
Bienestar emocional de los estudiantes universitarios: el papel de la orientación a metas y las percepciones de control

Emotional Well-Being of University Students: The Role of Goal Orientation and Control Perceptions

Susana Rodríguez

Departamento de Psicología. Universidad de La Coruña
susana@udc.es
<http://orcid.org/0000-0003-4548-0602>

Isabel Piñero

Departamento de Psicología. Universidad de La Coruña
ipineiro@udc.es
<http://orcid.org/0000-0002-1845-2238>

Bibiana Regueiro

Departamento de Psicología. Universidad de La Coruña
bibiana.regueiro@udc.es
<http://orcid.org/0000-0001-8519-960X>

Iris Estévez

Departamento de Pedagogía y Didáctica. Universidad de La Coruña
iris.estevezb@udc.es
<http://orcid.org/0000-0003-2821-5663>

Antonio Valle

Departamento de Psicología. Universidad de La Coruña
vallar@udc.es
<http://orcid.org/0000-0001-8160-9181>

José Carlos Núñez

Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo
jcarlosn@uniovi.es
<http://orcid.org/0000-0002-9187-1201>

Fechas · Dates

Recibido: 2017-07-17
Aceptado: 2017-10-14
Publicado: 2018-02-27

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Rodríguez, S., Piñero, I., Regueiro, B., Estévez, I., Valle, A. y Núñez, J. C. (2018). Bienestar emocional de los estudiantes universitarios: el papel de la orientación a metas y las percepciones de control. *Publicaciones*, 48(1), 173–181. doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7324

Resumen

El propósito de este estudio es conocer la contribución de la controlabilidad del fracaso, las expectativas de éxito, la autoeficacia y la orientación a metas sobre el bienestar emocional. La muestra es de 982 estudiantes universitarios de seis titulaciones diferentes. Los resultados indican que la atribución de los fracasos a factores no controlables junto con la adopción de metas de evitación del rendimiento podría ser suficiente para mermar el bienestar emocional. Las expectativas de éxito, la atribución del fracaso a factores controlables y la percepción de autoeficacia estarían positivamente asociadas al bienestar emocional de los estudiantes en contextos universitarios. Las variables motivacionales empleadas aquí explican conjuntamente un 17.6% de la varianza de la ansiedad estado negativa.

Palabras clave: ansiedad estado negativa; orientación a metas; autoeficacia; expectativas de éxito; atribuciones ante el fracaso

Abstract

The purpose of this study is to know the contribution of the controllability of failure, success expectations, self-efficacy and goal orientation on emotional well-being. The sample is 982 university students of six different degrees. The results indicate that attribution of failures to uncontrollable factors together with the adoption of performance avoidance goals could be enough to reduce emotional well-being. Success expectations, attribution of failure to controllable factors and self-efficacy would be positively associated with the emotional well-being of students in university contexts. The motivational variables used here jointly explain 17.6% of the variance of negative state anxiety.

Keywords: negative state anxiety; goal orientation; self-efficacy; success expectations; failure attributions

Introducción

En la última década se viene reconociendo la importancia crucial de la afectividad y las emociones sobre el compromiso académico de los estudiantes. Las emociones de logro se definen como la activación afectiva directamente relacionada con las actividades o los resultados en contextos de logro a través de una serie de mecanismos cognitivos, motivacionales y regulatorios (Eklides y Volet 2005; Linnenbrink-Garcia y Pekrun 2011). Un buen número de investigaciones, tanto transversales como longitudinales, han evidenciado que estas emociones contribuyen significativamente a la predicción del rendimiento académico (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002; Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, Hochstadt y Molfenterd, 2004). Mientras que las emociones negativas estrechan y dirigen el foco de los individuos hacia acciones defensivas, las emociones positivas probablemente operan ampliando ese foco, de ahí que se haya referido la función de estas emociones positivas como de "ampliar y construir" (Fredrickson, 2001).

En el pasado, los estudios sobre las emociones de logro se han focalizado en las emociones relativas a los resultados; es aquí donde se encuadran los trabajos sobre ansiedad de evaluación o el estudio de las emociones que siguen al éxito o al fracaso (Weiner, 1985). Las emociones asociadas a la actividad, más contextuales y menos

específicas, han sido menos exploradas por la investigación. En este sentido, la teoría de control-valor de las emociones de logro (Pekrun, 2006) ofrece un marco de trabajo integral para el análisis de los antecedentes de las emociones y sus efectos sobre el aprendizaje y el rendimiento académico. El presupuesto básico de esta teoría en relación con los antecedentes de las emociones es que las percepciones en torno a las tareas académicas y los resultados actuales y esperados serían de vital importancia a este respecto. Concretamente, se sugiere que las emociones de logro son una función multiplicativa de la percepción de control del estudiante sobre la tarea y sobre los resultados de aprendizaje y la atribución de valor que se realiza a esa tarea y ese resultado (Pekrun, 2006).

Las emociones están influidas por múltiples factores en contextos de logro. La investigación generalmente sostiene que, efectivamente, las emociones positivas están positivamente asociadas a las percepciones de control y valor y las emociones negativas correlacionarían negativamente con estas percepciones (Frenzel, Pekrun y Goetz., 2007, Goetz, Pekrun, Hall y Haag, 2006, Pekrun et al., 2002, 2004, 2010). Los resultados de la investigación han evidenciado también los efectos moderadores del valor atribuido a la tarea en la relación entre el control percibido y las emociones, de tal modo que si el sujeto no valora la tarea no se instigarían emociones de logro relevantes (Pekrun, Frenzel, Goetz, y Perry, 2007). Desde esta perspectiva, se llevó a cabo un estudio para examinar el papel de la orientación a metas y las percepciones de control en la promoción de la ansiedad estado negativa entre estudiantes universitarios.

Método

Participantes

La muestra está integrada por 982 universitarios españoles, el 57% mujeres, de seis grados diferentes (133 estudiantes de Enfermería, 81 de Podología, 136 de Fisioterapia, 104 estudiantes de Sociología, 201 de Derecho y 318 de INEF) y edades comprendidas entre los 18 y 52 años ($M = 21.7$, $DT=4.30$). Del total de la muestra el 28.7% ($n=282$) estaban en primer curso, el 23.3% ($n=229$) en segundo, el 23% ($n=226$) cursaban su tercer año y 24.5% ($n=240$) cuarto. Cinco de los universitarios no facilitaron información sobre el curso que realizaban.

Variables e instrumentos

Ansiedad estado negativa (Cronbach $\alpha = .89$; 10 ítems). En este estudio se utilizó la adaptación española del State-Trait Anxiety Inventory (STAI; Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970). El STAI es un autoinforme compuesto por 40 ítems diseñado para evaluar la ansiedad como estado -condición emocional transitoria- y la ansiedad como rasgo -propensión ansiosa relativamente estable-. Como medida de bienestar emocional se emplearon aquí los 10 ítems correspondientes a la ansiedad estado negativa (*Me siento relajado; Estoy a gusto; Me siento calmado...*) con marco de referencia temporal "ahora mismo, en este momento".

Fracaso no controlable (Cronbach $\alpha = .88$; 5 ítems). Mediante una serie de 5 ítems del tipo: *Algunas personas cuando suspenden o no pasan una prueba se sienten mal porque creen que son tontos. ¿En qué medida a ti también te ocurre esto? o Algunas personas creen que cuando no pasan una prueba es porque son poco inteligentes. ¿En qué medida tú tam-*

¿bien crees esto?, tratamos de estimar la tendencia a explicar el fracaso académico en términos de falta de capacidad.

Fracaso controlable (Cronbach $\alpha = .77$; 4 ítems). Del mismo modo tratamos de identificar la tendencia de los individuos a utilizar explicaciones controlables ante fracaso en términos de falta de esfuerzo empleando ítems del tipo: *A algunas personas cuando obtienen resultados negativos en un examen o un trabajo, no les importa demasiado porque creen que si se esfuerzan la próxima vez lo harán mejor. ¿En qué medida tú también haces esto? o Algunas personas no les dan demasiada importancia a sus resultados negativos en una actividad o labor porque saben que en el futuro lo harán mejor. ¿En qué medida tú también haces esto?*

Autoeficacia (Cronbach $\alpha = .89$; 4 ítems). Se emplearon aquí los 4 ítems destinados a evaluar la autoeficacia académica del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) de Pintrich, Smith, Garcia, y McKeachie (1991).

Expectativas de Éxito (Cronbach $\alpha = .92$; 3 ítems). Se emplearon tres de los ítems diseñados en el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) de Pintrich et al. (1991) para evaluar las expectativas de éxito.

Orientación a metas de Aproximación al Rendimiento (Cronbach $\alpha = .81$; 6 ítems) y *Orientación a metas de evitación del Rendimiento* (Cronbach $\alpha = .88$; 6 ítems). Estas dos dimensiones de la escala de metas de Skaalvik (1997) se emplearon aquí para evaluar la orientación a metas de rendimiento del estudiante.

Todos los ítems empleados adoptaron el formato de respuesta Likert 5 con rango de 1 (Totalmente Falso/Nunca) a 5 (Completamente Cierto/Siempre).

Procedimiento

Los datos fueron reunidos en una sola sesión durante los periodos de clases por miembros del grupo de investigación diferentes al profesor de aula. Antes de la presentación de los cuestionarios se informó a los participantes de la confidencialidad de los datos y la importancia de que respondieran sinceramente a los ítems.

Análisis estadísticos

Una vez verificado que la distribución de las variables podía considerarse suficientemente normal para permitir el empleo de procedimientos de máxima verosimilitud (véase Tabla 1), se desarrolló un modelo de ecuaciones estructurales, usando el paquete estadístico AMOS 18 (Arbuckle, 2009), con objeto de contrastar un modelo de predicción de la incidencia de la orientación a meta de rendimiento y las percepciones de control sobre la ansiedad estado negativa. Se emplearon una serie de índices de estadísticos para analizar el ajuste del modelo sugerido. Además del chi-cuadrado (χ^2) y su probabilidad asociada (p), se atendió a la información proporcionada por el índice de bondad de ajuste GFI, el índice de ajuste comparativo CFI y el RMSEA con objeto de estimar el error del modelo hipotetizado. Entendemos el ajuste del modelo cuando el GFI $> .90$, el CFI $> .95$, y el RMSEA $\leq .05$. El uso de modelos de ecuaciones estructurales supone un modo flexible, eficiente y comprensivo de probar presupuestos e hipótesis de investigación complejas como las que nos ocupan. Los esfuerzos continuados de analizar y validar modelos teóricos facilitará la puesta en marcha de medidas que evalúan procesos complejos y dinámicos para poblaciones específicas.

Resultados

Análisis preliminares

En la Tabla 1 se detallan las medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y correlaciones bivariadas entre las variables de medida. Todas las variables están asociadas con la ansiedad estado negativa. Concretamente, el control del fracaso, la autoeficacia, las expectativas de éxito y la orientación a metas de aproximación al rendimiento correlacionan positivamente con la ansiedad estado negativa ($r=.17$, $r=.21$, $r=.27$, y $r=.12$, $p<.01$, respectivamente). Por su parte, el fracaso no controlable y la orientación a metas de evitación del rendimiento correlacionan negativamente con la ansiedad estado negativa ($r=-.25$ y $r=-.27$ $p<.01$, respectivamente).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos e intercorrelaciones entre variables (N = 897)

	1	2	3	4	5	6	7
1. Fracaso No controlable	–						
2. Fracaso Controlable	.001	---					
3. Autoeficacia	-.285**	.215**	---				
4. Expectativas de Éxito	-.208**	.017	.000	---			
5.M_Evit_Rend	.341**	-.166**	-.267**	-.113**	---		
6. M_Aprox_Rend	-.085**	-.111**	.094**	.279**	-.002	---	
7. Ansiedad Estado Negativa	-.252**	.167**	.210**	.268**	-.267**	.121**	---
<i>M</i>	4.155	3.513	4.100	4.040	4.547	3.921	3.711
<i>SD</i>	0.590	0.817	0.542	0.755	0.7143	1.069	.858
Asimetría	-0.906	-0.306	-0.692	-0.891	-0.1773	-0.896	-0.498
kurtosis	0.893	-0.309	1.175	0.790	3.154	-0.035	-0.183

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

M_Aprox_Rend= Orientación a metas de aproximación al rendimiento;

M_Evit_Rend=Orientación a metas de evitación del rendimiento

Modelo estructural propuesto

Basándonos en la literatura revisada, elaboramos las hipótesis en tres bloques:

- el control percibido sobre los resultados en términos de atribuciones causales frente a los fracasos y de expectativas de éxito así como el control sobre las actividades en términos de autoeficacia que podrían contribuir a la promoción de estados emocionales y convertirse en factores potencialmente explicativos de la ansiedad estado (véase Figura 1).

- b. Según las aportaciones de Pekrun, Ellioty Maier (2006) era esperable que las metas de aproximación al rendimiento, asociadas al control sobre los fracasos y expectativas de éxito- y sobre la actividad –autoeficacia percibida- promoviesen emociones más positivas que la vertiente de evitación de esta orientación a metas. La orientación a metas de evitación del rendimiento, vinculada a un bajo control sobre los fracasos y bajas expectativas, repercutiría negativamente con la ansiedad estado negativa.
- c. Cabe esperar finalmente, que las tendencias atribucionales ante los fracasos redunden también indirectamente en la ansiedad estado de los estudiantes en la medida que vinculan con expectativas de autoeficacia y de éxito más o menos adaptativas.

En la Figura 1 se expresan las hipótesis formuladas para hipotetizar un modelo de relaciones que explique la ansiedad estado negativa.

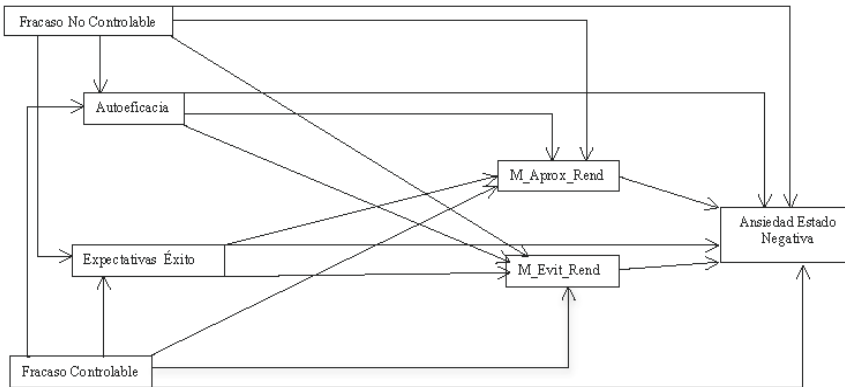


Figura 1. Modelo de relaciones hipotetizado

M_Aprox_Rend= Orientación a metas de aproximación al rendimiento;

M_Evit_Rend=Orientación a metas de evitación del rendimiento

Ajuste del modelo

El grado en el que el modelo de relaciones hipotetizado se ajusta o describe adecuadamente los datos se convierte en el principal interés de los modelos de ecuaciones estructurales. En general, los resultados obtenidos del contraste del modelo hipotetizado sugieren un buen ajuste. Todos los estadísticos analizados indican que el modelo es plausible para explicar las relaciones entre las variables medidas. Así, el $\chi^2 = 5.493$ ($p = .064$) no significativo sería indicativo de que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el modelo propuesto y los datos empíricos. Los índices GFI y CFI alcanzan niveles óptimos (.90 and >) (GFI= .998 and CFI= .994) y el valor RMSEA es de .042 (<.05).

Evaluación de las relaciones que configuran el modelo

El modelo de predicción de la ansiedad estado negativa nos permite sostener que el bienestar emocional depende positivamente de la controlabilidad del fracaso, las ex-

pectativas de éxito y la percepción de autoeficacia ($b = .126, p < .000, b = .210, p < .000$ y $b = .101, p < .001$, respectivamente). Mientras que la falta de control sobre el fracaso y la adopción metas de evitación del rendimiento podrían ser variables capaces de reducir el bienestar emocional de nuestros estudiantes en términos de ansiedad estado negativa ($b = -.116, p < .000$ y $b = -.152, p < .000$, respectivamente). Por otra parte, si bien se ha encontrado una relación positiva entre la adopción de metas de aproximación al rendimiento y el bienestar emocional, el peso de esta relación no alcanza significatividad ($b = .054, p < .054$).

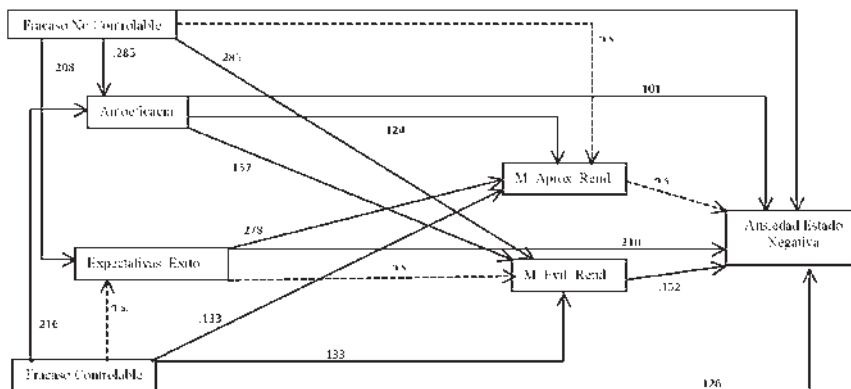


Figura 2. Ajuste del modelo hipotetizado (resultados estandarizados)

M_Aprox_Rend= Orientación a metas de aproximación al rendimiento

M_Evit_Rend=Orientación a metas de evitación del Rendimiento

El modelo estructural obtenido ha permitido también constatar que las atribuciones controlables ante el fracaso redundan indirectamente en el bienestar del estudiante en la medida que se asocian con expectativas de autoeficacia más adaptativas y contribuyen a reducir la adopción de metas de evitación del rendimiento ($b = .216, p < .000$ y $b = -.133, p < .000$, respectivamente). Al tiempo, las atribuciones del fracaso a la falta de capacidad se vinculan a un perfil de expectativas más negativo ($b = -.285, p < .000$ para la autoeficacia y $b = -.208, p < .000$ para las expectativas de éxito) perjudicando de este modo indirectamente el bienestar emocional del estudiante. Las expectativas de autoeficacia contribuyen, por su parte, indirectamente al bienestar emocional en la medida que se asocian negativamente con la regulación de evitación de la orientación a metas de rendimiento ($b = -.157, p < .000$). Finalmente se constata la negativa contribución indirecta al bienestar emocional de la baja controlabilidad sobre los fracasos en la medida que esta se asocia de manera importante con la orientación a metas de evitación del rendimiento ($b = .285, p < .000$). La varianza explicada de la ansiedad estado negativa con este modelo alcanza el 17.6%.

Discusión

Asumiendo la propuesta de la teoría de valor-control (Pekrun, 2006; Pekrun, Elliot y Maier, 2006), la percepción de control sobre los fracasos y las expectativas de éxito futuro junto con el control sobre la actividad en términos de autoeficacia se convierten en factores explicativos del bienestar emocional en contextos de logro. Sostener altas

expectativas de éxito, interpretar el fracaso como controlable, no estable, y confiar en las propias posibilidades son creencias capaces de sostener el bienestar emocional entre los universitarios. Al margen del sostenimiento de expectativas positivas en torno al resultado y la tarea, en principio, tender a pensar que está en nuestra mano mejorar los resultados negativos o considerar que las cosas no han salido bien pero que en el futuro nos irán mejor, podrían contribuir a sostener la ansiedad estado negativa en el contexto universitario.

Al tiempo, el bienestar de los estudiantes podría verse mermado en la medida en que estos interpreten sus fracasos como no controlables, fracasos atribuidos a la falta de capacidad. Esta tendencia atribucional no solo contribuirá a reducir las expectativas de éxito y la percepción de eficacia, sino que incrementará la preocupación del estudiante por su imagen y su rendimiento abocándolo a la adopción de una orientación motivacional de carácter defensivo -orientación a metas de evitación del rendimiento-. Sentirse poco capaz de mejorar cuando se obtienen malos resultados junto a una especial preocupación por no parecer estúpido y no dar una mala imagen ante los demás, serían cogniciones capaces de reducir el bienestar emocional de los estudiantes en la universidad.

A pesar de la hipótesis inicial que sugería que la orientación a metas de aproximación al rendimiento podría incidir positivamente en el bienestar emocional del universitario, lo cierto es que, en este caso, la relación entre esta orientación a metas y la ansiedad estado negativa no alcanza significatividad. Constatamos así la inconsistencia referida por Pekrun et al. (2006) para la relación entre la aproximación al rendimiento y las emociones ya que, tal y como ya establecieron Putwain, Sander y Larkin (2013), las metas de aproximación al rendimiento no emergen como predictor de emociones en contextos de logro. En cualquier caso, sí se ha constatado que las metas de aproximación al rendimiento están asociadas al control, tanto de los resultados -expectativas de éxito- como de la actividad -autoeficacia-; mientras que las metas de evitación del rendimiento se focalizarían en la falta de control sobre los fracasos y sobre la actividad (Véase, Goetz, Sticca, Pekrun, Murayama y Elliot, 2016).

Referencias bibliográficas

- Arbuckle, J.L. (2009). *Amos 18.0 User's Guide*. Crawfordville: Amos Development Corporation.
- Efklides, A. y Volet, S. (2005). Emotional experiences during learning: Multiple, situated and dynamic. *Learning and Instruction* 15, 377-380.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist* 56, 218-226.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. y Goetz, T. (2007). Girls and mathematics —A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education* 22, 497-514.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. y Haag, L. (2006). Academic emotions from a social cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 289-308.
- Goetz, T., Sticca, F., Pekrun, R., Murayama, K. y Elliot, A.J. (2016). Intraindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: An experience sampling approach. *Learning and Instruction* 41, 115-125.

- Linnenbrink-García, L. y PekrunReinhard, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology* 36, 1-3.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review* 18, 315-341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., y Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of educational Psychology*, 98(3),583.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., y Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. En P. Schutz y R. Pekrun (eds.), *Emotion in education* (pp.13-36). Amsterdam: Academic Press
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R.H. y Perry, R.P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology* 102, 531-549.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R.P., Kramer, K., Hochstadt, M. y Molfenterd, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal* 17, 287-316.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist* 37, 91-105.
- Putwain, D.W., Sander, P. y Larkin, D. (2013). Using the 2x2 framework of achievement goals to predict achievement emotions and academic performance. *Learning and Individual Differences* 25, 80-84
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., y McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Skaalvik, E. (1997). Self- enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., y Lushene, R. E. (1970). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4),548.