

ARTÍCULO ORIGINAL

## ¿Media la orientación de las metas académicas el estrés en estudiantes universitarios?

**Ramón González Cabanach**

*rgc@udc.es*

**Victoria Franco Taboada**

*v.franco@udc.es*

**Antonio Souto-Gestal**

*antonio.souto@udc.es*

**Luz González Doniz**

*luz.doniz@udc.es*

Universidade da Coruña

Grupo de investigación en Intervención Psicosocial y Rehabilitación Funcional

**RESUMEN:** Se diseñó un estudio con el objetivo de conocer los efectos de la orientación de las metas en la percepción de estresores académicos y las respuestas psicofisiológicas de estrés. Participaron en el estudio 468 estudiantes universitarios, el 62% mujeres, con una edad media de 21,82 años (DT=3,13) que un quick cluster clasificó en 4 grupos: aproximativos y evitativos al rendimiento, y aproximativos y evitativos al aprendizaje. Los resultados mostraron que los orientados a la evitación del rendimiento informaban de una mayor percepción de amenaza ante los exámenes, intervenciones en público y creencias sobre el rendimiento. Asimismo, mostraron una media mayor de respuestas psicofisiológicas de agotamiento físico e intrusión de pensamientos negativos. En conclusión, los programas de prevención e intervención en el estrés académico han de contemplar la peculiaridad de éstos en su diseño e implementación.

**PALABRAS CLAVE:** Estrés Académico, Metas Académicas, Programas de Intervención, Programas de Prevención, Estudiantes Universitarios.

### Does the orientation of the academic goals mediate the stress in university students?

**ABSTRACT:** As for studying the association of goal orientation with stress appraisals and psychophysiological responses in university students, a study was designed. 468 university Spanish students (62% females) with a mean age of 21,82 (SD=3,13) who participated in the study were classified into 4 groups by a quick cluster: approximate and avoidance to performance, and approximate and avoidance to learning. The results showed that students classified as avoidance to performance exhibited higher scores in facing exams, in public interventions and beliefs about performance. Moreover, this group also showed higher psychophysiological stress responses of physical exhaustion and negative cognition intrusion. In conclusion, academic stress prevention and intervention programs should take into account the peculiarity of this subset in its design and implementation.

**KEYWORDS:** Academic Stress, Academic Goal, Intervention Programs, Prevention Programs, University Students.

---

Fecha de recepción 02/03/2017 · Fecha de aceptación 29/09/2017

Dirección de contacto:

Ramón González Cabanach

Facultade de Fisioterapia

15071 Oza, A CORUÑA

## 1. INTRODUCCIÓN

El progresivo desarrollo de la teoría de metas llevó a un enfoque de carácter realista, funcional e integrador, que es el de las múltiples metas. Este enfoque sostiene que en la actividad académica el estudiante puede combinar diferentes tipos de metas, en función de factores personales, de la tarea, de la situación o del contexto. Ello implica poner en juego habilidades suficientes para alcanzar una coordinación y un ajuste efectivos entre los valores, las razones y las demandas específicas del contexto de aprendizaje, y conseguir la forma de lograr distintos tipos de metas (Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez, 1999; Daniels et al., 2008; Rodríguez et al., 2001; Valle et al., 2003, 2009). Esta combinación de metas para su manejo estratégico supone, en esencia, la activación de importantes procesos autorregulatorios por parte del estudiante.

Tal como señalan González, Donolo, Rinaudo y Paoloni (2010), el concepto de múltiples metas ha sido abordado por los autores desde distintas perspectivas: la centrada en estudiar únicamente la combinación de metas de aproximación al aprendizaje y al rendimiento (Barron y Harackiewicz, 2001; Daniels et al., 2008; Linnenbrink, 2005; Pintrich, 2000; Smith y Sinclair, 2005, entre otros); la que también incorpora a las anteriores las metas de evitación (Levy, Kaplan y Assor, 2007; Suárez, Cabanach y Valle, 2001, entre otros) y la que incluye metas sociales (Valle et al., 2003, entre otros).

A partir de diversos estudios empíricos (Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995, entre otros), se ha comprobado que ciertas combinaciones de metas (perfiles de metas) resultan más adaptativas que otras. El estudio de Valle et al. (2010), con una muestra de 1.924 universitarios, puso de manifiesto seis perfiles de metas académicas distintos: 1) un grupo con un perfil de baja motivación generalizada; 2) un

grupo con un perfil de metas de evitación del rendimiento; 3) un grupo orientado al aprendizaje; 4) un grupo orientado al aprendizaje y a evitar dar una mala imagen ante los demás; 5) un grupo orientado al aprendizaje y a conseguir mejores resultados académicos que los demás; y 6) un grupo que mostraba un perfil de alta motivación generalizada.

Uno de los principales factores generadores de estrés en los estudiantes es el incumplimiento de sus metas académicas, con las consiguientes repercusiones que ello tiene en el aprendizaje del estudiante, en su motivación y en su mundo emocional.

Clásicamente, diversos autores (Covington, 1984, 1992; Diener y Dweck, 1978, 1980; Dweck, 1986) han confirmado la presencia de dos patrones con características cognitivas, conductuales y afectivas claramente diferenciadas en relación a las metas académicas perseguidas: el patrón de reto (*mastery oriented*) y el patrón de indefensión (*helpless oriented*). En el primer caso, las situaciones educativas constituirían un desafío atractivo para el estudiante. En el segundo de los supuestos, estas situaciones se vivirían mayoritariamente como una amenaza que pone en peligro la salud y el bienestar del estudiante.

Como señalan Núñez y González-Pienda (1994), el estudiante que responda a un patrón de reto interpretará las tareas como desafíos y activará estrategias para enfrentarse a los problemas y obstáculos que se le presenten, lo que sustentará la aparición de atribuciones y emociones positivas ante el aprendizaje. Por el contrario, para un estudiante con un patrón de indefensión, su mayor riesgo será el fracaso de modo que desplegará conductas carentes de un esfuerzo consistente o de naturaleza evitativa ante la amenaza a su competencia, lo que generará atribuciones y emociones negativas ante las situaciones de logro.

En general, podemos afirmar que la investigación (Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y Millán, 2008; Dweck 1986; Dweck y Leggett, 1988; García y Doménech, 2002; Lazarus y Folkman, 1986; Linnenbrink y Barger, 2014; Pekrun, 1992; Turner, Meyer y Schweinle,

2003) ha confirmado la íntima relación existente entre las diferentes opciones personales en la elección y combinación de metas y la diversidad de las experiencias emocionales manifestadas por los estudiantes en el ámbito académico. Refiriéndonos en concreto al trabajo de Cabanach et al. (2008), los resultados obtenidos pusieron de relieve que las metas de evitación del rendimiento provocan una mayor vulnerabilidad al estrés académico en el estudiante y que las metas de aprendizaje y, en menor medida las de aproximación al rendimiento, desempeñarían el papel contrario.

Sin lugar a dudas, el estudio de la posible vinculación de las metas académicas elegidas por el estudiante con el estrés, bien como protectoras o como potenciadoras de su vulnerabilidad, es un campo de investigación en el que todavía los trabajos disponibles son escasos y abordan estos dos tópicos de forma parcial e incompleta. Por ello, el estudio empírico que presentamos a continuación pretende ser una aportación a la clarificación de esta temática, estableciendo diferentes perfiles diferenciales que se puedan ajustar en mayor medida a la verdadera orientación de metas del estudiante. De este modo, el objetivo del trabajo se centra en averiguar si existe relación entre los diferentes perfiles de orientación de metas de los estudiantes universitarios y su experiencia de estrés académico (en concreto, la percepción de estresores académicos y las manifestaciones psicofisiológicas).

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

La muestra empleada en el estudio está integrada por 468 estudiantes de diferentes titulaciones de la Universidad de A Coruña. En concreto, de titulaciones de los ámbitos de conocimiento de las Ciencias Sociales y Jurídicas (Administración de Empresas y Derecho, Educación Social, Educación Primaria y Económicas), de Estudios Técnicos (Arquitectura e Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos) y de Ciencias de la Salud (Logopedia y Fisioterapia).

Hemos utilizado un muestreo por conglomerados, respetando el agrupamiento natural por cursos de los estudiantes participantes

(muestra aceptante). Se considera como conglomerado un grupo establecido de estudiantes por clase, con una participación voluntaria en la recogida de datos por medio de cuestionarios.

De estos 468 estudiantes, 292 eran mujeres (62,4%) y 176 hombres (37,6%), con edades comprendidas entre 18 y 44 años, con una media de edad de 21,82 años (DT=3,13).

### 2.2. Instrumentos de medida

#### 2.2.1. Escala de Orientación a Metas

La Escala de Orientación a Metas fue elaborada por Skaalvik (1997) y es un instrumento de medida que se basa conceptualmente en la existencia de dos orientaciones distintas (aproximación y evitación) en las metas de aprendizaje y de rendimiento. La respuesta a cada ítem se concreta en una escala de estimación de cinco puntos en la que el estudiante puede elegir entre cinco opciones: *Nunca* (1), *Casi nunca* (2), *Algunas veces* (3), *Casi siempre* (4) y *Siempre* (5).

El cuestionario está compuesto por 21 ítems que evalúan cuatro dimensiones, que se corresponden con cuatro tipos de orientaciones de motivación: metas de aproximación al aprendizaje; metas de evitación del aprendizaje; metas de aproximación al rendimiento o de mejora del yo; y metas de evitación del rendimiento o metas de defensa del yo.

Los resultados del análisis factorial exploratorio realizado con nuestra muestra replican la estructura original de Skaalvik. La fiabilidad de la escala, medida mediante el alpha de Cronbach, es aceptable, oscilando desde ,68 hasta ,87 y mostrando una fiabilidad para el total de la escala de ,75 (Skaalvik, 1997).

#### 2.2.2. Escala de estresores [ECEA] del Cuestionario de Estrés Académico [CEA]

Esta escala (Cabanach, Souto-Gestal y Franco, 2016) está formada por un total de 54 ítems que pretenden valorar el grado en que el estudiante percibe situaciones o circunstancias del contexto académico que de algún modo puedan generar presión, de forma que los valore

en términos de peligro o amenaza. Las respuestas a cada uno de los ítems siguen un esquema tipo Likert de 5 puntos, en el que el estudiante valora la frecuencia con la que se ve expuesto a diferentes condiciones, desde *Nunca* (1) hasta *Siempre* (5).

Esta escala agrupa ocho factores, que explican el 66,96% de la varianza total. Estos factores son los de deficiencias metodológicas del profesorado (DEFMET), sobrecarga del estudiante (SOBACA), creencias sobre el rendimiento académico (CREREND), intervenciones en público (INTPUB), clima social negativo (CLINEG), carencia de valor de los contenidos (CARVAL), exámenes (EXAM) y dificultades de participación (DIFPAR).

En estudios precedentes (Cabanach, Fernández-Cervantes et al., 2010; Cabanach et al., 2016) los valores de consistencia interna de esta escala se mostraron excelentes, con un  $\alpha$  de Cronbach para el total de la escala de ,96, oscilando los factores identificados entre ,79 y ,93. En este estudio los valores de consistencia interna se muestran igualmente excelentes con un valor  $\alpha$  igual a ,97 para el total de la escala.

### **2.2.3. Escala de respuesta [RCEA] del Cuestionario de Estrés Académico [CEA]**

Esta escala (Cabanach, Valle, Rodríguez, y Piñeiro, 2008) está integrada por 22 ítems que miden síntomas vinculados a los componentes cognitivos, conductuales, afectivos y fisiológicos relacionados con el estrés académico. Las respuestas a cada uno de los ítems se realizan sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, en la que el estudiante indica la frecuencia con la que experimenta determinados síntomas, desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5).

Estos ítems se agrupan en cuatro factores, que explican el 68,43% de la varianza. Estos cuatro factores son los siguientes: agotamiento físico [AGOFIS], dificultades del sueño [SUEÑO], irascibilidad [IRASC] y pensamientos negativos [PENSNEG].

En estudios precedentes (Cabanach et al., 2010) esta escala mostró poseer una excelente consistencia interna, con un valor  $\alpha$  de Cronbach para el total de la escala de ,93, con valores comprendidos entre ,80 y ,88 para los factores

descritos. Los valores de consistencia interna obtenidos con los datos del presente estudio se muestran igualmente excelentes, con un valor  $\alpha$  igual a ,93 para el conjunto de la escala.

### **2.3. Procedimiento**

El estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño *ex post facto* prospectivo simple de corte transversal. Se procedió a la recogida de los datos relativos a las variables objeto de análisis en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. La recogida de información fue realizada mediante la técnica de cuestionario. Éstos fueron aplicados, individualmente, sin límite de tiempo y en un único momento temporal, por personal especializado que colaboró en el estudio. A los participantes se les resaltó la importancia de responder con total sinceridad a todas las cuestiones planteadas. Asimismo, se les informó del carácter totalmente confidencial de dicha información.

### **2.4. Análisis de datos**

Se empleó el paquete estadístico SPSS para Windows versión 22. Con el propósito de identificar los perfiles de metas académicas de los estudiantes de la muestra utilizamos el análisis de conglomerados (método *quick cluster analysis*). Se trata de un método no jerárquico y de reasignación. Este análisis de conglomerados se considera un procedimiento adecuado para el establecimiento de patrones en una muestra amplia de sujetos (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999; Pastor, Barron, Miller y Davis, 2007).

Los patrones de metas se han definido a partir de las diferentes combinaciones de las cuatro dimensiones de metas académicas señaladas anteriormente. Para eliminar el efecto debido a las diferencias en la medida de estas dimensiones (el número de ítems de cada uno de los factores es diferente), se ha realizado el análisis de conglomerados después de haber estandarizado las puntuaciones directas. El criterio seguido en la elección del número de conglomerados fue el de maximizar las diferencias inter-clusters con el fin de conseguir establecer el mayor número posible de grupos con diferentes combinaciones en su orientación de metas.

Para conocer las posibles diferencias entre los patrones respecto a la percepción de estresores académicos y a las manifestaciones o respuestas psicofisiológicas de estrés, hemos utilizado el análisis de varianza. Se empleó Scheffé como prueba de contraste *post hoc*, ya que los distintos grupos estaban formados por un número diferente de participantes.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Perfiles de orientación de metas

Los resultados del análisis de conglomerados (Figura 1) nos han permitido identificar cuatro perfiles diferentes de estudiantes con metas académicas: (1) un grupo que se caracteriza por el predominio de metas de aproximación al aprendizaje [AP-AP]; (2) un grupo de metas de evitación del aprendizaje [EV-AP], (3) un grupo de metas de evitación del rendimiento [EV-RE] y 4) un grupo de aproximación al rendimiento [AP-RE].

El tamaño de los grupos obtenidos fue bastante equilibrado, con la excepción del grupo de metas de evitación del aprendizaje [EV-AP], que se corresponde sólo con el 18,2% de la distribución de la muestra. El clúster con el porcentaje más elevado es el de metas de evitación del rendimiento [EV-RE] (34,4%), seguido por el clúster de metas de aproximación al rendimiento [AP-RE] (25%) y el de aproximación al aprendizaje [AP-AP] (22,4%).

#### 3.2. Perfiles de orientación de metas y percepción de estresores

En la Tabla 1 pueden observarse las puntuaciones de los estudiantes con diferentes orientaciones de metas para cada uno de los

estresores académicos medidos, así como los valores de significación estadística.

Los resultados ponen de manifiesto que el grupo caracterizado por el predominio de las metas de evitación del rendimiento [EV-RE] es el que obtiene mayores puntuaciones en los estresores académicos medidos en los que se encuentran diferencias estadísticamente significativas, esto es, sobrecarga académica, creencias de rendimiento, intervenciones en público y exámenes.

De este modo, el grupo [EV-RE] mantiene diferencias significativas con el grupo de aproximación al aprendizaje [AP-AP] en aquellos estresores más directamente relacionados con la demostración de competencia como son las creencias de rendimiento ( $p=,002$ ), los exámenes ( $p<,001$ ) y las intervenciones en público ( $p<,001$ ), así como con la sobrecarga académica ( $p=,029$ ).

Este mismo grupo [EV-RE] presenta diferencias significativas con el de evitación al aprendizaje [EV-AP] en relación a las creencias de rendimiento ( $p=,004$ ), intervenciones en público ( $p<,001$ ) y exámenes ( $p<,001$ ).

También se encuentran diferencias significativas cuando se compara el grupo de [EV-RE] con el grupo de aproximación al rendimiento [AP-RE] para dos de las tres situaciones estresantes señaladas anteriormente; en concreto, las relacionadas con los exámenes ( $p<,001$ ) y las intervenciones en público ( $p<,001$ ).

Por su parte, el perfil caracterizado por la evitación del aprendizaje [EV-AP] presenta diferencias significativas con los grupos de aproximación al aprendizaje [AP-AP] ( $p=,032$ ) y al rendimiento [AP-RE] en el estresor intervenciones en público ( $p=,006$ ).

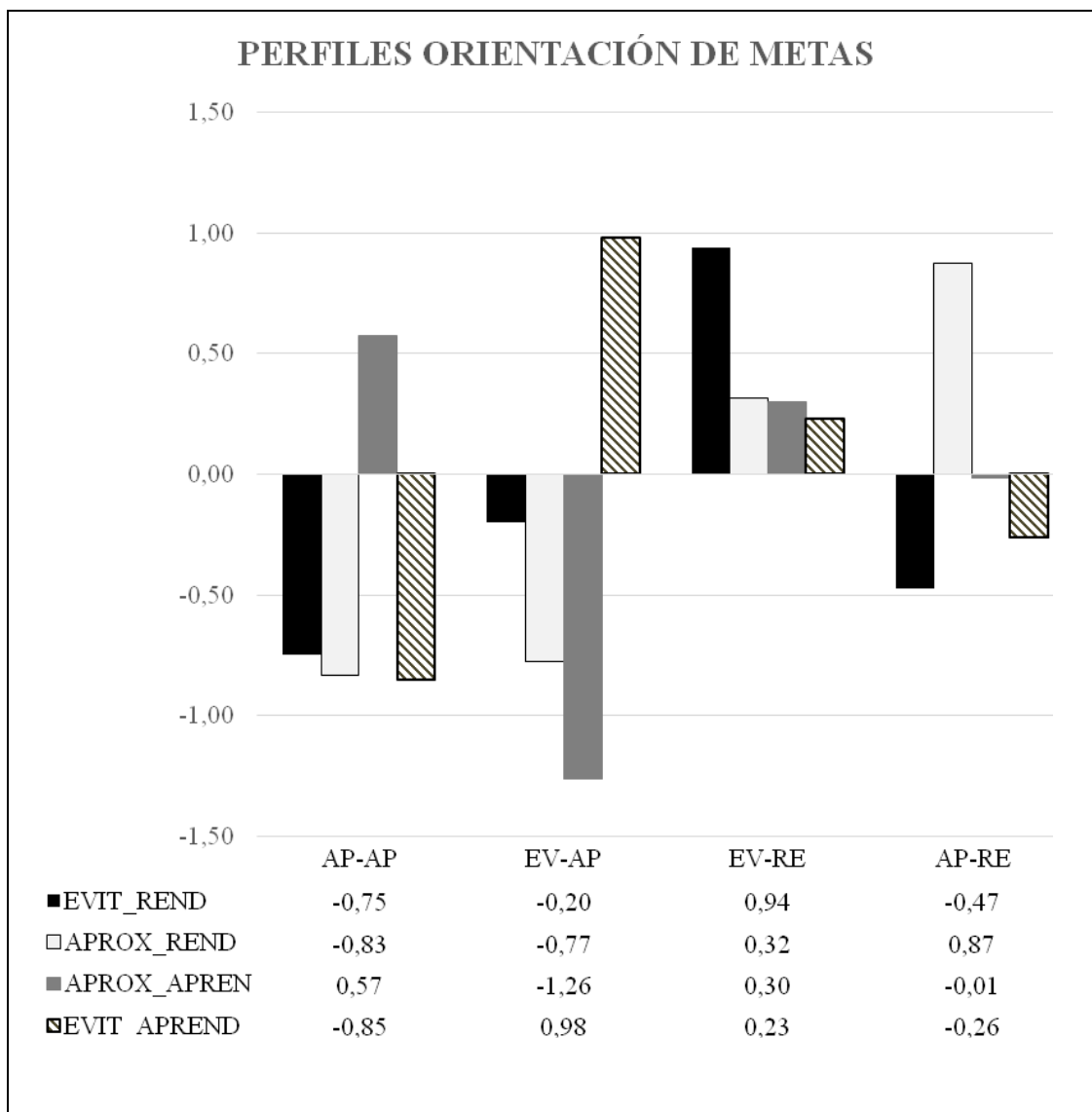


Figura 1. Perfiles de orientación de metas identificados por el análisis clúster

	Perfil	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
DEFMET	AP-AP	105	3,59	0,95	2,472	,061
	EV-AP	85	3,49	0,93		
	EV-RE	161	3,78	0,79		
	AP-RE	117	3,57	0,95		
SOBACA	AP-AP	105	3,01	0,96	3,469	,016
	EV-AP	85	3,04	0,87		
	EV-RE	161	3,32	0,80		
	AP-RE	117	3,10	0,98		
CREREND	AP-AP	105	2,49	0,97	5,082	,002
	EV-AP	85	2,44	0,81		
	EV-RE	161	2,82	0,78		
	AP-RE	117	2,65	0,80		
INTPUB	AP-AP	105	2,54	1,09	37,829	<,001
	EV-AP	85	2,97	0,99		
	EV-RE	161	3,61	1,01		
	AP-RE	117	2,47	0,92		
CLINEG	AP-AP	105	2,19	0,92	2,555	,055
	EV-AP	85	2,07	0,75		
	EV-RE	161	2,34	0,87		
	AP-RE	117	2,35	0,86		
CARVAL	AP-AP	105	2,84	1,12	0,727	,536
	EV-AP	85	3,04	0,92		
	EV-RE	161	2,86	1,07		
	AP-RE	117	2,85	1,09		
EXAM	AP-AP	105	3,00	,99	13,815	<,001
	EV-AP	85	2,92	1,02		
	EV-RE	161	3,55	0,94		
	AP-RE	117	2,88	1,04		
DIFPAR	AP-AP	105	2,71	1,18	0,318	,813
	EV-AP	85	2,61	0,99		
	EV-RE	161	2,73	1,03		
	AP-RE	117	2,75	1,07		

Tabla 1. Media, DE y significación estadísticas para la percepción de estresores académicos entre los diferentes perfiles de orientación de metas

En suma, el grupo caracterizado por la evitación del rendimiento [EV-RE] es el que percibe más estresores académicos, especialmente aquéllos que reflejan situaciones demostrativas de la competencia de los estudiantes, diferenciándose significativamente de los otros tres grupos: grupos de aproximación al rendimiento, aproximación al aprendizaje y evitación del aprendizaje.

### 3.3. Perfiles de orientación de metas y respuestas psicofisiológicas de estrés

Si nos centramos en las manifestaciones psicofisiológicas de estrés, volvemos a encontrar que el grupo de metas de evitación del rendimiento [EV-RE] es el que obtiene las puntuaciones más elevadas en todas ellas (ver Tabla 2).

No obstante, los contrastes sólo resultan estadísticamente significativos en una de las respuestas de estrés fisiológico (el agotamiento físico) así como en la respuesta cognitiva

(pensamientos negativos). De este modo, el grupo [EV-RE] presenta diferencias estadísticamente significativas en el factor agotamiento físico, mostrando valores medios más elevados en comparación con el grupo de aproximación al aprendizaje [AP-AP] ( $p=,040$ ), de evitación del aprendizaje [EV-AP] ( $p<,001$ ) y con el grupo de aproximación al rendimiento [AP-RE] ( $p=,021$ ). En relación a la variable intrusión de pensamientos negativos, de nuevo el grupo caracterizado por un perfil de evitación del rendimiento [EV-RE] refiere unos valores medios superiores en comparación con el grupo de aproximación al aprendizaje [APAP] ( $p=,001$ ) y

con el grupo de evitación del aprendizaje [EV-AP] ( $p=,008$ ). AP-RE únicamente resulta significativa para el agotamiento físico.

En comparación con los otros tres perfiles, de nuevo puede afirmarse que el perfil de evitación del rendimiento es el más vulnerable al estrés, centrándose las diferencias en la dimensión del agotamiento físico (fisiológica) y en la dimensión de pensamientos negativos (cognitiva), salvo en relación con el grupo de aproximación al rendimiento, cuyas diferencias sólo alcanzan significatividad en la primera de las dimensiones citadas.

	Perfil	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
AGOFIS	AP-AP	105	3,16	1,08	7,876	<,001
	EV-AP	85	2,91	0,96		
	EV-RE	161	3,52	0,91		
	AP-RE	117	3,14	1,05		
SUEÑO	AP-AP	105	2,19	1,07	2,183	,089
	EV-AP	85	2,07	0,90		
	EV-RE	161	2,39	0,96		
	AP-RE	117	2,21	1,06		
IRASC	AP-AP	105	2,27	1,02	2,780	,041
	EV-AP	85	2,28	,95		
	EV-RE	161	2,59	1,03		
	AP-RE	117	2,39	1,05		
PENSNEG	AP-AP	105	2,10	1,10	6,986	<,001
	EV-AP	85	2,15	0,94		
	EV-RE	161	2,63	1,08		
	AP-RE	117	2,28	1,04		

Tabla 2. Media, DE y significación estadísticas para las respuestas psicofisiológicas de estrés entre los diferentes perfiles de orientación de metas

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de este trabajo era comprobar la vinculación entre perfiles de metas académicas de los estudiantes universitarios con el estrés (en concreto, con la percepción de estresores académicos y las manifestaciones psicofisiológicas del estrés). De acuerdo con los postulados del modelo transaccional del estrés (Lazarus y Folkman, 1986), la interacción de las variables individuales y de situación actúan sobre los procesos de valoración cognitiva que el individuo efectúa sobre las potenciales situaciones generadoras de estrés. De este modo, tratamos de averiguar si la experiencia personal de estrés difiere en función de la diferente

orientación de metas académicas que presenten los estudiantes universitarios.

De forma genérica, puede afirmarse que la influencia de las metas académicas, manifestativas de los compromisos de los estudiantes universitarios, tendrá una especial relevancia sobre la valoración que se realice de cualquier estímulo potencialmente estresante que pueda afectarles. De hecho, para Lazarus y Folkman (1986) el mantenimiento de los compromisos posee una importante cualidad motivadora que actúa como un factor modulador del estrés, bien como un protector ante el mismo o bien como predictor de vulnerabilidad.



En este estudio se ha comprobado que, de los cuatro diferentes perfiles de orientación de metas identificados por el análisis cluster, es el grupo de estudiantes universitarios caracterizado por la evitación del rendimiento [EV-RE] el que muestra una mayor vulnerabilidad al estrés. En efecto, por un lado, es el que percibe como más estresantes las situaciones académicas, y especialmente las que precisan de una mayor demostración de competencia; por otro, presenta más manifestaciones psicofisiológicas de estrés, tanto físico como psicológico. Este grupo, también denominado de defensa del yo, es el grupo más preocupado por la protección de su propia imagen y por evitar tanto los malos resultados como los juicios desfavorables sobre su competencia, lo que puede justificar que experimente mayor tensión ante las situaciones académicas, y especialmente ante aquellas que ponen a prueba su competencia, percibiéndolas como amenazadoras para su aprendizaje y bienestar. Ello facilitaría que manifestaran más fácil y habitualmente un estado de agotamiento físico, así como la intrusión de pensamientos negativos acerca de sí mismo y de su propia competencia en el ámbito académico. Estos resultados coinciden, en líneas generales, con los obtenidos por autores como Cabanach et al. (2008) o Valle et al. (2015).

La prevalencia de este tipo de metas incidirá no sólo sobre la salud del estudiante, siendo especialmente significativa la predominancia de los pensamientos negativos, sino también sobre su rendimiento y aprendizaje. Diversos trabajos han encontrado una relación negativa entre estrés y rendimiento académico, de manera que los estudiantes que presentan unos mayores índices de estrés académico son aquellos que obtienen peores calificaciones y en general un peor desempeño académico y un aprendizaje de menor calidad (Lumley y Provenzano 2003; Struthers, Perry y Menec, 2000). Ello parece bastante lógico, ya que tanto el agotamiento físico como los pensamientos negativos inciden en una menor capacidad de esfuerzo, una peor concentración y en un inadecuado funcionamiento de la memoria, entre otros. La investigación realizada ha puesto de relieve que el aprendizaje no se ve facilitado por los altos niveles de estrés.

En esta misma línea, diversos autores (Kolić-Vehovec, Rončević y Bajšanski, 2008; Mohammadi, Kazemi, Tahan y Lalozaee, 2017) han relacionado directamente la orientación a

metas de aproximación con un mayor empleo de estrategias metacognitivas tales como planificación, control y aprendizaje autorregulado y estrategias lectoras más adaptativas en estudiantes universitarios. De esta forma, la investigación en universitarios chilenos llevada a cabo por Navas, Soriano, Holgado y Jover (2016) concluye que la orientación de metas académicas es la principal variable que contribuye a la predicción del éxito académico. Además, el reciente trabajo de Sorić, Penezić y Burić (2017) pone de manifiesto que la orientación a metas del estudiante media completamente la relación existente entre los trazos de personalidad (en concreto, el factor responsabilidad) y el logro académico.

Para que un estudiante llegue a emplear estrategias de aprendizaje profundo, éste debe presentar un alto grado de compromiso cognitivo con las actividades, de modo que pueda elaborar un aprendizaje significativo, valorarlo desde un punto de vista crítico como útil para posteriormente transferirlo e integrarlo en la práctica (Dunn, Morgan, O'Reilly y Parry, 2004). Para ello, resulta imprescindible que el estudiante tenga la oportunidad de reflexionar acerca de su propio aprendizaje, ofreciéndole oportunidades para que lo mejore de forma activa (Dunn et al., 2004; Huba y Freed, 2000).

Por el contrario, son los grupos caracterizados por la aproximación (al aprendizaje y al rendimiento) los menos vulnerables al estrés: perciben menos estresores académicos y muestran menos respuestas psicofisiológicas. Se podría hipotetizar, por tanto, que propiciarían una mayor resistencia al estrés, adoptando un papel protector ante el mismo. Ahora bien, hay que hacer una precisión relevante: el grupo de aproximación al rendimiento obtiene mayores puntuaciones que el de aproximación al aprendizaje en la dimensión cognitiva (pensamientos negativos), que refleja la menor habilidad para defenderse de los pensamientos intrusivos relacionados con su falta de competencia. Ahora bien, nuestros datos no nos permiten afirmar con rotundidad qué tipos de metas de aproximación son más adaptativas al no haberse encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ellas.

Según Elliot y Thrash (2002) la elección particular de este tipo de metas de evitación podría explicar también los pobres recursos y

estrategias de afrontamiento de estrés que despliegan. Además, la capacidad del propio proceso de estrés de generar e inducir emociones negativas intensas como la inquietud, el desasosiego o la desesperanza contribuyen a aumentar, como diría Pekrun (1992), las interferencias propias de estos patrones de orientación, consistentes en alejarlos aún más de sus tareas académicas y dirigir su atención hacia otro tipo de actividades de protección del yo.

Al contrario que ocurre con los grupos caracterizados por la aproximación, cuyos resultados podríamos calificarlos de similares, los datos ponen de manifiesto que los grupos caracterizados por la evitación (aprendizaje y rendimiento) tienen un comportamiento claramente diferencial frente al estrés. El grupo de evitación del rendimiento es claramente más vulnerable al estrés que el de evitación al aprendizaje. Ello puede explicarse por el hecho de que estos últimos estudiantes no se implican en el aprendizaje, evitan las situaciones que ponen en juego su competencia y sus conocimientos y eluden las dificultades y el esfuerzo. En suma, se comprometen menos con las situaciones académicas. Esta falta de compromiso puede explicar que se perciban como menos tensionados ante ellas y que muestren menos respuestas psicofisiológicas. Su menor vulnerabilidad vendría explicada, por tanto, por su menor implicación y compromiso académico, lo que parece coherente con la relación establecida por Soric et al. (2017) entre metas de aproximación y responsabilidad.

Estos resultados son igualmente consistentes con lo reportado por Ling et al. (2016), en el que observaron en una muestra compuesta por 472 estudiantes universitarios chinos, que son las metas de naturaleza intrínseca las que proporcionan un efecto protector ante la aparición de síntomas depresivos, en comparación con aquellos estudiantes más orientados a metas de tipo extrínseco tales como el reconocimiento social. Valle et al. (2015) encontraron que los estudiantes que informan de metas de aproximación hacia el aprendizaje son los que otorgan un mayor valor a los contenidos y tareas, presentan niveles superiores de creencias de autoeficacia y una menor ansiedad ante los exámenes.

No obstante, no se debería perder de vista lo señalado por trabajos como el de Durán-Aponte y

Arias-Gómez (2015), que señalan la importancia de que además de la aproximación al aprendizaje, los estudiantes muestren igualmente metas de carácter externo (orientadas hacia el rendimiento), ya que esto favorece la persistencia dentro de determinados programas formativos. En esta misma dirección, Stewart, Stott y Nuttall (2016) en un estudio con universitarios de Reino Unido, señalan que los perfiles de orientación de metas no presentan un carácter estable, y la orientación de aproximación al aprendizaje tiende a decaer después del primer y segundo curso universitario, incrementándose el fenómeno de procrastinación. En este sentido, que los estudiantes cuenten con metas de aproximación al rendimiento podría compensar en ciertos momentos el declive experimentado en las metas de aproximación al aprendizaje. Futuros trabajos de corte longitudinal deberán explorar este fenómeno en universitarios españoles.

Estos resultados aportan también información para el diseño de programas que permitan el entrenamiento en habilidades de manejo y establecimiento juicioso de las metas académicas de los estudiantes universitarios. Dichos programas podrían resultar extremadamente útiles para prevenir la aparición de estrés, contribuyendo a dotarles de recursos intrapsíquicos necesarios para afrontar con garantías las demandas académicas y el manejo del estrés (Brougham, Zail, Mendoza y Miller, 2009; Collier, 2008). En este sentido, el trabajo de Park, Edmondson y Lee (2012) sugiere que el periodo de formación universitaria resulta especialmente importante para la adquisición de habilidades autorregulatorias de cara a responder a las demandas que plantea la vida adulta. Adicionalmente, resultaría plausible que esta reestructuración en la orientación de metas contribuyese a un mayor éxito académico, en la medida en que las estrategias de afrontamiento pueden ajustarse mejor a las necesidades contextuales y los niveles de esfuerzo sostenido que exigen los estudios universitarios incrementarse.

Una de las tareas de la Universidad como institución es asumir el reto de mitigar el impacto del estrés académico entre sus estudiantes mediante la articulación de procedimientos de ayuda, orientación y soporte socioemocional que faciliten un afrontamiento constructivo de las exigencias académicas y minimicen los posibles efectos negativos sobre su salud y su estado de

bienestar general. Manejar el estrés, fomentar los recursos de afrontamiento, promover el apoyo de motivación y la afectividad positiva, formar habilidades para saber responder a las demandas (Brougham et al., 2009; González y Landero, 2008) parecen propuestas de obligado cumplimiento por parte de las instituciones para ayudar al estudiante a afrontar con efectividad el estrés, evitar en la medida de lo posible su vulnerabilidad frente al mismo y mejorar sus opciones de adaptación y su desempeño académico. Los desafíos psicosociales y vitales a los que los estudiantes universitarios deben enfrentarse hace que éstos representen unos candidatos preferentes para la implementación de medidas de prevención y promoción de su bienestar psicológico y salud mental (Kraft, 2009).

En toda investigación es necesario revisar las limitaciones presentes en la misma y que debemos considerar a la hora de poder generalizar los resultados. Probablemente, la principal es que al utilizarse un muestreo por conglomerados no hemos podido contar con información de aquellos estudiantes que no asisten con regularidad a las aulas o que, habiéndoseles comunicado previamente que se dedicaría un tiempo de clase a contestar los cuestionarios, decidieron ausentarse ese día.

También sería conveniente para una ulterior investigación abordar un estudio de corte longitudinal para observar si se producen cambios tanto en los perfiles de orientación de metas (Stewart et al., 2016) como en los niveles de estrés de los estudiantes y en su manejo del afrontamiento tras implementar algún programa específico de formación, de carácter preventivo y/o de intervención, en estrategias para resolver problemas en el contexto universitario y poder afrontar de forma adaptativa situaciones estresoras. Una de las bases de dicho programa de competencias sería el análisis detallado de las causas y razones que subyacen bajo los diferentes perfiles de orientación de metas académicas.

## BIBLIOGRAFÍA

Barron, K.E. y Harackiewicz, J.M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goals models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.

Brougham, R.R., Zail, C.M., Mendoza, C.M. y Miller, J.R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28 (2), 85-97.

Cabanach, R.G., Fernández-Cervantes, R., González, L. y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32 (4), 151-158.

Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Millán, P. (2008). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta*, 36 (1), 3-16.

Cabanach, R.G., Souto-Gestal, A. y Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7 (2), 41-50.

Cabanach, R.G., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Núñez, J.C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11 (2), 313-323.

Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2008). *Respuesta de estrés en contextos universitarios: Construcción de una escala de medida*. Comunicación presentada al V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los Retos de Futuro, Oviedo (España).

Collier, R. (2008). Imagined illnesses can cause real problems for medical students. *Canadian Medical Association Journal*, 178 (7), 820-821.

Covington, M.V. (1984). The motive for self-worth. En R.E. Ames y C. Ames (Eds.), *Motivation in education: Student motivation* (Vol. I, pp. 77-113). San Diego, CA: Academic Press.

Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge Univ. Press.

Daniels, L., Haynes, T., Stupnisky, R., Perry, R., Newall, N. y Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.

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.

Diener, C.I. y Dweck, C.S. (1980). An analysis of learned helplessness: (II) The processing of

- success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- Dunn, L.B., Morgan, C., O'Reilly, M. y Parry, S. (2003). *The student assessment handbook: New directions in traditional and online assessment*. London: Routledge Falmer.
- Durán-Aponte, E. y Arias-Gómez, D. (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (2), 189-206.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C.S. y Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A.J. y Thrash, T.M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (5), 804-818.
- Felner, R.D., Gister, M. y Primavera, J. (1982). Primary prevention during schol transition: Social support and environmental structure. *American Journal of Community Psychology*, 10 (3), 277-290.
- García, F.J. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (6), 24-36.
- González, A.J., Danolo, D., Rinaudo, M.C. y Paoloni, P.V. (2010). Metas de logro y autodeterminación en universitarios: diferencias individuales y perfiles motivacionales. *REME*, 34 (13), 4.
- 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.
- Hair, J.E., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black W.C. (1999). *Multivariate data analysis* (6ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Huba, M.E. y Freed, J.E. (2000). Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 24 (9), 759-766.
- Kolić-Vehovec, S., Rončević, B. y Bajšanski, I. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns. *Learning and Individual Differences*, 18 (1), 108-113.
- Kraft, K. (2009). Complementary/Alternative Medicine in the context of prevention of disease and maintenance of health. *Preventive Medicine*, 49 (2), 88-92. [doi: 10.1016/j.ypmed.2009.05.003]
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Levy, I., Kaplan, A. y Assor, A. (2007). Academic goal orientation, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 231-252.
- Ling, Y., He, Y., Wei, Y., Cen, W., Zhou, Q. y Zhong, M. (2016). Intrinsic and extrinsic goals as moderators of stress and depressive symptoms in Chinese undergraduate students: A multi-wave longitudinal study. *BMC Psychiatry*, 16 (1), 138.
- Linnenbrink, E. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote student motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 197-213.
- Linnenbrink, E.A. y Barger, M.M., (2014). Achievement goals and emotions. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 142-161). New York: Routledge.
- 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.
- Mohammadi, Y., Kazemi, S., Tahan, H. y Lalozaee, S. (2017). Relationship between Metacognitive Learning Strategies, Goal Orientation, and Test Anxiety among Students at Birjand University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education*, 16 (1), 44-50.
- Navas, L., Soriano, J.A., Holgado, F.P. y Jover, I. (2016). Multiple goals: predictive analysis of academic achievement in Chilean students. *Educación XXI*, 19 (1), 267-285.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico (variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto)*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Park, C.L., Edmondson, D. y Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development*, 19 (1), 40-49.

- Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. y Wolfle, L.M. (1986). Orientation to college and freshman year persistence/withdrawal decisions. *Journal of Higher Education*, 57, 156-157.
- Pastor, D.A., Barron, K.E., Miller, B.J. y Davis, S.L. (2007). A latent profile analysis of college student's achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (1), 8-47.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41 (4), 359-376.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P.R. y García, 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.
- Pozo, C. (1996). *El fracaso académico en la universidad. Sistema de evaluación e intervención preventiva* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid (España).
- 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.
- Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego-and task-oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Smith, L. y Sinclair, K. (2005). Empirical evidence for multiple goals: A gender-based, senior high school longitudinal perspective. *Australian Journal of Educational Psychology*, 5, 55-70.
- Sorić, I., Penezić, Z. y Burić, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 54, 126-134.
- Stewart, M., Stott, T. y Nuttall, A.M. (2016). Study goals and procrastination tendencies at different stages of the undergraduate degree. *Studies in Higher Education*, 41 (11), 2028-2043.
- 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.
- Suárez, J.M., Cabanach, R.G. y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (4), 561-572.
- Tinto, V. (1982). Defining dropout: A matter of perspective. En E.T. Pascarella (Ed.), *Studying student attrition* (pp. 3-15). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Turner, J.C., Meyer, D.K. y Schweinle, A. (2003). The importance of emotion in theories of motivation: empirical, methodological, and theoretical considerations from a goal theory perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 375-393.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J. Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003) Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Rosário, P. y Inglés, C.J. (2015). Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education. *Educational Psychology*, 35 (5), 634-650.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J. y Rosário, P. (2009). Metas académicas: Perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 7 (3), 307-331.