja-Media	.027	0.280	.116	0.138
Baja -Alta	.000	0.577	.004	0.283
Media-Alta	.001	0.297	.175	0.145

En lo que concierne a la variable reevaluación positiva, los contrastes a posteriori reflejan la existencia de diferencias significativas entre los tres grupos de autonomía: $F(2,1069) = 24.312$, $p \leq .001$ (en las comparaciones entre estudiantes que informan un nivel de autonomía más elevado y los encuadrados en el grupo intermedio, así como con los del grupo que puntúa más bajo de esta dimensión); y $F(2,1069) = 24.312$, $p = .027$, en el contraste entre los grupos medio y bajo de autonomía. De todas estas diferencias, las más reseñables desde el punto de vista de su magnitud son las que existen entre los grupos extremos ($d = 0.58$), siendo las restantes divergencias algo más modestas ($d = 0.30$, en el contraste alta-media autonomía; y $d = 0.28$, en el contraste media-baja autonomía).

Por lo que a la planificación respecta, únicamente se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones promediadas en esta estrategia por los grupos alto y bajo de autonomía ($F(2,1069) = 5.855, p = .004$), aunque el tamaño de estas discrepancias es ciertamente pequeño ($d = 0.28$).

En conjunto, estos datos sugieren que la capacidad para mantener las convicciones propias y la autoridad personal libre de injerencias externas contribuye de manera destacada a la reevaluación positiva de los problemas académicos así como, aunque en menor medida, a la planificación de la propia actuación con objeto de reducir la influencia de estos estresores.

10.3.4. Análisis de las diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel de dominio del entorno de los estudiantes universitarios

Comenzamos exponiendo los principales resultados extraídos del ANOVA, en el que se pretendía determinar si el nivel de dominio del entorno percibido por los estudiantes influye en la forma en que afrontan el estrés académico. Tal y como refleja en la tabla 25, y en la misma tónica de las dimensiones precedentes, cuanto mayor es el grado de dominio del entorno que los universitarios perciben más estrategias operativas utilizan para atajar el estrés académico (véase también figura 29).

Tabla 25

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de dominio del entorno en cuanto a la utilización de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación.

	Dominio del entorno	N	M	DT	F	Sig.
Reevaluación positiva	Bajo	245	2.72	0.66	51.445	.000
	Medio	477	2.97	0.63		
	Alto	350	3.28	0.75		
Búsqueda de apoyo	Bajo	245	3.23	0.90	17.996	.000
	Medio	477	3.40	0.81		

Planificación	Alto	350	3.64	0.87		
	Bajo	245	2.87	0.72	16.202	.000
	Medio	477	3.02	0.69		
	Alto	350	3.21	0.79		

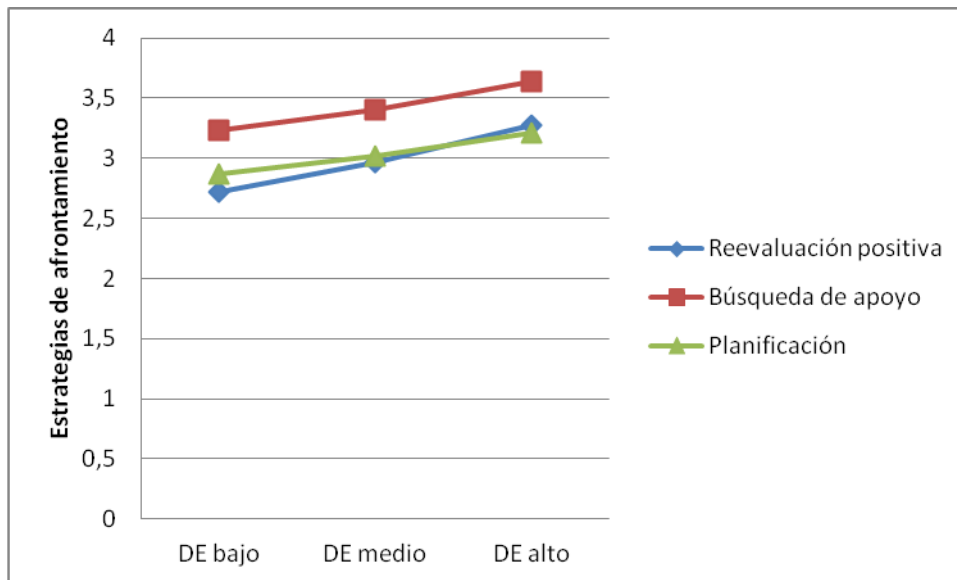


Figura 29. Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de afrontamiento en función de los niveles de dominio del entorno (DE).

Asimismo, el análisis de varianza efectuado nos permite concluir que las diferencias entre los grupos en cuanto a la utilización de las tres estrategias de afrontamiento evaluadas son significativas estadísticamente ($p < .001$, en todos los casos). Procedimos, por consiguiente, a determinar mediante pruebas de contraste post hoc entre qué grupos se producían tales divergencias. La prueba de Levene nos permitió decidir si era pertinente asumir o no homogeneidad en las varianzas y, por ende, qué prueba a posteriori era la más apropiada en cada caso. Los resultados de esta prueba se recogen en la tabla 26.

Tabla 26

Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas en función del nivel (bajo, medio y alto) de dominio del entorno.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Reevaluación positiva	7.054	2	1069	.001
Búsqueda de apoyo	1.879	2	1069	.153
Planificación	6.499	2	1069	.002

Apoyándonos en los resultados de la prueba de homogeneidad de varianzas, utilizamos la prueba de Games-Howell para las comparaciones a posteriori en las dimensiones reevaluación positiva y planificación, puesto que el nivel de significación es en ambas inferior a .05. Por el contrario, en el factor búsqueda de apoyo el nivel de significación asociado al estadístico de Levene es superior a .05, de manera que se asume la hipótesis nula que afirma la existencia de varianzas iguales. Empleamos para los contrastes post hoc en esta variable la prueba de Sceheffé. Los resultados de los contrastes a posteriori efectuados en cada caso se muestran en la tabla 27 Aparecen también los valores del tamaño del efecto vinculados a cada contraste.

Tabla 27

Significación de las diferencias de las medias en reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación entre los grupos alto, medio y bajo de dominio del entorno y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos.

Dominio del entorno	Reevaluación positiva		Búsqueda de apoyo		Planificación	
	p	d	p	d	p	d
Bajo-Medio	.000	0.375	.036	0.202	.028	0.195
Bajo -Alto	.000	0.830	.000	0.486	.000	0.462
Medio-Alto	.000	0.455	.000	0.283	.001	0.267

De acuerdo con los resultados presentados en la tabla anterior, existen diferencias significativas entre los tres grupos organizados en función del grado de dominio del entorno percibido por los estudiantes universitarios en las tres estrategias de afrontamiento. Las diferencias más importantes las encontramos en el factor reevaluación positiva, donde podemos estimar como grandes las discrepancias entre las puntuaciones medias de los grupos con alto y bajo dominio del entorno ($F(2,1069) = 51.445, p < .001, d = 0.83$). Algo más moderadas son las diferencias encontradas entre los grupos con alto y medio dominio del entorno ($F(2,1069) = 51.445, p < .001, d = 0.46$), así como entre los grupos medio y bajo ($F(2,1069) = 51.445, p < .001, d = 0.38$).

Por lo que respecta a las dimensiones búsqueda de apoyo y planificación, aunque, como decíamos, observamos diferencias estadísticamente significativas en todas las comparaciones inter-grupo, a efectos prácticos es en los contrastes entre los sujetos con alto y bajo dominio del entorno donde se encuentran divergencias de cierta relevancia: $F(2,1069) = 17.996, p < .001, d = 0.49$, en búsqueda de apoyo; y $F(2,1069) = 16.202, p < .001, d = 0.46$, en planificación.

A tenor de estos hallazgos, la habilidad autopercebida para crear y gestionar entornos propicios para la satisfacción de nuestras necesidades y deseos vitales personales se erige en una faceta del bienestar psicológico importante a la hora de favorecer el afrontamiento eficaz de los estresores académicos, especialmente a través de la re-significación positiva de los mismos. Por contra, no gozar de esta dimensión de nuestro bienestar, o disponer de ella en niveles bajos, puede suponer un menoscabo para el óptimo afrontamiento de las problemáticas de índole académica.

10.3.5. Análisis de las diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel de propósito en la vida de los estudiantes universitarios

Centramos nuestra atención ahora en la vinculación entre el nivel de propósito vital experimentado por los estudiantes universitarios y las estrategias de afrontamiento del estrés que utilizan. Los resultados del ANOVA, recogidos en la tabla 28 y en la figura 30, muestran una progresión ascendente en las puntuaciones promediadas por los estudiantes a medida

que se incrementa el nivel de propósito en la vida que experimentan. Además, si nos atenemos a los valores del estadístico F y a su significación asociada, podemos afirmar que esas diferencias entre las medias de los grupos son estadísticamente significativas en las tres estrategias de *coping* analizadas ($p < .001$).

Tabla 28

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de propósito en la vida en cuanto a la utilización de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación.

	Propósito en la vida	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Reevaluación positiva	Bajo	228	2.71	0.66	75.627	.000
	Medio	523	3.05	0.66		
	Alto	211	3.42	0.69		
Búsqueda de apoyo	Bajo	228	3.15	0.86	37.258	.000
	Medio	523	3.50	0.82		
	Alto	211	3.76	0.83		
Planificación	Bajo	228	2.69	0.70	83.178	.000
	Medio	523	3.11	0.68		
	Alto	211	3.45	0.70		

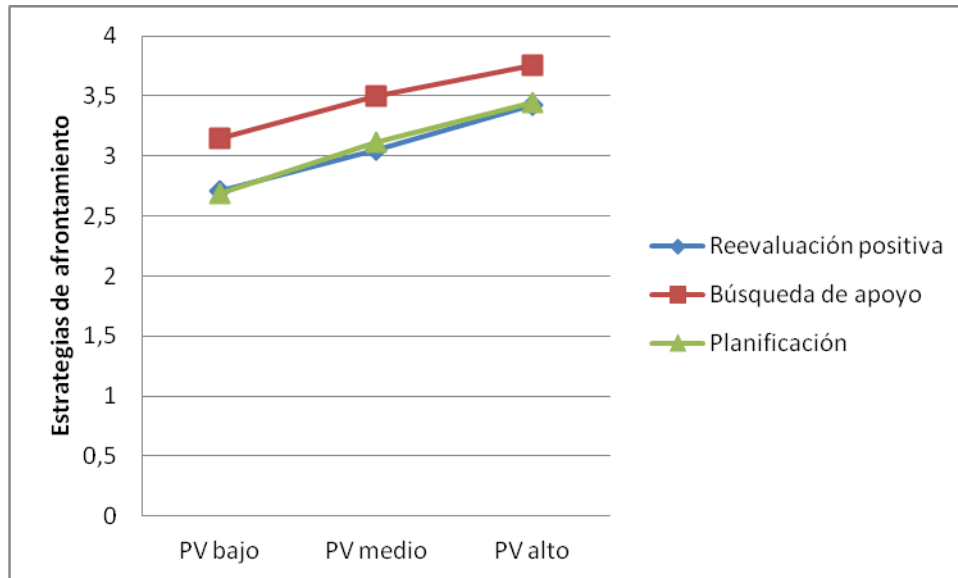


Figura 30. Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de afrontamiento en función de los niveles de propósito en la vida (PV).

La prueba de Levene (véase tabla 29) nos permitió concluir si procedía asumir o no homogeneidad en las varianzas de las medias de los grupos de propósito en la vida. Ello nos facultaba para elegir la prueba de contraste a posteriori más apropiada en cada caso, requisito necesario para discriminar entre qué grupos de comparación existen diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 29

Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas en función del nivel (bajo, medio y alto) de propósito en la vida.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Reevaluación positiva	0.002	2	1069	.998
Búsqueda de apoyo	2.073	2	1069	.126
Planificación	0.054	2	1069	.947

El nivel de significación vinculado al estadístico de Levene, como refleja la tabla anterior, es superior a .05 en las tres dimensiones, de manera que se

acepta la hipótesis nula de igualdad de varianzas. Así pues, empleamos la prueba de contraste post hoc de Scheffé, cuyos resultados, junto con el valor del tamaño del efecto, se presentan en la tabla 30.

Tabla 30

Significación de las diferencias de las medias en reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación entre los grupos alto, medio y bajo de propósito en la vida y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos.

Propósito en la vida	Reevaluación positiva		Búsqueda de apoyo		Planificación	
	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Bajo-Medio	.000	0.504	.000	0.417	.000	0.613
Bajo -Alto	.000	1.070	.000	0.731	.000	1.098
Medio-Alto	.000	0.565	.001	0.314	.000	0.485

De conformidad con los resultados expuestos en la tabla anterior, observamos la existencia de discrepancias estadísticamente significativas en todos los contrastes efectuados en las tres variables de afrontamiento. Ahora bien, considerando la magnitud del efecto de esas divergencias, nos encontramos con que las diferencias inter-grupo más grandes aparecen en las dos estrategias de índole más cognitiva, esto es, la reevaluación positiva y la planificación. En ambas, las discrepancias más grandes se hallan en el contraste entre el grupo con propósito en la vida más bajo y el que afirma poseer esta faceta en mayor grado: $F(2,1069) = 75.627, p < .001, d = 1.07$, en reevaluación positiva; y $F(2,1069) = 83.178, p < .001, d = 1.10$, en planificación. Algo más modestas, pero también reseñables desde el punto de vista de su magnitud, resultan las diferencias en los contrastes entre los grupos alto y medio de propósito en la vida ($F(2,1069) = 75.627, p < .001, d = 0.57$, en reevaluación positiva; y $F(2,1069) = 83.178, p < .001, d = 0.49$, en planificación), así como entre los grupos medio y bajo ($F(2,1069) = 75.627, p < .001, d = 0.50$, en reevaluación positiva; y $F(2,1069) = 83.178, p < .001, d = 0.61$, en planificación).

Con todo, también debemos estimar como importantes a efectos "reales" las diferencias en búsqueda de apoyo entre los estudiantes con alto, medio y bajo propósito en la vida. En este sentido, podríamos catalogar como grandes las diferencias entre los estudiantes clasificados en el grupo más alto de esta dimensión del bienestar eudaimónico y los que se encuadran en el grupo más bajo ($F(2,1069) = 37.258, p < .001, d = 0.73$) y moderadas las existentes entre los grupos bajo y medio ($F(2,1069) = 37.258, p < .001, d = 0.42$) y alto y medio ($F(2,1069) = 37.258, p < .001, d = 0.31$).

10.3.6. Análisis de las diferencias en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel de crecimiento personal de los estudiantes universitarios

Concluimos el análisis de la relación entre el nivel de bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento del estrés académico con la dimensión de crecimiento personal. Los resultados del ANOVA se presentan en la tabla 31.

Tabla 31
Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de crecimiento personal en cuanto a la utilización de las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación.

	Crecimiento personal	N	M	DT	F	Sig.
Reevaluación positiva	Bajo	296	2.82	0.71	31.441	.000
	Medio	650	3.03	0.67		
	Alto	126	3.40	0.76		
Búsqueda de apoyo	Bajo	296	3.14	0.84	34.015	.000
	Medio	650	3.50	0.83		
	Alto	126	3.83	0.87		
Planificación	Bajo	296	2.80	0.73	37.270	.000
	Medio	650	3.08	0.71		
	Alto	126	3.44	0.73		

En línea con lo acontecido en las restantes dimensiones, cuanto mayor es el nivel de crecimiento personal percibido por los estudiantes más se embarcan en formas adaptativas de afrontamiento de las demandas académicas (véase también figura 31).

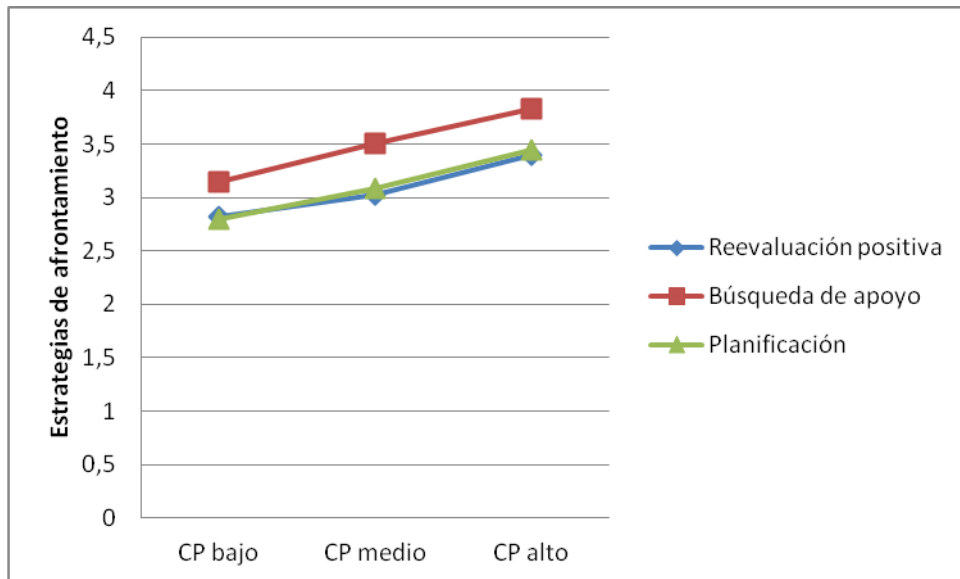


Figura 31. Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de afrontamiento en función de los niveles de crecimiento personal (CP).

Asimismo, tal y como se aprecia en la tabla anterior, las diferencias de medias encontradas entre los tres grupos estructurados sobre la base del grado en que los universitarios afirman que sus potencialidades individuales crecen y se desarrollan son significativas en las tres estrategias de afrontamiento consideradas ($p < .001$). Con objeto de esclarecer entre qué grupos en concreto se hallarían tales discrepancias, fue preciso recurrir a las pruebas de contraste post hoc. El análisis de homogeneidad de varianzas, cuyos resultados se representan en la tabla 32, señaló la pertinencia de optar por la prueba de Scheffé en las tres variables de afrontamiento, habida cuenta de que en todos los casos el nivel de significación asociado al estadístico de Levene es superior a .05 y, en consecuencia, debemos asumir la hipótesis de igualdad entre las varianzas.

Tabla 32

Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas en función del nivel (bajo, medio y alto) de crecimiento personal.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Reevaluación positiva	2.843	2	1069	.059
Búsqueda de apoyo	0.171	2	1069	.843
Planificación	0.103	2	1069	.902

Finalmente, en la tabla 33 se exponen los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba de contraste post hoc de Scheffé. Se incluyen, además, en dicha tabla, los valores del tamaño del efecto obtenidos en cada comparación.

Tabla 33

Significación de las diferencias de las medias en reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación entre los grupos alto, medio y bajo de crecimiento personal y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos.

Crecimiento personal	Reevaluación positiva		Búsqueda de apoyo		Planificación	
	p	d	p	d	p	d
Bajo-Medio	.000	0.294	.000	0.427	.000	0.388
Bajo -Alto	.000	0.840	.000	0.820	.000	0.894
Medio-Alto	.000	0.545	.000	0.393	.000	0.506

Los resultados obtenidos tras la aplicación de la citada prueba nos permiten apreciar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todos los contrastes realizados en las tres estrategias de afrontamiento. Además, si nos atenemos al tamaño del efecto, dichas diferencias pueden ser

catalogadas como importantes. En todos los casos, las diferencias más grandes se observan al contrastar las medias del grupo más alto en crecimiento personal con las del grupo más bajo en esta dimensión del bienestar psicológico: $F(2,1069) = 31.441$, $p < .001$, $d = 0.84$, en reevaluación positiva; $F(2,1069) = 34.015$, $p < .001$, $d = 0.82$, en búsqueda de apoyo; y $F(2,1069) = 37.270$, $p < .001$, $d = 0.89$, en planificación.

Asimismo, debemos señalar que en las dos estrategias que reúnen cierto poso cognitivo, las diferencias entre las medias son mayores entre los grupos intermedio y alto de crecimiento personal ($F(2,1069) = 31.441$, $p < .001$, $d = 0.55$, en reevaluación positiva; y $F(2,1069) = 37.270$, $p < .001$, $d = 0.51$, en planificación) que entre los grupos intermedio y bajo ($F(2,1069) = 31.441$, $p < .001$, $d = 0.29$, en reevaluación positiva; y $F(2,1069) = 37.270$, $p < .001$, $d = 0.39$, en planificación). De acuerdo con ello, podemos considerar que es el grupo que informa poseer un grado de crecimiento personal más elevado el que marca más diferencias a la hora de recurrir a estas formas cognitivas adaptativas de afrontamiento. Apoyándonos en esta consideración, cuando la sensación de que uno mismo alcanza la excelencia y desarrolla su máximo potencial individual es más elevada, se acentúa especialmente la adopción estratégica de la reevaluación positiva y de la planificación como mecanismos de afrontamiento en el contexto universitario.

En lo que respecta a la búsqueda de apoyo, las discrepancias entre las puntuaciones promediadas por los grupos alto y medio de crecimiento personal ($F(2,1069) = 34.015$, $p < .001$, $d = 0.39$) son similares, desde el punto de vista de su magnitud, a las existentes entre los niveles medio y bajo ($F(2,1069) = 34.015$, $p < .001$, $d = 0.43$), siendo tales diferencias moderadas en ambos casos.

Tomando en consideración los resultados obtenidos en las seis dimensiones que conforman el bienestar psicológico, parece, pues, evidenciarse que todas ellas constituyen recursos personales importantes a la hora de favorecer un afrontamiento más efectivo de los estresores del contexto académico universitario. En el próximo capítulo trataremos de analizar pormenorizadamente las implicaciones de estos resultados.

11. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

"Parecía que habíamos llegado al final del camino y resulta que era solo una curva abierta a otro paisaje y a nuevas curiosidades"

José Saramago

Culminamos este trabajo de tesis doctoral ofreciendo una perspectiva general del estudio llevado a cabo. Con este propósito, en primer término pretendemos analizar los principales resultados encontrados y contrastarlos con otras evidencias obtenidas en trabajos precedentes de similar temática. Trabajos que, sin ningún género de dudas, han cimentado el camino por el que ha transcurrido esta investigación. Fruto de ese análisis y discusión de resultados, y de conformidad con los objetivos que nos planteábamos, es nuestra intención extraer, en segundo lugar, algún tipo de conclusión general que permita, ya no solo delimitar las principales aportaciones de esta tesis, sino, todavía más importante, ofrecer algunas pautas y orientaciones para los profesionales de la educación de cara a la promoción del bienestar psicológico en los estudiantes universitarios.

Se señalan, asimismo, algunas limitaciones que, como todo trabajo, nuestra investigación a buen seguro presenta, y que restringen la generalización de los resultados obtenidos. En cualquier caso, entendemos que esas limitaciones podrán ser tenidas en cuenta en ulteriores estudios y, por ende, contribuirán al crecimiento y desarrollo de esta incipiente pero apasionante tradición investigadora.

La felicidad es, quizá, el mayor de los anhelos del ser humano desde hace más de dos mil años. Cómo obtenerla, sin embargo, continúa siendo un enigma. En las últimas décadas, al abrigo del método científico, esta cuestión se ha erigido en una de las prioridades de la Psicología, fundamentalmente de la así denominada Psicología positiva. Como explicábamos en el primer capítulo, los estudios sobre el bienestar se han abordado desde dos perspectivas complementarias, comúnmente identificadas como bienestar hedónico y eudaimónico (véase R. M. Ryan y Deci, 2001; Waterman, 1993). La

primera, de más extensa tradición, incide en la calidad de nuestros afectos, así como en la satisfacción con las experiencias vitales propias. Por su parte, la perspectiva eudaimónica concibe el bienestar como la consecución plena de todas nuestras capacidades y potencialidades, en definitiva, de aquellos valores que nos hacen sentir vivos y auténticos y posibilitan nuestra completa autorrealización.

Nuestro trabajo de investigación se adscribe, precisamente, al enfoque eudaimonista. En efecto, el planteamiento que adoptamos asume que el máximo desarrollo de las fortalezas y virtudes individuales constituye la base para un funcionamiento psicológico óptimo, esto es, para nuestro bienestar. Como señala Ryff (1989b), la medida del bienestar hedónico o subjetivo puede ser adecuada para determinar el nivel de bienestar emocional experimentado por el individuo, pero no logra captar desafíos vitales de mayor enjundia tales como tener un sentido de propósito y dirección en la vida, lograr relaciones satisfactorias con otras personas o sentir que se ha logrado la autorrealización personal. Ha de tenerse en cuenta, como señalan Triadó, Villar, Solé y Osuna (2005) que, en el bienestar subjetivo, la única medida es la experiencia de la persona. En cambio, la perspectiva del bienestar psicológico trata de determinar criterios y cualidades concretas y estables que permitan hablar de funcionamiento psicológico positivo, por lo que intenta desarrollar instrumentos que permitan evaluar en qué medida el individuo cumple con tales criterios o posee dichas cualidades.

Sin embargo, uno de los grandes caballos de batalla de los presupuestos eudaimónicos estriba, justamente, en la dificultad para medir de una manera válida y fiable el bienestar psicológico. Como acertadamente explica Seligman (2011), el bienestar es un constructo y, como tal, no directamente observable y medible. En otras palabras, no existe ninguna medida única que lo defina de forma exhaustiva. Es preciso, pues, delimitar sus componentes fundamentales, elementos ciertamente mensurables, reales, cada uno de los cuales contribuirán al bienestar psicológico, aunque ninguno de ellos lo definirá por sí mismo.

Con este propósito, Carol Ryff (1989a, 1989b) propuso un modelo en virtud del cual seis elementos caracterizarían el bienestar psicológico humano:

autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. La propia Ryff diseñó un instrumento de medida de estas seis dimensiones. Si bien en los últimos años han surgido otros modelos alternativos, hasta la fecha la propuesta de esta investigadora es con diferencia la más aceptada y replicada. Con todo, este modelo hexa-factorial y, por consiguiente, la validez y fiabilidad de las escalas desarrolladas para su medición, ha sido cuestionado por un número nada despreciable de trabajos.

El primero de nuestros objetivos pasaba, consecuentemente, por operativizar este constructo. ¿A qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de bienestar psicológico? ¿Cuántas y qué dimensiones lo integran? ¿Es válido y fiable el instrumento diseñado por Ryff para medir el bienestar psicológico en un colectivo hasta el momento escasamente analizado como es el de los estudiantes universitarios? Para responder a estas cuestiones, nos apoyamos en la adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff, elaborada por D. Díaz y colaboradores (2006). Esta adaptación, de 29 ítems, había mostrado adecuadas propiedades psicométricas en una muestra de adultos españoles con edades comprendidas entre los 18 y los 72 años. Sometimos a un análisis factorial exploratorio (AFE) los datos recabados en nuestra muestra de estudiantes universitarios. El AFE reveló una estructura de seis dimensiones, acorde con el planteamiento de Ryff (1989a, 1989b).

Con la finalidad de corroborar esta estructura, efectuamos un análisis factorial confirmatorio (AFC), a través del cual quisimos evaluar, basándonos en las controversias existentes respecto a esta cuestión (e.g., Abbott et al., 2006; Abbott et al., 2010; Burns y Machin, 2009; F. F. Chen et al., 2013; Kállay y Rus, 2014; Keyes et al., 2002; Springer y Hauser, 2006; J. M. Tomás et al., 2008; J. M. Tomás et al., 2010; Triadó et al., 2007; Van Dierendonck, 2004; Van Dierendock et al., 2008; Vera-Villarroel et al., 2013), qué modelo teórico de los propuestos hasta la fecha es el más apropiado para medir el bienestar eudaimónico, si bien en nuestro caso en la población de estudiantes universitarios. Así pues, se analizaron modelos unifactoriales, así como de dos, tres, cinco y seis dimensiones, con y sin factores latentes de segundo orden. De conformidad con nuestros resultados, los modelos hexa-dimensionales (ya sea con o sin factor de segundo orden) son los que mejores

parámetros de bondad de ajuste presentan en nuestra muestra, y a pesar de que los índices obtenidos resultan relativamente aceptables, distan de ser satisfactorios. Sobre la base de estos hallazgos, nosotros abogamos, en sintonía con los trabajos de Gallardo y Moyano-Díaz (2012), J. M. Tomás et al. (2010) o Vera-Villarroel et al. (2013), por preservar la estructura original propuesta por Ryff, de seis dimensiones sin constructos latentes de segundo orden. En cualquier caso, esta es una cuestión que a todas luces precisa más investigación, con vistas a lograr un instrumento ad hoc para la medición del bienestar psicológico de los estudiantes universitarios.

De hecho, y en línea con la investigación previa, en nuestro estudio varias dimensiones (en concreto, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal) presentan índices de fiabilidad ciertamente mejorables. Es posible que la longitud de algunas de las escalas (autonomía y dominio del entorno, por ejemplo, están integradas por apenas tres ítems cada una) estén influyendo en su débil confiabilidad (c.f., Navas, 2001). En este sentido, Ryff y Keyes (1995) observaron que al reducir el número de ítems del instrumento se incrementaba su validez de contenido, pero la fiabilidad decrecía ostensiblemente. Si bien es posible que al aumentar el número de ítems por dimensión logremos una mayor consistencia interna, considerando en conjunto sus características psicométricas, desde nuestro punto de vista el instrumento utilizado, aunque aceptable, requeriría ciertos ajustes en la formulación de sus ítems con el fin de adaptarse más fidedignamente a las particularidades y circunstancias contextuales y evolutivas prototípicas de la población de estudiantes universitarios españoles. Sirva de muestra el ítem número 10 ("*He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto*"), el cual entendemos que no representa adecuadamente la realidad del universitario medio y, en consecuencia, no evaluaría adecuadamente su nivel de bienestar psicológico.

Una vez operativizado el constructo, nos interesaba describir cómo es el grado de bienestar psicológico experimentado por los estudiantes. Analizando las puntuaciones promediadas en cada dimensión, se observa que todas ellas oscilan entre $M = 3.54$ (autonomía) y $M = 4.20$ (relaciones positivas con otras personas) en una escala de 5 puntos, donde la puntuación máxima representaría el grado de bienestar psicológico más alto. A juzgar por estos

resultados, podríamos considerar que los estudiantes de nuestra muestra gozan de una buena salud psicológica, especialmente en lo tocante a las dimensiones relaciones positivas con otras personas y crecimiento personal. Esto es, de acuerdo con la información obtenida, en términos generales, los estudiantes universitarios afirman poseer sólidos vínculos sociales con otras personas, lazos cercanos y de confianza con los que compartir afectos y a los que recurrir cuando tienen un problema. Si bien es cierto que, parafraseando a Aristóteles, el hombre es un animal social y, como tal, precisa forjar este tipo de vínculos, esta necesidad cobra especial relevancia en la juventud, etapa evolutiva en la que se encuentran la mayor parte de los universitarios. Algunos trabajos han destacado la importancia que las relaciones positivas con otras personas adquieren en el contexto universitario, favoreciendo el desarrollo de importantes indicadores de desarrollo psicosocial como la autonomía, la madurez o el sentimiento de pertenencia, integración e identificación grupal (Adams et al., 2000; Pascarella y Terenzini, 1991). Parece, además, que gozar de un apoyo social de calidad alimenta la motivación y el rendimiento académico de los universitarios (Palacio et al., 2006), aunque solo sea indirectamente (Requena, 1998).

La otra dimensión más sobresaliente en los estudiantes de nuestra muestra es, como decíamos, la de crecimiento personal. De acuerdo con ello, podríamos aseverar que nuestros estudiantes perciben una elevada sensación de autodesarrollo y perfeccionamiento en sus potencialidades personales. Como veíamos en el capítulo siete, la formación universitaria pretende dotar al individuo de un capital de competencias esenciales para su desarrollo profesional y social, de manera que las elevadas puntuaciones en la variable crecimiento personal podrían indicar que, efectivamente, esta etapa educativa está contribuyendo de forma destacada a la consecución de dichos objetivos vitales. Evidentemente, el tiempo de ocio, en el que el estudiante se implica en actividades libremente escogidas, también podría suponer, como sugieren J. Rodríguez y Agulló (1999), un importante contexto de desarrollo y, en consecuencia, favorecería la percepción de crecimiento personal.

En un segundo escalafón se situarían las puntuaciones en los factores autoaceptación, dominio del entorno y propósito en la vida. Este dato revelaría que, en términos moderadamente elevados, los universitarios de nuestra

muestra se quieren y respetan a sí mismos tal y como son, se sienten competentes para elegir y gestionar entornos favorables para la satisfacción de sus necesidades y deseos personales y perciben una clara dirección y propósito en sus metas y objetivos vitales, aspectos todos ellos que favorecen la motivación e implicación académica (Cabanach, Valle, et al., 2007; Friedlander et al., 2007; Núñez, 2009; Núñez et al., 1998; Pintrich et al., 1994; Shell y Husman, 2001; Skinner et al., 1990; Stupnisky et al., 2008; Zimmerman et al., 1992). En el caso del propósito en la vida, es posible que la puntuación relativamente elevada que obtienen los estudiantes en esta dimensión se vea favorecida por la percepción de altas relaciones sociales positivas, cuestión que ha sido señalada en investigaciones desarrolladas con anterioridad en el contexto universitario (e.g., A. Castro y Sánchez, 2000; Salmela-Aro, 2010). De conformidad con estos trabajos, entre las metas vitales más importantes de los estudiantes se encontraría la de establecer vínculos significativos con sus compañeros.

Nuestros resultados reflejan, en cambio, que la faceta del bienestar psicológico que los universitarios participantes en el estudio valoran como más baja es la autonomía. Este factor, de acuerdo con Ryff (1989b), evalúa la capacidad del individuo para sostener su propia individualidad en diferentes contextos, libre de presiones sociales. Cabría hipotetizar que la gran importancia que las personas jóvenes atribuyen a mantener relaciones sociales exitosas requiera, en cierta medida, que supediten sus propias creencias y convicciones a las de la mayoría con el fin de evitar ser rechazadas. En este sentido, Soares et al. (2007) encontraron que los estudiantes universitarios, entre otros aspectos, percibían una escasa autonomía a la hora de hacer frente a la carencia de afectos y aprobación por parte de sus iguales.

Además, la investigación previa ensalza la importancia que adquiere el estilo motivacional promovido por los docentes en el grado de autodeterminación que perciben los estudiantes. Tomando como referencia la clasificación de estilos motivacionales realizada por R. M. Ryan y Deci (2000), parece que aquellos estudiantes que se ven sometidos a planteamientos metodológicos más controladores (i.e., aquellos en los que no se valoran sus opiniones, ni se les proporcionan oportunidades para tomar decisiones, o no

se les permite asumir la responsabilidad en sus procesos de aprendizaje) y, por ende, perciben menos autonomía en su actividad académica, muestran niveles más bajos de *engagement* (Deci et al., 1981; Moral et al., 2008; Reeve et al., 2004), así como de autorregulación (Black y Deci, 2000), lo que podría afectar a su rendimiento (Skinner y Belmont, 1993), o a la percepción del estudiante respecto al mismo (Diseth y Samdal, 2014).

Ello entroncaría con la visión que, de acuerdo con las aportaciones de autores como Martí (2003) o Monereo y Pozo (2003), poseen mayoritariamente los universitarios españoles, quienes valoran su proceso de aprendizaje como una mera reproducción de los contenidos impartidos por el profesorado. De hecho, un estudio efectuado en 2010 por Cabanach, Fernández-Cervantes, et al. con estudiantes de Ciencias de la Salud identificó las deficiencias metodológicas del profesorado, la ausencia de valor de los contenidos de aprendizaje y estudio, así como la imposibilidad de participar en las decisiones respecto del propio trabajo académico, como tres de los estresores más importantes del contexto académico, algunos de los cuales han sido refrendados en estudios posteriores (Cabanach et al., 2014; Souto, 2014).

Con todo, debemos precisar que, en términos absolutos, la puntuación autoinformada por los estudiantes en autonomía es relativamente elevada, lo que podría indicar que estos aprendices, o bien perciben cierto grado de causación personal en su vida más allá de las aulas, o bien no consideran que los planteamientos metodológicos del profesorado cercenen en demasía su libertad de decisión y elección en cuanto a los estándares vitales que más valoran. A este respecto, Eisenberger y colaboradores (1999) afirman que en nuestra vida ordinaria estamos acostumbrados a operar sobre la base de comportamientos extrínsecamente recompensados (por ejemplo, una alta calificación tras el esfuerzo invertido en la preparación de un examen). En la medida en que los potenciales receptores pueden declinar esa recompensa y no realizar la conducta requerida (siguiendo con el ejemplo anterior, el individuo podría optar por no estudiar para el examen, aun a riesgo de que ello implique suspender), este hecho podría ser percibido como un comportamiento autodeterminado.

En suma, considerando los puntajes obtenidos en las seis dimensiones, podríamos valorar que el nivel de bienestar psicológico de los estudiantes evaluados es más que aceptable. Si bien, por su carácter eminentemente descriptivo, no habíamos establecido ningún tipo de hipótesis al respecto, a nuestro modo de ver estos resultados resultan un tanto sorprendentes, máxime cuando la crisis económica que azota con especial severidad a nuestro país está dificultando considerablemente las oportunidades, ya no solo de incorporarse al mercado laboral una vez concluida la etapa universitaria, sino de poder cursar estudios universitarios, al restringirse el número de becas y endurecerse las condiciones para su acceso. En palabras del ministro Wert, “solamente un tercio de los estudiantes terminan un título sin repetir ningún curso, la media de la OCDE está en el 40%, y la tasa de abandono en la universidad es del 30%, el doble que en Europa” (Efe, 2013), apreciación que da cuenta de las significativas dificultades por las que están atravesando los universitarios españoles para desarrollar su formación, lo que se sumaría a los estresores propiamente académicos. Asimismo, algunos trabajos evidencian que los índices de salud emocional de los universitarios son, por lo general, bajos (Pryor, Hurtado, DeAngelo, Palucki Blake y Tran, 2010), y que el bienestar decrece ostensiblemente durante este período (Stone, Schwartz, Broderick y Deaton, 2010).

¿Cómo se explicarían, entonces, las benignas puntuaciones en bienestar psicológico que refleja nuestro estudio? Aunque, evidentemente, esta es una cuestión que requiere un análisis más exhaustivo, ha de tenerse en cuenta que los datos de que disponemos fueron recabados a finales de 2009. Por aquel entonces, la virulencia de la crisis no era tan acentuada como en el momento presente y, por tanto, las condiciones para estudiar eran más propicias. Así las cosas, es posible que los universitarios encuestados no viesen amenazadas sus oportunidades de crecimiento y desarrollo del potencial individual y, de recogerse los datos en el momento presente, el nivel autopercebido de crecimiento personal, de dominio del entorno o de propósito en la vida fuese sensiblemente inferior.

Otra plausible explicación anidaría, como afirma Csikszentmihalyi (2010), en la tendencia que exhibimos los seres humanos a hacer ver que todo va bien cuando se nos interpela sobre esta cuestión. De esta manera, por

mucho que nuestra vida esté vacía, solemos mostrarnos reticentes a admitir ante los demás que no somos felices. En este sentido, el propio Jean-Paul Sartre (véase Védrine et al., 2006) sostenía que la mayoría de las personas viven imbuidas en una "falsa conciencia", tratando de convencerse, incluso a sí mismas, de que habitan en el mejor de los mundos. En otras palabras, es posible que las puntuaciones relativamente elevadas en bienestar psicológico que reflejan los cuestionarios se encuentren mediatizadas por la deseabilidad social, en virtud de lo cual los estudiantes, pese a su anonimato en el proceso de recogida de datos, tratarían de "vender" la imagen de que su salud psicológica es mejor de lo que realmente es. En cualquier caso, se trata de una simple hipótesis que deberá ser analizada en futuros trabajos capaces de abordar la cuestión mediante otros procedimientos de recogida de información.

El tercer objetivo de este trabajo planteaba explorar en qué medida los universitarios que integran nuestra muestra utilizan las estrategias de afrontamiento de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación. Con ello, pretendíamos determinar si los estudiantes disponen de mecanismos concretos para gestionar las demandas y situaciones del contexto académico con potencial estresante. Si bien es cierto que no están todas las que son, es decir, existen clasificaciones más extensivas de estrategias de afrontamiento usualmente utilizadas en el plano académico (para una revisión, véase Skinner et al., 2013), considerando que las tres estrategias evaluadas representan tentativas activas –una (planificación), claramente enfocada a resolver el problema; otra (reevaluación positiva), centrada en la emoción; y otra, la búsqueda de apoyo, de tipo mixto– y generalmente adaptativas en una gran diversidad de situaciones del día a día académico (Carver et al., 1989; Karademas y Kalantzi-Azizi, 2004; Sasaki y Yamasaki, 2007; Skinner y Wellborn, 1997), entendemos que suponen una buena referencia para evaluar esta cuestión.

Nuestros resultados ponen de manifiesto que los estudiantes que componen la muestra utilizan con bastante frecuencia las tres estrategias analizadas. No obstante, de entre ellas, la más recurrente es la de búsqueda de apoyo social. Este dato revela que, a la hora de hacer frente un problema de orden académico, los estudiantes suelen acudir a sus fuentes de apoyo –por lo

común, familiares y amigos– bien con la intención de recibir información y consejo efectivo para la resolución del mismo, bien como medida para encontrar en ellas apoyo, comprensión y consuelo por la situación.

Este hallazgo es consistente con el hecho de que, como señalábamos anteriormente, las relaciones positivas con otras personas constituyen la dimensión del bienestar psicológico más saliente entre los universitarios encuestados. Considerando ambos aspectos, podríamos aventurar que, cuando se encuentran ante una situación académica potencialmente amenazante, los estudiantes recurren con relativa asiduidad a las personas que estiman de su confianza y, en la medida en que se sienten notablemente satisfechos con los vínculos que establecen con ellas, parece que su red de apoyo les provee una respuesta acorde con sus necesidades y expectativas. En este sentido, la investigación precedente refiere los beneficios que reporta para los jóvenes el apoyo de familiares y amigos (e.g., Argyle y Lu, 1990; Bijstra et al., 1995; Clark-Lempers et al., 1991; Feldman et al., 2008; Gilman y Huebner, 2006; Hurd y Zimmerman, 2014; Inglés et al., 2010), favoreciendo, por ejemplo, el afrontamiento de potenciales estresores como la transición entre la etapa de secundaria y la universidad (véase DeRosier et al., 2013; Figuera et al., 2003).

Aunque los resultados de nuestra investigación reflejan que las estrategias de reevaluación positiva y planificación no son tan socorridas como la búsqueda de apoyo, a tenor de las puntuaciones medias obtenidas en ellas podemos estimar su utilización como bastante frecuente. Parece, por tanto, que los universitarios evaluados tienen entre su repertorio de estrategias activas de *coping* algunas de índole cognitiva (reevaluación positiva) y cognitiva-conductual (planificación). Estos mecanismos les permiten planificar y gestionar sus recursos personales y contextuales (e.g., regular el nivel de esfuerzo invertido en cada tarea, determinar qué estrategia de aprendizaje es más efectiva en cada caso, configurar un horario de estudio y re-elaborarlo en función de las necesidades, seleccionar el espacio físico idóneo para acometer el trabajo académico, etc.) cuando, por ejemplo, se acerca el calendario de exámenes o es preciso hacer frente a una pléyade de trabajos y tareas académicas. Pero también parecen percibirse capaces de tomar las cosas con perspectiva, tratando de normalizar la situación que les toca vivir, aceptándola

y enfocándose hacia sus fortalezas y potencialidades como vía para superar las adversidades. Es posible que las puntuaciones moderadamente elevadas que informan nuestros estudiantes en facetas del bienestar psicológico como el dominio del entorno estén favoreciendo la utilización de estas dos estrategias de afrontamiento. Sea como fuere, retomaremos esta cuestión más adelante, cuando discutamos los resultados obtenidos en relación a nuestro cuarto objetivo.

En definitiva, de conformidad con nuestros hallazgos, la búsqueda de apoyo, la planificación y la reevaluación positiva de los problemas son, por este orden, estrategias activas utilizadas con relativa frecuencia por los universitarios de nuestra muestra. Resultados que corroboran los encontrados anteriormente por M. Romero (2009), Cabanach, González y Freire (2009) o Souto (2014) en estudiantes de Ciencias de la Salud. Sin embargo, hacemos extensivas a nuestro trabajo las cautelas asumidas por estos investigadores a la hora de generalizar estos resultados a toda la población de estudiantes universitarios, no en vano nuestra muestra, como la de estos estudios, está copada en su mayor parte por mujeres. En el ámbito académico, un amplio cuerpo de investigaciones han concluido que existen diferencias entre sexos en cuanto a la experiencia de estrés, así como en el modo de afrontar dicha experiencia. En general, parece que las mujeres tienden a recurrir en mayor medida al apoyo social para mitigar el estrés, mientras los varones parecen más proclives a buscar estrategias vinculadas a la realización de algún tipo de acción (Cabanach et al., 2009; Copeland y Hess, 1995; Feldman et al., 2008; Figueroa et al., 2005; Frydenberg y Lewis, 1993; Matheny et al., 2008; Nolen-Hoeksema, 1994; Piemontesi y Heredia, 2009; Recklitis y Noam, 1999; Reevy y Maslach, 2001; M. Romero, 2009). Empero, otros trabajos (e.g., Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen y Wadsworth, 2001; González-Barrón et al., 2002; Mullis y Chapman, 2000; Tamres, Janicki y Helgeson, 2002) concluyen la no existencia de diferencias consistentes entre ambos sexos en cuanto a las estrategias que utilizan para afrontar el estrés.

El cuarto y último de los objetivos generales planteados en el trabajo nos llevó a analizar la posible relación entre el bienestar eudaimónico y las estrategias activas de afrontamiento contempladas en nuestra investigación. Tal y como analizábamos en el capítulo ocho, existen sobradas evidencias de

que ambas variables –bienestar y afrontamiento– se encuentran estrechamente asociadas. Sin embargo, el grueso de la investigación previa ha orientado sus esfuerzos hacia la identificación de las consecuencias que puede entrañar para nuestra salud psicológica la adopción de determinados esfuerzos de afrontamiento. En esta línea, parece existir cierto acuerdo en considerar que las estrategias activas como, por ejemplo, la reevaluación positiva, ejercen un papel protector de nuestro bienestar psicológico en general o, cuanto menos, de alguna de sus facetas constituyentes. Por el contrario, mecanismos pasivos y/o evitativos (e.g., negar el problema, evitar pensar en él de forma sistemática, abusar de sustancias nocivas, etc.) atentarían contra nuestro funcionamiento psicológico óptimo (DeLongis y Holtzman, 2005; Farber et al., 2010; Gross y John, 2003; Karademas, 2007; Karekla y Panayiotou, 2011; Portocarrero y Bernardes, 2013; Scheibe et al., 2007).

El cariz correlacional de estos trabajos, sin embargo, no nos permite entablar un nexo causal entre ambas variables. En efecto, resulta perfectamente plausible, como parecen sugerir los estudios anteriormente aludidos, asumir que un afrontamiento eficaz de los problemas redunde en un mayor bienestar psicológico. Pero, auspiciados por los preceptos de la Psicología positiva, también podríamos inclinarnos por hipotetizar que nuestro bienestar psicológico constituye la mejor de las garantías posibles para hacer frente a los sucesos estresantes de manera adaptativa. Desde este planteamiento, nos interesaba determinar si, y cómo, el grado de bienestar psicológico experimentado por los universitarios, considerando sus seis dimensiones integrantes de forma individualizada, influye diferencialmente en la adopción de mecanismos de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación de las demandas y tareas del contexto académico con potencial estresor.

Sobre la base de las aportaciones efectuadas por estudios previos, nuestra hipótesis de partida asumía que cuanto mayor fuese el nivel de bienestar eudaimónico reportado por los estudiantes de la muestra, esto es, cuanto mayor grado de autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal, más recurrirían estos a las tres formas activas de afrontamiento

evaluadas. La única excepción a la hipotética relación directa entre el nivel de bienestar y la frecuencia de utilización de las estrategias de *coping* entendíamos que se encontraría en el binomio autonomía-búsqueda de apoyo. En este caso, esperábamos encontrar una vinculación significativa pero inversa entre ambas.

En términos generales, los resultados obtenidos en el análisis de varianza son consistentes con estas hipótesis. A efectos de claridad expositiva, iremos discutiendo estos hallazgos tomando como criterio de referencia las seis dimensiones del bienestar, analizadas una a una. Así, en lo que concierne a la autoaceptación, nuestros datos indican que cuanto más se valoran y respetan a sí mismos los universitarios, y mejor conocen y aceptan sus fortalezas y limitaciones, mayor es su disposición a valorar los estresores académicos de forma positiva, a recurrir a la ayuda y al apoyo de sus seres queridos para hacerles frente, así como a gestionar y planificar su propia actuación. Y viceversa, aquellos estudiantes más descontentos consigo mismos son los que menos recurren a estas tres estrategias activas de afrontamiento a la hora de paliar los problemas que genera el día a día en las aulas. En este sentido, nuestros datos señalan, no solo que las diferencias entre los tres niveles (alto, medio y bajo) establecidos de autoaceptación respecto a la frecuencia con la que se adoptan las tres estrategias de afrontamiento resultan significativas a efectos estadísticos, sino también en términos de su magnitud.

Parece, por tanto, que esta variable se erige en un importante recurso personal de cara a favorecer la utilización de estrategias activas de afrontamiento del estrés académico. En esta dirección se postulan investigadores como I. M. Martín (2007), quien evidenció la existencia de una clara relación inversa entre el nivel de autoconcepto del estudiante universitario y el grado de funcionalidad de las estrategias que adoptan para afrontar el estrés académico. Análogamente, Neely et al. (2009) observaron que aquellos individuos caracterizados por elevados niveles de autocompasión mostraban una mayor facilidad para gestionar sus emociones de forma adaptativa cuando hacían frente a situaciones ciertamente desfavorables, lo que podría catalogarse como un esfuerzo por atajar los problemas mediante fórmulas activas y aproximativas.

Más allá de observar los acontecimientos, toda investigación pretende descifrar el porqué de los mismos. No resulta sencillo, sin embargo, encontrar una explicación a esta relación entre autoaceptación y afrontamiento activo. Quizás el motivo, o uno de ellos, radique, como apunta Field (1993), en que habitualmente una alta autovalía personal conlleva aparejado un sentimiento de control sobre nuestros sucesos vitales. En cambio, no quererse ni aceptarse a uno mismo nos impulsaría a experimentar sentimientos de autoduda y miedo y, consecuentemente, a actuar, no tanto para satisfacer nuestras necesidades, sino fundamentalmente para obtener la aprobación de los demás (Millon, 1998). Ello explicaría por qué algunos estudiantes con baja autoestima, en vez de encarar de forma directa las demandas académicas, se embarcan en maniobras eminentemente defensivas y autoprotectoras como la procrastinación, el *sandbagging* o el *self-handicapping*.

También en concordancia con nuestra hipótesis de partida, hemos encontrado diferencias significativas, en cuanto a la frecuencia con la que utilizan las tres estrategias de afrontamiento evaluadas, entre los estudiantes agrupados en virtud de su nivel de relaciones positivas con otras personas. En efecto, como esperábamos, cuanto más satisfechos se encuentran los universitarios con los vínculos afectivos que mantienen con su red social, mayor es su tendencia a adoptar la reevaluación positiva de los acontecimientos estresantes, la búsqueda de apoyo y la planificación de recursos como estrategias de afrontamiento en el plano académico. Especialmente importantes, en cuanto a su magnitud, son las diferencias existentes entre los tres grupos respecto al grado en que incurren en la búsqueda de apoyo. Como es lógico, el hecho de percibir que se dispone de personas de confianza favorece el afán de los estudiantes por buscar su consejo y/o su comprensión y apoyo cuando han de hacer frente a una situación académica estresante. Y a la inversa, la creencia de que los vínculos sociales que se poseen no son excesivamente profundos les disuadiría, o rebajaría su intención, de recurrir a ellos como medida de afrontamiento.

En lo tocante a las dos estrategias de cariz cognitivo, como decíamos anteriormente, nuestros resultados indican que una elevada satisfacción con las relaciones que se establecen con otras personas contribuye a que el universitario perciba los problemas académicos de forma más positiva y trate

de planificar su propio trabajo con vistas a solventarlos. Sin embargo, las diferencias encontradas a este respecto entre los estudiantes encuadrados en los grupos medio y bajo de relaciones positivas con otros, o no son estadísticamente significativas (caso de la planificación) o, de serlo, no alcanzan gran tamaño (como ocurre en la reevaluación positiva).

Tomados conjuntamente, estos datos sugieren que el hecho de disponer de lazos moderadamente significativos con otros individuos es ya una condición suficiente para que los estudiantes universitarios opten por la estrategia de búsqueda de apoyo. Empero, la utilización de los mecanismos de reevaluación positiva y planificación solamente se vería favorecida cuando estos vínculos sociales son percibidos como altamente satisfactorios. Resultados, en definitiva, que se sumarían al cuerpo de investigaciones que defienden que la existencia de relaciones sólidas con familiares, compañeros y amigos promueve una mayor implicación e integración del estudiante en el contexto académico y, con ello, la utilización de estrategias adaptativas de afrontamiento (Adams et al., 2006; D. R. George et al., 2013; Haynes et al., 2012; Rayle y Chung, 2007-2008; Schlossberg, 1989; Tinto, 1993).

Otro de los pilares esenciales del bienestar eudaimónico propugnado por Ryff es la autonomía. Respecto a ella, nos interesaba analizar en qué medida el nivel de autonomía informado por los estudiantes influye diferencialmente en la adopción de las tres estrategias de *coping* incluidas en nuestro estudio. A modo de solución tentativa, habíamos previsto que cuanto mayor fuese la percepción de causalidad y agencialidad personal del estudiante respecto de las cuestiones que atañen a su propia vida, mayor sería la frecuencia con la que se implicarían en maniobras de reevaluación positiva y planificación, pero menor sería la querencia por la búsqueda de apoyo social.

De conformidad con nuestros resultados, podemos confirmar parcialmente estas hipótesis. Efectivamente, aquellos estudiantes que se juzgan más capaces para decidir, elegir y autorregular sus cogniciones y acciones, libres de presiones e injerencias externas, son los más proclives a valorar positivamente los acontecimientos académicos con carga estresora, así como a planificar sus recursos personales y contextuales en pos de superar cualquier eventual obstáculo. Es verdad que en términos de magnitud

únicamente podemos estimar como relativamente importantes las diferencias, en cuanto al grado en que utilizan la reevaluación positiva, entre los estudiantes clasificados en el grupo alto y los del grupo bajo. El tamaño del efecto es, sin embargo, más modesto en las restantes comparaciones inter-grupo relativas a esta estrategia. Igualmente pequeñas (pero significativas desde el punto de vista estadístico) son las diferencias en cuanto a la utilización que de la estrategia de planificación hacen los estudiantes que se perciben más autónomos respecto del grupo más bajo en esta variable.

Más paladinamente, estos datos parecen indicar que cuando el estudiante considera que sus conductas se encuentran extrínsecamente determinadas y, por tanto, no actúa conforme a sus necesidades, intereses y preferencias, se reduciría drásticamente su propensión a buscar la parte positiva de las demandas académicas y también, aunque no de forma tan evidente, a planificar cómo abordarlas. Y si bien no ha sido objeto explícito de este trabajo, nuestros hallazgos aportan sólidos indicios de que, en línea con la literatura previa (e.g., Amado et al., 2011; Amiot et al., 2004; Gaudreau y Antl, 2008; Knee y Zuckerman, 1998; Knee et al., 2002; Miquelon y Vallerand, 2008; R. M. Ryan y Connell, 1989), una baja percepción de autodeterminación abocaría al individuo a desimplicarse mental y conductualmente de los problemas, a negar su existencia, etc., en definitiva, a involucrarse en estrategias de afrontamiento ciertamente disfuncionales.

Por el contrario, si asumimos que la autorregulación constituye un proceso que requiere que el individuo active y mantenga intencional y permanentemente sus propios pensamientos, emociones y acciones orientados hacia la consecución de estándares deseados (Schunk y Zimmerman, 1994), parece lógico considerar que las estrategias de planificación y reevaluación positiva suponen mecanismos cognitivo-conductuales de afrontamiento esenciales para todo aprendiz autorregulado. En el caso de la planificación, esta estrategia adquiriría especial notoriedad en la fase previa a la acción, etapa en la que, de acuerdo con Cabanach et al. (2002), se establecen las metas personales a alcanzar y se traza el plan de actuación. Por su parte, la reevaluación positiva podría adquirir mayor relevancia en la fase de reflexión o valoración sobre la propia actuación, puesto que la forma en que el individuo evalúe y juzgue el proceso llevado a cabo influirá sobre su conducta posterior

(González-Pumariega et al., 2002). La consideración de los aspectos positivos de dicho proceso podría constituir un poderoso acicate motivacional capaz de preservar la implicación del estudiante en las tareas académicas.

Al igual que ocurría con la autoaceptación, es posible, como sostienen autores como Skinner y Edge (2002) o Ntoumanis et al. (2009), que el binomio autonomía-afrontamiento (en nuestro caso, circunscrito al *coping* de tipo cognitivo) se explique sobre la base de la percepción de control. En la medida en que el individuo autodeterminado entiende que existe una relación contingente entre sus elecciones y decisiones y sus resultados, ello le inclinaría a percibir las situaciones como retos y no como amenazas y, en consecuencia, a implicarse en maniobras estratégicamente dirigidas a su resolución directa.

No obtuvo, sin embargo, refrendo empírico nuestro planteamiento inicial respecto a la existencia de una relación significativa inversa entre el nivel de autonomía reportado por los estudiantes de nuestra muestra y la frecuencia con la que adoptan la estrategia de búsqueda de apoyo. El análisis de correlaciones bivariadas mostró una asociación negativa no significativa estadísticamente entre ambas variables. Por consiguiente, no procedimos a la realización del ANOVA. A tenor de este hallazgo, no podemos concluir que una elevada percepción de autodeterminación y autorregulación conlleve una menor utilización estratégica de las fuentes de apoyo social para amortiguar el impacto del estrés académico. Pero sí podemos determinar que esta dimensión del bienestar psicológico no favorece la utilización de la búsqueda de apoyo.

En lo que concierne a la dimensión dominio del entorno, los resultados obtenidos en nuestro estudio constatan que el nivel en que los universitarios perciben que poseen el control sobre su ambiente físico y social y sienten que tienen la capacidad para influir en él repercute diferencialmente sobre el grado en que recurren a las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación. En concreto, y en consonancia con lo esperado, son los estudiantes que afirman poseer un nivel más elevado de dominio sobre su entorno los que más utilizan estos mecanismos activos de afrontamiento. Por el contrario, aquellos que se consideran menos competentes para generar o seleccionar contextos de desarrollo propicios para la satisfacción de sus necesidades y deseos utilizan dichas estrategias con menor frecuencia. Cabe,

asimismo, señalar que las diferencias más grandes se encuentran en la estrategia de reevaluación positiva, lo que parece indicar que la percepción de control sobre los acontecimientos de la vida académica favorece especialmente su resignificación positiva por parte del estudiante. No obstante, también son reseñables, a efectos de magnitud, las diferencias entre los niveles alto y bajo de dominio del entorno en cuanto a la utilización que hacen de la búsqueda de apoyo y la planificación.

Nuestros datos, por tanto, son consistentes con las aportaciones efectuadas por numerosos trabajos previos. Algunos de ellos (véase Skinner, 1995), vinculan una elevada percepción de control con la adopción de medidas proactivas de afrontamiento, medidas que pretenderían, por ejemplo a través de la planificación, anticiparse a los acontecimientos potencialmente estresantes antes de que estos se manifiesten. Un bajo control autopercebido, en cambio, desencadenaría sentimientos de indefensión y, con ello, un decremento significativo en los intentos por manejar directamente los problemas.

Otras investigaciones ensalzan el papel desempeñado por la autoeficacia en el afrontamiento, al considerar que esta creencia autorreferida promueve una valoración más positiva de los acontecimientos con carga estresora, haciendo que el individuo los perciba como un reto y no como una amenaza (Bandura, 1989, 1994; Chemers et al., 2001). Por el contrario, de acuerdo con Pajares (2002), los individuos que se juzgan poco eficaces acostumbran a implicarse en formas pasivas de afrontamiento, regocijándose cognitivamente en el fracaso y magnificando la gravedad de la situación a la que deben hacer frente. En esta línea, diversas investigaciones evidencian que los estudiantes que no confían en su propia capacidad para abordar con éxito las demandas académicas suelen experimentar mayores niveles de estrés (Gigliotti y Huff, 1995; Hackett et al., 1992; Solberg et al., 1993; Torres y Solberg, 2001).

A este respecto, Godoy-Izquierdo y colaboradores (Godoy-Izquierdo, Godoy, López, Garrido, et al., 2004; Godoy-Izquierdo, Godoy, López, Vélez, et al., 2004; Godoy-Izquierdo et al., 2008) refieren la existencia de una expectativa de autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés, que

determinaría la confianza del individuo en su propia capacidad para hacer frente de manera eficaz a los sucesos potencialmente amenazantes. El nivel de esta expectativa influiría en el tipo de estrategias de afrontamiento utilizadas. Desde este planteamiento, podría asumirse que los universitarios de nuestra muestra que informan un grado de dominio de su entorno más elevado poseen altas expectativas de autoeficacia para el afrontamiento del estrés académico, lo que les llevaría a optar por formas activas de *coping*.

Teóricos como Doron et al. (2009) postulan que la relación positiva existente entre percepción de control y afrontamiento adaptativo del estrés se encuentra determinada por las concepciones implícitas que los estudiantes mantienen sobre su inteligencia. En concreto, la consideración de la capacidad como una entidad modificable y, por tanto, mejorable por vía del esfuerzo y la implicación personal, llevaría al estudiante a experimentar un grado de control autopercibido más elevado sobre los acontecimientos que le suceden, y esto, a su vez, le conduciría a implicarse en formas de afrontamiento más funcionales.

Este argumento no contraviene la posibilidad de que los estudiantes que sobresalen por su nivel de dominio del entorno se caractericen también por poseer un alto grado de optimismo disposicional. En efecto, la expectativa de que el futuro deparará más momentos positivos que negativos (Scheier et al., 2001) parece vincularse a la adopción de estrategias activas de afrontamiento en el contexto universitario, tales como la reevaluación positiva de los estímulos estresores o la planificación y gestión de los recursos personales y contextuales (Chico, 2002; Martínez-Correa et al., 2006). Sin embargo, cuando esta creencia es baja se incrementan las opciones de que el estudiante se embarque en maniobras pasivas (Avia y Vázquez, 1998; Carver y Scheier, 2001), como, por ejemplo, la negación o el distanciamiento.

Con independencia de qué variable o variables subyacen a esta dimensión del bienestar eudaimónico, de conformidad con nuestros resultados parece evidente que el dominio del entorno constituye también un importante recurso intrapersonal capaz de contribuir al afrontamiento adaptativo de las demandas y problemas prototípicos de la etapa universitaria.

En similares términos podemos pronunciarnos respecto a las dos dimensiones más genuinas del bienestar eudaimónico: el propósito en la vida y el crecimiento personal. En buena lid, tener metas y percibir un alto sentido de propósito en nuestra vida favorecerá un afrontamiento activo de los problemas a los que debemos hacer frente. Circunscribiéndonos al ámbito académico, los planteamientos de Boekaerts (1993), para quien nuestras metas determinan la valoración que hacemos respecto a nuestra capacidad de afrontamiento, irían en esta línea. De hecho, la literatura previa documenta que los estudiantes con intenciones más claras de aprender, mejorar y perfeccionarse suelen abrazar tácticas cognitivo-conductuales de afrontamiento más funcionales (e.g., Cabanach, Rodríguez, et al., 2007; Grant y Dweck, 2003; Kaplan y Midgley, 1999; Lee Johnson y Nussbaum, 2012; Morris et al., 2003). En cambio, quienes se afanan por no parecer estudiantes menos inteligentes o menos capaces que sus compañeros adoptan preferentemente estrategias evitativas y centradas en la emoción (Lee Johnson y Nussbaum, 2012; Morris et al., 2003). Como señalábamos anteriormente, la preocupación por la defensa de la propia imagen podría alentar al estudiante a enrolarse en mecanismos autoprotectores de afrontamiento ciertamente desadaptativos como el *self-handicapping*, algo que han señalado numerosos trabajos (véase, por ejemplo, Kapikiran, 2012; A. J. Martin, 1998; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2001a, 2001b; A. J. Martin, Marsh, Williamson y Debus, 2003; Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996; Midgley y Urdan, 2001; S. Rodríguez et al., 2004).

Los resultados de nuestro estudio discurren en esta dirección. Cuanto mayor es el significado y propósito que los estudiantes universitarios atribuyen a sus vidas, más utilizan las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación para amortiguar el impacto de los estresores académicos. Las diferencias entre grupos resultan, además de significativas estadísticamente hablando, importantes en cuanto a tamaño, en especial en lo que atañe a las dos estrategias que poseen un cariz cognitivo.

Así pues, aquellos universitarios que muestran una clara intencionalidad propositiva a la hora de establecer metas y objetivos vitales que les permitan dotar a su vida de significado y dirección podrían optar estratégicamente por valorar las demandas académicas como retos destinados

a favorecer la consecución de sus propósitos; podrían, asimismo, recurrir deliberadamente a la ayuda instrumental o emocional de otras personas con el fin de superar cualquier eventual obstáculo en su trayecto; y también planificar concienzudamente su actuación en aras de encaminarse a la consecución de sus proyectos vitales. Por el contrario, la carencia de objetivos personales, esto es, no tener claro el sentido de la propia existencia, podría disuadir al estudiante de la utilización este tipo de estrategias, al no encontrarles su valía o su utilidad, y le predispondrían a la adopción de mecanismos pasivos o enfocados a la defensa de su imagen personal.

Finalmente, en lo que concierne a la variable crecimiento personal, nuestros resultados siguen la tónica de las restantes dimensiones del bienestar psicológico. De conformidad con nuestra hipótesis de partida, apreciamos diferencias importantes entre los universitarios encuestados en cuanto a la frecuencia con la que utilizan las tres estrategias de afrontamiento consideradas: cuanto mayor es la sensación en el estudiante de que sus capacidades y potencialidades individuales se están desarrollando y, por ende, se aproximan a su excelencia, más se apoyan en la reevaluación positiva, en la búsqueda de ayuda y en la planificación cuando han de hacer frente a los estresores de origen académico. Y, al contrario, cuando esta percepción es menor y, por tanto, el estudiante entiende que sus talentos y fortalezas no florecen como cabría esperar o sería deseable, decrece sustancialmente la tendencia a adoptar estas estrategias de afrontamiento.

Aunque el crecimiento personal constituye una variable escasamente estudiada hasta la fecha, los trabajos centrados en este tópico parecen avalar nuestra conclusión. Efectivamente, investigadores como Miquelon y Vallerand (2008), C. L. Park y Adler (2003) o Kling et al. (1997) sostienen que cuanto mayor es nuestro deseo de autorrealización, de alcanzar nuestra plenitud individual, más nos enrolamos en formas funcionales de afrontamiento, lo que nos alejaría de la experiencia de estrés.

En el plano académico, Skinner et al. (2013) encontraron que la resiliencia y el *engagement*, ambos considerados indicadores característicos en los individuos que experimentan un elevado crecimiento personal, promueven la adopción de estrategias denodadamente adaptativas como la planificación o

la búsqueda de ayuda. La utilización de estas estrategias reforzaría, a su vez, la capacidad resiliente del estudiante, así como su vinculación psicológica con las tareas académicas. Por el contrario, una elevada desimplicación psicológica, unida a una baja resiliencia académica, sumiría al estudiante en la utilización de tácticas ciertamente disfuncionales de afrontamiento (aislamiento, rumiación, etc.), lo que alimentaría aún más su ya evidente desmotivación. También Weinstein et al. (2009) han referido que el estado de *mindfulness*, otro de los recursos personales que contribuyen a nuestro desarrollo personal (véase Franco et al., 2011; Franco y Navas, 2009), propicia un afrontamiento más eficaz de los problemas académicos.

Estas evidencias, en suma, corroborarían la tesis defendida por Robitschek y Kashubeck (1999), y más recientemente por Ayub e Iqbal (2012), de que una alta iniciativa de crecimiento personal, determinada por el afán de superar nuestros estándares de desarrollo personal para llevarlos hasta sus cotas más altas, potenciaría nuestra efectividad de cara a encontrar las causas y abordar las soluciones a nuestros problemas.

En conjunto, nuestros resultados prueban que los seis aspectos que conforman nuestro bienestar eudaimónico y, por consiguiente, contribuyen a edificarlo, se erigen en importantes recursos intrapersonales a la hora de favorecer un mejor afrontamiento de las demandas y tareas que copan el día a día universitario. En nuestra opinión, este hallazgo abre o, si se quiere, amplía, el espectro de intervenciones tendentes a reducir el estrés estudiantil, abordando esta cuestión desde una óptica eminentemente proactiva. En efecto, convenimos con los planteamientos de la Psicología Positiva en que la vía más efectiva para prevenir la aparición de estados patológicos y, con ello, promover un funcionamiento psicológico óptimo, pasa por potenciar las fortalezas y capacidades individuales.

El presente trabajo de tesis doctoral, así pues, pretende incidir en la importancia de promocionar el bienestar psicológico en los estudiantes universitarios, toda vez que este constituye un recurso individual de indudable valía a la hora de favorecer la adaptación exitosa a una etapa de enorme exigencia y, por ende, tan vulnerable al estrés, como es la educación superior. Si bien nos atrevemos a pronosticar que nadie negaría los cuantiosos

beneficios que para cualquier individuo, también para el estudiante, acarrearía la experimentación de altos niveles de felicidad eudaimónica, quizá albergue más dudas la cuestión relativa a su aplicabilidad en la vida real. En otras palabras, ¿es posible "enseñar" bienestar psicológico? Y, en el supuesto de que así sea, ¿qué y cómo se enseña?

El afán por despejar esta incógnita ha llevado a un gran número de teóricos de distintas partes del mundo a desarrollar iniciativas que, con mayor o menor énfasis y más o menos explícitamente, han encaminado sus esfuerzos hacia la promoción de las virtudes y fortalezas personales. Meta-análisis de reciente realización como el de Maas (2012) evidencian la significatividad estadística y magnitud del efecto de las intervenciones dirigidas a mejorar el bienestar psicológico. Centrándonos en el plano académico, los destinatarios de estas medidas han sido, en su mayoría, los estudiantes de Secundaria, si bien ha habido también alguna aproximación dirigida al contexto universitario.

En su libro *La vida que florece*, Martin Seligman (2011) recoge dos de las iniciativas promovidas en los últimos años en algunos institutos de Secundaria con el fin de fomentar el bienestar psicológico de los adolescentes: el Programa de Resiliencia de Pen (PRP) y el Plan de Estudios de Psicología de Strath Haven.

A través del PRP se pretendía incrementar la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a los problemas de la vida diaria más comunes en la adolescencia. El programa trataba de fomentar el optimismo de los participantes, enseñándoles a pensar de forma más realista y flexible sobre los problemas que deben afrontar. Otros contenidos abordados en el programa fueron la asertividad, la lluvia de ideas creativas, la toma de decisiones o la relajación. El PRP ha sido aplicado a adolescentes de distintas procedencias étnicas y raciales y en diferentes países (e.g., Estados Unidos, Reino Unido, Australia, China, Portugal). Y, a tenor de algún estudio meta-analítico (véase, por ejemplo, Brunwasser, Gillham y Kim, 2009), el PRP evidencia beneficios significativos en todas las evaluaciones de seguimiento (tanto las inmediatas a la conclusión de la intervención como a los seis y doce meses posteriores, notándose sus efectos dos años después) a la hora de prevenir la depresión, la

ansiedad y los problemas de conducta (agresión, delincuencia, etc.) de los adolescentes, así como de incrementar sus niveles de bienestar.

Con un planteamiento positivo más holístico e integral se desarrolló el Plan de Estudios de Psicología de Strath Haven, un instituto sito en las afueras de Filadelfia, en Estados Unidos. 347 estudiantes de entre 14 y 15 años fueron azarosamente asignados a clases de lengua. La mitad de estas clases incorporaron la psicología positiva a su plan de estudios; la otra mitad, no. Los objetivos de este programa eran: (1) ayudar a los estudiantes a identificar las fortalezas personales de su carácter; e (2) incrementar la implementación de tales fortalezas a su vida diaria. Además, se trabajaron la resiliencia, la emoción positiva, la búsqueda de sentido y finalidad en la vida y las relaciones sociales positivas. El programa se estructuró en veinte sesiones de ochenta minutos, repartidas a lo largo de todo el curso de segundo de Secundaria. En estas sesiones, amén de debatir sobre las fortalezas personales y los otros aspectos del bienestar eudaimónico anteriormente citados, se planteaba una actividad semanal en el aula, deberes relacionados con el mundo real en los que los estudiantes debían aplicar estos atributos a su vida, así como un diario en el que plasmar sus reflexiones al respecto.

Considerando sus resultados, los informes proporcionados por maestros y padres "ciegos" (esto es, desconocían si los sujetos evaluados pertenecían al grupo experimental o al control) indicaban que el Plan de Estudios de Psicología de Strath Haven mejoró significativamente las fortalezas relacionadas con la curiosidad, el afán por aprender, la creatividad, el disfrute y el interés por la escuela, el rendimiento académico en lengua, así como las aptitudes sociales (empatía, cooperación, asertividad, autocontrol) de los estudiantes.

El programa *RYPEN (Rotary Youth Program of Enrichment)*, desarrollado por A. J. Martin (2005) en Australia, constituye otro buen ejemplo de la viabilidad y utilidad de las intervenciones enfocadas a incrementar las potencialidades individuales de los estudiantes, en este caso de entre 14 y 16 años. En esencia, el programa se orientaba a favorecer la introspección y la reflexión personal de los participantes en cuanto a su lugar en el mundo y la trayectoria vital que estaban desarrollando. En otras palabras, se pretendía

que los estudiantes explorasen sus propios límites y alcanzasen una mayor sensación de autocomprensión y autoconfianza y, con ello, un óptimo desarrollo de habilidades físicas, mentales y sociales fundamentales para la vida académica.

El programa se inspiraba en la *Rueda de la Motivación y el Engagement* (véase figura 32), diseñada por este mismo autor (por ejemplo, A. J. Martin, 2008). De acuerdo con esta rueda, once dimensiones determinan el grado de motivación y *engagement* del estudiante: autoeficacia, orientación al dominio, importancia/valor, planificación, gestión de la tarea, persistencia, evitación del fracaso, control incierto, ansiedad, *self-handicapping* y desimplicación. Las seis primeras conforman un elenco de pensamientos y comportamientos claramente adaptativos que, por tanto, ejercerían como "impulsores" (A. J. Martin, 2005, p. 180) de la motivación y el *engagement* del estudiante. Las cinco últimas, en cambio, responden a manifestaciones cognitivo-conductuales denodadamente disfuncionales que, en consecuencia, actuarían como "engullidoras" (A. J. Martin, 2005, p. 180) motivacionales.

Estas facetas motivacionales constituyeron, así pues, la base a partir de la cual enriquecer las fortalezas personales de los estudiantes. En efecto, tanto a la conclusión del programa como a las seis-ocho semanas después de finalizarlo, los participantes experimentaron mejoras importantes en sus niveles de autoeficacia, orientación al dominio, valoración de la escuela, planificación, gestión del estudio y persistencia. Y, paralelamente, notaron un acusado decremento de la ansiedad, el control incierto y la adopción de estrategias de *self-handicapping*.

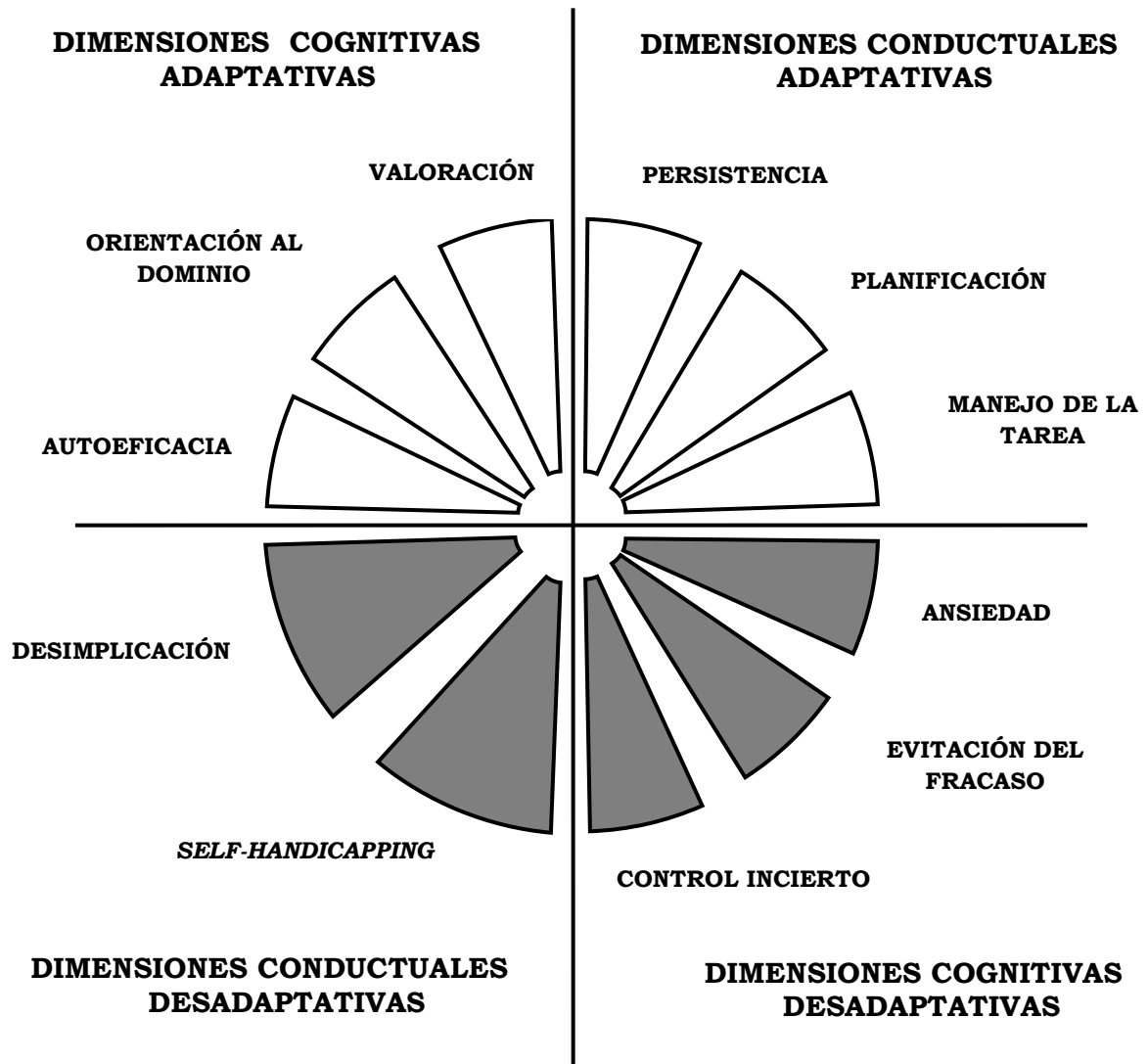


Figura 32. Rueda de la motivación y el *engagement*. Adaptado de "Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention", por A. J. Martin, 2008, *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), p. 243. Copyright 2006 por Elsevier.

En lo que concierne a la educación superior, existe un creciente interés por promover la salud mental y el bienestar en esta etapa. Sirvan de ejemplo las intervenciones desarrolladas por Carter, Kelly, Montgomery y Cheshire (2013) con estudiantes de Enfermería de la Universidad de Alabama (Estados Unidos), en la que se obtuvieron significativas mejoras en las relaciones interpersonales; o por Moshki, Amiri y Khosravan (2012), quienes fortalecieron la autoestima y el locus de control de universitarios iraníes.

Auspiciado por el movimiento Universidad Saludable, nuestro país constituyó en el año 2008 la Red Española de Universidades Saludables (REUS), de la que forman parte más de 40 instituciones universitarias, siendo la Universidad Rey Juan Carlos una de sus pioneras y principales impulsoras. Este centro ha publicado recientemente (A. Romero, Cruz, Gallardo y Peñacoba, 2013) los resultados del Programa de Promoción de la Salud y el Bienestar (PSB), iniciativa dirigida a promocionar la salud y el bienestar de todos los integrantes de la comunidad universitaria (PDI, PAS y estudiantes). Participaron en el mismo 181 sujetos, quienes, bien de forma individual, bien en grupos, intervinieron en talleres de mejora de las relaciones interpersonales (asertividad, empatía y habilidades sociales) y de potenciación de las fortalezas personales (creatividad, sentido del humor, optimismo, gestión del tiempo, etc.). Analizando los resultados del programa, a las dos semanas de su conclusión y seis meses después se evidencian mejoras significativas en autoestima, autoeficacia y emociones positivas (y disminución de las negativas), independientemente del colectivo profesional o el sexo del participante, y tanto en la modalidad individual como en la grupal, si bien únicamente es en la intervención individualizada donde se observan cambios sustanciales en el estado emocional de los participantes.

Evidentemente, las iniciativas señaladas en los párrafos precedentes son solo algunos ejemplos de las medidas psicoeducativas que se han desarrollado, o se están desarrollando, en diferentes contextos culturales con objeto de fomentar el bienestar psicológico o, cuanto menos, algunos de sus componentes, entre los estudiantes. Entendemos que estos ejemplos son lo suficientemente ilustrativos para advertir, ya no solo la relevancia, sino también la factibilidad de su enseñanza y promoción en contextos académicos.

Con todo, es posible que muchos profesionales de la educación continúen considerando compleja, o poco accesible, la tarea de enseñar bienestar. Al fin y al cabo, a tenor de las propuestas citadas, podría parecer que esa labor de promoción del bienestar psicológico se circunscribe a la implementación de programas. Iniciativas, por tanto, cuyo diseño y aplicación recaería en investigadores adscritos al campo del bienestar y la Psicología positiva, y que se desarrollarían extra-curricularmente y de forma esporádica. Si bien no negamos, en la línea apuntada por Salami (2010), la necesidad de

perpetrar medidas y programas de este calibre como vía para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, es nuestra intención adentrarnos en la realidad cotidiana del aula y aportar algunas pautas con las que dotar al docente de herramientas concretas que le permitan integrar en su práctica profesional la promoción de la felicidad eudaimónica de sus alumnos.

En esta dirección, uno de los factores más determinantes de la salud psicológica del estudiante es el control percibido. Como señala Seligman (1975), la falta de control ambiental genera en el individuo importantes perturbaciones de orden cognitivo y afectivo-motivacional. Por el contrario, si uno se siente con la confianza suficiente como para dominar las situaciones que afronta, es más probable que tenga éxito en ellas (Schwarzer, 1993). En el contexto académico, dos de los aspectos que más inciden en el dominio percibido del estudiante y, con toda seguridad, también en su grado de autoaceptación, son la amenaza evaluativa y la incertidumbre atribucional.

Como exponíamos en el capítulo ocho, varios trabajos, entre los que podríamos citar los de Cabanach, Fernández-Cervantes, et al. (2010), Cabanach et al. (2014), I. M. Martín (2007) o Splanger et al. (2002), apuntan a la evaluación como la situación académica más genuinamente estresante. Efectivamente, los exámenes y trabajos académicos se erigen, por lo común, en el sistema adoptado por el profesorado para medir el aprendizaje de sus alumnos. Así pues, su calificación en estas pruebas determinará el grado de aprendizaje alcanzado en las materias del currículo universitario. O, analizándolo desde una óptica quizá más pragmática, el éxito de un estudiante dependerá de lo bien que este responda en las pruebas de evaluación. Con ello, probablemente de una forma inconsciente, los docentes, más que promover el deseo de aprender en sus alumnos, están incentivándoles a evitar el fracaso (que, desde esta lógica evaluativa, no sería otro que suspender), habida cuenta de los importantes perjuicios que este podría ocasionar: perder una beca, retrasar o dificultar el acceso al mercado laboral, etc. Incluso el éxito, en estas condiciones, se puede cobrar un alto peaje en forma de ansiedad, como ocurre con los estudiantes pesimistas defensivos. Como acertadamente expresan Covington y Teel (1996): "cuando el miedo es el estímulo, hay pocos ganadores en el juego del aprendizaje. E incluso los ganadores pueden pagar un alto precio" (p. 6).

En aras de disminuir la amenaza evaluativa y, consecuentemente, incrementar la sensación de dominio del entorno académico en el estudiante, coincidimos con Eronen (2001; véase también Covington y Teel, 1996) en la necesidad de promover contextos de aprendizaje en los que el fracaso no constituya una amenaza, sino una parte consustancial al proceso de aprendizaje, esto es, una oportunidad para aprender y mejorar (Linnenbrink, 2005). Algunos investigadores (Clifford, 1984; Covington y Omelich, 1984; T. Thompson y Dinnel, 2003) abogan por brindar a los estudiantes varias oportunidades para aprobar los exámenes y completar las tareas, lo que ayudaría, no solo a paliar un eventual bajo rendimiento (dado que el estudiante tendría la opción de analizar las causas de sus errores y las posibles vías para enmendarlos), sino que esta medida podría favorecer el afán por dominar los contenidos de aprendizaje: "cuando los estudiantes tienen la oportunidad para volver a realizar, por ejemplo, los exámenes, el bajo rendimiento es instructivo y motivacional, más que derrotista" (Rhodewalt y Tragakis, 2002, p. 129). Inevitablemente, todos, en algún momento de nuestras vidas, experimentamos alguna decepción o frustración. Aprender de estas situaciones entraña, en consecuencia, una necesidad adaptativa. Si, como postulan Elliot, Cury, Fryer y Huget (2006), alentamos (consciente o inconscientemente) a nuestros estudiantes a evitar el fracaso, más que a aprender de él, con toda probabilidad estaremos coartando su desarrollo psicológico y su bienestar.

El papel del profesorado se antoja, pues, clave en la reducción del temor a la evaluación. Eronen (2001), así como T. Thompson y Parker (2007), sostienen que si, en vez de limitarse a calificar los exámenes y tareas, los docentes proporcionan ayuda y *feedback* individualizados durante la preparación de los exámenes o la realización de las actividades encomendadas, informando explícitamente sobre los procedimientos que deben seguirse para su elaboración, se incrementará la seguridad y el control en el estudiante acerca de cómo abordar el estudio.

La ausencia de *feedback*, o la provisión de una retroalimentación poco clara respecto a los resultados obtenidos y los criterios seguidos a la hora de evaluar, pueden ocasionar en el estudiante incertidumbre atribucional (T. Thompson, 1994, 2004), en la medida en que a este le resultará sumamente

difícil determinar los factores –esfuerzo, capacidad, suerte, etc.– que subyacen a su rendimiento. El riesgo de esta ambigüedad radica en la posibilidad de que algunos estudiantes realicen atribuciones incorrectas y desadaptativas para la valía personal, asociando, por ejemplo, el fracaso a la baja capacidad (T. Thompson y Parker, 2007), y esto derive en una baja autoaceptación.

En línea con lo que propone McInerney (2000), entendemos que una estrategia adecuada para aliviar esa incertidumbre y proteger la percepción de control del estudiante es aclarar y consensuar con él los objetivos de las asignaturas, las actividades y trabajos que se van a desarrollar a lo largo del curso, las fechas de entrega de los mismos o los criterios de evaluación.

Además de la falta de explicitación acerca de las causas que se esconden tras los resultados académicos, en general, parece que las interacciones del profesorado con sus estudiantes generan en estos incertidumbre atribucional y disminuyen su percepción de control. Por ejemplo, es poco frecuente que los docentes proporcionen refuerzos en forma de alabanzas o elogios a sus alumnos y, cuando los dan, estos suelen carecer de especificidad, sinceridad, variedad y credibilidad (Brophy, 1981). Así, en ocasiones, respuestas idénticas o muy similares son objeto de alabanza cuando provienen de algunos estudiantes, normalmente aquellos que el profesor encuadra en la categoría de buen estudiante, pero no cuando dicha respuesta es proporcionada por otros aprendices sobre los que se ciernen bajas expectativas. En lo que respecta a estos últimos, hay evidencias de que el profesorado suele dispensarles elogios de forma no contingente, y a veces inmerecidamente (véase Brookover et al., 1978; Weinstein, 1976). Para Kernis y otros (Kernis, Cornell, Sun, Berry y Harlow, 1993; Kernis y Waschull, 1995), este tipo de retroalimentaciones inconsistentes, o conductas como la de reforzar más a unos estudiantes que a otros, no harían sino minar la estabilidad del autoconcepto del aprendiz (y, consecuentemente, dificultar su autoaceptación), así como alimentar la incertidumbre respecto a su competencia como estudiantes. En la misma línea, Skipper y Douglas (2012) opinan que acciones como la de elogiar sistemática e indiscriminadamente el esfuerzo del estudiante cada vez que yerra alimentaría sus respuestas desadaptativas.

Como contrapartida, O'Leary y O'Leary (1977) afirman que, para resaltar las cualidades reforzadoras de la alabanza, esta debe ser proporcionada de forma contingente a la ejecución de la conducta y ser específica con respecto a los aspectos del comportamiento que se desea reforzar. Es, asimismo, indispensable que los estudiantes perciban el elogio como sincero y creíble. Un *feedback* de estas características (claro, específico, contingente, sincero), además de potenciar el dominio del entorno académico por vía del control percibido, promovería la autoaceptación del estudiante, en tanto en cuanto contribuiría a la construcción de autoconceptos positivos y estables (Craven, Marsh y Debus, 1991; Hattie, 1992; T. Thompson, 1994, 2004).

Otro error frecuente es tratar de resaltar los resultados exitosos y la inteligencia de los estudiantes que mejor rinden, pues este *feedback* conlleva implícita la idea de que la valía personal depende de nuestro rendimiento, ya sea en términos absolutos o en comparación con el resto de compañeros, con independencia de que el estudiante haya experimentado algún progreso personal a lo largo del curso o de que haya evidenciado una alta implicación con el trabajo académico. Según Rhodewalt y Tragakis (2002), este tipo de mensajes son especialmente devastadores para aquellos estudiantes que dudan de su capacidad para rendir satisfactoriamente. De conformidad con esta idea, Good y Brophy (1987) sugieren la pertinencia de que el profesorado reconozca explícitamente el esfuerzo y la persistencia del estudiante, así como sus progresos en el aprendizaje de nuevas habilidades. Una retroalimentación de estas características no haría sino estimular su motivación intrínseca y fortalecer la competencia percibida (Haimovitz y Corpus, 2011). Y, a su vez, ayudaría a que el estudiante forjase su autovalía sobre la base de múltiples aspectos autorreferidos (i.e., trabajador, tenaz, constante, etc.), no solo de sus resultados académicos (Linville, 1987; T. Thompson y Dinnel, 2003), lo que redundaría en una mayor autoaceptación.

De igual manera, es también menester que el profesorado se afane por enseñar a sus alumnos a realizar atribuciones adaptativas ante los resultados, esgrimiendo el nivel de esfuerzo invertido y las estrategias de estudio utilizadas como factores explicativos de los éxitos y fracasos (T. Thompson y Parker, 2007). Las características de estas dos dimensiones –ambas son

internas, inestables e incontrolables– las vinculan al control percibido del estudiante: si el éxito en una tarea se achaca a que el estudiante ha destinado un nivel de esfuerzo adecuado, o a que ha sabido determinar los pasos más adecuados y en el orden apropiado, este poseerá una elevada certeza respecto a qué ha motivado tal éxito y qué debe hacer en una futura ocasión para mantenerlo (T. Thompson, 2004); y, análogamente, si el fracaso se explica por un déficit de esfuerzo, o porque no se ha atinado con la estrategia apropiada, el estudiante identificará rápidamente dónde se ubica el problema y qué estrategia debe utilizar para acometer la tarea satisfactoriamente (T. Thompson y Parker, 2007).

Uno de los objetivos básicos de la educación universitaria anida en formar individuos competentes y autónomos para la vida adulta. Ambos factores, junto con el de relación social, constituyen, según la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), necesidades básicas de todo ser humano. En lo que respecta a la competencia, efectivamente, el deseo de perfeccionarnos, de sentir que crecemos y desarrollamos nuestras potencialidades personales, es el pilar de nuestra felicidad eudaimónica. Sin embargo, observamos con palpable estupor cómo a medida que los estudiantes superan etapas educativas decrece en inversa proporción su interés por saber, por aprender, cuanto menos, en lo tocante a los contenidos que se imparten en las aulas.

Desde nuestra óptica, es posible que este decremento motivacional se encuentre en buena medida mediatizado por factores extrínsecos. De alguna manera, o en algún momento de la trayectoria académica del educando, se equipara la competencia con la competición. La evaluación toma protagonismo como forma de clasificar a los estudiantes: exámenes, pruebas de acceso a la universidad, oposiciones... "empujamos" a los estudiantes, ya desde muy jóvenes, a competir entre sí. Les alentamos a introducirse en un sistema que les aboca a estimar el éxito en términos de comparación con los demás: se es bueno si se obtienen mejores calificaciones que los compañeros. "(...) Como las notas altas solo pueden ser conseguidas por una minoría de los estudiantes, las notas altas se valoran por su escasez, y se presentan como indicadores (...) de alta capacidad" (T. Thompson, 1996, p. 45).

Urduan et al. (1998) afirman, en este sentido, que cuando en el aula se insta a los estudiantes a adoptar metas de rendimiento se les está haciendo hincapié en las diferencias de capacidad. Y este excesivo énfasis en la competición puede precipitar que algunos aprendices, ante el temor a fracasar, a parecer menos capaces que los demás, adopten estrategias evasivas, como el *self-handicapping*, con objeto de no comprometer su autoestima (véase Midgley y Urduan, 1995; S. Rodríguez et al., 2004).

Habida cuenta de las negativas consecuencias que, ya a nivel personal, ya en cuanto a rendimiento, conlleva la adopción de patrones de logro evitativos (e.g., Bouffard et al., 1995; Cabanach, Rodríguez et al., 2007; Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 1999, 2001; Skaalvik, 1997; Urduan y Schoenfelder, 2006), es importante que el profesorado promueva la orientación al éxito de sus estudiantes. En este contexto, y de acuerdo con A. J. Martin y Marsh (2003), cuatro serían las premisas fundamentales que allanan el camino al éxito: control (sobre el que ya hemos aportado alguna orientación), confianza en uno mismo, enfoque hacia el aprendizaje y valoración de los contenidos impartidos.

A. J. Martin y Marsh (2003) proponen la idea de fragmentar las tareas, es decir, dividir las tareas en componentes más pequeños y manejables con el fin de que los estudiantes puedan experimentar pequeños éxitos y ganen en confianza. Igualmente, la autoeficacia puede verse fortalecida con medidas como la individualización de las tareas (Schunk y Miller, 2002). A este respecto, y apoyándonos en algunas teorías motivacionales (Bandura, 1986; Csikszentmihalyi, 1975, 2010; Deci y Ryan, 1985; White, 1959), entendemos que el principio de desafío óptimo debe erigirse en una medida prioritaria de cara a favorecer la confianza del estudiante en sus propias capacidades. En esencia, este principio defiende la idoneidad de proponer tareas y actividades de aprendizaje que entrañen cierta dificultad y, por ende, constituyan un reto, pero un reto asequible, en la medida en que, en un planteamiento similar al de la zona de desarrollo próximo de Vygotski, dicho desafío se halla dentro del rango de capacidades del estudiante.

En esta línea, Covington (1992) aboga por la necesidad de que los estándares de rendimiento del estudiante se incrementen en la medida en que

lo hacen sus aspiraciones, de tal manera que los aprendices se vean recompensados cuando logaran incrementar su competencia, no su capacidad para ser competitivos. Rhodewalt y Tragakis (2002) consideran que esta medida favorece el acceso igualitario a las recompensas, no en vano cualquier estudiante está en situación de alcanzar la calificación a la que aspira. Basta con que se esfuere por satisfacer los criterios previamente consensuados con el docente. Se requiere, así pues, analizar el rendimiento sobre la base de estándares autorreferidos y criterios de evaluación intraindividuales (Ames, 1992; Covington y Roberts, 1994; Urdan y Midgley, 2003). En otras palabras, priorizar la competencia del estudiante, y no la competición con los demás, supone concebir el aprendizaje en términos de mejora personal (A. J. Martin, 1998).

Este planteamiento engrana a la perfección con la promoción de metas de aprendizaje. En efecto, sabemos que los estudiantes que se orientan a aprender, a dominar los contenidos, se afanan por ser mejores aprendices, más completos, de manera que el fracaso, cuando se produce, no supone una amenaza para la autoestima, sino una oportunidad para el crecimiento, en la medida en que suelen atribuirlo a factores internos, controlables e inestables (Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1984; Pintrich y Schunk, 2006). De hecho, este tipo de estudiantes suelen afrontar el estrés académico de forma adaptativa, evaluando positivamente la situación y planificando la búsqueda de soluciones que permitan dominarla (Cabanach, Rodríguez, et al., 2007; Schwinger y Stiensmeier-Pelster, 2011).

Algunas investigaciones (Stipek, Givvin, Salmon y MacGyvers, 1998; Turner et al., 2002; Urdan, Kneisel y Mason, 1999) suscriben que la adopción de metas de aprendizaje (y, por extensión, la orientación al éxito) se ve favorecida cuando el profesorado logra hacer ver al estudiante el valor de los aprendizajes que se proponen (i.e., su importancia, interés, utilidad, etc.) y posibilita la comprensión de la información. A este respecto, Seligman (2011) se hace eco de una reflexión de una alumna suya de máster, docente de profesión, quien sostiene que, por lo general, cuando los estudiantes ya no quieren aprender, ya no le ven sentido a aprender, dejan de hacerlo, por muy maravillosa que sea la escuela o el profesor.

Y, ciertamente, todos, en alguna ocasión, nos habremos sentido identificados con esa estudiante que nos plantea Csikszentmihalyi (2010) como ejemplo, que odia una tarea de matemáticas y que, por ello, le cuesta un mundo centrar su atención por un período de tiempo suficiente como para abordar su realización. Para conseguirlo, necesita apelar a fuertes incentivos, como aprobar el curso. Además de por su dificultad, esta estudiante se halla, quizá, poco motivada porque no le encuentra el sentido a esa tarea, o su importancia, o su utilidad. En otras palabras, la actividad se encuentra muy alejada de sus intereses. Por el contrario, quien más, quien menos, sabrá que cuando nos gusta hacer algo, o le vemos el sentido a algo, centrar la mente se convierte en una actividad que no requiere excesivo esfuerzo, aunque las dificultades objetivas sean grandes. Es evidente que aprender requiere esfuerzo, pero la realización de ese esfuerzo es más probable si le otorgamos algún valor. El profesorado realmente preocupado por favorecer la orientación hacia el éxito de sus alumnos debe, en consecuencia, esforzarse por vincular los contenidos que imparte con la vida e intereses de los estudiantes (A. J. Martin, 2001; A. J. Martin y Marsh, 2003) y tratar de establecer conexiones entre el aprendizaje actual y los aprendizajes futuros (Woolfolk, 1999). En la medida en que entronca con la idea de meta autoconcordante que apuntábamos en el capítulo seis (véase Sheldon y Elliot, 1999; Sheldon y Kasser, 2001), con toda seguridad, esto facilitará la asignación, por parte del educando, de un propósito vital a aquello que estudia.

Naturalmente, la idea que defendemos desde estas páginas respecto a fomentar la orientación a metas de aprendizaje no contraviene la propuesta defendida en los últimos años por un cuerpo de investigaciones cada vez más amplio (e.g., Barron y Harackiewicz, 2001; Bouffard et al., 1995; L. H. Chen, Wu, Kee, Lin y Shui, 2009; Luo et al., 2011; Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, et al., 2009; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda, et al., 2010) en virtud de la cual, en términos de logro, lo más adaptativo es recurrir a múltiples metas a la hora de hacer frente a distintas tareas evaluativas. Bajo esta perspectiva, la adopción de patrones de aproximación al rendimiento, por ejemplo, ante tareas que entrañen cierto desafío, que no una amenaza (Elliot y Church, 1997), puede resultar operativo.

El peligro de sostener diferentes metas simultáneamente radica en que la consecución de unas interfieran sobre las otras. Así, un estudiante puede plantearse el objetivo de hacer un buen trabajo académico: original, creativo, profundo, con las ideas bien entrelazadas... pero la premura de tiempo puede echar al traste sus planes. Se antoja esencial, pues, que el profesorado ayude a sus estudiantes a establecer sus propias metas, pero de forma alineada, esto es, que unas faciliten el acceso a las otras (Pintrich y Schunk, 2006). Siguiendo con el ejemplo anterior, podemos enseñarle al estudiante a planificar adecuadamente su tiempo de estudio, lo que contribuirá a su eficiencia a la hora de desarrollar el trabajo propuesto. En aras de prevenir la interferencia entre metas, también puede resultar de enorme utilidad, como sugiere Csikszentmihalyi (2010), aprender a establecer prioridades entre las demandas, calibrando qué es lo importante o lo prioritario, y qué es lo secundario.

Dentro de ese planteamiento multi-meta encajarían las motivaciones de corte más social. En efecto, como ya hemos apuntado en reiteradas ocasiones, las relaciones positivas con otras personas constituyen uno de los sostenes de nuestro bienestar psicológico. De acuerdo con ello, convenimos con Mikulincer y Shaver (2005) en que el profesorado realmente comprometido con el aprendizaje de sus alumnos no debe ignorar el hecho de que las relaciones emocionales con los otros constituyen la primera fuente de autodesarrollo. Tal es así que algunos trabajos evidencian los pingües beneficios que para la implicación y el compromiso del estudiante reporta la existencia de relaciones sociales significativas con padres, profesores e iguales (Avery y Ryan, 1987; Gauze, Bukowski, Aquan-Assee y Sippola, 1996; Kontos y Wilcox-Herzog, 1997; Wentzel, 1998).

La adopción de estructuras de aprendizaje cooperativo puede constituir un recurso metodológico que contribuya a este propósito, puesto que este sistema promueve la interacción y la interdependencia entre compañeros (Sharan, 1980) y fomenta valores como la ayuda a los demás (Covington, 1989, 1993), el compromiso e implicación (D. W. Johnson, Manyama, Johnson, Nelson y Skan, 1981) o la corresponsabilidad grupal (Aronson y Patnoe, 1997). Además, parece que los sistemas cooperativos de aprendizaje también resultan más adaptativos desde un punto de vista de rendimiento y

productividad (Moriarty, Douglas, Punch y Hattie, 1995; Qin, Johnson y Johnson, 1995), estimulando el intercambio de ideas (Sharan, 1980), la creatividad (Covington, 1989) o el interés intrínseco por el aprendizaje (A. M. Ryan, 1999, citado en A. M. Ryan, 2000). Y, en la medida en que evita la competición entre estudiantes, parece propicio para disminuir las preocupaciones del educando en torno a su capacidad (T. Thompson y Dinnel, 2003).

En el establecimiento de vínculos significativos con los compañeros es igualmente importante la puesta en práctica de una serie de habilidades sociales como la empatía o la asertividad. Si bien es difícil, y obviamente, escapa a sus obligaciones, que un docente se ocupe de un alumno a título individual con objeto de potenciar sus habilidades comunicativas, no debemos olvidar que en todo grupo humano es inevitable que surjan roces y conflictos. De acuerdo con Castanyer (2011), el docente sí puede ayudar a prevenir este tipo de situaciones o intervenir cuando detecte la existencia de algún problema (máxime si lo que se pretende es establecer sistemas de aprendizaje colaborativo) adoptando medidas tales como: fomentar debates y discusiones en clase, haciendo partícipe activo a aquel estudiante que manifieste comportamientos pasivos o agresivos; reforzar cualquier manifestación asertiva que exhiba el aprendiz; colocarle junto a otros compañeros que le refuercen de alguna manera (instándole, por ejemplo, a expresar su punto de vista sin recibir reprobaciones), etc.

La capacidad para exponer nuestra opinión de forma asertiva (con seguridad y sosiego, sin manipular ni ser manipulado por otros) es también una característica importante para la conformación de individuos autónomos. Decíamos en páginas anteriores que, a la par que elemento clave de nuestro bienestar, la autonomía es una de las competencias transversales que la institución universitaria se plantea para todo futuro titulado. Mediante este objetivo se pretende, como bien afirma Beltrán (1998, p. 43), "que ayudemos al alumno a generar mecanismos de automotivación, pero para todo, para el estudio, para el rendimiento profesional, para su convivencia con los compañeros, es decir, que realmente lleguemos a un aprendizaje autorregulado, autónomo, a crear verdaderas personas, no sujetos pasivos o dependientes".

El estilo motivacional promovido por los docentes, de acuerdo con R. M. Ryan y Deci (2000), puede incidir en el desarrollo de un aprendizaje autorregulado por parte del estudiante. Así, este objetivo precisa que el aprendiz asuma un rol activo y protagonista en su propio proceso de aprendizaje, de manera que se le debe dar la posibilidad de tomar decisiones respecto a los objetivos de aprendizaje a alcanzar, las tareas a desarrollar o los criterios de evaluación más pertinentes. Desde la consideración del aprendizaje autorregulado como un proceso secuencial y recurrente que pasa por distintas fases y áreas, estimamos, en la dirección que nos proponen Rosário, González-Pienda, Núñez y Mourão (2005), que el profesorado puede ayudar al estudiante a planificar adecuadamente su proceso de estudio, instándole a que, antes de acometer una tarea, piense en lo que sabe acerca de ella, qué estrategias serán más apropiadas para resolverla (buscar información en fuentes documentales, hacer resúmenes o esquemas para extraer la información más relevante, dedicarle a la tarea un tiempo concreto cada día, pedir ayuda cuando exista un palpable déficit de comprensión, etc.), qué objetivos concretos se plantea (a corto y a largo plazo), qué previsión tiene acerca del tiempo y esfuerzo que requerirá la consecución de tales objetivos o en qué lugar físico llevar a cabo la tarea con garantías (e.g., en una biblioteca, en una habitación aislada de elementos distractores como internet o el teléfono móvil, etc.). Asimismo, el docente puede guiar el proceso de autorregulación del estudiante mientras ejecuta la tarea, animándole a analizar en qué medida está cumpliendo con la planificación establecida. Esto puede ayudar al educando a detectar cualquier elemento (e.g., distracciones y pérdidas de tiempo, dificultades con la organización del material, necesidad de buscar más información, etc.) que perturbe su planificación.

En este sentido, la literatura motivacional refiere la existencia de una serie de estrategias que el estudiante puede adoptar para sostener su compromiso e implicación con el estudio (para una revisión, véase Cabanach, Valle, et al., 2007) y que, por tanto, pueden constituir una poderosa herramienta en manos del profesorado con vistas a asistir a sus alumnos en su afán autorregulatorio. Siguiendo a Wolters (e.g., Wolters, 1998; Wolters, Pintrich y Karabernick, 2003), entre estas estrategias podríamos mencionar la autoadministración de refuerzos contingentes con el compromiso, tales como

"he acabado de estudiar el primer tema. ¡A seguir así!" o "solo tengo que estudiar un tema más para poder descansar un ratito y echar una partida a la videoconsola"; o la explicitación de los motivos y razones que nos impulsan a seguir en una tarea (aprender, sacarse un título, hacer que nuestros padres o nuestra pareja se sientan orgullosos de nosotros, etc.). Asimismo, S. Rodríguez et al. (2002) destacan la utilidad de estrategias como: (a) recurrir intencionalmente a experiencias pasadas de éxito ("siempre que me he visto en dificultades, he salido adelante. Seguro que ahora, también"); (b) sesgar positivamente la información autorreferida ("la verdad es que siempre he sido un buen estudiante"); (c) apelar a fuentes positivas de autoinformación y de refuerzo ("mis profesores siempre han destacado de mí que soy muy trabajador"); (d) recurrir a atribuciones retrospectivas adaptativas ("reconozco que a veces tengo fallos porque me distraigo con facilidad").

Por último, es recomendable que el profesorado aliente al aprendiz a evaluar su proceso de aprendizaje una vez concluida la tarea, valorando el grado de consecución de las metas planteadas inicialmente y analizando el porqué de ello. A este respecto, es importante incidir en la realización de atribuciones adaptativas a los resultados, tal y como sugeríamos en las páginas anteriores.

Naturalmente, el énfasis que propugnamos en torno a la importancia de ayudar al estudiante a autorregular su actividad académica no implica, o no debería hacerlo, minusvalorar la trascendencia que adquieren para esta población, como para cualquier ser humano, otras facetas de su vida igualmente esenciales para el crecimiento y desarrollo personal. Sin embargo, en ocasiones, como sugieren Grund y Fries (2014), da la impresión que a ojos de la investigación psicoeducativa solo existe una parte de ese individuo que es el estudiante: su vertiente académica, y, como tal, su implicación en el estudio, así como su rendimiento en el aula. Sin desdeñar la relevancia de los aspectos más puramente académicos, entendemos, en sintonía con estos autores, que un óptimo ajuste personal requiere que el individuo sea capaz de gestionar adecuadamente la distribución del tiempo necesario para desarrollar cada una de las facetas vitales en las que se desenvuelve (trabajo, familia, amigos, tiempo libre) y, por ende, esto debe erigirse también en un objetivo educativo digno de consideración entre las competencias

autorregulatorias del educando. De lo contrario, esto es, si al estudiante no se le permite, o no se le ayuda, a diversificar sus objetivos vitales de desarrollo, corremos el serio riesgo de cercenar el pleno crecimiento de todas sus potencialidades o, cuanto menos, convertir tales objetivos en un callejón sin salida (J. Heckhausen, Wrosch y Schulz, 2010).

Una vez expuestas las principales aportaciones de esta tesis doctoral, así como algunas implicaciones psicoeducativas importantes que se derivarían de ella, no podemos, ni debemos, obviar la existencia de una serie de limitaciones y deficiencias inherentes a este trabajo. Limitaciones, por otra parte, que podrían abrir la senda para ulteriores trabajos y estudios adscritos a esta estimulante temática.

Una primera restricción asociada a nuestra investigación radica en la naturaleza de su diseño. El hecho de haber recurrido a un estudio transversal con objeto de analizar la influencia del bienestar psicológico sobre las estrategias adoptadas por los estudiantes universitarios para hacer frente al estrés académico no nos permite establecer asociaciones de índole causal entre estas dos variables. Por tanto, el vínculo correlacional que refleja nuestra investigación nos sitúa ante el "problema del huevo y la gallina", de tal manera que no podemos determinar si un alto bienestar psicológico origina un mejor afrontamiento de los problemas de índole académica o, por el contrario, un óptimo afrontamiento lleva a experimentar mayores cotas de felicidad euaimónica. Amparándonos en que, como documentábamos en el capítulo ocho, existen sobradas evidencias correlacionales en uno y otro sentido (esto es, ambas variables han sido consideradas como variable independiente y dependiente), y que, en algún caso (véase, por ejemplo, Skinner et al., 2013), refieren la relación recíproca y bidireccional entre el *coping* y algún componente de nuestro bienestar como la resiliencia o el *engagement*, cabe esperar que bienestar y afrontamiento se retroalimenten y causen mutuamente. Futuras investigaciones de orden longitudinal, o bien trabajos que se amparen en modelos de ecuaciones estructurales, podrían comprobar el alcance de esta hipótesis.

En segundo lugar, cabe señalar que la muestra productora de datos está conformada exclusivamente por estudiantes de la Universidad de A

Coruña. Bien es cierto que, dentro de la misma, se encuentran representadas en nuestro estudio titulaciones adscritas a diferentes ámbitos de conocimiento (sanitario, educativo, jurídico-social y técnico), pero la ausencia de sujetos que cursan estudios superiores en el resto del territorio nacional limita un tanto la generalización de los resultados al conjunto de la población universitaria.

Asimismo, conviene no pasar por alto el hecho de que gran parte de los sujetos que integran nuestra muestra –casi un setenta por ciento– son mujeres. Evidentemente, y habida cuenta de que, como acabamos de apuntar, hemos incluido en el estudio titulaciones adscritas a todos los ámbitos de conocimiento científico, no podemos considerar este dato como una limitación, sino, más bien, una evidencia del panorama universitario en la actualidad. Con todo, consideramos que el haber contado con una muestra masculina cuantitativamente más representativa podría habernos permitido realizar un análisis respecto a las posibles diferencias entre estudiantes de ambos sexos en lo tocante a su experiencia de bienestar psicológico y afrontamiento del estrés académico. Entendemos, así pues, que esta cuestión puede constituir una posible línea de investigación futura.

Otra posible limitación, o, más bien, preocupación, ya mencionada en las primeras páginas de este capítulo, anida en las elevadas puntuaciones que, en términos generales, informan los sujetos que copan nuestra muestra, tanto en lo que respecta a las seis dimensiones del bienestar psicológico como en las tres estrategias de *coping* evaluadas. Es posible, como apuntábamos, que en estas a priori excesivamente altas puntuaciones estén influyendo factores como el momento en el que se recogieron los datos para esta investigación (finales de 2009) o la deseabilidad social.

Esta segunda conjetura entronca con las limitaciones que se derivan de la utilización de pruebas de autoinforme como técnica de recogida de datos: fiabilidad y validez de la medida, sesgos de respuesta, etc. (Navas, 2001). En este sentido, como hemos analizado ampliamente a lo largo de este trabajo, el instrumento diseñado por Ryff (1989a, 1989b) para evaluar el bienestar psicológico, cuya adaptación española hemos utilizado (véase D. Díaz et al., 2006), goza aún en nuestros días de ciertas inconsistencias relativas a su validez de contenido, así como a su confiabilidad. Nuestros datos también

evidencian estos problemas, lo que sugiere la necesidad de seguir perfeccionando el instrumento. A este respecto, y apoyándonos en nuestros resultados, consideramos que la versión española de 29 ítems de las Escalas de Bienestar Psicológico requiere ciertas reespecificaciones en cuanto al contenido de algunos de sus ítems, por cuanto no parece representar la realidad evolutiva de los universitarios españoles. Este planteamiento cobra todavía más fuerza si consideramos, como postulan algunos trabajos (Charles y Carstensen, 2009; Ryff, 1989b; Ryff y Keyes, 1995; Triadó et al., 2005), que el bienestar psicológico, o al menos algunas de sus dimensiones integrantes, experimenta variaciones significativas asociadas a la edad.

En aras de incrementar la validez de contenido del instrumento, debería contemplarse también el problema del exceso de etnocentrismo que algunos teóricos achacan a este modelo multidimensional del bienestar eudaimónico y, por extensión, a la Psicología positiva⁶. En nuestra cultura occidental, la felicidad se asocia claramente al desarrollo personal (Csikszentmihalyi y Hunter, 2003; Gable y Haidt, 2005; Held, 2002). Sin embargo, como destacan Uchida, Norasakkunkit y Kitayama (2004), en culturas como las asiáticas, esta forma de bienestar se considera impura e incompleta. Al contrario, la felicidad se basa en la consecución de estándares interpersonales y colectivos, como el bienestar de los padres y la armonía social. De hecho, trabajos como el de Heine, Lehman, Markus y Kitayama (1999) muestran que la necesidad de autoaceptación es mucho menor en estas culturas. Como alternativa, tal y como exponíamos en el marco teórico, Rodríguez-Carvajal et al. (2010) han planteado la ampliación del modelo hexa-factorial de Ryff, proponiendo la inclusión de las dimensiones vitalidad y recursos internos. A pesar de que esta estructura evidencia resultados prometedores, se precisan más investigaciones que avalen empíricamente el cariz universal del bienestar eudaimónico.

A este objetivo podrían contribuir formas de medida complementarias a los autoinformes, quizá demasiado imperantes en el campo del bienestar (Diener, 2003; Matthews y Zeidner, 2003). La investigación cualitativa se postula, por tanto, como una metodología capaz de aportar una visión más

⁶ El auge de la Psicología positiva ha abierto un feroz debate dentro de la Psicología respecto a las verdaderas aportaciones científicas de esta disciplina (véase, por ejemplo, Prieto-Ursúa, 2006; Vázquez, 2013).

profunda respecto a la experiencia de bienestar y estrés de nuestros estudiantes. Consideremos, por ejemplo, la gran riqueza informativa que podrían aportarnos entrevistas en profundidad con los universitarios, sus profesores, padres y personas cercanas a ellos, indagando sobre aspectos como sus propósitos vitales, metas, anhelos, fortalezas personales, creencias de control, relaciones con otros individuos, formas de manejar el estrés académico, cambios que experimentan en estos aspectos a lo largo de su trayectoria universitaria, etc.

Finalmente, debemos señalar las limitaciones asociadas al instrumento que hemos adoptado para evaluar los mecanismos de afrontamiento del estrés académico universitario. Si bien, como puntualizábamos al comienzo de esta discusión de resultados, las tres estrategias contempladas (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación) constituyen buenos exponentes del afrontamiento activo adaptativo en las aulas, entendemos que una clasificación más extensa de estas maniobras, que incluya tanto formas adaptativas como disfuncionales, podría proporcionarnos una perspectiva más amplia y completa sobre esta cuestión. Ello también nos permitiría analizar con más rigor el papel desempeñado por el bienestar psicológico ante estrategias marcadamente desaconsejables como, por ejemplo, la evitación o la rumiación.

Los resultados de esta tesis doctoral, en definitiva, se suman a la incipiente línea de trabajos que reivindican el rol protector del bienestar psicológico, conceptualizado como afán por llegar a ser lo mejor de uno mismo, en el afrontamiento del estrés, en este caso académico. Y si bien queda todavía un largo camino para poder desentrañar los mecanismos a través de los cuales potenciar el bienestar humano, desde esta lógica proactiva consideramos, en línea con los planteamientos de Ruus et al. (2007), que el sistema educativo puede y debe erigirse en un promotor fundamental del funcionamiento psicológico positivo de los individuos. Educar y formar son procesos que trascienden, o deberían, la mera transmisión y evaluación de una serie de contenidos y tareas de aprendizaje. Más importante si cabe es el hecho de que los estudiantes aprendan a aceptarse a sí mismos, a establecer relaciones significativas con otras personas, a ser autónomos, a dominar su entorno y lograr adaptarse a las circunstancias que este le proyecta, a

establecer objetivos y metas personales que les conduzcan a encontrar un sentido y propósito a su existencia y, en suma, a buscar el máximo desarrollo de sus capacidades y potencialidades personales.

Desde estas líneas, instamos a los profesionales de la educación a asumir esta importante labor de fomento de los recursos intrapersonales y la salud psicológica de los educandos, pues no debemos olvidar, como certeramente argumenta Savater (1997, p. 18), que "(...) educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas... que pueden ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbe, A., Tkach, C. y Lyubomirsky, S. (2003). The art of living by dispositionally happy people. *Journal of Happiness Studies*, 4(4), 385-404. doi: 10.1023/B:JOHS.0000005769.54611.3c
- Abbott, R. A., Ploubidis, G. B., Huppert, F. A., Kuh, D. y Croudace, T. J. (2010). An evaluation of precision of measurement of Ryff's Psychological Well-Being Scales in a population sample. *Social Indicators Research*, 97(3), 357-373. doi: 10.1007/s11205-009-9506-x
- Abbott, R. A., Ploubidis, G. B., Huppert, F. A., Kuh, D., Wadsworth, M. E. y Croudace, T. J. (2006). Psychometric evaluation and predictive validity of Ryff's psychological well-being items in a UK birth cohort sample of women. *Health and Quality of Life Outcomes*, 4. Disponible en <http://www.hqlo.com/content/4/1/76>
- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology*, 14(3), 323-335. doi: 10.1080/0144341940140306
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. y Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. doi: 10.1037/0021-843X.87.1.49
- Ackrill, J. L. (1973). *Aristotle's ethics*. London: Faber and Faber.
- Adams, G. R., Berzonsky, M. D. y Keating, L. (2006). Psychosocial Resources in First-Year University Students: The Role of Identity Processes and Social Relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 78-88. doi: 10.1007/s10964-005-9019-0
- Adams, G. R., Ryan, B. A. and Keating, L. (2000). Family relationships, academic environments, and psychosocial development during the university experience: a longitudinal investigation. *Journal of Adolescent Research*, 15, 99-122.

- Adeyemo, D. A. (2005). La implicación de los padres, el interés en la escolarización y en el entorno escolar como factores determinantes de la auto-eficacia académica en estudiantes de primero de Secundaria en el estado de Oyo, Nigeria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3(1), 163-180.
- Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M. y Hughes, C. (2005). Using self-monitoring to increase following-directions skills of students with moderate to severe disabilities in General Education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 3-13.
- Aguado, L. (2005). Introducción al estudio de la emoción. En L. Aguado. *Emoción, afecto y motivación* (pp. 17-48). Madrid: Alianza.
- Äijänseppä, S., Notkola, I., Tjihuis, M., van Staveren, W., Kromhout, D. y Nissinen, A. (2005). Physical functioning in elderly Europeans: 10 year changes in the north and south: The HALE Project. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 413-419. doi:10.1136/jech.2004.026302
- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52, 317-332.
- Aldridge, A. A. y Roesch, S. C. (2007). Coping and adjustment in children with cancer: A meta-analytic study. *Journal of Behavioral Medicine*, 30(2), 115-129. doi: 10.1007/s10865-006-9087-y
- Allardt, E. (1996). Tener, amar, ser: una alternativa al modelo sueco de investigación sobre el bienestar. En M. Nussbaum y A. Sen (comps.), *La calidad de vida* (pp. 126-134). México: F.C.E.
- Allen, H. W. y Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36(3), 370-385. doi: 10.1111/j.1944-9720.2003.tb02120.x
- Allgood, W. P., Risko, V. J., Álvarez, M. C. y Fairbanks, M. M. (2000). Factors that influence study. En R. F. Flippo y D. C. Caverly (Ed.), *Handbook of college reading and study strategy research* (201-219), New Jersey: LEA.

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective and resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18-34. doi: 10.1177/07399863910131002
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D. y García-Calvo, T. (2011). Estudio de las relaciones entre la teoría de la autodeterminación, el flow disposicional y las estrategias de afrontamiento del estrés en función de la modalidad de danza practicada. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 27, 43-58.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Amezcuca, J. A. y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Amiot, C. E., Gaudreau, P. y Blanchard, C. M. (2004). Self-determination, coping, and goal attainment in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(3), 396-411.
- Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Arce, C. y Real, E. (2001). *Introducción al análisis estadístico con SPSS para Windows*. Barcelona: PPU.
- Argyle, M. (1992). *La psicología de la felicidad*. Madrid: Alianza.
- Argyle, M. (1997). Is happiness a cause of health? *Psychological Health*, 12, 769-781. doi: 10.1080/08870449708406738

- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. En D. Kahneman y E. Diener (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology* (pp. 353-373). N. York: Russell Sage Foundation.
- Argyle, M. y Lu, L. (1990). The happiness of extraverts. *Personality and Individual Differences*, 11, 1011-1017. doi:10.1016/0191-8869(90)90128-E
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-43). Madrid: Síntesis.
- Arndt, J. y Goldenberg, J. L. (2002). From threat to sweat: The role of physiological arousal in the motivation to maintain self-esteem. En A. Tesser, J. V. Wood y D. A. Stapel (Eds.), *Self and motivation: Emerging psychological perspectives* (pp. 43-69). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10448-000
- Aronson, S. y Patnoe, K. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation on the classroom (2nd. ed.)*. New York: Longman Press.
- Arraras, J. I., Wright, S. J., Jusue, G., Tejedor, M. y Calvo, J. I. (2002). Coping style, locus of control, psychological distress and pain-related behaviours in cancer and other diseases. *Psychology, Health & Medicine*, 7(2), 181-187. doi: 10.1080/13548500120116139
- Arruza, J. A., Arribas, S., Gil De Montes, L., Irazusta, S., Romero, S. y Cecchini, J. A. (2008). Repercusiones de la duración de la actividad físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(30), 171-183.
- Asendorpf, J. B. y Wilpers, S. (1998). Personality effects on social relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1531-1544.

- Aspinwall, L. G. y Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989-1003. doi: 10.1037/0022-3514.63.6.989
- Aston-Jones, G. y Cohen, J. D. (2005). Adaptive gain and the role of the locus coeruleus–norepinephrine system in optimal performance. *Journal of Comparative Neurology*, 493(1), 99-110. doi: 10.1002/cne.20723
- Attenweiler, W. J. y Moore, D. (2006). Goal orientations. Two, three or more factors? *Educational and Psychological Measurement*, 66(2), 342-352. doi: 10.1177/0013164405282473
- Austenfeld, J. L. y Stanton, A. L. (2004). Coping through emotional approach: A new look at emotion, coping, and health-related outcomes. *Journal of Personality*, 72(6), 1335-1364. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00299.x
- Austin, J. T. y Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: structure, process and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338-375. doi: 10.1037/0033-2909.120.3.338
- Averill, J. R. (1973). Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress. *Psychological Bulletin*, 80(4), 286-303. doi: 10.1037/h0034845
- Avery, R. R. y Ryan, R. M. (1987). Object relations and ego development: Comparison and correlates in middle childhood. *Journal of Personality*, 56(3), 547-569. doi: 10.1111/j.1467-6494.1988.tb00902.x
- Avia, M. V. C. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Azpiazu, M., Cruz, A., Villagrasa, J. R., Abanades, J. C., García N. y Alvear, F. (2002). Factores asociados a mal estado de salud percibido o a mala calidad de vida en personas mayores de 65 años. *Revista Española de Salud Pública*, 76(6), 683-699.

- Ayub, N. y Iqbal, S. (2012). The relationship of personal growth initiative, psychological well-being, and psychological distress among adolescents. *Journal of Teaching and Education*, 1(6), 101-107.
- Backes, J. S. (1994). Bridging the gender gap: Self-concept in the middle grades. *School in the middle*, 3, 19-23.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. doi: 10.1093/clipsy.bpg015
- Baer, R. A., Smith, G. T. y Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206. doi: 10.1177/1073191104268029
- Balcázar, M. P., Loera, N., Gurrola, G. M., Bonilla, M. P. y Trejo, L. (2013). Adaptación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 7, 69-86.
- Bandalos, D. L., Finney, S. J. y Geske, J. A. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 604-616. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.604
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. doi: 10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1994). Self efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148. doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. En R. J. DiClemente y J. L. Peterson (Eds.), *Preventing AIDS: Theories and methods of behavioral interventions* (pp. 25-59). New York: Plenum.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education and Behavior*, 31(2), 143-164. doi: 10.1177/1090198104263660
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x
- Barberá, E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10). Recuperado de file:///C:/Users/Carlos/Downloads/BARBERA%20HEREDIA_Paper_Modelos%20explicativos%20en%20psicologia%20de%20la%20motivacion.pdf
- Bare`z, M., Blasco, T., Fernandez-Castro, J. y Viladrich, C. (2009). Perceived control and psychological distress in women with breast cancer: a longitudinal study. *Journal of Behavioral Medicine*, 32, 187-196. doi: 10.1007/s10865-008-9180-5
- Bargh, J. y McKenna, K. (2004). The Internet and social life. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 573-590. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141922
- Barnes, V. A., Bauza, L. B. y Treiber, F. A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1(10), 1-7. doi: 10.1186/1477-7525-1-10

- Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Barrón, A. (1988). *Estrés psicosocial, apoyo social y depresión en mujeres. Un estudio empírico en Aranjuez* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Barrón, A. y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Barraza, A. (2011). Indefensión aprendida y su relación con el nivel de estrés autopercebido en alumnos de licenciatura. En A. Barraza y A. Jaik, *Estrés, burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (pp. 34-51). México D.F.: Instituto Universitario Anglo Español. Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Bass, D. M., Noelker, L. S. y Rechlin, L. R. (1996). The moderating influence of service use on negative caregiving consequences. *Journals of Gerontology*, 51B(3), 121-131. doi: 10.1093/geronb/51B.3.S121
- Bauer, J. J. (2008). How the ego quiets as it grows: Ego development, growth stories, and eudaimonic personality development. En H. A. Wayment y J. J. Bauer (Eds.), *Transcending self-interest: Psychological explorations of the quiet ego* (pp. 199-210). Washington, DC: American Psychological Association Books.
- Bauer, J. J. y McAdams, D. P. (2004a). Growth goals, maturity, and well-being. *Developmental Psychology*, 40(1), 114-127. doi: 10.1037/0012-1649.40.1.114
- Bauer, J. J. y McAdams, D. P. (2004b). Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of Personality*, 72(3), 573-602. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00273.x
- Bauer, J. J. y McAdams, D. P. (2010). Eudaimonic growth: Narrative growth goals predict increases in ego development and subjective well-being 3 years later. *Developmental Psychology*, 46(4), 761-772. doi: 10.1037/a0019654

- Bauer, J. J., McAdams, D. P. y Sakaeda, A. R. (2005). Interpreting the good life: Growth memories in the lives of mature, happy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 203-217. doi: 10.1037/0022-3514.88.1.203
- Bauer, J. J., Schwab, J. R. y McAdams, D. P. (2011). Self-actualizing. Where ego development finally feels good? *The Humanistic Psychologist*, 39, 121-136. doi: 10.1080/08873267.2011.564978
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York, NY: Guilford Press.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Baumgardner, A. H. (1990). To know oneself is to like oneself: Self-certainty and self-affect. *Journal of Personality & Social Psychology*, 58, 1062-1072. doi: 10.1037//0022-3514.58.6.1062
- Becchetti, L., Castriota, S. y Londoño, D. A. (2007). *Climate, Happiness and the Kyoto protocol: someone does not like it hot*. Recuperado de <http://ideas.repec.org/p/rtv/ceiswp/247.html>
- Beehr, T. A. y McGrath, J. E. (1996). The methodology of research on coping: Conceptual, strategic, and operational-level issues. En M. Zeidner y N. S. Endler, *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 65-82). New York: Wiley.
- Béjar, H. (1993). *La cultura del yo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (pp. 39-54). Málaga: Aljibe.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Berg, M. B., Janoff-Bulman, R. y Cotter, J. (2001). Perceiving value in obligations and goals: wanting to do what should be done. *Personality*

- and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 982-995. doi: 10.1177/0146167201278006
- Bergeron, L. M. y Romano, J. L. (1994). The relationships among career decision-making self-efficacy, educational indecision, vocational indecision, and gender. *Journal of College Student Development*, 35, 19-24.
- Berglas, S. y Jones, E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. doi: 10.1037/0022-3514.36.4.405
- Berkman, L. F., Glass, T., Brisette, I. y Seeman, T. E. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*, 51(6), 843-857. doi:10.1016/S0277-9536(00)00065-4
- Bermúdez, M. P., Teva, I. y Buela-Casal, G. (2009). Influencia de variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y la búsqueda de sensaciones sexuales en la adolescencia. *Psicothema*, 21(2), 220-226.
- Betz, N. E. y Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46(2), 179-189. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb01004.x
- Bhar, S. S., Brown, G. K. y Beck, A. T. (2008). Dysfunctional beliefs and psychopathology in borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders*, 22(2), 165-177. doi: 10.1521/pedi.2008.22.2.165
- Bijstra, J. O., Jackson, S. y Bosma, H. A. (1995). The relationship between social skills and psycho-social functioning in early adolescent. *Personality and Individual Differences*, 16(5), 767-776. doi: 10.1016/0191-8869(94)90218-6
- Bird, G. W. y Harris, R. L. (1990). A comparison of role strain and coping strategies by gender and family structure among early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 10(2), 141-158. doi: 10.1177/0272431690102003

- Black, A. E. y Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756. doi: 10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Blattner, M. C. C., Liang, B., Lund, T. y Spencer, R. (2013). Searching for a sense of purpose: The role of parents and effects on self-esteem among female adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 839-848. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.06.008
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioral change. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 377-397. doi: 10.1111/j.1464-0597.1992.tb00713.x
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149-167. doi: 10.1207/s15326985ep2802_4
- Boekaerts, M. (1999). Coping in context: Goal frustration and goal ambivalence in relation to academic and interpersonal goals. En E. Frydenberg (Ed.), *Learning to cope: Developing as a person in complex societies* (pp. 175-197). New York, NY: Oxford University Press.
- Boekaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-451). San Diego, CA: Academic Press.
- Boezeman, E. J. y Ellemers, N. (2009). Intrinsic need satisfaction and the job attitudes of volunteers versus employees working in a charitable volunteer organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 897-914. doi: 10.1348/096317908X383742

- Boldero, J. y Francis, J. (2002). Goals, standards and the self: reference values serving different functions. *Personality and Social Psychology Review*, 6(3), 232-241. doi: 10.1207/S15327957PSPR0603_7
- Bolger, N. y Eckenrode, J. (1991). Social relationships, personality, and anxiety during a major stressful event. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 440-449. doi: 10.1037//0022-3514.61.3.440
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Bonebright, C. A., Clay, D. L. y Ankenmann, R. D. (2000). The relationship of workaholism with work-life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 469-477. doi: 10.1037/0022-0167.47.4.469
- Bonet, J. V. (1990). Autoestima y educación. En S. J. Coned, *Personalidad y humanismo* (pp. 55-78). Madrid: Síntesis.
- Bonetti, D., Johnston, M., Rodríguez-Marín, J., Pastor, M. A., Martín-Aragón, M., Doherty, E. y Sheehan, K. (2001). Dimensions of perceived control: A factor analysis of three measures and an examination of their relation to activity level and mood in a student and cross-cultural patient sample. *Psychology and Health*, 16, 655-674. doi: 10.1080/08870440108405865
- Bonetti, L., Campbell, M. A. y Gilmore, L. (2010). The relationship of loneliness and social anxiety with childrens' and adolescents' online communication. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(3), 279-285. doi: 10.1089/cyber.2009.0215
- Bong, M. y Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. doi: 10.1023/A:1021302408382
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. y Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329. doi: 10.1111/j.2044-8279

- Bouffard, T., Vezeau, C. y Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 309-319. doi: 10.1111/j.2044-8279
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowman, N. A. (2010). The development of psychological well-being among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 51, 180-200. doi: 10.1353/csd.0.0118
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Branden, N. (1994). *Six pillars of self-esteem*. New York: Bantam.
- Brandtstadter, J. (1992). Personal control over development: Implications of self-efficacy. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 127-145). Washington, DC: Hemisphere.
- Brandtstadter, J., Wentura, D. y Rothermund, K. (1999). Intentional self-development through adulthood and later life: Tenacious pursuit and flexible adjustment of goals. En J. Brandtstadter y R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development: Theory and research through the life span* (pp. 373-400). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brandstaetter, E. (1999). Confidence intervals as an alternative to significance testing. *Methods of Psychological Research*, 4(2), 33-46.
- Brandstätter, V., Lengfelder, A. y Gollwitzer, P. M. (2001). Implementation intentions and efficient action initiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 946-960. doi: 10.1037/0022-3514.81.5.946
- Bresó, E., Llorens S. y Salanova, M. (2005). Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*. Recuperado de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/6.pdf>

- Brim, G. (1992). *Ambition*. New York: Basic Books.
- Brissette, I., Scheier, M. F. y Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102–111. doi: 10.1037/0022-3514.82.1.102
- Bronk, K. C. y Finch, W. H. (2010). Adolescents characteristics by type of long-term aim in life. *Applied Developmental Science*, 14(1), 35-44. doi: 10.1080/10888690903510331
- Brooke, P. P., Russell, D. W. y Price, J. L. (1988). Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 139-145. doi: 10.1037/0021-9010.73.2.139
- Brookover, W., Schweitzer, J., Schneider, J., Beady, C., Flood, P. y Wisenbaker, J. (1978). Elementary school climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318. doi: 10.3102/00028312015002301
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5-32. doi: 10.3102/00346543051001005
- Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X. y Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 298-308. doi: 10.1016/j.jvb.2007.09.003
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21(2), 230-258. doi: 10.1177/0049124192021002005
- Brunwasser, S.M., Gillham, J.E., and Kim, E.S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal*

- of *Consulting and Clinical Psychology*, 77(6), 1042-1054. doi: 10.1037/a0017671
- Bühler, C. (1935). The curve of life as studied in biographies. *Journal of Applied Psychology*, 19, 405-409.
- Bulman, R. J. y Wortman, C. B. (1977). Attributions of blame and coping in the "real world": Severe accident victims react to their lot. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(5), 351-363. doi: 10.1037/0022-3514.35.5.351
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144. doi: 10.1007/s10826-009-9282-x
- Burns, R. A. y Machin, B. A. (2009). Investigating the validity of Ryff's Psychological Well-Being Scales across two samples. *Social Indicator Research*, 93(2), 359-367. doi: 10.1007/s11205-008-9329-1
- Burns, R. A. y Machin, B. A. (2010). Identifying gender differences in the independent effects of personality and psychological well-being on two affect components of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(1), 22-27. doi: 10.1016/j.paid.2009.08.007
- Byrne, D. (1964). Repression-sensitization as a dimension of personality. En B. A. Maber (Ed.), *Progress in experimental personality research*. Vol. 1 (pp. 169-220). New York: Academic Press.
- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. En B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp.287-316). New York: Wiley.
- Byrne, B. M. y Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner y Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.599

- Caballero, C., Abello, R. y Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P. y Ferradás, M. M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32.
- Cabanach, R. G., Fernández-Cervantes, R., González-Doniz, L. y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158. doi:10.1016/j.ft.2010.01.005
- Cabanach, R. G., Ferradás, M. M. y Freire, C. (2013a). El bienestar psicológico como predictor de las creencias de autoeficacia en estudiantes universitarios. En R. G. Cabanach, R. Fernández-Cervantes, F. Fariña, M. Vilariño y C. Freire (Coords.), *Psicología y Salud I: Educación, aprendizaje y salud* (pp. 19-31). Granada: GEU Editorial.
- Cabanach, R. G., Ferradás, M. M. y Freire, C. (octubre, 2013b). *Recursos de afrontamiento del estrés y autoeficacia en estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo, Santander, España.
- Cabanach, R. G., González, P. G. y Freire, C. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud. Diferencias entre hombres y mujeres. *Aula Abierta*, 37(2), 3-10.
- Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I. y González, P. (2007). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta*, 36(1-2), 3-16.
- Cabanach, R. G., Souto, A. J., Freire, C. y Ferradás, M. M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 41-55.

- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J. A. González-Pienda, J. C. Núñez, L. Álvarez y E. Soler (Coords.), *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención* (pp. 17-38). Madrid: Pirámide.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (abril, 2008). *Variables explicativas del estrés en estudiantes universitarios: construcción de una escala de medida*. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos de futuro. Oviedo, España.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Arias, A. (2007). Atribuciones causales. En R. G. Cabanach, A. Valle, S. Rodríguez, I. Piñeiro y M. García, *Los recursos motivacionales. Programa para mejorar su gestión* (pp. 127-148). Madrid: CEPE.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de Afrontamiento del Estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y García, M. (2007). *Los recursos motivacionales. Programa para mejorar su gestión*. Madrid: Cepe.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87.
- Cabañero, M. J., Richart, M., Cabrero, J., Orts, M. I., Reig, A. y Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de una escala de satisfacción con la vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16(3), 448-455.
- Cacioppo, J. T. y Hawkley, L. C. (2003). Social isolation and health. *Perspectives in Biology and Medicine*, 46(3), 39-52. doi: 10.1353/pbm.2003.0063
- Calais, S. L., Andrade, L. M. B. y Lipp, E. N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. *Psicologia:*

- Reflexao e Critica*, 16(2), 257-263. doi: 10.1590/SO102-79722003000200005
- Calsyn, R. J. y Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 136-145. doi: 10.1037/0022-0663.69.2.136
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-111. doi: 10.1174/021037001316899947
- Calvo, J. L. (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F. y Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156. doi: 10.1037/0022-3514.70.1.141
- Cannon, W. B. (1932). *The wisdom of the body*. New York: Norton.
- Canto, H. G. y Castro, E. K. (2004). Depresión, autoestima y ansiedad en la tercera edad: un estudio comparativo. *Enseñanza e investigación en psicología*, 9(2), 257-270.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45(6), 735-750. doi: 10.1037/0003-066X.45.6.735
- Cantor, N. (1994). Life task problem solving: situational affordances and personal needs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(3), 235-243. doi: 10.1177/0146167294203001
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A. y Brower, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1178-1191. doi:10.1037/0022-3514.53.6.1178

- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Caplan, S. (2003). Preference for online social interaction: a theory of problematic internet use and psychosocial well-being. *Communication Research*, 30(6), 625-648. doi: 10.1177/0093650203257842
- Carbonero, M. A., Román, J. M. y Ferrer, M. (2013). Programa para "aprender estratégicamente" con estudiantes universitarios: Diseño y validación experimental. *Anales de Psicología*, 29(3), 876-885. doi: 10.6018/analesps.29.3.165671
- Carlin, P. y Lee, K. (1997). Treat the body, health the mind. *Health*, 11(1), 72-78.
- Carpenter, B. N. y Scott, S. M. (1992). Interpersonal aspects of coping. En B. N. Carpenter (Ed.), *Personal coping: Theory, research, and application* (pp. 93-109). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Carter, M. R., Kelly, R. K., Montgomery, M. y Cheshire, M. (2013). An innovate approach to health promotion experiences in community health nursing: A university collaborative partnership. *Journal of Nursing Education*, 52(2), 108-111. doi: 10.3928/01484834-20130121-04
- Carver, C. S. y Baird, E. (1998). The American dream revisited: Is it what you want or why you want it that matters? *Psychological Science*, 9(4), 289-292. doi: 10.1111/1467-9280.00057
- Carver, C. S. y Connor-Smith, J. (2010). Personality and Coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100352
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1999). Stress, coping, and self-regulatory processes. En L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research (2nd ed.)* (pp. 553-575). New York, NY: Guilford Press.
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. En E. C. Chang, *Optimism & pessimism. Implications for*

- theory, research, and practice* (pp. 31-51). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10385-002
- Carver, C. S., Scheier, M. F. y Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and well-being. En E. C. Chang, *Optimism & pessimism. Implications for theory, research, and practice* (pp. 31-51). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10385-009
- Carver, C. S., Scheier, M. F. y Pozo, C. (1992). Conceptualizing the process of coping with health problems. En H. S. Friedman (Ed.), *Hostility, coping, & health* (pp. 167-187). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10105-012
- Carver, C. S., Scheier, M. F. y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. doi: 10.1037/0022-3514.56.2.267
- Casas, F. y Aymerich, M. (2005). Calidad de vida de las personas mayores. En S. Pinazo y M. Sánchez (Dir.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 117-146). Madrid: Pearson.
- Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107-123.
- Castanyer, O. (2011). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Castellón, A. y Romero, V. (2004). Autopercepción de la calidad de vida. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 14(3), 131-137.
- Castillo, I. y Molina-García, J. (2009). Adiposidad corporal y bienestar psicológico: efectos de la actividad física en universitarios de Valencia, España. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 26(4), 334-340.
- Castro, A. y Díaz, J. F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14(1), 112-117.
- Castro, A. y Sánchez, M. P. (2000). Objetivos de vida y satisfacción vital en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-92.

- Castro, V., García, E. E., Cavazos, J. y Castro, A. Y. (2011). The road to doctoral success and beyond. *International Journal of Doctoral Studies*, 6, 51-77.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(2), 151-161.
- Cerezo, R., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., Rosário, P., Álvarez, L., González-Castro, P., ...Rodríguez, S. (2009). Entrenamiento de los procesos de autorregulación del aprendizaje en soporte Moodle. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 317-324.
- Cerezo, R., Núñez, J. C., Rosário, P., Valle, A., Rodríguez, B. y Bernardo, A. B. (2010). New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. *Psicothema*, 22(2), 306-315.
- Chapman, J. W., Lambourne, R. y Silva, P. A. (1990). Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 60(2), 142-152. doi: 10.1111/j.2044-8279.1990.tb00931.x
- Chappell, N. L. y Colin, R. (2002). Burden and well-being among caregivers: examining the distinction. *Gerontologist*, 42(6), 772-780. doi: 10.1093/geront/42.6.772
- Charles, L. T. y Carstensen, L. L. (2009). Socio-emotional selectivity theory. En H. Reis y S. Sprecher (Eds.), *Encyclopedia of human relationships* (pp. 1578-1581). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chemers, M. M., Hu, L. y García, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.55
- Chen, F. F., Jing, Y., Hayes, A. y Lee, J. M. (2013). Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-

- being. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1033-1068. doi: 10.1007/s10902-012-9367-x
- Chen, L. H., Wu, C., Kee, Y. H., Lin, M. y Shui, S. (2009). Fear of failure, 2 × 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 298-305. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.06.006
- Chen, X., Zhou, Z. y Zhang, Z. (junio, 2009). *College Students' Domain-specific Self-determination*. Trabajo presentado en el 3rd International Conference on Bioinformatics and Biomedical Engineering, Beijing, China. doi: 10.1109/ICBBE.2009.5162521
- Cheng, C. y Cheung, M. W. L. (2005). Cognitive processes underlying coping flexibility: Differentiation and integration. *Journal of Personality*, 73(4), 859-886. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00331.x
- Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14(3), 544-550.
- Chow, H. P. H. (2010). Predicción de éxito académico y bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios canadienses. *Electronic Journal of Research in Educational & Psychology*, 8(2), 473-496.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.
- Chung, Y. B. (2002). Career decision-making self-efficacy and career commitment: gender and ethnic differences among college students. *Journal of Career Development*, 28(4), 277-284. doi: 10.1177/089484530202800404
- Church, A. T., Katigbak, M. S., Locke, K. D., Zhang, H. D., Shen, J., Vargas-Flores, J. J., ...Ching, C. M. (2012). Need satisfaction and well-being: Testing self-determination theory in eight cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(4), 507-534. doi: 10.1177/0022022112466590

- Clark-Lempers, D. S., Lempers, J. D. y Ho, C. (1991). Early, middle, and late adolescents' perceptions of their relationships with significant others. *Journal of Adolescent Research*, 6(3), 296-315. doi: 10.1177/074355489163003
- Clarke, A. T. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 10-23. doi: 10.1007/s10964-005-9001-x
- Clemente, M. A. (2003). Redes sociales de apoyo en relación al proceso de envejecimiento humano. Revisión bibliográfica. *Interdisciplinaria*, 20(1), 31-60.
- Clerkin, E. M., Smith, A. R. y Hams, J. L. (2013). The interpersonal effects of Facebook reassurance seeking. *Journal of Affective Disorders*, 151, 525-530. doi: 10.1016/j.jad.2013.06.038
- Clifford, M. M. (1984). Thoughts on a theory of constructive failure. *Educational Psychologist*, 19(2), 108-120. doi: 10.1080/00461528409529286
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, S. y Hyman, J. S. (1979). How come so many hypotheses in educational research are supported? (a modest proposal). *Educational Researcher*, 8(11), 12-16.
- Cohen, S. y Edwards, J. R. (1989). Personality characteristics as moderators of the relationship between stress and disorder. En R. W. J. Neufeld, (Ed), *Advances in the investigation of psychological stress. Wiley series on health psychology/behavioral medicine* (pp. 235-283). Oxford, England: John Wiley & Sons.

- Cohen, S., Gottlieb, B. H. y Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. G. Underwood y B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, S. y Hyman, J. S. (1979). How come so many hypotheses in educational research are supported? (a modest proposal). *Educational Researcher*, 8(11), 12-16.
- Cohen, S. y Wills, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. doi: 10.1037/0033-2909.98.2.310
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. y Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127. doi: 10.1037/0033-2909.127.1.87
- Compas, B. E., Orosan, P. G. y Grant, E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16(3), 331-349. doi: 10.1006/jado.1993.1028
- Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56(4), 1018-1041. doi: 10.2307/1130113
- Contini, N., Coronel, P., Levin, M. y Estévez, A. (2003). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes escolarizados de Tucumán. *Revista de Psicología*, 21(1), 179-200.
- Contreras, F. V., Esguerra, G. A., Espinosa, J. C. y Gómez, V. (2007). Estilos de afrontamiento y calidad de vida en pacientes con insuficiencia renal crónica (IRC) en tratamiento de hemodiálisis. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 169-179.
- Contreras, F. V., Espinosa, J. C. y Esguerra, G. A. (2009). Personalidad y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 8(2), 311-322.

- Cooper, M. L., Word, P. K. y Albino, A. (2003). Personality and the predisposition to engage in risky or problem behaviors during adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 390-410. doi: 10.1037/0022-3514.84.2.390
- Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Copeland, E. P. y Hess, R. S. (1995). Differences in young adolescents' coping strategies based on gender and ethnicity. *The Journal of Early Adolescence*, 15(2), 203-219. doi: 10.1177/0272431695015002002
- Cordingley, I. y Webb, C. (1997). Independence and aging. *Reviews in Clinical Gerontology*, 7, 137-146. doi: 10.1017/S0959259897000154
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 191-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cortés-Suárez., G. y Sandiford, J. R. (2008). Causal attributions for success or failure of students in college algebra. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(4 y 6), 325-346. doi: 10.1080/10668920701884414
- Covington, M. V. (1983). Motivated cognitions. En S. G. Paris, G. M. Olson y H. W. Setevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 139-164). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Covington, M. V. (1985). Strategic thinking and fear of failure. En J. V. Segal, S. F. Chipman y R. Glaser (Eds), *Thinking and learning skills. Vol 1: Relating instruction to research* (pp. 389-416). Hilisdale, NJ.: Erlbaum.
- Covington, M. V. (1989). Self-esteem and failure in school: Analysis and policy implications. En A. M. Mecca., N. J. Smelser. y J. Vasconcellos (Eds.). *The social importance of self-esteem* (pp. 72-124). Berkeley: University of California Press.

- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (1993). A motivational analysis of academic life in college. En J. C. Smart, *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 50-93). New York: Agathon Press.
- Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1038-1050. doi: 10.1037/0022-0663.76.6.1038
- Covington, M. V. y Roberts, B. W. (1994). Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates. En P. R. Pintrich., D. R. Brown. y C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 157-188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Covington, M. V. y Teel, K. M. (1996). *Overcoming student failure: Changing motives and incentives for learning. Psychology in the classroom: A series on applied educational psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Coyne, J. C. y Downey, G. (1991). Social factors and psychopathology: stress, social support, and coping processes. *Annual Review of Psychology*, 42, 401-425. doi: 10.1146/annurev.ps.42.020191.002153
- Craven, R. G., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on the enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83, 17-27. doi: 10.1037/0022-0663.83.1.17
- Crites, J. O. (1976). A comprehensive model of career development in early adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 9(1), 105-118. doi:10.1016/0001-8791(76)90012-9
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal performance*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. y Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185-199. doi: 10.1023/A:1024409732742
- Cuesta, M. N. (2004). *Desarrollo evolutivo en mujeres casadas y solteras: Un estudio sobre la madurez psicológica, el bienestar subjetivo y la calidad de vida* (Tesis doctoral inédita) Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Cummins, R. y Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención Psicosocial*, 9(2), 185-198.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. y Moller, A. C. (2006). The socialcognitive model of achievement motivation and the 2-2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679. doi:10.1037/0022-3514.90.4.666
- Dapelo, B. y Toleda, M (2006). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y motivación: variables claves en la orientación de estudiantes universitarios. *Revista de Orientación Educativa*, 37, 53-70.
- Dakof, G. A. y Taylor, S. E. (1990). Victims' perceptions of social support: What is helpful from whom? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 80-89. doi: 10.1037/0022-3514.58.1.80
- Davidson, R. J. (1994). Asymmetric brain function, affective style, and psychopathology: The role of early experience and plasticity. *Development and Psychopathology*, 6, 741-758. doi: 10.1017/S0954579400004764
- De Bilde, J., Vanteenkiste, M. y Lens, W. (2010). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332-344. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.03.002

- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-171.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- Deci, E. L., Connell, J. P. y Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590. doi: 10.1037/0021-9010.74.4.580
- Deci, E. L., Nezlek, J. y Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10. doi: 10.1037/0022-3514.40.1.1
- Deci E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. doi: 10.1037/0022-3514.53.6.1024
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. y Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650. doi: 10.1037/0022-0663.73.5.642
- Delene, L. y Brogowicz, A. (1990). Student healthcare needs, attitudes, and behavior: Marketing implication for college health centers. *Journal of*

Referencias bibliográficas

- American College Health*, 38(4), 157-164. doi: 10.1080/07448481.1990.9938436
- DeLongis, A. y Holtzman, S. (2005). Coping in context: The role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of Personality*, 73(6), 1633-1656. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00361.x
- DeLongis, A. y Preece, M. (2002). Emotional and relational consequences of coping in step-families. *Marriage and Family Review*, 34(1-2), 115-138. doi: 10.1300/J002v34n01_06
- Demarest, J. y Allen, R. (2000). Body image: Gender, ethnic, and age differences. *Journal of Social Psychology*, 140(4), 465-472. doi: 10.1080/00224540009600485
- DeMarree, J. G. y Rios, K. (2014). Understanding the relationship between self-esteem and self-clarity: The role of desired self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 50, 202-209. doi: 10.1016/j.jesp.2013.10.003
- Derrick, T. (1976). The criticism of inferential statistics. *Educational Research*, 19(1), 35-40. doi: 10.1080/0013188760190104
- DeRosier, M., Frank, E., Schwartz, V. y Leary, K. A. (2013). The potential role of resilience education for preventing mental health problems for college students. *Psychiatric Annals*, 43(12), 538-544.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y van Dierendock, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Díaz, J. F. y Sánchez-López, M. P. (2001). Relevancia de los estilos de personalidad y las metas personales en la predicción de la satisfacción vital. *Anales de Psicología*, 17(2), 151-158.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542

- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Psychosocial Intervention*, 3(8), 67-113.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.34
- Diener, E. (2003). What is positive about positive psychology: The curmudgeon and Pollyanna. *Psychological Inquiry*, 14(2), 115-120.
- Diener, E, Diener, M. y Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 851-864. doi: 10.1037/0022-3514.69.5.851
- Diener, C. I. y Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462. doi: 10.1037/0022-3514.36.5.451
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Diener, E., Suh, E. y Oishi, S. (1998). Recent Studies on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41
- Diseth, A. y Samdal, O. (2014). Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in transition between lower and upper secondary school. *Social Psychology of Education*. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s11218-013-9244-4>
- Docampo, M. M. (2002). Influencia del estilo atribucional interno-externo en la indefensión aprendida y en su inmunización. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(2), 151-160.

- Donahue, E. M., Robins, R. W., Roberts, B. W. y John, O. P. (1993). The divided self: Concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 834–846. doi: 10.1037/0022-3514.64.5.834
- 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(3), 351-359. doi: 10.1037/h0087689
- Doron, J., Stephan, Y., Boiché, J. y Le Scanff, C. (2009). Coping with examinations: Exploring relationships between students' coping strategies, implicit theories of ability, and perceived control. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 515–528. DOI: 10.1348/978185409X402580
- Dowson, M. y McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 98-113. doi:10.1016/S0361-476X(02)00010-3
- Duangdao, K. M. y Roesch, S. C. (2008). Coping with diabetes in adulthood: A meta-analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 31(4), 291-300. doi: 10.1007/s10865-008-9155-6
- Dunér, A. y Nördstrom, M. (2005). Intentions and strategies among elderly people: Coping in everyday life. *Journal of Aging Studies*, 19(4), 437-451. doi: 10.1016/j.jaging.2004.10.001
- Dutton, K. A. y Brown, J. D. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 139-148. doi: 10.1037/0022-3514.73.1.139
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). New York: Guilford.

- Dweck, C. S., Chiu, C. y Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285. doi: 10.1207/s15327965pli0604_1
- Dweck, C. S. y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256
- Dwyer, A. L. y Cummings, A. L. (2001). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Coping Strategies in University Students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208-220.
- Earl-Novell, S. (2006). Determining the extent to which program structure features and integration mechanisms facilitate or impede doctoral student persistence in mathematics. *International Journal of Doctoral Studies*, 1, 45-57.
- Eccles, J. S. y Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions*. (Vol. 3, pp. 139-186). New York: Academic Press.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Eccles, S., Wigfield, A. y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, (Vol. 3, pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Efe (13 de abril de 2013). Wert reformará la universidad ante la "desproporción entre resultados e inversión". *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/04/13/espana/1334322105.html>
- Eisenberger, R., Rhoades, L. y Cameron, J. (1999). Does pay for performance increase or decrease perceived self-determination and intrinsic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 1026-1040. doi: 10.1037/0022-3514.77.5.1026

- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189. doi: 10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W. y Huguet, P. (2006). Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment: A mediational analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(3), 344-361.
- Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232. doi: 10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliot, A. J. y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-465. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.461
- Elliot, A. J. y McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644. doi: 10.1037/0022-3514.76.4.628
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi: 10.1037//0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.549
- Elliot, A. J. y Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 339-356. doi:10.1016/j.ijer.2004.06.003

- Elliot, A. J. y Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology, 100*, 613–628. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.613
- Ellis, P. (2004). Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists clinical practice guidelines team for depression. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 38*(6), 389–407. doi:10.1080/j.1440-1614.2004.01377.x
- Ellison, N. B., Steinfeld, C. y Lampe, C. (2007). The benefits of facebook “friends:” social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication, 12*, 1143-1168. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(5), 1058-1068. doi: 10.1037/0022-3514.51.5.1058
- Endler, N. S., Kantor, L. y Parker, J. D. A. (1994). State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality and Individual Differences, 16*(5), 663-670. doi: 10.1016/0191-8869(94)90208-9
- Endler, N. S. y Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(5), 844-854. doi: 10.1037//0022-3514.58.5.844
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist, 28*(5), 404-416. doi:10.1037/h0034679
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Ernst, J. M. y Cacioppo, J. T. (1999). Lonely hearts: psychological perspectives on loneliness. *Applied and Preventive Psychology, 8*, 1-22. doi:10.1016/S0962-1849(99)80008-0
- Eronen, S. (2001). The role of achievement and social strategies in the transition into young adulthood. En J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating*

- through adolescence: European perspectives* (pp. 85-116). New York: Taylor and Francis.
- Eronen, S., Nurmi, J. y Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive pessimistic, impulsive, and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159-177. doi: 10.1016/S0959-4752(97)00015-7
- Esnaola, I., Goñi, E. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Expósito, J., García, L. M., Sanhueza, C. y Angulo, M. T. (2009). Análisis de las actividades de ocio en estudiantes de primer curso de la Facultad de Educación: Posibles repercusiones conductuales asociadas al consumo de alcohol. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 403-431.
- Expósito, F. y Moya, M. (1999). Soledad y apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 14(2-3), 297-316. doi: 10.1174/021347499760260000
- Expósito, F. y Moya, M. (2000). Percepción de la soledad. *Psicothema*, 12(4), 579-585.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), 63-73.
- Farber, E. W., Bhaju, J., Campos, P. E., Hodari, K. E., Motley, V. J., Dennany, B. E., ...Sharma, S. M. (2010). Psychological well-being in persons receiving HIV-related mental health services: The role of personal meaning in a stress and coping model. *General Hospital Psychiatry*, 32(1), 73-79. doi: 10.1016/j.genhosppsych.2009.09.011
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.

- Felsten, G. y Wilcox, K. (1992). Influences of stress and situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological Reports*, 70, 291-303. doi: 10.2466/pr0.1992.70.1.291
- Ferguson, E., Dodds, A. y Flannigan, L. N.. (1994). Perceived control: Distinct but related levels of analysis? *Personality and Individual Differences*, 16(3), 425-432. doi: 10.1016/0191-8869(94)90069-8
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875. doi: 10.6018/analesps.29.3.139341
- Fernández, J. y Edo, S. (1994). ¿Cómo influye el control percibido en el impacto que tienen las emociones sobre la salud? *Anales de Psicología*, 10(2), 127-133.
- Fernández, P., Livacic, P., y Vallejo, G. (2007). Cómo elegir la mejor prueba estadística para analizar un diseño de medidas repetidas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 153-175.
- Fernández, R. (2005). Redes sociales, apoyo social y salud. *Perifèria*, 3, 1-16.
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). El estrés. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Psicología general: motivación y emoción* (pp. 250-83). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G. (1998). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E. G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Eds.), *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción* (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. G. (2003). El Estrés. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín, *Emoción y motivación. La adaptación humana, Vol. II* (pp. 963-1018). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

- Fernández-González, O. M., Martínez-Conde, M. y Melipillán, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 27-45.
- Field, L. (1993). *Creating self-esteem: A practical guide to realizing your true worth*. London: Element Books.
- Fierro, A. (1996). El conocimiento de sí mismo. En A. Fierro (Comp.), *Manual de psicología de la personalidad* (pp. 113-152). Barcelona: Paidós.
- Fierro-Hernández, C. y Jiménez, J. A. (2002). Bienestar, variables personales y afrontamiento en jóvenes universitarios. *Escritos de Psicología*, 6, 85-91.
- Figuera, P., Dorio, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369.
- Figueroa, M. I., Contini, M., Lacunza, A. B., Levin, M. y Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico : un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21(1), 66-72.
- Finn, J. D. y Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. doi: 10.1037/0021-9010.82.2.221
- Fiori, K. L. y Consedine, N. S. (2013). Positive and negative social exchanges and mental health across the transition to college Loneliness as a mediator. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(7), 920-941.
- Fischer, K. W. y Pruyne, E. (2003). Reflective thinking in adulthood. En J. Demick y C. Andreoletti (Eds.), *Handbook of adult development* (pp. 169-198). New York: Plenum Press.
- Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fisher, S. (1986). *Stress and strategy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Fiske, A. P. (1992). The four elementary forms of sociality: Framework for a united theory of social relations. *Psychological Review*, 99(4), 689-723. doi: 10.1037/0033-295X.99.4.689
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science & Medicine*, 45(8), 1207-1221. doi: 10.1016/S0277-9536(97)00040-3
- Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170. doi: 10.1037/0022-3514.48.1.150
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. y Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003. doi: 10.1037/0022-3514.50.5.992
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Pimley, S. y Novacek, J. (1987). Age differences in stress and coping processes. *Psychology and Aging*, 2(2), 171-184. doi: 10.1037/0882-7974.2.2.171
- Fong, C. J. y Krause, J. M. (2014). Lost confidence and potential: A mixed methods study of underachieving college students' sources of self-efficacy. *Social Psychology of Education*. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s11218-013-9239-1>
- Fontaine, A. M. (1995). Self-concept and motivation during adolescence: Their influence on school achievement. En A. Oosterwegel y R. A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and processes* (pp. 205-217). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Forbes, A. y Roger, D. (1999). Stress, social support and fear of disclosure. *British Journal of Health Psychology*, 4(2), 165-179. doi: 10.1348/135910799168551
- Forest, A. L. y Wood, J. V. (2012). When social networking is not working: Individuals with low self-esteem recognize but do not reap the benefits of

- self-disclosure on Facebook. *Psychological Science*, 23, 295-302. doi: 10.1177/0956797611429709
- Fosterling, F. (2001). *Attribution: An introduction to theories, research, and applications*. Hove: Psychology Press.
- Fox, K. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Fox, K. y Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 11(4), 408-430.
- Franco, C., De la Fuente, M. y Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65.
- Franco, C. y Navas, M. (2009). Efectos de un programa de meditación en los valores de una muestra de estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 7(3), 1157-1174.
- Frankl, V. E. (1959). The spiritual dimension in existential analysis and logotherapy. *Journal of Individual Psychology*, 15, 157-165.
- Frankl, V. E. (1988). *The will to meaning: Foundations and applications of logotherapy*. N. York: Meridian.
- Frankl, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido (12ª ed.)*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1999). *La idea psicológica del hombre*. Madrid: RIALP.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Freund, A. M. y Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization, and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 642-662. doi: 10.1037//0022-3514.82.4.642

- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N. y Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274. doi: 10.1353/csd.2007.0024
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping. Theoretical and research perspectives*. New York: Routledge.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: Age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16(3), 253-266. doi: 10.1006/jado.1993.1024
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1994). Coping with different concerns: Consistency and variation in coping strategies used by adolescents. *Australian Psychologist*, 29(1), 45-48. doi: 10.1080/00050069408257320
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996a). *Escalas de Afrontamiento para adolescentes: manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996b). A replication study of the structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple forms and applications of a self-report inventory in a counseling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 224-235. doi: 10.1027/1015-5759.12.3.224
- Furnham, A. y Trezise, L. (1983). The mental health of foreign students. *Social Science Medicine*, 17, 365-370. doi:10.1016/0277-9536(83)90239-3
- Furstenberg, Jr., F. F., Cook, T., Eccles, J., Elder, G. y Sameroff, A. (1998). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gabelko, N. H. (abril, 1997). *Age and gender differences in global, academic, social and athletic self-concepts in academically talented students*. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Estados Unidos.
- Gable, S. L. y Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.103

- Gallagher, D. J. (1996). Personality, coping, and objective outcomes: Extraversion, Neuroticism, coping styles, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 21(3), 421-429. doi: 10.1016/0191-8869(96)00085-2
- Gallardo, I. y Moyano-Díaz, E. (2012). Análisis psicométrico de las escalas Ryff (versión española) en una muestra de adolescentes chilenos. *Universitas Psychologica*, 11(3), 931-939.
- Galli, D. (2005). Autopercepción de calidad de vida: un estudio comparativo. *Psicodebate 6. Psicología, Cultura y Sociedad*, 85-105.
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- García, M. A. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
- García, M., Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (septiembre, 2007). *Percepción de autoeficacia y experiencia de estrés académico en universitarios*. Trabajo presentado en el IX Congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía. A Coruña, España.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- García-Alandete, J., Lozano, B. S., Nohales, P. S. y Martínez, R. E. (2013). Rol predictivo del sentido de la vida sobre el bienestar psicológico y diferencias de género. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 17-24.
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1002
- García-Viniegras, C. R. y González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586-592.

- Gardner, R., Day, J. y MacIntyre, P. (1992). Induced anxiety and language learning in a controlled environment. *Applied Psycholinguistics*, 13, 197-215.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F. J., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- Gaudreau, P. y Antl, S. (2008). Athletes' broad dimensions of dispositional perfectionism: Examining changes in life satisfaction and the mediating role of sport-related motivation and coping. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(3), 356-382.
- Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J. y Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during adolescence. *Child Development*, 67(5), 2201-2216. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01852.x
- Gentile, B., Twenge, J. M., Freeman, E. C. y Campbell, W. K. (2012). The effect of social networking websites on positive self-views: An experimental investigation. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1929-1933. doi: 10.1016/j.chb.2012.05.012
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (4ª ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- George, D. R., Dellasega, C., Whitehead, M. M. y Bordon, A. (2013). Facebook-based stress management resources for first-year medical students: A multi-method evaluation. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 559-562. doi: 10.1016/j.chb.2012.12.008
- George, L. S. y Park, C. L. (2013). Are meaning and purpose distinct? An examination of correlates and predictors. *Journal of Positive Psychology*, 8(5), 365-375. doi: 10.1080/17439760.2013.805801

- Germer, C. (2004). What is mindfulness? *Insight Journal*. Recuperado de http://173.254.2.127/sites/all/themes/avitamin/downloads/pdf/insight_germermindfulness.pdf
- Ghorbani, N., Watson, P. J. y Hargis, M. B. (2008). Integrative Self-Knowledge Scale: Correlations and incremental validity of a cross-cultural measure developed in Iran and United States. *Journal of Psychology, 142*(4), 395-412. doi: 10.3200/JRPL.142.4.395-412
- Gigliotti, R. J. y Huff, H. K. (1995). Role-related conflicts, strains and stresses of older-adults college students. *Sociological Focus, 28*(3), 329-342. doi: 10.1080/00380237.1995.10571057
- Gil, K. M., Wilson, J. J. y Edens, J. L. (1997). The stability of pain coping strategies in young children, adolescents, and adults with sickle cell disease over an 18-month period. *The Clinical Journal of Pain, 13*(2), 110-115. doi: 10.1097/00002508-199706000-00005
- Gil, M., Pons, J., Granda, J. M. y Marín, M. (1996). Aproximación operativa a los conceptos de participación y sentimiento de pertenencia: estrategias de participación en la vejez. *Intervención Psicosocial, 5*(13), 1-11.
- Gillet, N., Lafrenière, M. K., Vallerand, R. J., Huart, I. y Fouquereau, E. (2014). The effects of autonomous and controlled regulation of performance-approach goals on well-being: A process model. *British Journal of Social Psychology, 53*, 154-174. doi: 10.1111/bjso.12018
- Gilman, R. y Huebner, E. S. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(3), 293-301. doi: 10.1007/s10964-006-9036-7
- Girves, J. E. y Wemmerus, V. (1988). Developing models of graduate student degree progress. *Journal of Higher Education, 59*(2), 163-189.
- Glasser, R., Lafuse, W. P., Bonneu, R. H., Atkinson, C. y Kiecolt-Glaser, J. K. (1993). Stress-associated modulation of proto-oncogene expression in human peripheral blood leukocytes. *Behavioral Neuroscience, 107*(3), 525-529. doi: 10.1037/0735-7044.107.3.525

- Godoy-Izquierdo, D., Godoy, J. F., López, F., Garrido, E., Valor, I., Vélez, F. y León, R. (marzo, 2004). *Propiedades psicométricas de la "Escala de Autoeficacia Específica para el Afrontamiento del Estrés" I: Validez factorial*. Trabajo presentado en el II Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Lisboa, Portugal.
- Godoy-Izquierdo, D., Godoy, J. F., López, F., Vélez, F., Valor, I., Garrido, E. y León, R. (marzo, 2004). *Propiedades psicométricas de la "Escala de Autoeficacia Específica para el Afrontamiento del Estrés" I: Fiabilidad*. Trabajo presentado en el II Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Lisboa, Portugal.
- Godoy-Izquierdo, D., Godoy, J. F., López-Chicheri, I., Martínez, A., Gutiérrez, S. y Vázquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20(1), 155-165.
- Golden, J., Conroy, R. M., Bruce, I., Denihan, A., Greene, E., Kirby, M. y Lawlor, B. A. (2009). Loneliness, social support networks, mood and well-being in community-dwelling elderly. *International Journal of Geriatric Psychiatry*. 24(7), 694-700. doi: 10.1002/gps.2181
- Goldsmith, D. J. y Albrecht, T. L. (2011). Social support, social networks, and health: A guiding framework. En T. L. Thompson, R. Parrott y J. F. Nussbaum (Eds.), *The Routledge handbook of health communication* (2nd ed., pp. 335-348). New York, NY: Routledge.
- Gollwitzer, P. M. (1996). The volitional benefits of planning. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 287-312). New York: Guilford Press.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493-503. doi: 10.1037/0003-066X.54.7.493
- Gollwitzer, P. M. y Brandstätter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 186-199. doi: 10.1037/0022-3514.73.1.186

- Gollwitzer, P. M. y Moskowitz, G. B. (1996). Goal effects on action and cognition. En E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 361-399). Nueva York: Guilford.
- Gollwitzer, P. M. y Sheeran, P. (2008). *Implementation intentions*. Disponible en http://dccps.nci.nih.gov/brp/constructs/implementation_intentions/goal_intent_attain.pdf
- Gómez, M., Ruiz, F., y García-Montes, M. E. (2005). Cómo ocupan los universitarios almerienses su tiempo libre. *Revista Digital*, 83. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>
- Gómez, M. y Sabe, E. N. (2000). Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. *Integra*, 9(3), 5-13.
- Gómez-Fraguela, J. A., Luengo-Martín, A., Romero-Triñanes, E., Villar-Torres, P. y Sobral-Fernández, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 581-597.
- González, A., Donolo, D., Rinaudo, C. y Paolini, V. (2010). Metas de logro y autodeterminación en universitarios: diferencias individuales y perfiles motivacionales. *REME: Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XIII(34). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article4/texto.html>
- González, M. C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, M. C. y Tourón, J. (1994). La naturaleza del autoconcepto y sus características. En M. C González y J. Tourón (Eds.). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje* (pp. 101-179). Navarra: Eurisa.

- González, M. T. y Landero, R. (2007). Factor structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 199-206.
- González, M. T. y Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(1), 7-18.
- González, M. T., Landero, R. y Tapia, A. (2007). Percepción de salud, estado emocional y síntomas psicósomáticos en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 67-76.
- González, R. y Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), 301-317. doi: 10.1177/07399863970193004
- González, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 201-220.
- González de Rivera, J. L. (1980). Psicósomática. En J. L. González de Rivera, A. Vela y J. Arana (Eds.), *Manual de Psiquiatría* (p. 765-854). Madrid: Karpos.
- González-Barrón, R., Montoya, I., Casullo, M. M. y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., ...Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.

- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C. y Valle, A. (1992). Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 73-82.
- González-Pumariega, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G. y Valle, A. (2002). El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa. En J. A. González-Pienda, R. G. Cabanach, J. C. Núñez y A. Valle (Coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 41-66). Madrid: Pirámide.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad* (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco). Recuperada de http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias_Sociales/El%20autoconcepto%20personal.%20Estructura%20interna,%20medida%20y%20variabilidad.pdf
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(23), 179-194.
- Goñi, A., Rodríguez, A. y Ruiz de Azúa, S. (2004) Bienestar psicológico y autoconcepto físico durante la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25(4), 141-151.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico. Manual*. Madrid: EOS.
- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1987). *Looking into classrooms (4th ed.)*. New York: Harper y Row.
- Gordon, K. A. (1996). Resilient Latino youths' self-concept and motivational patterns. *Latino Journal of Behavioral Sciences*, 18(1), 63-73. doi: 10.1177/07399863960181007
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342.
- Gracia E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.

- Grant, H. y Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. doi: 10.1037/0022-3514.85.3.541
- Greene, B. A. y Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192. doi: 10.1006/ceps.1996.0015
- Greenglass, E. R. y Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being. *European Psychologist*, 14(1), 29-39. doi: 10.1027/1016-9040.14.1.29
- Greguras, G. J. y Diefendorff, J. M. (2010). Why does proactive personality predict employee life satisfaction and work behaviors? A field investigation of the mediating role of the self-concordance model. *Personnel Psychology*, 63(3), 539-560. doi: 10.1111/j.1744-6570.2010.01180.x
- Grembowski, D., Patrick, D., Durham, D., Beresford, S., Kay, E. y Hecht, J. (1993). Self-efficacy and health behavior among older adults. *Journal of Health and Social Behavior*, 34(2), 89-104. doi: 10.2307/2137237
- Greenglass, E. R. (2002). Proactive coping. En E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges* (pp. 37-62). London, UK: Oxford University Press.
- Greenglass, E. R. (2006). Vitality and vigor: Implications for healthy functioning. En P. Buchwald (Ed.), *Stress and anxiety – Application to health, community, work place and education* (pp. 65–86). Cambridge, UK: Scholars Press.
- Greenglass, E. R. y Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being. *European Psychologist*, 14(1), 29-39. doi: 10.1027/1016-9040.14.1.29
- Griffin, D. W. y Bartholomew, K. (1994). The metaphysics of measurement: The case of adult attachment. En K. Bartholomew y D. Perlman (Eds.),

- Advances in personal relationships: Vol. 5. Attachment processes in adulthood* (pp. 17-52). London: Jessica Kingsley.
- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898. doi: 10.1037/0022-3514.52.5.890
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Grund, A. y Fries, S. (2014). Study and leisure interference as mediators between students' self-control capacities and their domain-specific functioning and general well-being. *Learning and Instruction*, 31, 23-32. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.12.005
- Guarino, L., Gavidia, I., Antor, M. y Caballero, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 8(1), 57-71.
- Guay, F., Larose, S. y Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity*, 3(1), 53-68. doi: 10.1080/13576500342000040
- Guay, F., Marsh, H. W. y Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.124
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19(1), 145-158.
- Guillén, F. y Sánchez, R. (2003). Autoconcepto en jóvenes sedentarios y practicantes deportivos. *Edupsykhé*, 2(2), 259-272.

- Gunzerath, L., Connelly, B., Albert, P. y Knebel, A. (2001). Relationship of personality traits and coping strategies to quality of life in patients with alpha-1 antitrypsin deficiency. *Psychology, Health & Medicine*, 6, 335-341. doi: 10.1080/13548500124122
- Gutiérrez, M. y Clemente, A. (2003). Autoconcepto y conducta prosocial en la adolescencia temprana: bases para la intervención. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 39-48.
- Haan, N., Millsap, R. y Hartka, E. (1986). As time goes by: change and stability in personality over fifty years. *Psychology and Aging*, 1(3), 220-232. doi:10.1037/0882-7974.1.3.220
- Hackett, G. (1985). Role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: a path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 47-56. doi: 10.1037/0022-0167.32.1.47
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M. y Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counseling Psychology* 39(4), 527-538. doi: 10.1037/0022-0167.39.4.527
- Haidt, J. y Rodin, J. (1999). Control and efficacy as interdisciplinary bridges. *Review of General Psychology* 3, 317-337. doi: 10.1037/1089-2680.3.4.317
- Haimovitz, K. y Corpus, J. H. (2011). Effects of person versus process praise on student motivation: Stability and change in emerging adulthood. *Educational Psychology*, 31(5), 595-609. doi: 10.1080/01443410.2011.585950
- Haley, W. E., Roth, D. L., Coleton, M. I., Ford, G. R., West, C. A. C., Collins, R. P. e Isober, T. L. (1996). Appraisal, coping, and social support as mediators of well-being in black and white family caregivers of patients with Alzheimer's disease. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 121-129. doi: 10.1037//0022-006X.64.1.121

- Hansford, B. C. y Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123-142. doi: 10.3102/00346543052001123
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. y Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94,638-645. doi: 10.1037/0022-0663.94.3.638
- Harackiewicz, J. M., Barron, K., Tauer, J., y Carter, S. y Elliot, A. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.316
- Harackiewicz, J. M., Durik, A., Barron, K., Linnenbrink-García, L. y Tauer, J. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105-122. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.105
- Harackiewicz, J. M. y Larson, J. R. (1986). Managing motivation: The impact of supervisor feedback on subordinate task interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 547-556. doi: 10.1037/0022-3514.51.3.547
- Hardin, E. E. y Larsen, J. T. (2014). Effects of being who you want to be and wanting to be who you are on well-being. *Emotion*, 14(1), 214-226. doi: 10.1037/a0033893
- Hardy, T. K. (2011). *My strategy is better than yours: Others' preparation strategy influence how defensive pessimists and strategic optimists prepare* (Tesis de maestría, Ohio State University). Recuperada de <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Hardy%20Tiffany%20Kerene.pdf?osu1306334997>
- Harris, S. (1995). Body image attitudes and the psychosocial development of college women. *Journal of Psychology*, 129, 315-330.

- Hart, C. O. (2013). *Falling short of goals: The role of achievement goals in college student cognitive motivation* (Tesis doctoral, University of Memphis). Recuperada de <http://search.proquest.com/docview/1424336180>
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Children Development, 53*, 87-97.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Harter, S. y Connell, J. E (1984). A model of the relationships among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. En J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 214-250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hay, I., Ashman, A. F. y Van Kraayenoord, C. E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools, 35*(4), 391-400. doi: 10.1002/(SICI)1520-6807(199810)35:4<391::AID-PITS10>3.0.CO;2-#
- Hayduck, L. A. (1987). *Structural equation modeling with LISREL: Essentials and advances*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Haynes, C., Bulosan, M., Citty, J., Grant-Harris, M., Hudson, J. y Koro-Ljungberg, M. (2012). My world is not my doctoral program... or is it?: Female students' perceptions of well-being. *International Journal of Doctoral Studies, 7*, 1-17.
- Haynie, D. L., Scott J. S. y Sunita B. (2006). The company you keep: adolescent mobility and peer behavior. *Sociological Inquiry, 76*(3), 397-426. doi: 10.1111/j.1475-682X.2006.00161.x

- Haythornthwaite, C. (2005). Social networks and Internet connectivity effects. *Information, Communication, & Society*, 8(2), 125–147. doi: 10.1080/13691180500146185
- Heckhausen, H. (1987). *Jenseits des Rubikon: Der wille in den humanwissenschaften*. Berlin: Springer-Verlag.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer.
- Heckhausen, H. y Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion* 11, 101-120. doi: 10.1007/BF00992338
- Heckhausen, J. y Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284–304. doi: 10.1037/0033-295X.102.2.284
- Heckhausen, J., Wrosch, C. y Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, 117(1), 32-60. doi: 10.1037/a0017668
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R. y Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 106(4), 766-794. doi: 10.1037/0033295X.106.4.766
- Held, B. S. (2002). The tyranny of the positive attitude in America: Observation and speculation. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 965-992. doi: 10.1002/jclp.10093
- Helmke, A. y van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 624-637. doi: 10.1037/0022-0663.87.4.624
- Henselmans, I., Sanderman, R., Baas, P. C., Smink, A. y Ranchor, A. V. (2009). Personal control after a breast cancer diagnosis: stability and adaptive value. *Psycho-Oncology*, 18, 104-108. doi: 10.1002/pon.1333

- Hernández, F., Rosário, P. y Cuesta, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación, 353*, 571-588.
- Hernández, F., Rosário, P., Cuesta, J. D., Martínez, P. y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de Universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa, 24*(2), 615-633.
- Hernández, J. M., Pozo, C. y Polo, A (1994). *La ansiedad ante los exámenes Un programa para su tratamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.
- Hernández, P. (2005). *Educación del pensamiento y las emociones*. Madrid: Tafor/Narcea.
- Herrero, J. y Gracia, E. (2005). Redes sociales de apoyo y ajuste biopsicosocial en la vejez: un análisis comparativo en los contextos comunitario y residencial. *Intervención psicosocial: Revista sobre igualdad y calidad de vida, 14*(1), 41-50.
- Hess, R. S. y Richards, M. L. (1999). Developmental and gender influences on coping: Implications for skills training. *Psychology in the schools, 36*(2), 149-157. doi: 10.1002/(SICI)1520-6807(199903)36:2<149::AID-PITS7>3.0.CO;2-U
- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Dietz, F., Clausen, M. y Reinders, H. (2007). Individual values, motivational conflicts, and learning for school. *Learning and Instruction, 17*(1), 17-28. doi: 10.1016/j.learninstruc.2006.11.003
- Hoge, D. R., Smit, E. K. y Crist, J. T. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence, 24*(3), 295-314. doi: 10.1007/BF01537598
- Holmes, T. y Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research, 11*(2), 213-218.
- Hortop, E. G., Wrosch, C. y Gagné, M. (2013). The why and how of goal pursuits: Effects of global autonomous motivation and perceived control

- on emotional well-being. *Motivation and Emotion*, 37(4), 675-687. doi: 10.1007/s11031-013-9349-2
- House, J. S. (1981). Work stress and social support. *Reading, Mass: Addison-Wesley*.
- House, J. S., Umberson, K. R. y Landis, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241, 540-545. doi: 10.1126/science.3399889
- Howatt, W. (2012). *Roles of internal locus of control and self-efficacy on managing job stressors and Ryff's Six Scales of Psychological Well-Being* (Tesis doctoral, Walden University). Recuperada de <http://pqdtopen.proquest.com/pqdtopen/doc/1033213457.html?FMT=ABS>
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Huberman, M. (1974): Looking at adult education from the perspective of the adult life cycle. *International Review of Education*, 20(2), 117-137. doi: 10.1007/BF00598497
- Huitt, W. (2009). Self-concept and self-esteem. *Educational Psychology Interactive*. Recuperado de: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/regsys/self.html>
- Hunley, H. A. (2010). Students' functioning while studying abroad: The impact of psychological distress and loneliness. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 386-392. doi:10.1016/j.ijintrel.2009.08.005
- Huo, Y. y Kong, F. (2013). Moderating effects of gender and loneliness on the relationship between self-esteem and life satisfaction in Chinese university students. *Social Indicators Research*. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s11205-013-0404-x>
- Hurd, N. M. y Zimmerman, M. A. (2014). An analysis of natural mentoring relationship profiles associations with mentees' mental health:

- Considering links via support from important others. *American Journal of Community Psychology*, 53(1-2), 25-36. doi: 10.1007/s10464-013-9598-y
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L. y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-7. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227713287.pdf
- Ingledeu, D. K., Hardy, L. y Cooper, C. L. (1997). Do resources bolster coping and does coping buffer stress? An organizational study with longitudinal aspect and control for negative affectivity. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2(2), 118-133. doi: 10.1037/1076-8998.2.2.118
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M. Ruiz, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.
- Inglés, C. J., Delgado, B., García, J. M., Ruiz, C. y Díaz, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 730-740.
- Instituto de la Juventud (2006). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven. Percepción generacional, valores y actitudes, calidad de vida y felicidad. Segunda encuesta 2006. Tabla de resultados. Estudio INJUVE EJ113*. Madrid: INJUVE. Recuperado de <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.item.action?id=1206388916&menuId=1112484564>
- Instituto de la Juventud (2007). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven. Uso de tecnologías, ocio y tiempo libre. Segunda encuesta 2007. Estudio INJUVE EJ124*. Madrid: INJUVE. Recuperado de <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.downloadtt.action?id=1831620329>

- Isidro, A. I., Vega, M. T. y Garrido, E. (1999). Determinantes psicosociales de la experiencia de soledad. *Revista de Psicología Social*, 14(1), 55-66. doi: 10.1174/021347499760260073
- Isik, E. (2010). Career decision self-efficacy among Turkish undergraduate students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 749-762. Disponible en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?453>
- Jackson, J. y Cochran, S. D., (1991). Loneliness and psychological distress. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 125(3), 257-262. doi: 10.1080/00223980.1991.10543289
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York, NY: Basic Books.
- Jerusalem, M. y Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere.
- Joët, G., Usher, E. L. y Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663. doi: 10.1037/a0024048
- Johnson, B., Batia, A. y Haun, J. (2008). Perceived stress among graduate students: Roles, responsibilities, and social support. *VAHPERD Journal Spring*, 31-35.
- Johnson, D. W., Manyama, G., Johnson, R., Nelson, D. y Skan, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualist goal structures on achievement. A meta analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1) 47-62. doi: 10.1037/0033-2909.89.1.47
- Johnston, I. (1997). *Lecture on Aristotle's Nichomachean Ethics*. Recuperado de <http://www.mala.bc.ca/~johnstoi/>
- Jones, E. y Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of

- underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206. doi: 10.1177/014616727800400205
- Jones, E. y Davis, K. (1965). From acts to dispositions: the attribution process in person perception. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (pp. 219-266), New York: Academic Press.
- Jones, W. H. y Hebb, L. (2003). The experience of loneliness: Objective and subjective factors. *The International Scope Review*, 5, 41-69.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C. y Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17-34. doi: 10.1037/0021-9010.83.1.17
- Jung, C. G. (1933). *Modern man in search of a soul*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Jung, C. G. (1999). *Obra completa de Carl Gustav Jung*. Madrid: Editorial Trotta.
- Jung, C. G. (2007). *Sobre el fenómeno del espíritu en el arte y la ciencia*. Madrid: Editorial Trotta.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52. doi: 10.1146/annurev.ps.44.020193.000323
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delacorte
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. doi: 10.1093/clipsy.bpg016
- Kafka, G. J. y Kozma, A. (2002). The construct validity of Ryff's scales of psychological well-being (SPWB) and their relationship to measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 57(2), 171-190. doi: 10.1023/A:1014451725204

- Kállay, E. y Rus, C. (2014). Psychometric properties of the 44-item version of Ryff's Psychological Well-Being Scale. *European Journal of Psychological Assessment, 30*(1), 15-21. doi: 10.1027/1015-5759/a000163
- Kapikiran, S. (2012). Achievement goal orientations and self-handicapping as moderator of the relationship between intrinsic achievement motivation and negative automatic thoughts in adolescence students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(2), 705-711.
- Kaplan, A. y Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences, 11*(2), 187-212. doi: 10.1016/S1041-6080(00)80005-9
- Karademas, E. C. (2007). Positive and negative aspects of well-being: Common and specific predictors. *Personality and Individual Differences, 43*(2), 277-287. doi: 10.1016/j.paid.2006.11.031
- Karademas, E. C. y Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences, 37*, 1033-1043. doi: 10.1016/j.paid.2003.11.012
- Karasek, R. A. y Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Karekla, M. y Panayiotou, G. (2011). Coping and experiential avoidance: Unique or overlapping constructs? *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 42*(2), 163-170. doi: 10.1016/j.jbtep.2010.10.002
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R. y King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology, 3*(4), 219-233. doi: 10.1080/17439760802303044
- Kashdan, T. B. y Steger, M. F. (2007). Curiosity and pathways to well-being and meaning in life: Traits, states, and everyday behaviors. *Motivation and Emotion, 31*(3), 159-173. doi: 10.1007/s11031-007-9068-7

- Kasser, V. G. y Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935-954. doi: 10.1111/j.1559-1816.1999.tb00133.x
- Kato, T. (2012). Development of the Coping Flexibility Scale: Evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 262-273. doi: 10.1037/a0027770
- Katz, J., Anderson, P. y Beach, S. R. (1997). Dating relationship quality: Effects of global self-verification and self-enhancement. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 829-842. doi: 10.1177/0265407597146007
- Kelley, H. H. (1972). Attribution in social interaction. En E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins y B. Weiner (Eds.), *Attribution: perceiving the causes of behavior* (pp. 1-26). Morristown: General Learning Press.
- Kernis, M. H. (1993). The roles of stability and level of self-esteem in psychological functioning. En R. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 167-182). New York: Plenum Press.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26. doi: 10.1207/S15327965PLI1401_01
- Kernis, M. H. (2005). Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of Personality*, 73(6), 1569-1605. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00359.x
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A. y Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(6), 1190-1204. doi: 10.1037//0022-3514.65.6.1190
- Kernis, M. H. y Waschull, S. B. (1995). The interactive roles of stability and level of self-esteem: Research and theory. En M. P. Zanna (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*, (pp. 93-141). San Diego: Academic Press.

- Keselman, H. J., Othman, A. R., Wilcox, R. R. y Fradette, K. (2004). The new and improved two-sample t test. *American Psychological Society*, 15(1), 47-51. doi: 10.1111/j.0963-7214.2004.01501008.x
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C., Ryff, C. D. y Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. doi: 10.1037//0022-3514.82.6.1007
- Khechane, N. L. y Mwaba, K. (2004). Treatment adherence and coping with stress among black South African haemodialysis patients. *Social Behavior and Personality*, 32(8), 777-782. doi: 10.2224/sbp.2004.32.8.777
- King, L. A. (2001). The hard road to the good life: The happy, mature person. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 51-72. doi: 10.1177/0022167801411005
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L. y Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 179-196. doi: 10.1037/0022-3514.90.1.179
- Kling, K. C., Seltzer, M. M. y Ryff, C. D. (1997). Distinctive late-life challenges: Implications for coping and well-being. *Psychology and Aging*, 12(2), 288-295. doi: 10.1037/0882-7974.12.2.288
- Knee, C. R., Patrick, H., Vietor, N. A., Nanayakkara, A. y Neighbors, C. (2002). Self-determination as growth motivation in romantic relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 609-619. doi: 10.1177/0146167202288005
- Knee, C. R. y Zuckerman, M. (1996). Causality orientations and the disappearance of the self-serving bias. *Journal of Research in Personality*, 30(1), 76-87. doi: 10.1006/jrpe.1996.0005
- Knee, C. R. y Zuckerman, M. (1998). A nondefensive personality: Autonomy and control as moderator of defensive coping and self-handicapping.

- Journal of Research in Personality*, 32(2), 115-130. doi: 10.1006/jrpe.1997.2207
- Kobasa, S. C. (1985). Barriers to Work Stress: II. The Hardy Personality. En W. D. Gentry, H. Benson y C. J. de Wolff (Eds.), *Behavioral Medicine: Work, Stress and Health* (pp. 181-204). Dordrecht: Nijhoff.
- Koestner, R., Lekes, N., Powers, T. A. y Chicoine, E. (2002). Attaining personal goals: self-concordance plus implementations equals success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 231-244. doi: 10.1037/0022-3514.83.1.231
- Kohlmann, C. (1993). Development of the repression-sensitization construct: With special reference to the discrepancy between subjective and physiological stress reactions. En U. Hentschel, G. J. W. Smith, W. Ehlers y J. G. Draguns (Eds.), *The concept of defense mechanisms in contemporary psychology* (pp. 184-204). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4613-8303-1_12
- Kontos, S. y Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? Research in review. *Young Children*, 52(2), 4-12.
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C. y Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44(6), 449-472. doi: 10.1016/j.jsp.2006.07.001
- Krapp, A., Hidi, S. y Renninger, K. A. (1992). Interest, learning, and development. En K. A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. En B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 13, pp. 99-171). New York: Academic Press.

- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl y J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). Nueva York: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (1986). Motivation and information processing: a new look at decision-making, dynamic change and action control. En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (pp. 404-434). Nueva York: Guilford Press.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and volition: The dynamics of personality systems interactions. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Directions and challenges for future research* (pp. 111-169). Nueva York: Academic Press.
- Labrador, F. J. y Crespo M. (1993). *Estrés. Trastornos psicofisiológicos*. Madrid: Eudema.
- Lane, J. y Lane, A. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality*, 29(7), 687-694. doi: 10.2224/sbp.2001.29.7.687
- Lane, J., Lane, A. M. y Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32(3), 247-256. doi: 10.2224/sbp.2004.32.3.247
- Langer, E. J. y Rodin, J. (1976). The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged. A field experiment in an institutional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 191-198. doi: 10.1037/0022-3514.34.2.191
- Lapsley, D. K., y Edgerton, J. (2002). Separation-individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 80(4), 484-492. doi: 10.1002/j.1556-6678.2002.tb00215.x
- Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 129-141. doi: 10.1207/S15327965PLI1103_01

- Lawlor, D. A. y Hopker, S. W. (2001). The effectiveness of exercise as an intervention in the management of depression: Systematic review and meta-regression analysis of randomized controlled trials. *British Medical Journal*, 322, 763-767. doi: 10.1136/bmj.322.7289.763
- Lawton, M. P. (1983). Environment and other determinants of well-being in older people. *Gerontologist*, 23(4), 349-357. doi: 10.1093/geront/23.4.349
- Lawton, M. P. (1991). Multidimensional view of quality of life in frail elders. En J. Birren (Ed.), *The concept and measurement of quality of life in the frail elderly* (pp. 3-27). San Diego: Academic Press.
- Lawton, M. P. (2001). Quality of life and the end of life. En J. E. Birren y K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (pp. 593-616). New York: Academic Press.
- Lazarus, R. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367. doi: 10.1037/0003-066X.46.4.352
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. y Cohen, J. B. (1977). Environmental stress. En I. Altman, y J. F. Wohlwill (Eds.), *Human behaviour and the environment: Current theory and research* (pp. 89-127). New York: Plenum.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. y Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. En L. A. Pervin y M. Lewis (Eds.), *Perspectives in Interactional Psychology* (pp. 287-327). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4613-3997-7_12
- Leary, M. R. (2004). *The curse of the self: Self-awareness, egotism, and the quality of human life*. New York: Oxford.

- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K. y Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518-530. doi: 10.1037/0022-3514.68.3.518
- Lee Johnson, M. y Nussbaum, M. E. (2012). Achievement goals and coping strategies: Identifying the traditional/nontraditional students who use them. *Journal of College Student Development*, 53(1), 41-54. doi: 10.1353/csd.2012.0002
- Lehman, D. R., Wortman, C. B., Haring, M., Tweed, R. G., de Vries, B., DeLongis, A., ...Ellard, J. H. (1999). Recovery from the perspective of the bereaved: Personal assessments and sources of distress and support. En B. de Vries (Ed.), *End of life issues: Interdisciplinary and multidimensional perspectives* (pp. 119-143). New York: Spring Publishing.
- Lehr, U. (2004). Calidad de vida, satisfacción con la vida, envejecimiento satisfactorio y bienestar subjetivo. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 39(3), 2-7.
- Lemay, M. (2000). Qu'est-ce que la résiliènce? *Virage*, 6, 1-4.
- Lemos, J. R. y Fernández, J. R. (1990). Redes de soporte social y salud. *Psicothema*, 2(2), 113-135.
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 356-362. doi: 10.1037/0022-0167.31.3.356
- Leung, J. P. y Leung, K. (1992). Life-satisfaction, self-concept, and relationships with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(6), 653-666. doi: 10.1007/BF01538737

- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13. doi: 10.1037/0003-066X.41.1.3
- Levy, K. N., Blatt, S. J. y Shaver, P. R. (1998). Attachment styles and parental representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 407-419.
- Levy, I., Kaplan, A. y Patrick, H. (2004). Early adolescents' achievement goals, social status, and attitudes towards cooperation with peers. *Social Psychology of Education*, 7(2), 127-159, doi: 10.1023/B:SPOE.0000018547.08294.b6
- Li, W., Zhang, L., Liu, B. y Cao, H. (2013). The impact of negative interpersonal life events of social adaptation in Chinese college students: Mediator effect of self-esteem. *Social Behavior and Personality*, 41(5), 705-714. doi: 10.2224/sbp.2013.41.5.705
- Liem, A. D., Lau, S. y Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.08.001
- Lin, N. y Ensel, W. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54(3), 382-399. doi: 10.2307/2095612
- Linehan, M. M. (1994). Acceptance and change: The central dialectic in psychotherapy. En S. C. Hayes, N. S. Jacobson, V. M. Follette y M. J. Dougher (Eds.), *Acceptance and change: Content and context in psychotherapy* (pp. 73-86). Reno, NV: Context Press.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.197

- Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related depression and illness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 663-676. doi: 10.1037/0022-3514.52.4.663
- Little, B. R., Salmela-Aro, K. y Phillips, S. D. (2006). *Personal project pursuit: Goals, action and human flourishing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Littleton, H., Horsley, S., John, S. y Nelson, D. V. (2007). Trauma coping strategies and psychological distress: A meta-analysis. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 977-988. doi: 10.1002/jts.20276
- Liu, C. y Yu, C. (2013). Can Facebook use induce well-being? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(9), 674-678. doi: 10.1089/cyber.2012.0301
- Lokitz, B. D. y Sprandel, H. Z. (1976). The first year: A look at the freshman experience. *Journal of College Student Personnel*, 17, 274-279.
- Loureiro, E., McIntyre, T., Mota-Cardoso, R. y Ferreira, M. A. (2008). A relação entre o stress e os estilos de vida nos estudantes de medicina da Faculdade de Medicina do Porto. *Acta Médica Portuguesa*, 21(3), 209-214.
- Lowery, S. E., Robinson, S. E., Befort, C., Hull, E., Sollenberger, S., Foley, M. y Huser, L. (2005). Body image, self-esteem, and health-related behaviors among male and female first year college students. *Journal of College Student Development*, 46(6), 612-623. doi: 10.1353/csd.2005.0062
- Lucas, R. E., Diener, E. y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628. doi: 10.1037/0022-3514.71.3.616
- Lumley, M. A. y Provenzano, K. M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 641-649. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.641

- Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D. y Luo, Z. (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 165-176. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.02.003
- Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Van Petegem, S., Beyers, W., Teppers, E. y Goossens, L. (2013). Personal identity processes and self-esteem: Temporal sequences in high school and college students. *Journal of Research in Personality*, 47(2), 159-170. doi: 10.1016/j.jrp.2012.10.005
- Lyubomirsky, S., Tkach, C. y DiMatteo, M. R. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem? *Social Indicators Research*, 78(3), 363-404. doi: 10.1007/s11205-005-0213-y
- Maas, M. I. (2012). *A meta-analysis of randomized controlled interventions aimed at improving psychological well-being* (Tesis de máster, Universidad de Utrecht). Recuperada de http://essay.utwente.nl/63270/1/Maas%2C_M.I._s1223275_%28verslag%29.pdf
- Määttä, S., Nurmi, J. E. y Stattin, H. (2007). Achievement orientations, school adjustment, and well-being: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 17(4), 789-812. doi: 10.1111/j.1532-7795.2007.00547.x
- Maddux, J. E. (2005). Self-efficacy. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 277-287). Oxford: University Press.
- Mallinckrodt, B. (1988). Student retention, social support, and dropout intention: Comparison of black and white students. *Journal of College Student Development*, 29(1), 60-64.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1995). Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: consecuencias para la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 125-141.

- Manzano, G. (2002). Burnout y engagement. Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 17(3), 237-249. doi: 10.1174/02134740260372973
- Marín, M. y García, A. J. (2004). Calidad de vida en la tercera edad desde la salud y el estado de bienestar psicosocial. *MAPFRE Medicina*, 15(3), 177-185.
- Markus, H. y Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 858-866. doi:10.1037/0022-3514.51.4.858
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamics self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337. doi: 10.1146/annurev.ps.38.020187.001503
- Marsh, H. W. (1984). Self-concept: The application of a frame of reference model to explain paradoxical results. *Australian Journal of Education*, 28, 165-181.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1224-1236. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1224
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295. doi: 10.1037/0022-0663.79.3.280
- Marsh, H. W. (1990a). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656. doi: 10.1037/0022-0663.82.4.646
- Marsh, H. W. (1990b). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636. doi: 10.1037/0022-0663.82.4.623

- Marsh, H. W. (1993a). Academic self-concept. Theory, measurement and research. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4) (pp.59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W. (1993b). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30(4), 841-860. doi: 10.3102/00028312030004841
- Marsh, H. W. (1994). Using the National Educational Longitudinal Study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 439-456. doi: 10.1037/0022-0663.86.3.439
- Marsh, H. W. (2002). A multidimensional physical self-concept: A construct validity approach to theory, measurement, and research. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 9(4), 459-493.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. y Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34(3), 154-157. doi: 10.1207/s15326985ep3403_2
- Marsh, H. W. y Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. En G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (pp. 131-198). Orlando, FL: Academic Press.
- Marsh, H. M. y Gouvenet, P. J. (1989). Multidimensional Self-Concepts and Perceptions of Control: Construct Validation of Responses by Children. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 57-69.
- Marsh, H. W. y Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: is parsimony always desirable? *Journal of Experimental Education*, 64(4), 364-390.
- Marsh, H. W., Koller, O. y Baumert, J. (2001). Reunification of East and West German school systems: Longitudinal multilevel modeling study of the big fish-little-pond effect on academic self-concept. *American Educational Research Journal*, 38(2), 321-350. doi: 10.3102/00028312038002321

- Marsh, H. W., Kong, C. K. y Hau, K. T. (2000). Longitudinal multilevel modeling of the big fish little pond effect on academic self-concept: Counterbalancing social comparison and reflected glory effects in Hong Kong high schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 337-349. doi: 10.1037/0022-3514.78.2.337
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L. y Redmayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relation to existing instruments. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16(3), 270-305.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. doi: 10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H. M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. y Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74(2), 403-456. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00380
- Marsh, H. W. y Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41-54. doi: 10.1037/0022-0663.89.1.41
- Martí, E. (2003). Conclusiones: El estudiante universitario del siglo XXI. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 111-116). Madrid: Síntesis.
- Martin, A. J. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism: predictors and consequences from a self-worth motivation perspectives* (Tesis doctoral, Western Sidney). Recuperada de <http://www.self.ox.ac.uk/Archives/Martin%20thesis/Thesis%20of%20Andrew%20Martin.pdf>

- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1-20.
- Martin, A. J. (2005). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivational and engagement. *Social Psychology of Education*, 8(2), 179-206. doi: 10.1007/s11218-004-6487-0
- Martin, A. J. (2006). Personal bests (PBs): a proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 803-825. doi: 10.1348/000709905X55389
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 239-269. doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.11.003
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring "everyday" and "classic" resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500. doi: 10.1177/0143034312472759
- Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2003) Fear of failure: friend or foe? *Australian Psychologist*, 38(1), 31-38. doi: 10.1080/00050060310001706997
- Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the School*, 43(3), 267-281. doi: 10.1002/pits.20149
- Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. doi: 10.1080/03054980902934639
- Martin, A. J., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (2001a). A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism. *American Educational Research Journal*, 38(3), 583-610. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.617

- Martin, A. J., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (2001b). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.87
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A. y Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617-628. doi:10.1037/0022-0663.95.3.617
- Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martín-Asuero, A. y García-Banda, G. (2010). The Mindfulness-Based Stress Reduction Program (MBSR) Reduces Stress-Related Psychological Distress in Healthcare Professionals. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 897-905. doi: 10.1017/S1138741600002547
- Martínez, I. M. y Salanova, M. (2003). Niveles de Burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Martínez, M. y Benlloch, M. (2011). *Parámetros estadísticos de posición, dispersión y forma*. Recuperado de [http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(C%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta\)/InterpretacionMedidasForma.pdf](http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(C%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta)/InterpretacionMedidasForma.pdf)
- Martínez, M. y García, M. (1994). La autopercepción de la salud y el bienestar psicológico como indicador de calidad de vida percibida en la vejez. *Revista de Psicología de la Salud*, 6(1), 55-74.
- Martínez-Correa, A., Reyes, G. A., García-León, A. y González-Jareño, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1), 66-72.
- Maruyama, M. (1963). Second cybernetics: Deviation-amplifying mutual causal processes. *American Scientist*, 5(2), 164-179.

- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: D. van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz Santos.
- Mason, J. W. (1959). Psychological influences on the pituitary-adrenal cortical system. *Recent Progress in Hormone Research*, 15, 345-389.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.227
- Matheny, K. B., Roque-Tovar, B. E. y Curlette, W.L. (2008). Perceived stress, coping resources, and life satisfaction among U. S. and Mexican college students: A cross-cultural study. *Anales de Psicología*, 24(1), 49-57.
- Mathews, G. y Zeidner, M. (2003). Negative appraisals of positive psychology: A mixed-valence endorsement of Lazarus. *Psychological Inquiry*, 14(2), 137-143.
- Matsui, T. (1994). Mechanisms underlying sex differences in career self-efficacy expectations of university students. *Journal of Vocational Behavior*, 45(2), 177-184. doi: 10.1006/jvbe.1994.1030
- McAdams, D. P. (2006). *The redemptive self: Stories Americans live by*. New York, NY: Oxford University Press.
- McAdams, D. P., Hoffman, B. J., Mansfield, E. D. y Day, R. (1996). Themes of agency and communion in significant autobiographical scenes. *Journal of Personality*, 64(2), 339-377. doi: 10.1111/j.1467-6494.1996.tb00514.x
- McAuley, E., Mihalko, S. L. y Bane, S. M. (1997). Exercise and self-esteem in middle-aged adults: Multidimensional relationships and physical fitness and self-efficacy influences. *Journal of Behavioural Medicine*, 20(1), 67-83. doi: 10.1023/A:1025591214100

- McCombs, B. L. y Marzano, R. J. (1990). Putting the self in the self-regulated learning: the self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-70. doi: 10.1207/s15326985ep2501_5
- McCrae, R. R., Costa, P.T., Pedroso de Lima, M., Simoes, A., Ostendorf, F., Angleitner, A., ...Chae, J. H. (1999). Age differences in personality across the adult life span: parallels in five cultures. *Developmental Psychology*, 35(2), 466-477.
- McDowell, J. (1980). The role of eudaimonia in Aristotle's ethics. En A. O. Rorty (Ed.), *Essays on Aristotle's ethics* (pp. 359-376). Berkeley, CA: University of California Press.
- McInerney, D. M. (2000). *Helping kids achieve the best*. Sidney: Allen and Unwin.
- McKnight, P. E. y Kashdan, T. B. (2009). Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of General Psychology*, 13(3), 242-251. doi: 10.1037/a0017152
- McLeod, A. K. y Conway, C. (2005). Well-being and the anticipation of future positive experiences: the role of income, social networks and planning ability. *Cognition and Emotion*, 19(3), 357-374. doi: 10.1080/02699930441000247
- Medsker, G. J., Williams, L. J. y Holahan, P. J. (1994). A review of current practices for evaluating causal-models in organizational-behavior and human resources management research. *Journal of Management*, 20(2), 439-464. doi: 10.1016/0149-2063(94)90022-1
- Michalos, A. C. (1982). The satisfaction and happiness of some senior citizens in rural Ontario. *Social Indicators Research*, 11, 1-30. doi: 10.1007/BF00353590
- Michalos, A. C. (1986). An application of multiple discrepancies theory (MDT) to seniors. *Social Indicators Research*, 18, 349-373. doi: 10.1007/BF00300488

- Michie, F., Glachan, M. y Bray, D. (2001). An evaluation of factors influencing the academic self-concept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry students in Higher Education. *Educational Psychology*, 21(4), 455-72. doi: 10.1080/01443410120090830
- Middleton, M. J. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718. doi: 10.1037/0022-0663.89.4.710
- Midgley, C. Arunkumar, R. y Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.423
- Midgley, C. y Urdan, T. C. (1995). Predictors of middle-school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389-411. doi: 10.1177/0272431695015004001
- Midgley, C. y Urdan, T. C. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61-75. doi: 10.1006/ceps.2000.1041
- Mikulincer, M. y Shaver, P. R. (2005). Attachment theory and emotions in close relationships: Exploring the attachment-related dynamics of emotional reactions to relational events. *Personal Relationships*, 12(2), 149-168. doi: 10.1111/j.1350-4126.2005.00108.x
- Miller, S. (1987). Monitoring and blunting: Validation of a questionnaire to assess styles of information-seeking under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 345-353. doi: 10.1037/0022-3514.52.2.345
- Millon (1998). *Trastornos de personalidad. Más allá del DSM IV*. Barcelona: Masson.
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., y Boiché, J. (2009). Balance across contexts: importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social*

- Psychology Bulletin*, 35(8), 1031-1045. doi: 10.1177/0146167209337036
- Milyavskaya, M. y Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 387-391. doi:10.1016/j.paid.2010.10.029
- Miquelon, P. y Vallerand, R. J. (2006). Goal motives, well-being, and physical health: Happiness and self-realization as psychological resources under challenge. *Motivation and Emotion*, 30(4), 259-272. doi: 10.1007/s11031-006-9043-8
- Miquelon, P. y Vallerand, R. J. (2008). Goal motives, well-being, and physical health: An integrative model. *Canadian Psychology*, 49(3), 241-249. doi: 10.1037/a0012759
- Molina, C. J. y Meléndez, J. C. (2006). Bienestar psicológico en envejecientes de la República Dominicana. *Geriátrika*, 22(3), 97-105.
- Molina, C., Meléndez, J. C. y Navarro, E. (2008). Bienestar y calidad de vida en ancianos institucionalizados y no institucionalizados. *Anales de Psicología*, 24(2), 312-319.
- Molina-García, J., Castillo, I. y Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 18, 79-91.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Montero, M. y Sánchez-Sosa, J. J. (2001). La soledad como fenómeno psicológico: un análisis conceptual. *Salud Mental*, 24(1), 19-27.
- Mooney, S. P., Sherman, M. F. y Lo Presto, C. T. (1991). Academic locus of control, self-esteem, and perceived distance from home as predictors of

- college adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 69(5), 445-448. doi: 10.1002/j.1556-6676.1991.tb01542.x
- Moos, R. H. y Holahan, C. J. (2003). Dispositional and contextual perspectives on coping: Toward an integrative framework. *Journal of Clinical Psychology*, 59(12), 1387-1403. doi: 10.1002/jclp.10229
- Moral, A., Pallisera, Y., Santaló, E., Gras, M. E. y Villar, E. (2008). Regulación motivacional, satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes de psicología. *REP:TE. Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, 4(1), 49-65.
- Moral, F. (2001). Aspectos psicosociales de la comunicación y de las relaciones personales en Internet. *Anuario de Psicología*, 32(2), 13-30.
- Moral, M. (2004). Jóvenes, redes sociales de Amistad e identidad psicosocial: la construcción de las identidades juveniles a través del grupo de iguales. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 9(11), 183-206.
- Morales, P. (2010). *El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>
- Morán, C. (2005). *Relación entre variables de personalidad y estrategias de afrontamiento del estrés laboral* (Tesis doctoral inédita). Universidad de León, León, España.
- Moreno, M. y Rodríguez, M. I. (febrero-marzo, 2010). *Sentido de vida, inteligencia emocional y salud mental en estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en Interpsiquis, 11º Congreso Virtual de Psiquiatría. Recuperado de www.interpsiquis.com
- Morgan, J. y Farsides, T. (2009). Measuring meaning in life. *Journal of Happiness Studies*, 10, 197-214. doi:10.1007/s10902-007-9075-0
- Moriarty, B., Douglas, G., Punch, K. y Hattie, J. (1995). The importance of self-efficacy as a mediating variable between learning environments and

- achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 73-84. doi: 10.1111/j.2044-8279.1995.tb01132.x
- Morris, E. A., Brooks, P. R. y May, J. L. (2003). The relationship between achievement goal orientation and coping style: Traditional vs. nontraditional college students. *College Student Journal*, 37(1), 3-8.
- Moscoso, M. S. (1998). Estrés, salud y emociones: estudio de la ansiedad, cólera y hostilidad. *Revista de Psicología*, 3(3), 8-47.
- Moshki, M., Amiri, M. y Khosravan, S. (2012). Mental health promotion of Iranian university students: the effect of self-esteem and health locus of control. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 19(8), 715-721. doi: 10.1111/j.1365-2850.2011.01806.x
- Moskowitz, J. T., Hult, J. R., Bussolari, C. y Acree, M. (2009). What works in coping with HIV? A meta-analysis with implications for coping with serious illness. *Psychological Bulletin*, 135(1), 121-141. doi: 10.1037/a0014210
- Moustakas, C. E. (1961). *Loneliness*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Moyano, E. y Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Revista Universum*, 22(2), 177-193.
- Mullins, L. C. y Dugan, E. (1990). The influence of depression and family and friendship relations on residents' loneliness in congregate housing. *The Gerontological Society of America*, 30(3), 377-384. doi: 10.1093/geront/30.3.377
- Mullis, R. L., y Chapman, P. (2000). Age, gender and self-esteem differences in adolescent coping styles. *Journal of Social Psychology*, 140, 539-541. doi: 10.1080/00224540009600494
- Multon, R., Brown, S. y Lent, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. doi: 10.1037/0022-0167.38.1.30

- Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Navas, M. J. (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Neef, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101. doi: 10.1080/15298860390129863
- Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M. y Chen, Y. (2009). Self-kidness when facing stress: The role of self-compassion, goal-regulation, and support in college students' well-being. *Motivation and Emotion*, 33(1), 88-97. doi: 10.1007/s11031-008-9119-8
- Nelson, L. J. (2013). Going it alone: Comparing subtypes of withdrawal on indices of adjustment and maladjustment in emerging adulthood. *Social Development*, 22(3), 522-538. doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00671.x
- Neugarten, B. L. (1973). Personality change in late life: A developmental perspective. En C. Eisendorfer y M. P. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging* (pp. 311-335). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10044-012
- Neugarten, B. L. (1999). *Los significados de la edad*. Barcelona: Herder.
- Newman, L. S. y Wadas, R. F. (1997). When the stakes are higher: Self-esteem instability and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(1), 217-232.
- Ng, C. C. (2008). Multiple-goal learners and their differential patterns of learning. *Educational Psychology*, 28, 439-456. doi: 10.1080/01443410701739470
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. doi: 10.1037/0033-295X.91.3.328

- Niemiec, C. P. y Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. doi: 10.1177/1477878509104318
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B. y Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: the effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(3), 266-284. doi: 10.1006/jesp.1999.1382
- Nolen-Hoeksema, S. (1994). An interactive model for the emergence of gender differences in depression in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4(4), 519-534. doi: 10.1207/s15327795jra0404_5
- Norem, J. K. (2001). Defensive pessimism, optimism, and pessimism. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice* (pp. 77-100). Washington, DC: American Psychological Association.
- Norem, J. K. (2008). Defensive pessimism, anxiety, and the complexity of evaluating self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 121-134. doi: 10.1111/j.1751.9004.2007.00053x
- Norem, J. K. y Cantor, N. (1986a). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: optimism and defensive pessimism in “risky” situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10(3), 347-362. doi: 10.1007/BF01173471
- Norem, J. K. y Cantor, N. (1986b). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1208-1217. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1208
- Norem, J. K. e Illingworth, K. S. S. (1993). Strategy dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 822-835. doi: 10.1037/0022-3514.65.4.822
- Norton, D. L. (1976). *Personal destinies*. Princeton, NJ: Princeton University-Press.

- Ntoumanis, N., Edmunds, J. y Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a self-determination theory perspective. *British Journal of Health Psychology*, 14(2), 249-260. doi: 10.1348/135910708X349352
- Núñez, J. C. (septiembre, 2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogia, Braga, Portugal.
- Núñez, J. C., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E. y Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of an experience in higher education. *Psicothema*, 23(2), 274-281.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 107-119.
- Nurmi, J. E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. y Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences, and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 59-90. doi: 10.1016/S0361-476X(02)00014-0
- O'Connor, B. P. y Vallerand, R. J. (1994). Motivation, self-determination and person environment fit as predictors of psychological adjustment among nursing home residents. *Psychology and Aging*, 9(2), 189-194. doi: 10.1037/0882-7974.9.2.189
- O'Leary, K. D. y O'Leary, S. G. (1977). *Classroom management: The successful use of behavior modification (2nd ed)*. Oxford: Pergamon.
- Oishi, S., Diener, E. F., Lucas, R. E. y Suh, E. M. (1999). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(8), 980-990. doi: 10.1177/01461672992511006
- Ojeda, B., Ramal, J., Calvo, F. y Vallespín, R. (2001). Estrategias de afrontamiento al estrés y apoyo social. *Psiquis: Revista de Psiquiatría, Psicología y Psicosomática*, 22(3), 49-62.

- Olaz, F. O. (2003). Autoeficacia y diferencia de géneros. Aportes a la explicación del comportamiento vocacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 359-376.
- Olivari, C. y Urrea, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y Enfermería* 13(1), 9-15.
- Ommundsen, Y., Haugen, R. y Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Psychology*, 49(5), 461-474. doi: 10.1080/00313830500267838
- Oñate, M. P. (1995). Autoconcepto. En J. Beltrán y J. A. Bueno (Eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 212-226). Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Oosterwegel, A. (1995). Private goals and social influences: the complexity of studying self-system development. En A. Oosterwegel y R. A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and processes* (pp. 103-126). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Organización Mundial de la Salud (1996). *Evaluación de la Calidad de Vida, Grupo WHOQOL, 1994. ¿Por qué Calidad de vida?* En Foro Mundial de la Salud, OMS, Ginebra, 1996.
- Ortiz, T. (2000). Psicología de la vejez. *Revista Multidisciplinaria de Gerontología*, 10(1), 66-91.
- Overstreet, S. y Braun, S. (1999). A preliminary examination of the relationship between exposure to community violence and academic functioning. *School Psychology Quartely*, 14(4), 380-396. doi: 10.1037/h0089015
- Padgett, R. D., Johnson, M. P., Saichaie, K. y Paulsen, M. B. (noviembre, 2009). *The impact of physical health and good practices on college students' psychological well-being*. Trabajo presentado en el 34° Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Vancouver, Canadá.

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. doi: 10.3102/00346543066004543
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy*. Recuperado de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares, F., Miller, M. D. y Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50-61. doi: 10.1037/0022-0663.91.1.50
- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. J. Riding y S. G. Rayner, (Eds.), *International perspectives on individual differences: Self perception* (Vol. 2, pp. 239-266). Westport CT: Ablex Publishing.
- Pajares, F. y Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 390-405. doi: 10.1006/ceps.1998.0995
- Palacio, J. E., Martínez, Y., Luz, N. y Tirado, E. (2006). Relación del rendimiento académico con las aptitudes mentales, salud mental, autoestima y relaciones de amistad en jóvenes universitarios de atlántico y bolívar. *Revista Psicogente*, 9(15), 11-31.
- Pardo, A. (2005). La cultura de la sobreprotección. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 15(3), 166-170.
- Pardo, A. y Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Park, C. L. y Adler, N. E. (2003). Coping style as a predictor of health and well-being across the first year of medical school. *Health Psychology*, 22(6), 627-631. doi: 10.1037/0278-6133.22.6.627
- Park, S. W., Bauer, J. J. y Arbuckle, N. B. (2009). Growth motivation attenuates the self-serving attribution. *Journal of Research in Personality*, 43, 914-917. doi: 10.1016/j.jrp.2009.04.013

- Parsons, A., Frydenberg, E. y Poole, C. (1996). Overachievement and coping strategies in adolescent males. *British Journal of Educational Psychology*, 66(1), 109-114. doi: 10.1111/j.2044-8279.1996.tb01180.x
- Parsons, E. M. y Betz, N. E. (2001). The relationship of participation in sports and physical activity to body objectification, instrumentality, and locus of control among young women. *Psychology of Women Quarterly*, 25(3), 209-222. doi: 10.1111/1471-6402.00022
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Pastor, Y. y Pons, D. (2003). Actividad física y salud. En A. Hernández (Coord.), *Psicología del deporte (Vol. I) Fundamentos 2* (pp. 168-189). Buenos Aires: Edeportes.
- Patton, W. y Creed, P. (2001). Developmental issues in career maturity and decision making readiness. *The Career Development Quarterly*, 49(4), 336-51. doi: 10.1002/j.2161-0045.2001.tb00961.x
- Pearlin, L. I. (1982). The social contexts of stress. En L. Goldberger y S. Brenznitz (Eds.), *Handbook of stress* (pp. 367-379). New York: Free Press.
- Pelletier, L. G. Dion, S. C., Slovenic-D'Angelo, M. y Reid, R. (2004). Why do you regulate what you eat? Relations between forms of regulation, eating behaviors, sustained dietary behavior change, and psychological adjustment. *Motivation and Emotion*, 28, 245-277. doi: 10.1023/b:moem.0000040154.40922.14
- Peplau L. A. y Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley Inter science.
- Pérez-Llantada, M. C. y López de la Llave, A. (2001). Metodología de encuestas: conceptos básicos y diseños. En S. Fontes, C. García, A. J. Garriga, M. C. Pérez-Llantada y E. Sarriá, *Diseños de investigación en Psicología* (pp. 433-468). Madrid: UNED.

- Peris, R., Gimeno, M. A., Carrero, V. y Sanchiz, M. (2000). Las ciberrelaciones: acercamiento psicosocial a I@s internautas. En D. Caballero, M. T. Méndez y J. Pastor (Eds), *La mirada psicosociológica: grupos, procesos, lenguajes y culturas* (pp. 521-527). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Perlman, D. y Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. En R. Duek y R. Gilmour (Eds.), *Personal relationships in disorder* (pp. 31-56). London: Academic Press.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt.
- Phan, H. P. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: an integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology*, 30(3), 297-322. doi: 10.1080/01443410903573297
- Piemontesi, S. E. y Heredia, D. E. (2009). Afrontamiento ante exámenes: desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*, 25(1), 102-111.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary of Educational Psychology*, 25, 92-104. doi:10.1006/ceps.1999.1017
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.544
- Pintrich, P. R. (2000c). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y Z. Moshe, *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. doi: 10.1007/s10648-004-0006-x

- Pintrich, P. R. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-50. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pintrich, P. R. y Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. y De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161. doi: 10.1177/027243169401400204
- Pintrich, P. R. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. En D. Schunk y Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. L. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones (2ª ed.)*. Madrid: Prentice-Hall.
- Plazas, E. A., Morón, M. L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S. E. y Patiño, S. D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369.
- Polo, A., Hernández, J. M. y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 159-172.
- Portocarrero, M. y Bernardes, M. L. (2013). Roads to positive self-development: Styles of coping that predict well-being. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 383-392.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prat-Sala, M. y Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 283-305. doi: 10.1348/000709909X480563

- Preece, M. y DeLongis, A. (2005). A contextual examination of stress and coping in processes in stepfamilies. En T. A. R. Revenson y K. Kayser (Eds.), *Coping among couples* (pp. 51-69). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Prieto-Ursúa, M. (2006). Psicología positiva: una moda polémica. *Clínica y Salud*, 17(3), 319-338.
- Pryor, J. H., Hurtado, S., DeAngelo, L., Palucki Blake, S. y Tran, S. (2010). *The American Freshman: National Norms for Fall 2010*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.
- Qin, Z., Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129-143. doi: 10.3102/00346543065002129
- Raffety, B. D., Smith, R. E. y Ptacek, J. T. (1997). Facilitating and debilitating trait anxiety, situational anxiety, and coping with an anticipated stressor: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 892-906. doi: 10.1037/0022-3514.72.4.892
- Ramel, W., Goldin, P. R., Carmona, P. E. y McQuaid, J. R. (2004). The effects of mindfulness meditation on cognitive processes and affect in patients with past depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28(4), 433-455. doi: 10.1023/B:COTR.0000045557.15923.96
- Ramírez, E., Maldonado, A. y Martos, R. (1992). Attributions modulate immunization against learned helplessness in humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(1), 139-146. doi: 10.1037/0022-3514.62.1.139
- Ramírez, M., Guillén, F., Machargo, J. y Luján, I. (2008). Autoconcepto social en jóvenes españoles y brasileños que practican ejercicio físico versus no practicantes. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 3(2), 259-274.
- Ramos-Álvarez, M. M., Valdés-Conroy, B. y Catena, A. (2006). Criterios para el proceso de revisión de cara a la publicación de investigaciones

- experimentales y cuasi-experimentales en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 773-789.
- Ranchor, A. V., Wardle, J., Steptoe, A., Henselmans, I., Ormel, J. y Sanderman, R. (2010). The adaptive role of perceived control before and after cancer diagnosis: A prospective study. *Social Science & Medicine* 70(11) 1825–1831. doi:10.1016/j.socscimed.2009.10.069
- Rayle, A. D., Arredondo, P. y Kurpius, S. E. R. (2005). Educational self-efficacy of college women: Implications for theory, research, and practice. *Journal of Counseling and Development*, 83(3), 361-366. doi: 10.1002/j.1556-6678.2005.tb00356.x
- Rayle, A. D. y Chung, K. Y. (2007-2008). Revisiting first-year college students' mattering: Social support, academic stress, and the mattering experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory, and Practice*, 9(1), 21-37.
- Real, T. (2008). Dependencia funcional, depresión y calidad de vida en ancianos institucionalizados. *Informaciones Psiquiátricas*, 192, 163-178.
- Recklitis, C. J. y Noam, G. G. (1999). Clinical and developmental perspectives on adolescent coping. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(2), 87-101. doi: 10.1023/A:1021998217862
- Redhanz, K. y Maddison, D. (2003). Climate and Happiness. *Ecological Economics*, 52(1), 111-125.
- Reeve, J. y Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24-33. doi: 10.1177/0146167296221003
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169. doi: 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

- Reevy, G. M. y Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex Roles*, 44(7-8), 437-459. doi: 10.1023/A:1011930128829
- Reker, G. T. (1997). Personal meaning, optimism and choice: existential predicts of depression in community and institutional elderly. *Gerontologist*, 37(6), 709-16. doi: 10.1093/geront/37.6.709
- Reker, G. T. (2000). Theoretical perspective, dimensions, and measurement of existential meaning. En G. T. Reker y K. Chamberlain, *Exploring existential meaning: optimizing human development across the life span*, (pp. 39-55). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reker, G. T., Peacock, E. J. y Wong, P. T. P. (1987). Meaning and purpose in life and well-being: a life-span perspective. *Journal of Gerontology*, 42(1), 44-49. doi: 10.1093/geronj/42.1.44
- Reker, G. T. y Wong, P. T. P. (1988). Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning. En J. E. Birren y V. L. Bengtson (Eds.), *Emergent theories of aging* (pp. 214-246). New York, NY: Springer.
- Requena, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Papers* 56, 233-242.
- Rhodewalt, F. y Tragakis, M. W. (2002). Self-handicapping and school: Academic self-concept and self-protective behavior. En J. Aronson, *Improving Academic Achievement: Impact of psychological factors on education* (pp.109-134). San Diego: Academic Press.
- Rich, A. R. y Scovel, M. (1987). Causes of depression in college students: A cross-lagged panel correlation analysis. *Psychological Reports*, 60, 27-30. doi: 10.2466/pr0.1987.60.1.27
- Riediger, M. (2008). Motivational systems and the pursuit of goals: lessons learned from older adults. *The European Health Psychologist*, 10, 37-40.
- Riediger, M. y Freund, A. M. (2004). Interference and facilitation among personal goals: differential associations with subjective well-being and

- persistent goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(12), 1511-1523. doi: 10.1177/0146167204271184
- 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(1), 107-119.
- Robitschek, C. (1998). Personal growth initiative: The construct and its measure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30(4), 183-198.
- Robitschek, C. y Cook, S. W. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 54(1), 127-141. doi: 10.1006/jvbe.1998.1650
- Robitschek, C. y Kashubeck, S. (1999). A structural model of parental alcoholism, family functioning, and psychological health: The mediating effects of hardiness and personal growth orientation. *Journal of Counseling Psychology*, 46(2), 159-172. doi: 10.1037/0022-0167.46.2.159
- Rodríguez, A. (2008). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 155-158.
- Rodríguez, J. y Agulló, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11(2), 247-259.
- Rodríguez, M. N. (2010). Perfiles motivacionales definidos mediante análisis de conglomerados y su relación con la capacidad percibida y el rendimiento académico. *Anales de Psicología*, 26(2), 348-358.
- Rodríguez, S. (2008). *Motivación: el papel de las metas y la orientación a metas del individuo*. Manuscrito inédito, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de A Coruña.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., y Piñeiro, I. (2002). Gestión de recursos y estrategias motivacionales. En J. A. González-Pienda, R. G. Cabanach,

- J. C. Núñez y A. Valle (Coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 145-164). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., 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(4), 625-631.
- Rodríguez-Carvajal, R., Díaz, D., Moreno-Jiménez, B., Blanco, A. y van Dierendonck, D. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22(1), 63-70.
- Rodríguez-Marín, J., Pastor, M. A. y López-Roig, S. (1993). Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad. *Psicothema*, 5, 349-372.
- Roesch, S. C., Adams, L., Hines, A., Palmores, A., Vyas, P., Tran, C., ...Vaughn, A. A. (2005). Coping with prostate cancer: A meta-analytic review. *Journal of Behavioral Medicine*, 28(3), 281-293. doi: 10.1007/s10865-005-4664-z
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.
- Romero, A., Cruz, S., Gallardo, C. y Peñacoba, C. (2013). Cómo promocionar la salud la salud y el bienestar en la comunidad universitaria. Universidad Rey Juan Carlos, universidad saludable. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(2), 49-64.
- Romero, M. (2009). *Implicaciones en la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud* (Tesis doctoral, Universidad de A Coruña). Recuperada de <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/1074/1/RomeroMartin.pdf>

- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C. y Mourão, R. (2005). Mejora del proceso de estudio y aprendizaje mediante la promoción de los procesos de autorregulación en estudiantes de enseñanza primaria y secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 51-65.
- Rosário, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: «Cartas do Gervásio ao seu Umbigo»*. Coimbra: Almedina.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156. doi: 10.2307/2096350
- Ross, S. E., Niebling, B. C. y Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, 33(2), 312-317.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R. y Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 5-37.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67. doi: 10.1037/h0076301
- Rotter, J. B. (1981). The psychological situation in social learning theory. En D. Magnusson (Ed.), *Toward a Psychology of situations. An interactional perspective* (pp. 169-178). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roussi, P., Miller, S. M. y Shoda, Y. (2000). Discriminative facility in the face of threat: Relationship to psychological distress. *Psychology & Health*, 15(1), 21-33. doi: 10.1080/08870440008400286
- Rozin, P. y Fallon, A. (1998). Body image, attitudes to weight, and misperceptions of figure preferences of the opposite sex: A comparison of

- men and women in two generations. *Journal of Abnormal Psychology*, 97(3), 342-345. doi: 10.1037/0021-843X.97.3.342
- Rowe, P. M. (1996). On the neurobiological basis of affiliation. *APS Observer*, 17-18.
- Rubio, R. y Aleixandre, M. (2001). Un estudio sobre la soledad en las personas mayores: entre el estar solo y el sentirse solo. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 11(1), 23-28.
- 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.
- Ruiz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Russell, B. (1958). *The conquest of happiness*. New York, NY: Liveright.
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H. y Perry, R. P. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(2), 233-249. doi: 10.1007/s11218-008-9079-6
- Rutledge, T., Reis, S. E., Olson, M., Owens, J., Kelsey, S. F., Pepine, C., ...Matthews, K. A. (2004). Social networks are associated with lower mortality rates among women with suspected coronary disease: The National Heart, Lung, and Blood Institute-sponsored Women's Ischemia Syndrome Evaluation study. *Psychosomatic Medicine*, 66(6), 882-888. doi: 10.1097/01.psy.0000145819.94041.52
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. y Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 919-936. doi: 10.2224/sbp.2007.35.7.919

- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111. doi: 10.1207/S15326985EP3502_4
- Ryan, M. E. y Twibell, R. S. (2000). Concerns, values, stress, coping, health, and educational outcomes of college students who studied abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(4), 409-435. doi: 10.1016/S0147-1767(00)00014-6
- Ryan, R. M. y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryan, R. M. y Frederick, C. M. (1997). On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565. doi: 10.1111/j.1467-6494.1997
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: new directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55. doi: 10.1177/016502548901200102
- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D. (2013). Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization. En A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive*

- psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 77-98). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ryff, C. D. y Heidrich, S. M. (1997). Experience and well-being: Explorations on domains of life and how they matter. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 193-206. doi: 10.1080/016502597385289
- Ryff C. D. y Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Ryff, C. D. y Singer, B. H. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28. doi: 10.1207/s15327965pli0901_1
- Ryff, C. D. y Singer, B. H. (2000). Interpersonal flourishing: a positive health agenda for the new millennium. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 30-44. doi: 10.1207/S15327957PSPR0401_4
- Ryff, C. D. y Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. doi: 10.1007/s10902-006-9019-0
- Sabzehara, M., Ferguson, Y. L., Sarafraz, M. R. y Mohammadi, M. (2014). An investigation of the associations between contingent self-worth and aspirations among Iranian university students. *Journal of Social Psychology*, 154(1), 59-73. doi: 10.1080/00224545.2013.843501
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: Implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257.
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M., Cifre, E., Llorens, S. y Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo

- causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1), 159-176.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos del futuro en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. y Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Groups Research* 34(1), 43-73. doi: 10.1177/1046496402239577
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Salmela-Aro, K. (2010). Personal goals and well-being: How do young people navigate their lives? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 130, 13-26. doi: 10.1002/cd.278
- San Martín, J., Perles, F. y Canto, J. M. (2010). Life satisfaction and perception of happiness among university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 617-628.
- San Martín, L. y Mujica, S. (junio, 2010). *Redes sociales: la nueva forma de comunicación de los jóvenes universitarios*. Trabajo presentado en el 8th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology, Arequipa, Perú.
- Sánchez, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de Psicología*, 15(2), 251-260.

- Sandín, B. (1993). Estrés y salud: Factores que intervienen en la relación entre el estrés y la enfermedad física. En J. Buendía (Ed.), *Estrés y psicopatología* (pp. 148-180). Madrid: Pirámide.
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Comps.), *Manual de psicopatología. Vol.2* (pp. 3-52). Madrid.: McGraw-Hill.
- Sandín, B. (1999). *El estrés psicosocial*. Madrid: Klinik.
- Sanna, L. J. (1996). Defensive pessimism, optimism, and simulating alternatives: Some ups and downs of prefactual and counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(5), 1020-1036.
- Sansinenea, E., Gil de Montes, L., Agirrezabal, A., Larrañaga, M., Ortiz, G., Valencia, J. F. y Fuster, M. J. (2008). Autoconcordancia y autoeficacia en los objetivos personales: ¿Cuál es su aportación al bienestar? *Anales de Psicología*, 24(1), 121-128.
- Sansone, C. y Harackiewicz, J. M. (1996). "I don't feel like it": The function of interest in self-regulation. En L. L. Martin y A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling. Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 203-228). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Sanz de Acedo, M. L., Ugarte, M. D., Lumbreras, M. V. y Sanz de Acedo, M. T. (2006). Goals and personality in adolescents. *School Psychology International*, 27(3), 370-381. doi: 10.1177/0143034306067292
- Saricaoglu, H. y Arslan, C. (2013). An investigation into psychological well-being levels of higher education students with respect to personality traits and self-compassion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2097-2104. doi: 10.12738/estp.2013.4.1740
- Sarid, O., Anson, O., Yaari, A. y Margalith, M. (2004). Academic stress, immunological reaction, and academic performance among students of nursing and physiotherapy. *Research in Nursing and Health*, 27(5), 370-377. doi: 10.1002/nur.20028

- Sasaki, M. y Yamasaki, K. (2007). Stress coping and the adjustment process among university freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 20(1), 51-67. doi: 10.1080/09515070701219943
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C. y Ramia, G. (2007). Loneliness and international students: an Australian study. *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 148-180. doi: 10.1177/1028315307299699
- Schachtel, E. G. (1954). The development of focal attention and the emergence of the reality. *Psychiatry: Journal of the Study of Interpersonal Processes*, 17(4), 309-324.
- Schaefer, S. M., Boylan, J. M., van Reekum, C. M., Lapate, L. C., Norris, C. J., Ryff, C. D. y Davidson, R. J. (2013). Purpose in life predicts better emotional recovery from negative stimuli. *PLoS ONE*, 8(11). Recuperado de <http://www.plosone.org/article/fetchObject.action?uri=info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0080329&representation=PDF>
- Schalock, R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. En R. L. Schalock (Ed.), *Quality of life. I. Conceptualization and measurement* (pp. 123-139). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. (2000). Three decades of quality of life. En M. L. Wehmeyer y J. R. Patton (Eds.), *Mental retardation in the 21st century* (pp. 335-358). Austin, TX: Pro-Ed.
- Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., ...Parmenter, T. (2002). La conceptualización, medida y aplicación de calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales: Informe de un panel internacional de expertos. *Siglo Cero*, 33(5), 5-14.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.

- 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(3), 293-315. doi: 10.1002/job.248
- Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Coping & Stress*, 20(2), 177-196. doi: 10.1080/10615800701217878
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement. A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Scheibe, S., Freund, A. M. y Baltes, P. B. (2007). Toward a developmental psychology of Sehnsucht (life longings): The optimal (utopian) life. *Developmental Psychology*, 43(3), 778-795. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.778
- Schlenker, B. R., Schlenker, P. A. y Schlenker, K. A. (2013). Antecedents of academic engagement and the implications for college grades. *Learning and Individual Differences*, 27, 75-81. doi: 10.1016/j.lindif.2013.06.014
- Schlossberg, N. K. (1989). Marginality and mattering: Key issues in building community. *New Directions for Student Services*, 48, 5-15. doi: 10.1002/ss.37119894803
- Schluckebeier, M. E. (2013). *Dreams worth pursuits: How college students develop and articulate their purpose in life* (Tesis doctoral, University of Iowa). Recuperada de <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4754&context=etd>
- Schulz, R. y Heckhausen, J. (1996). A life-span model of successful aging. *American Psychologist*, 51(7), 702-714. doi: 10.1037/0003-066X.51.7.702
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208. doi: 10.1007/BF01320134

- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86. doi: 10.1207/s15326985ep2501_6
- Schunk, D. H. (1991). Autoeficacia y motivación académica. *Educational Psychology*, 26(3/4), 207-231.
- Schunk, D. H. (2001). *Self-regulation through goal setting*. Recuperado de <http://www.tourettesyndrome.net/Files/Schunk.pdf>
- Schunk, D. H., Hanson, A. R. y Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 54-61. doi: 10.1037/0022-0663.79.1.54
- Schunk, D. H. y Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 29-52). Greenwich, CT: Information Age.
- Schunk, D. H. y Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. En A. Wigfield y J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwartz, S. J. y Waterman, A. S. (2006). Changing interests: A longitudinal study of intrinsic motivation for personally salient activities. *Journal of Research in Personality*, 9(1), 1119-1136. doi: 10.1007/s10902-006-9020-7
- Schwarzer, R. (1992). *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. Berlin: Universidad de Berlin.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlín: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. y Taubert, T. (2002). Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. En E. Frydenberg (Ed.),

- Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges* (pp. 19-35). London: Oxford University Press.
- Schwarzer, R. y Schwarzer, C. (1996). A critical survey of coping instruments. En M. Zeidner y N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research and applications* (pp. 107-132). New York: Wiley.
- Schwinger, M. y Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping - The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699-709. doi: 10.1016/j.lindif.2011.09.004
- Seale, C. y Addington-Hall, J. (1994). Euthanasia: Why people want to die earlier. *Social Science and Medicine*, 39(5), 647-654. doi:10.1016/0277-9536(94)90021-3
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. y Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Segrin, C. y Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 637-646. doi:10.1016/j.paid.2007.01.017
- Seiffge-Krenke, I. (1990). Developmental processes in self-concept and coping behaviour. En H. A. Bosma y A. E. S. Jackson, *Coping and self-concept in adolescence* (pp. 49-68). London: Springer.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. E. P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5

- Selye, H. (1982). History and present status of the stress concept. En L. Coldberger y S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 7-20). New York: Free Press.
- Senécal, C., Julien, E. y Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145. doi: 10.1002/ejsp.144
- Senécal, C., Koestner, R. y Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. doi: 10.1080/00224545.1995.9712234
- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E. y Bonner, G. (1998). Effects of Mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(6), 581-599. doi: 10.1023/A:1018700829825
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241-271. doi: 10.3102/00346543050002241
- Shavelson, R. J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17. doi: 10.1037/0022-0663.74.1.3
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. doi: 10.2307/1170010
- Sheeran, P., Webb, T. L. y Gollwitzer, P. M. (2005). The interplay between goal intentions and implementation intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(1), 87-98. doi: 10.1177/0146167204271308
- Sheldon, K. M. (2002). The self-concordance model of healthy goal striving: when personal goals correctly represent the person. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 65-86). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Sheldon, K. M. y Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497. doi: 10.1037/0022-3514.76.3.482
- Sheldon, K. M., Gunz, A., Nichols, C. P. y Ferguson, Y. (2010). Extrinsic value orientation and affective forecasting: Overestimating the rewards, underestimating the costs. *Journal of Personality*, 78(1), 149-178. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00612.x
- Sheldon, K. M. y Kasser, T. (2001). Goals, congruence, and positive well-being: new empirical support for humanistic theories. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 30-50. doi: 10.1177/0022167801411004
- Sheldon, K. M. y Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 883-897. doi: 10.1177/0146167207301014
- Sheldon, K. M. y Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Positive Emotions*, 1(2), 73-82. doi: 10.1080/17439760500510676
- Shell, D. F. y Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481-506. doi: 10.1006/ceps.2000.1073
- Shell, D. F. y Husman, J. (2008). Control, motivation, affect, and strategic self-regulation in the college classroom: A multidimensional phenomenon. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 443-459. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.443
- Shen, Q. y Jiang, S. (2013). Life meaning and well-being in adolescents. *Chinese Mental Health Journal*, 27(8), 634-640.

- Showers, C. (1988). The effects of how and why thinking on perceptions of future negative events. *Cognitive Therapy and Research*, 12(3), 225-240. doi: 10.1007/BF01176187
- Showers, C. (1992). The motivational and emotional consequences of considering positive or negative possibilities for an upcoming event. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 474-484. doi: 10.1037/0022-3514.63.3.474
- Showers, C., Abramson, L. Y. y Hogan, M. E. (1998). The dynamic self: How the content and structure of the self-concept change with mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 478-493. doi: 10.1037/0022-3514.75.2.478
- Shute, R. y Howitt, D. (1990). Unravelling paradoxes in loneliness: research and elements of a social theory of loneliness. *Social Behaviour*, 5(3), 169-184.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81. doi: 10.1037/0022-0663.89.1.71
- Skaalvik, E. M. (abril, 1998). *Self-Enhancing and Self-Defeating Ego-Goals: Relations with Task and Avoidance Goals, Achievement, and Self-Perceptions*. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, Estados Unidos.
- Skaalvik, E. M. y Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307. doi: 10.1037/0022-3514.58.2.292
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, & coping*. Sage series on individual differences and development, Vol. 8. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549-570. doi: 10.1037/0022-3514.71.3.549

- Skinner, E. A. y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skinner, E. A., Chapman, M. y Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 117-133. doi: 10.1037/0022-3514.54.1.117
- Skinner, E. A. y Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of children's coping. En L. J. Crockett (Ed.), *Agency, motivation, and the life course* (pp. 77-143). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- 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(2), 216-269. doi: 10.1037/0033-2909.129.2.216
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G. y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. doi: 10.1037/a0012840
- Skinner, E. A. y Pitzer, J. R. (marzo, 2012). *Coping as part of motivational resilience in schools*. Trabajo presentado en el 2012 Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence. Vancouver, British Columbia, Canadá.
- Skinner, E. A., Pitzer, J. y Steele, J. (2013). Coping as part of motivational resilience in school. A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping. *Educational and Psychological Measurement*, 73(5), 803-835. doi: 10.1177/0013164413485241
- Skinner, E. A. y Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. En D. Featherman, R. Lerner, y

- M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 91-133). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Skinner, E. A. y Wellborn, J. G. (1997). Children's coping the academic domain. En S. A. Wolchik y I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping. Linking theory and Intervention* (pp. 387-422). New York: Springer.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. y Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.22
- Skipper, Y. y Douglas, K. (2012). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 327-339. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02028.x
- Smith, A. L., Ntoumanis, N., Duda, J. L. y Vansteenkiste, M. (2011). Goal striving, coping, and well-being: A prospective investigation of the self-concordance model in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 124-145.
- Smith, E. R. y Henry, S. (1996). An in-group becomes part of the self: Response time evidence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 635-642. doi: 10.1177/0146167296226008
- Smith, M., Duda, J., Allen, J. y Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 155-190. doi: 10.1348/000709902158838
- Smith, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 228-233. doi: 10.1037/0022-3514.56.2.228
- Soares, A. P., Guisande, M. A. y Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.

- Solberg, V. S., Hale, J. B., Villarreal, P. y Kavanagh, J. (1993). Development of the college stress inventory for use with Hispanic populations: A confirmatory analytic approach. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 15(4), 490-497. doi: 10.1177/07399863930154004
- Somerfield, M. R. y McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research. Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55(6), 620-625. doi: 10.1037/0003-066X.55.6.620
- Souto, A. J. (2014). *Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de Fisioterapia* (Tesis doctoral, Universidad de A Coruña). Recuperada de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/11719/2/SoutoGestal_AntonioJose_TD_2013.pdf
- Spirito, A., Stark, L., Grace, N. y Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(5), 1991, 531-544. doi: 10.1007/BF01540636
- Splanger, G., Pekrun, R., Kramer, K. y Hofmann, H. (2002). Students' emotions, physiological reactions, and coping in academic exams. *Anxiety, Stress and Coping*, 15(4), 413-432. doi: 10.1080/1061580021000056555
- Springer, K. W. y Hauser, R. M. (2006). An assessment of the construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being: Method, mode and measurement effects. *Social Science Research*, 35(4), 1080-1102. doi: 10.1016/j.ssresearch.2005.07.004
- Steger, M. F. (2012). Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality. En P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 165–184). New York, NY: Routledge.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B. y Oishi, S. (2008). Being good by doing good: Daily eudaimonic activity and well-being. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 22-42. doi: 10.1016/j.jrp.2007.03.004

- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A. y Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228. doi: 10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x
- Stein, R. J. (1996). Physical self-concept. En B. A. Bracken, *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 374-394). Oxford: John Wiley & Sons.
- Stipek, D., Givvin, K. B., Salmon, J. M. y MacGyvers, V. L. (1998). Can a teacher intervention improve classroom practices and student motivation in mathematics? *Journal of Experimental Education*, 66(4), 319-337. doi: 10.1080/00220979809601404
- Stone, A. A., Schwartz, J. E., Broderick, J. E. y Deaton, A. (2010). A snapshot of the age distribution of the psychological well-being in the United States. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(22), 9985-9990. doi: 10.1073/pnas.1003744107
- Struthers, C. W., Perry, R. P. y Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41(5), 581-592. doi: 10.1023/A:1007094931292
- Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Daniels, L. M., Haynes, T. L. y Perry, R. P. (2008). The interrelation of first-year college student's critical thinking disposition, perceived academic control, and academic achievement. *Research in Higher Education*, 49(6), 513-560. doi: 10.1007/s11162-008-9093-8
- Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Perry, R. P., Ruthig, J. C., Haynes, T. L. y Clifton, R. A. (2007). Comparing self-esteem and perceived control as predictors of first-year college students' academic achievement. *Social Psychology of Education*, 10(3), 303-330. doi: 10.1007/s11218-007-9020-4

- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27, 369-380.
- Swann, W. B., Jr. (1980). Self-verification processes: How we sustain our self-conceptions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17, 351-372. doi: 10.1016/0022-1031(81)90043-3
- Swann, W. B., Jr. (1987). Identity negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality & Social Psychology*, 53, 1038-1051. doi: 10.1037//0022-3514.53.6.1038
- Swann, W. B., Jr. (2005). The self and identity negotiation. *Interaction Studies*, 6, 69-83. doi: 10.1075/is.6.1.06swa
- Tamres, L. K., Janicki, D. y Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 2-30. doi: 10.1207/S15327957PSPR0601_1
- Tan, S. H. y Pang, J. S. (2012). Sticks and stones will break my bones but failure feedback may not hurt me: Gender differences in the relationship between achievement motive, coping strategies and environmental mastery. *Educational Psychology*, 32(3), 373-388. doi: 10.1080/01443410.2012.662148
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. y Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x
- Tay, L. y Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354-365. doi:10.1037/a0023779
- Taylor, K. M. y Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63-81. doi: 10.1016/0001-8791(83)90006-4

- Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist*, 38(11), 1161-1173.
- Taylor, S. E. (1989). *Positive illusions: Creative self-deception and the healthy mind*. New York: Basic Books.
- Taylor, S. E. (1991). *Seamos optimistas. Ilusiones positivas*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Taylor, S. E. (2007). Social support. En H. S. Friedman y R. C. Silver, *Foundations of health psychology* (pp. 145-171). New York: Oxford University Press.
- Taylor, S. E. y Stanton, A. L. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 377-401. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V. y Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, 33(1), 25-39. doi: 10.1037//0022-006X.68.4.615
- Telfer, E. (1980). *Happiness*. New York: St. Martin's Press.
- Tennen, H. y Affleck, G. (2000). The perception of personal control: sufficiently important to warrant careful scrutiny. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 152-156. doi: 10.1177/0146167200264003
- Tennen H. y Affleck, G. (2002). Benefit-finding and benefit-reminding. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 584-597). New York: Oxford University Press.
- Terry, D. J. (1994). Determinants of coping: The role of stable and situational factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 895-910. doi: 10.1037/0022-3514.66.5.895
- Thompson, B. (1996). Research news and comments: AERA editorial policies regarding statistical significance testing: Three suggested reforms. *Educational Researcher*, 25(2) 26-30. doi: 10.3102/0013189X025002026

- Thompson, S. C. y Collins, M. A. (1995). Applications of perceived control to cancer: An overview of theory and measurement. *Journal of Psychosocial Oncology*, 13(1-2), 11-26. doi: 10.1300/J077V13N01_02
- Thompson, T. (1994). Self-worth protection: Review and implications for the classroom. *Educational Review*, 46, 259-273.
- Thompson, T. (1996). Self-worth protection in achievement behaviour: A review and implications for counselling. *Australian Psychologist*, 31(1), 41-47. doi: 10.1080/00050069608260175
- Thompson, T. (2004). Re-examining the effects of noncontingent success on self-handicapping behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 239-260. doi: 10.1348/000709904773839860
- Thompson, T. y Dinnel, D. L. (2003). Construction and initial validation of the Self-Worth Protection Scale. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 89-107. doi: 10.1348/000709903762869932
- Thompson, T. y Dinnel, D. L. (2007). Is self-worth protection appropriately regarded as a form of self-handicapping behaviour or as an outcome of choking under pressure? *Educational Psychology*, 27(4), 509-531. doi: 10.1080/01443410601159910
- Thompson, T. y Parker, C. (2007). Diagnosing the poor performance of self-worth protective students: A product of failure outcome uncertainty, evaluative threat, or both? *Educational Psychology*, 27(1), 111-134. doi: 10.1080/01443410601061512
- Thornton, A. y Freedman, D. (1982). Changing attitudes toward married and single life. *Family Planning Perspectives*, 14(6), 297-303.
- Tidwell, L. C. y Walther, J. B. (2002). Computer-mediated communication effects on disclosure, impressions, and interpersonal evaluations: Getting to know one another a bit at a time. *Human Communication Research*, 28(3), 317-348. doi: 10.1111/j.1468-2958.2002.tb00811.x

- Timmer, E. y Aartsen, M. (2003). Mastery beliefs and productive leisure activities in the third age. *Social Behavior and Personality*, 31(7), 643-656. doi: 10.2224/sbp.2003.31.7.643
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: College of Chicago Press.
- Tirado, R., Aguaded, J. I., y Martín, I. (2010). Patrones de consumo de drogas y ocupación del ocio en estudiantes universitarios: sus efectos sobre el hábito de estudio. *Asociación Española de Estudios en Drogodependencias*, 35(4), 467-479.
- Tolsdorf, C. C. (1976). Social Networks, Support, and Coping: An exploratory study. *Family Process*, 15(4), 407-417. doi: 10.1111/j.1545-5300.1976.00407.x
- Tomás, J. M., Meléndez, J. C. y Navarro, E. (2008). Modelos factoriales confirmatorios de las escalas de Ryff en una muestra de personas mayores. *Psicothema*, 20(2), 304-310.
- Tomás, J. M., Meléndez, J. C., Oliver, A., Navarro, E. y Zaragoza, G. (2010). Efectos de método en las escalas de Ryff: un estudio en población de personas mayores. *Psicológica*, 31, 383-400.
- Tomás, C., Moreno, L. A., Germán, C., Alcalá, T. y Andrés, E. (2002). Dependencia y necesidades de cuidados no cubiertas de las personas mayores de una zona de salud de Zaragoza. *Revista Española de Salud Pública*, 76(3), 215-226.
- Tomás, J. M., Meléndez, J. C., Oliver, A., Navarro, E. y Zaragoza, G. (2010). Efectos de método en las escalas de Ryff: un estudio en población de personas mayores. *Psicológica*, 31, 383-400.
- Torrano, F. y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Torres, J. B. y Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence

- and health. *Journal of Vocational Behavior* 59(1), 53-63. doi: 10.1006/jvbe.2000.1785
- Tourón, J. (1989). *Métodos de estudio en la universidad*. Pamplona: Eunsa.
- Triadó, C., Villar, F., Solé, C. y Celdrán, M. (2007). Construct validity of Ryff's Scale of Psychological Well-Being in Spanish older adults. *Psychological Reports*, 100, 1151-1164. doi: 10.2466/pr0.100.4.1151-1164
- Triadó, C., Villar, F., Solé, C. y Osuna, M. J. (2005). La medida del bienestar en personas mayores: adaptación de la escala de Ryff. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(3), 347-363.
- Tsenkova, V. K., Love, G. D., Singer, B. H. y Ryff, C. D. (2008). Coping and positive affect predict longitudinal change in glycosylated hemoglobin. *Health Psychology*, 27(2, Suppl), 163-171. doi: 10.1037/0278-6133.27.2(Suppl.).S163
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, A. M., Kang, Y. y Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106. doi: 10.1037//0022-0663.94.1.88
- Turner-Cobb, J. M. (2005). Psychological and stress hormone correlates in early life: A key to HPA-axis dysregulation and normalisation. *Chronobiology International*, 8(1), 47-57. doi: 10.1080/10253890500095200
- Uchida, Y., Norasakkunkit, V. y Kitayama, S. (2004). Cultural constructions of happiness: Theory and empirical evidence. *Journal of Happiness Studies*, 5(3), 223-239. doi: 10.1007/s10902-004-8785-9
- Uchino, B. N. (2006). Social Support and Health: A review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(4), 377-387. doi: 10.1007/s10865-006-9056-5
- Urda, T., Kneisel, L. y Mason, V. (1999). Interpreting messages about motivation in the classroom: Examining the effects of achievement goal

- structures. En T. Urdan (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 11, pp. 123-158). Stamford: JAI Press.
- Urdan, T. y Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptative learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524-551. doi: 10.1016/S0361-476X(02)00060-7
- Urdan, T. y Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.003
- Valkenburg, P. M., Peter, J. y Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 9(5), 584-590. doi:10.1089/cpb.2006.9.584
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003a). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 71-87. doi: 10.1348/000709903762869923
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003b). Cognitive, motivational and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research on Higher Education*, 44(5), 557-580. doi: 10.1023/A:1025443325499
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(4), 499-519.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., García, M., ... Rosário, P. (septiembre, 2007). *Perfiles motivacionales, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico*. Trabajo presentado en el IX Congreso Internacional Galego-portugués de Psicopedagogía, A Coruña.

- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pianda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pianda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., ...Cerezo, R. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 96-105.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pianda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., ...Muñoz, M. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pianda, J. y Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pianda, J. y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. A. González-Pianda, R. G. Cabanach, J. C. Núñez y A. Valle (Coords.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C. y González-Pianda, J. A. (2007). *El estudiante eficaz*. Madrid: CCS.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pianda, J. y Rosário, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.

- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., Piñeiro, I., ...Freire, C. (2010). *Guía de estrategias instruccionales para mejorar la motivación de los estudiantes*. Almería: Education & Psychology I+D+i.
- Vallejo, M. A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 92-99.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna, *Advances in experimental social psychology*, Vol. 29 (pp. 271-360). San Diego, CA: Academic Press. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60019-2
- Vallerand, R. J., Guay, F. y Fortier, M. S. (1997). *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176. doi: 10.1037/0022-3514.72.5.1161
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. E (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172. doi: 10.1177/0013164493053001018
- Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-Being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629-643. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00122-3
- Van Dierendonck, D., Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A. y Moreno-Jiménez, B. (2008). Ryff's six-factor model of psychological well-being. A Spanish exploration. *Social Indicators Research*, 87(3), 473-479. doi: 10.1007/s11205-007-9174-7
- Van Hoorn, A. (abril, 2007). *A short introduction to subjective well-being: its measurement, correlates and policy uses*. Trabajo presentado en la International conference: Is happy measurable and what do those measures mean for policy? Roma, Italia.
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A. y Lens, W. (2010). Detaching reasons from aims: Fair play and well-being in soccer as a function of pursuing

- performance-approach goals for autonomous or controlling reasons. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 217-242.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L. y Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34, 333-353. doi:10.1007/s11031-010-9188-3
- Vázquez, C. (2013). La psicología positiva y sus enemigos: una réplica en base a la evidencia científica. *Papeles del Psicólogo*, 34(2), 91-115.
- Védrine, H., González, H., Tatián, D., Vasallo, S., Vauday, P., Rinesi, E., ...Cabanchik, S. (2006). *Jean-Paul Sartre, actualidad de un pensamiento*. Buenos Aires: Colihue.
- Vega, J. L., Mayoral, P., Buz, J. y Bueno, B. (2004). Dominios globales y específicos del bienestar de las personas muy mayores. *Revista Española de Geriátria y Gerontología*, 39(3), 23-30.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Veenhoven, R. (2003). Hedonism and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 4(4), 437-457. doi: 10.1023/B:JOHS.0000005719.56211.f0
- Vera, J. A. y Sotelo, T. I. (2004). Bienestar y redes de apoyo social en población de la tercera edad. *La Psicología Social en México*, 10, 95-102.
- Vera-Villarreal, P., Urzúa, A., Silva, J. R., Pávez, P. y Celis-Atenas, K. (2013). Escala de Bienestar de Ryff: análisis comparativo de los modelos teóricos en distintos grupos de edad. *Psicología: Reflexao e Critica*, 26(1), 106-112.
- Vidal, M. A. y Clemente, M. (1999). Familia y tercera edad: variables predictoras del abandono del anciano. *Estudios Interdisciplinarios sobre o Envelhecimento*, 2, 49-65.
- Villar, E. (2006). *La construcción de capital social en las universidades*. Girona: UdG Publicacions.

- Villar, E., Capell, D., Juan, J., y Corominas, E. (2001). Educación universitaria y construcción de redes sociales como estrategia de inserción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 221-248.
- Vitaliano, P. P., Russo, J., Carr, J. E., Maiuro, R. D., y Becker, J. (1985). The ways of coping checklist: revision and psychometric properties. *Multivariate Behavioral Research*, 20(1), 3-26. doi: 10.1207/s15327906mbr2001_1
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P. y Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *Journal of Experimental Education*, 66(1), 61-72. doi: 10.1080/00220979709601395
- Wade, T. J. y Cooper, M. (1998). Sex differences in the links between attractiveness, self esteem, and the body. *Personality and Individual Differences*, 27(6), 1047-1056. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00043-4
- Wallace, S., Williams, C. S., Zimmerman, S., Munn, J., Dobbs, D. y Sloane, P. D. (2008). Emotional and physical health of informal caregivers of residents at the end of life: the role of social support. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 63B(3), 171-183.
- Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23, 3-43. doi: 10.1177/009365096023001001
- Warner, S. y Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 271-281. doi: 10.1023/B:JOYO.0000032636.35826.71
- Waterman, A. S. (1990). Personal expressiveness: Philosophical and psychological foundations. *Journal of Mind and Behavior*, 11(1), 47-74.
- Waterman, A. S. (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. En G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation: Advances in adolescent development* (pp. 50-72). Newbury Park, CA: Sage.

- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691. doi: 10.1037/0022-3514.64.4.678
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J. y Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 41-79. doi: 10.1007/s10902-006-9020-7
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Goldbacher, E., Green, H., Miller, C. y Philip, S. (2003). Predicting the subjective experience of intrinsic motivation: The roles of self-determination, the balance of challenges and skills, and self-realization values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(11), 1447-1458. doi: 10.1177/0146167203256907
- Watkins, D. y Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of Australian tertiary students. *Human Learning*, 4, 127-141.
- Watson, D. y Hubbard, B. (1996). Adaptational style and dispositional structure: Doping in the context of the Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 64(4), 737-774. doi: 10.1111/j.1467-6494.1996.tb00943.x
- Wehmeyer, M. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23(1), 5-16. doi: 10.2511/rpsd.23.1.5
- Wehmeyer, M. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. *Siglo Cero*, 37(4), 5-16.
- Wehmeyer, M. L., Peralta, F., Zulueta, A., González-Torres, M. C. y Sobrino, A. (2006). Autodeterminación: fundamentación teórica. En M. L. Wehmeyer, F. Peralta, A. Zulueta, M. C. González-Torres, y A. Sobrino, *Escala de autodeterminación personal* (pp. 17-43). Madrid: CEPE.
- Weinberg, R. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Reviews*, 92, 548-573. doi: 10.1037/0033-295X.92.4.548
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Verlag: New York.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14. doi: 10.1023/A:1009017532121
- Weinstein, N., Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374-385. doi: 10.1016/j.jrp.2008.12.008
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.202
- Wentzel, K. R. (2003). School Adjustment. En W. M. Reynolds y G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology* (pp. 235-258). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Werner, E. S. y Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. y Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. En D. R. Heise (Ed.), *Sociological Methodology* (pp. 84-136). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265 -310. doi: 10.1016/0273-2297(92)90011-P
- Wilgenbusch, T. y Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120. doi: 10.1037/h0089000

- Williams, G. C., Saizow, R. B. y Ryan, R. M. (1999). The importance of self-determination theory for medical education. *Academic Medicine*, 74, 992-308.
- Williams, K. y McGillicuddy, D. L. A. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Development Psychology*, 20(4), 537-549. doi: 10.1016/S0193-3973(99)00025-8
- Wills, T. A. (1986). Stress and coping in early adolescence: Relationships to substance use in urban school samples. *Health Psychology*, 5(6), 503-529. doi: 10.1037/0278-6133.5.6.503
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187. doi: 10.1207/s15326985ep3004_2
- Wintre, M. G. y Sugar, L. A. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41(2), 202-214.
- Wiseman, H. (1997). Far away from home: The loneliness experience of overseas students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 16(3), 277-298. doi: 10.1521/jscp.1997.16.3.277
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.236
- Wolters, C. y Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in Mathematics, English and Social studies classrooms. *Instructional Science*, 26(1-2), 27-47. doi: 10.1023/A:1003035929216
- Wolters, C., Pintrich, P. R. y Karabenick, S. A. (marzo, 2003). *Assessing academic self-regulated learning*. Trabajo presentado en la Conference on indicators of positive development: Definitions, measures, and

- prospective validity. Recuperado de http://childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfWPK.pdf
- Wolters, C., Yu, S. y Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning Individual Differences*, 8, 211-238. doi:10.1016/S1041-6080(96)90015-1
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología educativa*. México D. F.: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Wright, K. B., King, S. y Rosenberg, J. (2014). Functions of social support and self-verification in association with loneliness, depression, and stress. *Journal of Health Communication: International Perspectives*, 19(1), 82-99. doi: 10.1080/10810730.2013.798385
- Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N. y White, V. (2014). Influential factors in academic and career self-efficacy: Attachment, supports, and career barriers. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 36-46. doi: 10.1002/j.1556-6676.2014.00128.x
- Wrosch, C., Miller, G. E., Scheier, M. F. y Brun de Pontet, S. (2007). Giving up on unattainable goals: benefits for health? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(2), 251-265. doi: 10.1177/0146167206294905
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R. y Carver, C. S. (2003). Adaptive self-regulation of unattainable goals: goals disengagement, goal reengagement and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(12), 1494-1508. doi: 10.1177/0146167203256921
- Wu, J., Watkins, D. y Hattie, J. (2010). Self-concept clarity: A longitudinal study of Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 48(3), 277-282. doi: 10.1016/j.paid.2009.10.011
- Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.

- Yanguas, J. J. (2006). *Análisis de la calidad de vida relacionada con la salud en la vejez desde una perspectiva multidimensional*. Madrid: IMSERSO.
- Yela, J. R. y Marcos, J. L. (1992). Indefensión aprendida en sujetos humanos y su inmunización. Influencia del estilo atribucional y de los programas de reforzamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24(3), 301-321.
- Yune, S., Park, K.H., Chung, W. y Lee, S. (2011). The effects of attribution tendencies, academic stress, and coping efficacy on academic adjustment of medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 23(3), 167-174. doi: 10.3946/kjme.2011.23.3.167
- Zautra, A. J., Guarnaccia, C. A., Reich, J. W. y Dohrenwend, B. P. (1988). The contribution of small events to stress and distress. En L. H. Cohen (Ed.), *Life events and psychological functioning. Theoretical and methodological issues* (pp. 123-180). Newbury Park, CA: Sage.
- Zeigler-Hill, V. (2011). The connections between self-esteem and psychopathology. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41(3), 157-164. doi: 10.1007/s10879-010-9167-8
- Zeigler-Hill, V., Li, H., Masri, J., Smith, A., Vonk, J., Madson, M. B. y Zhang, Q. (2013). Self-esteem instability and academic outcomes in American and Chinese college students. *Journal of Research in Personality*, 47, 455-463. doi: 10.1016/j.jrp.2013.03.010
- Zeigler-Hill, V. y Wallace, M. T. (2012). Self-esteem instability and psychological adjustment. *Self and Identity*, 11(3), 317-342. doi: 10.1080/15298868.2011.567763
- Zeidner, M. (1994). Personal and contextual determinants of coping and anxiety in an evaluative situation: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 16(6), 899-918. doi: 10.1016/0191-8869(94)90234-8
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30(3), 123-133. doi: 10.1207/s15326985ep3003_3

- Zhao, J., Kong, F. y Wang, Y. (2013). The role of social support and self-esteem in the relationship between shyness and loneliness. *Personality and Individual Differences*, 54, 577-581. doi: 10.1016/j.paid.2012.11.003
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, (pp. 1-19). New York: Guilford Publications
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. doi: 10.3102/00028312029003663
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-19.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. En D. H. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Zuckerman, M., Kieffer, S. C. y Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619-1628. doi: 10.1037//0022-3514.74.6.1619

ANEXO 1

ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DE LAS ESCALAS DE BIENESTAR PSICOLÓGICO DE RYFF (D. Díaz et al., 2006)

- 1) Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas
- 2) A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones
- 3) No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente
- 4) Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida
- 5) Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga
- 6) Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad
- 7) En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo
- 8) No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar
- 9) Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí
- 10) He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto
- 11) Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo
- 12) Siento que mis amistades me aportan muchas cosas
- 13) Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones
- 14) En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo
- 15) Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro
- 16) Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí

- 17) Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad
- 18) Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general
- 19) Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen
- 20) Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida
- 21) En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo
- 22) No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza
- 23) Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos
- 24) En su mayor parte, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo
- 25) Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí
- 26) Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona
- 27) Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona
- 28) Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento
- 29) Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla

ANEXO 2

ESCALA DE AFRONTAMIENTO DEL CUESTIONARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO

(Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010)

- 1) Cuando me enfrento a una situación problemática olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos
- 2) Cuando me enfrento a una situación problemática expreso mis opiniones y busco apoyo
- 3) Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo
- 4) Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mi mismo
- 5) Cuando me enfrento a una situación problemática pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio
- 6) Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes planifico detalladamente cómo estudiar el examen
- 7) Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes procuro pensar en positivo
- 8) Cuando me enfrento a una situación difícil hablo de los problemas con otros
- 9) Cuando me enfrento a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo
- 10) Cuando me enfrento a una situación problemática no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo
- 11) Cuando me enfrento a una situación problemática hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos

- 12) Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados
- 13) Cuando me enfrento a una situación problemática pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control
- 14) Cuando me enfrento a una situación problemática busco consejo y solicito ayuda a otras personas
- 15) Cuando me enfrento a una situación problemática organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación
- 16) Cuando me enfrento a una situación complicada, en general, procuro no darle importancia a los problemas
- 17) Cuando me enfrento a una situación problemática manifiesto mis sentimientos y opiniones
- 18) Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien
- 19) Cuando me enfrento a una situación difícil hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior
- 20) Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien
- 21) Cuando me enfrento a una situación problemática hablo con alguien para saber más de la situación
- 22) Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación
- 23) Cuando me enfrento a una situación problemática cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.