

## La percepción de estresores académicos según las orientaciones motivacionales a metas en estudiantes universitarios

Victoria Franco Taboada, Ramón González Cabanach, y  
Antonio Souto Gestal  
Universidad da Coruña (España)

El objetivo de investigación era averiguar si la percepción de estresores académicos podría variar en función de las orientaciones motivacionales a metas de los estudiantes, con una población muestral de 468 universitarios, el 62.4% mujeres y el 37.6% hombres, y una edad media de 21.82 años ( $DT=3.13$ ). Mediante un análisis de conglomerados se obtuvieron cinco agrupaciones de perfiles motivacionales a metas de aproximación y evitación al aprendizaje y al rendimiento y que, en algunos casos, combinaban múltiples metas. Frente a los grupos de aproximación, con una menor percepción de amenaza ante las exigencias académicas, los grupos de evitación manifestaron una mayor vulnerabilidad al estrés, con la excepción del grupo de evitación del aprendizaje con una percepción de baja calidad de los estresores y una acusada indiferencia hacia todo lo académico. Los resultados obtenidos, en general, nos informan de que el origen de este tipo de estrés no se relaciona tanto con el cumplimiento de las responsabilidades y tareas asignadas, propio de los estudiantes con orientaciones de aproximación, como con su incumplimiento o ausencia de compromiso con el trabajo que demandan, manifestaciones típicas de los estudiantes orientados a la evitación.

*Palabras Clave:* Estresores, metas, aprendizaje, rendimiento.

*Academic stressors perception according to the motivational orientation to goals in university students.* The target of the research was to find out if academic stressors perception could change according to the motivational orientation to the student's goals. With a sample population of 468 university students, 62.4% female and 37.6% male, and an average age of 21.82 years old ( $DT=3.13$ ). Through a conglomerate analysis, the research obtained five groups of approximation goals and avoidance to learning and performance. That, in some cases, combined multiple goals. Opposite to the approximation groups, with a much minor threat perception before the academic exigencies, the avoidance groups expressed a greater vulnerability to stress. Except for the learning avoidance group with a low quality perception of the stressors and a strong indifference towards all related to the academic field. The obtained results, in general, inform us that the origin of this sort of stress is not related as much with the fulfilment of responsibilities, but with the breach or absence of compromise with the work they demand. These are typical manifestations of the students orientated towards avoidance.

*Keywords:* Stressors, goals, learning, performance.

Décadas de investigación del constructo de metas, junto a la paulatina evolución de la teoría de metas de logro (enfoque bidimensional, tridimensional y modelo 2x2), han propiciado que una proposición integradora entrara en escena: el enfoque de múltiples metas, que afirma que las metas por sí mismas no son únicas ni inalterables. El carácter dinámico e innovador de este modelo se conforma a partir de las circunstancias normalizadas en las que está inmerso el estudiante, el cual puede compatibilizar diferentes metas por variables individuales y/o contextuales diversas, al tiempo que como teoría intenta explicar las evidentes contradicciones de investigaciones precedentes sobre qué orientaciones motivacionales se adaptan mejor a las exigencias académicas y sobre los efectos positivos o negativos en el bienestar del estudiante y en su rendimiento de la opción preferencial manifestada.

En esta línea, estudios como los de Dowson y McInerney (2003) sostienen que el estudiante es capaz de manejar con habilidad distintas metas ante tareas diferentes sin que entren en contradicción unas con otras y, además, según Valle et al. (2003), obtener buenos resultados académicos, lo que pone de relieve la normalidad en la elección de múltiples metas.

González-Cabanach, Valle, González, Franco, y Núñez (1996) ubican la preferencia por unas u otras metas entre dos polos motivacionales: una orientación intrínseca, que representa un afán de eficacia, de cumplir una conducta por la conducta misma y que se vincularía a las metas de aprendizaje o maestría, y una orientación extrínseca, claramente dirigida hacia el reconocimiento y las gratificaciones externas, evitando el fracaso y las valoraciones negativas de otros, y que en el campo de las metas se relacionaría con las de rendimiento o ejecución. Así, las metas de aprendizaje se ajustarían a un patrón motivacional de dominio consistente con aceptar desafíos intelectuales y mejorar procedimientos de actuación, y las metas de rendimiento encajarían con un patrón motivacional de indefensión que eludiría los retos académicos para evitar posibles frustraciones, fracasos y opiniones negativas sobre la competencia del estudiante (García y Domenech, 2002).

Se ha dicho que la clave es interna (Spence y Helmreich, 1983), que los motivos intrínsecos facilitan el alcanzar las metas previstas, lo que no sucede con los extrínsecos que no conducen necesariamente al logro de los objetivos. Desde esta perspectiva, podemos considerar que si una persona expresa una búsqueda de maestría sobre un tema o un campo de conocimiento concreto, si posee el impulso de trabajo y no se arredra ante una buena competición, es muy posible que alcance sus metas; pero si sólo es competitiva de por sí, es muy probable que consiga menos que otras personas no tan competitivas, pero que están impulsadas por el deseo de dominar un tema, de conocerlo a fondo, y que son capaces, además, de llevar a cabo un trabajo esforzado.

Lo cierto es que el no alcanzar las metas académicas previstas o, bien, el temor a fracasar en el intento se configuran como importantes activadores de estrés en el

estudiante, desencadenando alteraciones vitales de variado espectro (fisiológicas, emocionales, cognitivas, psíquicas y sociales), con efectos perjudiciales directos sobre propio aprendizaje y la forma de encararlo del estudiante.

La presente investigación se ha dirigido a la detección de una posible problemática de estrés en el ámbito universitario y en cómo este factor interacciona con los compromisos o metas académicas que el alumno mantiene. Se ha caído, en ocasiones, en confundir el compromiso académico con el estrés que genera en el estudiante, lo cual es un error conceptual de base, ya que, como dirían Martínez y Díaz (2007), esta forma de estrés no es debida a la consecución y desempeño de las responsabilidades académicas, sino que lo que lo genera es su incumplimiento o no aceptación del trabajo que conllevan. Además, debemos recordar que el estrés en sí no es malo y hasta puede ser saludable, al ayudar al estudiante a interpretar las exigencias como oportunidades para salirse de lo trillado, de lo fácil o de lo ya conocido, y para proyectarlo hacia el futuro con recursos positivos que faciliten la resiliencia.

## MÉTODO

### *Participantes*

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 468 estudiantes de nueve titulaciones de la Universidad de A Coruña correspondientes a los grados de Arquitectura Superior (2º curso; 18.8%), Arquitectura Técnica (3º curso; 15.6%), Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos (5º curso; 10.5%), Administración de Empresas (ADE) y Derecho (3º curso; 4.5%), Económicas (3º y 4º curso; 8.3%), Educación Social (3º curso; 10.9%), Educación Primaria (3º curso; 12.4%), Logopedia (3º curso; 7.9%) y Fisioterapia (2º curso; 11.1%). En el muestreo se ha respetado el agrupamiento natural por cursos de los estudiantes con participación voluntaria. La muestra final quedó formada por 292 mujeres (62.4%) y 176 hombres (37.6%) entre 18 y 44 años, con una media de edad de 21.82 años ( $DT=3.13$ ).

Con el fin de eliminar factores estimulares de estrés académico, bien documentados en investigaciones precedentes, como los asociados al proceso de adaptación a la Universidad y con la ansiedad presente en periodos de evaluación, entre los participantes no figuran alumnos noveles ni la información ha sido recogida en épocas de preparación y realización de exámenes.

### *Procedimiento*

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 468 estudiantes de nueve titulaciones de la Universidad de A Coruña correspondientes a los grados de Arquitectura Superior (2º curso; 18.8%), Arquitectura Técnica (3º curso; 15.6%), Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos (5º curso; 10.5%), Administración de Empresas (ADE) y

Derecho (3º curso; 4.5%), Económicas (3º y 4º curso; 8.3%), Educación Social (3º curso; 10.9%), Educación Primaria (3º curso; 12.4%), Logopedia (3º curso; 7.9%) y Fisioterapia (2º curso; 11.1%). En el muestreo se ha respetado el agrupamiento natural por cursos de los estudiantes con participación voluntaria. La muestra final quedó formada por 292 mujeres (62.4%) y 176 hombres (37.6%) entre 18 y 44 años, con una media de edad de 21.82 años ( $DT= 3.13$ ).

Con el fin de eliminar factores estimulares de estrés académico, bien documentados en investigaciones precedentes, como los asociados al proceso de adaptación a la Universidad y con la ansiedad presente en periodos de evaluación, entre los participantes no figuran alumnos noveles ni la información ha sido recogida en épocas de preparación y realización de exámenes.

### *Instrumentos*

Los instrumentos utilizados para la medida de las variables han sido las Escalas E-CEA (estresores) de Cabanach, Valle, Rodríguez, y Piñeiro (2008) y la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997).

*Escala de Estresores Académicos (E-CEA)*. La escala se compone de 54 ítems que evalúan el grado en que ciertos estímulos del entorno académico son considerados por el estudiante, desbordado en sus propios recursos, como un peligro o amenaza para su estabilidad. Es una escala con respuestas tipo Likert a cada ítem con cinco opciones: Nunca (1), Alguna vez (2), Bastantes veces (3), Muchas veces (4) y Siempre (5). E-CEA presenta una estructura factorial de ocho dimensiones que pueden explicar el 66.321% de la varianza total. Los factores se distribuyen en deficiencias metodológicas del profesorado, sobrecarga del estudiante, creencias sobre el rendimiento académico, intervenciones en público, clima social negativo, carencia de valor de los contenidos, exámenes y dificultades de participación.

La aplicación de esta escala en otros estudios (Cabanach, Cervantes, González, y Freire, 2010; Cabanach, Souto, y Franco, 2016) arrojó unos valores de consistencia interna muy elevados, con un coeficiente  $\alpha$  de Cronbach general de la escala de .96. La consistencia interna en esta investigación muestra un valor  $\alpha$  para el global de la escala igual a .952 muy cerca del valor máximo de fiabilidad (1).

*Escala de Orientación a Metas de Skaalvik*. Esta escala consta de 21 ítems y es un instrumento de medida de dos orientaciones distintas (aproximación y evitación) en las metas de aprendizaje y de rendimiento. Es una escala con respuestas tipo Likert a cada ítem con cinco opciones: Nunca (1), Casi nunca (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).

Permite valorar cuatro dimensiones factoriales que concuerdan con cuatro orientaciones motivacionales a metas: aproximación al aprendizaje; evitación del aprendizaje; aproximación al rendimiento y evitación del rendimiento. Los resultados

obtenidos en el estudio de estas dimensiones indican una estructura factorial de cuatro factores que pueden explicar el 53.33% de la varianza total.

En esta investigación, el cálculo de los coeficientes de fiabilidad para cada uno de los factores y para el total de la escala arrojó una consistencia interna de un valor  $\alpha$  para el global de la escala igual a .749, y de entre .696 y .870 para cada uno de los cuatro factores considerados.

#### *Análisis de datos*

Los datos obtenidos se analizaron con el programa SPSS versión 22.0 para Windows (IBM Corp., 2013). Se estudiaron las características de la muestra para investigar la experiencia de estrés académico y la motivación a metas mediante los análisis descriptivos correspondientes a las puntuaciones medias de los estudiantes por titulación, curso, sexo y edad, y de cada una de las variables del proceso de estrés y de las orientaciones a metas. Posteriormente, se procedió a comprobar si se producían vinculaciones entre las orientaciones a metas y la experiencia de estrés académico, realizando un cálculo de correlaciones bivariadas (Pearson) que aporta un primer acercamiento a las relaciones entre las variables.

Partiendo de la consideración de que, en relación a la orientación motivacional, resulta muy interesante la combinación de diferentes razones en un mismo estudiante, se puso en marcha un análisis de conglomerados (método quick cluster analysis) para obtener información sobre la posible combinación de las tendencias de aproximación y evitación dentro de los patrones motivacionales orientados al aprendizaje y al rendimiento.

Tras el establecimiento de los grupos, se abordó el análisis de la diferencia de medias en las variables de estrés mediante ANOVA y pruebas de contrastes a posteriori o post hoc Scheffé con el objetivo de averiguar entre qué grupos en concreto resultaban significativas las posibles diferencias.

## **RESULTADOS**

#### *Perfiles de tendencias motivacionales hacia las metas académicas*

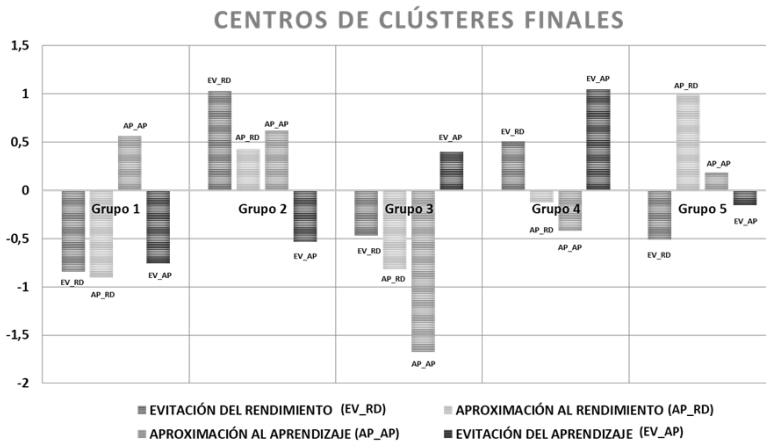
Con el fin de establecer la existencia de diferencias en la percepción del estrés académico entre estudiantes con distintas orientaciones motivacionales a metas, se procedió a la delimitación de los posibles grupos. En primer lugar, se estandarizaron las variables del cuestionario de metas para el análisis clúster. A partir de este análisis de conglomerados, se agruparon los estudiantes en función de las tendencias de respuesta al Cuestionario de Metas de Skaalvik (1997), situando la media en 0 y distribuyendo los grupos de estudiantes por encima y por debajo de la misma, estableciéndose así los perfiles de agrupamiento en función de la frecuencia de las opciones motivacionales manifestadas con mayor o menor frecuencia.

Tabla 1. Centros de clústeres finales. Grupos de estudiantes por tipo de metas motivacionales

Centros de clústeres finales					
	Clúster				
	1	2	3	4	5
Evitación del rendimiento EV_RD	-,84495	1,02713	-,46820	,50651	-,51191
Aproximación al rendimiento AP_RD	-,90224	,42501	-,81987	-,12548	,99292
Aproximación al aprendizaje AP_AP	,56581	,61684	-1,67764	-,41966	,18039
Evitación del aprendizaje EV_AP	-,75802	-,53632	,40086	1,04794	-,15584

Este análisis ha permitido identificar cinco perfiles de orientaciones motivacionales a metas: los grupos 1 (metas de aproximación al aprendizaje o grupo AP\_AP con 98 alumnos, 21%) y 3 (metas de evitación del aprendizaje o grupo EV\_AP con 51 alumnos, 11%) se decantan claramente por un tipo de motivación u orientación a meta en exclusiva; el grupo 4 (metas de evitación del aprendizaje y metas de evitación del rendimiento o grupo EV\_AP+EV\_RD con 117 alumnos, 25%) combina ambos tipos de orientaciones de evitación a metas, aunque con preferencia por las del primer tipo; el grupo 2 (metas de evitación del rendimiento o grupo EV\_RD con 98 alumnos, 21%) también muestra cierta orientación, aunque menor, a metas de aproximación al aprendizaje y al rendimiento; y, por último, el grupo 5 (metas de aproximación al rendimiento o grupo AP\_RD con 104 alumnos, 22%) que, asimismo, presenta alguna orientación a metas de aproximación al aprendizaje.

Figura 1. Representación gráfica de clústeres finales. Grupos de estudiantes por tipo de metas



*Percepción de estresores académicos por grupos de tendencias a metas*

En la tabla 2 se incluye una relación de los descriptivos por cada grupo motivacional de estudiantes para cada factor que conforma la escala E-CEA. Deficiencias metodológicas es el estresor con la percepción más elevada por parte de todos los grupos de metas, seguido por Sobrecarga y por Exámenes. El estresor con las medias más bajas en las respuestas de los grupos es Clima Social.

El grupo de estudiantes con metas EV-RD se destaca sobre los demás en la percepción de los estresores. Presenta la media más alta en seis de los ocho factores: DEF\_METODOL ( $M=3.8$ ), INTERV\_PUB ( $M=3.7$ ), EXÁMENES ( $M=3.6$ ) y SOBRECARGA ( $M=3.34$ ), CREENC\_REND ( $M=2.85$ ) y en CLIMA\_SOCIAL ( $M=2.37$ ). Los dos únicos factores en que figura por debajo del resto de los grupos es en CARENCIA\_VAL ( $M=2.75$ ) y PARTICIPACIÓN ( $M=2.71$ ). Esta agrupación, por tanto, se convierte, con respecto al resto de los grupos, en la que más valora como estresantes y amenazantes las situaciones académicas.

El clúster de estudiantes con metas EV-AP+EV-RD es el segundo grupo en orden descendente en la percepción de los estresores. Presenta la segunda media más alta en seis de los ocho factores: INTERV\_PUB ( $M=3.35$ ), SOBRECARGA ( $M=3.22$ ), EXÁMENES ( $M=3.2$ ), DEF\_METODOL ( $M=3.62$ ), CARENCIA\_VAL ( $M=2.95$ ) y CREENC\_REND ( $M=2.73$ ). Es un grupo que se destaca por una percepción alta de amenaza de las situaciones académicas.

El grupo que se sitúa en tercer lugar en percepción de estresores académicos es el grupo de metas AP-RD, que obtiene la media más alta de todos los grupos en PARTICIPACIÓN ( $M=2.78$ ), la segunda media más alta en DEF\_METODOL ( $M=3.64$ ), y la tercera media más alta en SOBRECARGA ( $M=3.1$ ) y en EXÁMENES ( $M=2.90$ ). Este grupo es sin lugar a dudas receptor de situaciones de amenaza en algunos de los estresores, aunque por debajo de los dos grupos anteriores.

Entre todos los grupos, el de metas AP-AP es la agrupación que se muestra menos vulnerable a los estresores académicos, aunque obtiene una media alta en DEF\_METODOL ( $M=3.52$ ) y medias relativamente elevadas en SOBRECARGA ( $M=2.98$ ) y EXÁMENES ( $M=2.96$ ).

El grupo de metas EV-AP presenta las medias más bajas en casi todos los factores, excepto en INTERV\_PUB ( $M=2.86$ ), EXÁMENES ( $M=2.91$ ) y, no casualmente, en CARENCIA\_VAL ( $M=3.05$ ) donde presenta con diferencia la media más alta de todas las agrupaciones y que valora esta circunstancia como la más amenazante, al no considerar los conocimientos a adquirir con la suficiente entidad ni interés para esforzarse en aprenderlos. Podemos caracterizarlo como el grupo más indiferente a las demandas académicas como fuente de estrés, lo que se correspondería con una percepción de baja calidad de las mismas que podría ser debida a una indiferencia manifiesta ante los estudios elegidos.

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas de las diferencias entre grupos de estudiantes con diferentes metas en relación a la percepción de estresores académicos

Estresores	Grupos	N	Descriptivos			95% del Intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
			Media	Desviación estándar	Error estándar	Límite inferior	Límite superior		
DEF_METODOL	1 AP_AP	98	3,5290	,96094	,09707	3,3363	3,7216	1,00	5,00
	2 EV_RD	98	3,8193	,78296	,07909	3,6623	3,9763	1,83	5,00
	3 EV_AP	51	3,4662	,93558	,13101	3,2030	3,9763	1,50	5,00
	4 EV_AP+EV_RD	117	3,6221	,84625	,07824	3,6471	3,7770	1,50	5,00
	5 AP_RD	104	3,6456	,94650	,09281	3,4615	3,8296	1,00	5,00
	Total	468	3,6321	,89498	,04137	3,5508	3,7134	1,00	5,00
SOBRECARGA	1 AP_AP	98	2,9818	,93595	,09455	2,7942	3,1695	1,10	4,90
	2 EV_RD	98	3,3482	,80037	,885	3,1877	3,5089	1,20	4,90
	3 EV_AP	51	2,9427	,93431	,13083	2,6800	3,2055	1,20	4,70
	4 EV_AP+EV_RD	117	3,2283	,88412	,08174	3,0664	3,3902	1,10	5,00
	5 AP_RD	104	3,1053	,93700	,09188	2,9231	3,2875	1,20	5,00
	Total	468	3,1433	,90393	,04178	3,0612	3,2254	1,10	5,00
CREENC_REND	1 AP_AP	98	2,4571	,95736	,09671	2,2652	2,6471	1,00	4,80
	2 EV_RD	98	2,8500	,80299	,08111	2,6890	3,0111	1,40	4,80
	3 EV_AP	51	2,3684	,8295	,11384	2,1397	2,5971	1,10	4,40
	4 EV_AP+EV_RD	117	2,7399	,81068	,07495	2,5915	2,8884	1,30	5,00
	5 AP_RD	104	2,5986	,78234	,07672	2,4464	2,7507	1,00	4,70
	Total	468	2,6319	,84878	,03924	2,5548	2,7090	1,00	5,00
INTERV_PUB	1 AP_AP	98	2,4469	1,04252	,10531	2,2379	2,6560	1,00	4,67
	2 EV_RD	98	3,7102	1,03908	,10496	3,5019	3,9185	1,40	4,67
	3 EV_AP	50	2,8664	1,12333	,15730	2,5507	3,1826	1,00	3,83
	4 EV_AP+EV_RD	117	3,3504	,94282	,08716	3,1778	3,5231	1,00	5,00
	5 AP_RD	104	2,3654	,82882	,08127	2,2042	2,5266	1,00	4,67
	Total	468	2,9450	1,11742	,05165	2,8635	3,0665	1,00	5,00
CLIMA_SOCIAL	1 AP_AP	98	2,1852	,91941	,09287	2,0009	2,3695	1,00	5,00
	2 EV_RD	98	2,3797	,84498	,08536	2,2103	2,5471	1,00	5,00
	3 EV_AP	50	1,9014	,74470	,10865	1,6898	2,1130	1,00	5,00
	4 EV_AP+EV_RD	117	2,3663	,86787	,08023	2,2074	2,5252	1,00	5,00
	5 AP_RD	103	2,2788	,82230	,0810	2,1181	2,4395	1,00	5,00
	Total	466	2,2618	,86047	,03987	2,1835	2,3402	1,00	5,00
CARENCIA_VAL	1 AP_AP	98	2,7985	1,06409	,10749	2,5851	3,0118	1,00	5,00
	2 EV_RD	98	2,7551	1,08942	,11005	2,5367	2,9735	1,00	5,00
	3 EV_AP	51	3,0524	,92433	,12943	2,7924	3,3123	1,00	5,00
	4 EV_AP+EV_RD	117	2,9573	1,03978	,09613	2,7669	3,1477	1,00	5,00
	5 AP_RD	104	2,9159	1,09976	,10784	2,7020	3,1297	1,00	5,00
	Total	468	2,8828	1,05744	,04888	,768	2,9789	1,00	5,00
EXAMENES	1 AP_AP	98	2,9694	1,01297	,1033	2,7663	3,1725	1,00	5,00
	2 EV_RD	98	3,6046	,92148	,09308	3,4198	3,7893	1,50	5,00
	3 EV_AP	51	2,9118	1,05809	,14816	2,6142	3,2094	1,00	5,00
	4 EV_AP+EV_RD	117	3,2073	,99584	,09207	3,0249	3,3896	1,25	5,00
	5 AP_RD	104	2,9094	1,03768	,10175	2,7076	3,1112	1,00	5,00
	Total	468	3,1423	1,03114	,04766	3,0486	3,2359	1,00	5,00
PARTICIPACIÓN	1 AP_AP	98	2,7314	1,17343	,11853	2,4962	2,7664	1,00	5,00
	2 EV_RD	98	2,7178	1,02176	,10321	2,5129	2,9226	1,00	5,00
	3 EV_AP	50	2,4534	1,04062	1,4717	2,1577	2,7491	1,00	5,00
	4 EV_AP+EV_RD	117	2,7153	1,06784	,09872	2,5198	2,9108	1,00	5,00
	5 AP_RD	103	2,7899	1,01627	,10014	2,913	2,9885	1,00	5,00
	Total	466	2,7076	1,06711	,04943	2,6105	2,8047	1,00	5,00

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación, nuestro principal objetivo se enfocaba en averiguar si las experiencias de estrés académico, relativas a la percepción de estresores, podrían variar en función de las orientaciones motivacionales a metas de los estudiantes.



Cuando hablamos de metas, hablamos de compromisos, entendiéndolos como la energía motivacional que estimula y encauza nuestra conducta para alcanzar determinados objetivos a partir de una resolución íntima, que representa lo que es significativa y relevante para nuestra trayectoria vital. Sin lugar a dudas es una mirada comprometida hacia un futuro que deseamos, pero nuestra perseverancia en ese pacto va a estar supeditada a múltiples factores internos y externos entre los que destaca por su importancia la profundidad del compromiso adquirido, que puede verse amenazado por unos eventos especialmente perjudiciales para su mantenimiento. Esta dimensión individual incide directamente en la evaluación personal de las circunstancias de la experiencia y, por consiguiente, adquiere una gran relevancia en los procesos de valoración cognitiva de las situaciones a la hora de valorarlas como un desafío, un daño o una amenaza (Lazarus y Folkman, 1986). Según Lazarus (1966) sólo podremos comprender el estrés psicológico en todas sus dimensiones si entendemos que durante el procesamiento cognitivo intervienen factores moduladores personales, sociales, culturales, etc., que condicionan la interacción entre la situación estresora y la respuesta que se produce, diferente entre unos y otros individuos, lo que explicaría la versatilidad de valoraciones y la disparidad de efectos emocionales y conductuales entre personas en un mismo ambiente y ante idénticas situaciones.

Por ello, como constituyente esencial de la dimensión individual del proceso de valoración cognitiva del estrés o aproximación mediacional cognitiva, los compromisos o metas tienen la capacidad de influir directamente sobre la evaluación personal de los hechos de la experiencia, condicionando las decisiones a tomar para hacer frente a las circunstancias generadoras de estrés al poder producirse un conflicto con los pactos establecidos con anterioridad por el propio sujeto. La relevancia motivadora del compromiso ya fue subrayada en su día por Lazarus y Folkman (1986) como factor modulador de estrés, bien en su dimensión positiva o protectora, al estimular el esfuerzo para afrontar las situaciones y protegerlo de las amenazas que conllevan, bien en su dimensión negativa o predictora de vulnerabilidad, ya que el propio modelo de compromiso del individuo puede convertirse en su talón de Aquiles porque “tiene una importancia particular al poder predecir las circunstancias bajo las cuales un individuo dado se sentiría dañado, amenazado o desafiado” (p. 87).

Al estudiar las relaciones entre las orientaciones motivacionales a metas y la percepción de las posibles situaciones académicas generadoras de estrés de los estudiantes de la muestra hemos observado una mayor vulnerabilidad al estrés en los grupos motivacionales de evitación que en los de aproximación, con independencia de su orientación al aprendizaje o al rendimiento, con la excepción del grupo de evitación del aprendizaje que se caracteriza por su insensibilidad y desinterés ante las exigencias y demandas académicas. Con el análisis de conglomerados o quick cluster analysis pudimos obtener una información más detallada acerca de las orientaciones motivacionales de

distintas agrupaciones de estudiantes, la existencia de posibles combinaciones de metas y sobre la relación particular de cada grupo con la percepción de estresores.

La distribución de los estudiantes en cinco clústeres según sus orientaciones a metas indicó que dos agrupaciones (el grupo AP\_AP y el grupo EV\_AP) manifestaban de forma explícita una única orientación a metas, lo que no ocurría con el resto de los grupos que combinaban en alguna medida otras orientaciones, bien de evitación (el grupo EV\_AP+EV\_RD), bien de aproximación (el grupo AP\_RD) e, incluso, una combinación de ambas (el grupo EV\_RD) que, aunque decantándose claramente por las metas de evitación del rendimiento, presentaba cierta orientación a metas de aproximación al aprendizaje y al rendimiento. Precisamente esta última combinación de metas plantea una cuestión interesante.

Existe coincidencia entre los investigadores en que es factible que se produzcan combinaciones de metas de aproximación o de evitación, incluso de orientaciones contrarias, aunque disienten en cuanto a la posible combinación en un mismo estudiante de metas de aproximación y de evitación al rendimiento y al aprendizaje. El grupo EV\_RD representa de forma evidente esta contradicción, al evidenciar motivaciones opuestas difíciles de conciliar. Sin embargo, en investigaciones precedentes (González, 2008; Rodríguez et al., 2001) los resultados informaron de similares combinaciones de aproximación-evitación. Si partimos de la complejidad inherente a las motivaciones humanas, no podemos ignorar la posibilidad de que un estudiante pueda mantener al mismo tiempo metas diferentes según las circunstancias de su particular experiencia académica, aunque este grupo en concreto no responda al prototipo de estudiantes con múltiples metas (González-Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez, y Núñez, 1999), al manifestar una mayor inclinación por las metas de evitación del rendimiento que por las de aproximación al aprendizaje y al rendimiento, por lo que la primera ha condicionado su integración como una sola agrupación de una única orientación a metas.

A partir de los resultados obtenidos, lo que primero nos llama la atención es que el grupo de metas EV\_AP, con el 11% de la distribución de la muestra y con la menor representación en la misma, representa un clúster de estudiantes con una marcada indiferencia hacia todo lo académico y con una desconcertante insensibilidad ante las situaciones estímulares relacionadas con el estrés. Consideramos que es una agrupación que se caracteriza por su desinterés y apatía, que evita el esfuerzo y el compromiso académico, y que evidencia un perfil de metas de baja motivación generalizada hacia los estudios y a toda la experiencia académica en general.

Por el contrario, las otras dos agrupaciones de evitación (EV\_RD, EV\_AP+EV\_RD) presentan la mayor vulnerabilidad al estrés de todos los clústeres al obtener las puntuaciones más elevadas en percepción de estresores académicos, lo que podría evidenciar la existencia de una emocionalidad negativa (Elliot y Thrash, 2002) en los mismos. Se identifican con un tipo de metas vinculadas al yo, en las que la orientación

principal del estudiante se dirige a la protección o defensa de su propia imagen personal y por eso, posiblemente, más relacionadas con la experiencia de estrés, debido a la amenaza que supone para su autoestima la demostración de la propia competencia ante circunstancias académicas de gran exigencia.

Estos dos grupos de evitación mantienen diferencias significativas con los dos grupos de aproximación al rendimiento y al aprendizaje (AP\_RD y AP\_AP) con respecto a las variables de estrés estudiadas, al mostrar estos últimos una menor percepción de amenaza de los estresores. Desde la perspectiva de qué tipo de personalidad auspiciaría las motivaciones positivas para elegir estos tipos de metas, se ha señalado que se corresponderían con un temperamento caracterizado por la extroversión y la presencia de una emocionalidad positiva ante la variabilidad de la experiencia vital (Elliot y Thrash, 2002). Lo cierto es que los resultados obtenidos nos llevan a concluir que son grupos bien integrados y con una adecuada adaptación a los entornos universitarios y a sus exigencias, aunque el grupo de aproximación al rendimiento evidencia una mayor vulnerabilidad a los estímulos estresores que el grupo de aproximación al aprendizaje.

Lo cierto es que, aunque no podamos ayudar a clarificar el debate sobre qué tipos de metas de aproximación son más adaptativos que otros, sí podemos afirmar que ambos tienen consecuencias ventajosas ante las experiencias de estrés. Hay un aspecto que se debería de estudiar en posteriores investigaciones y es que, cuando menos en el contexto universitario actual, el perfil de estudiantes con metas de aproximación al rendimiento se presenta como un grupo bien adaptado, si no con más recursos adaptativos que los de los estudiantes con metas de aproximación al aprendizaje. De todos modos, no pretendemos ser tajantes en nuestras conclusiones en este aspecto porque hay algunos indicios en los datos sobre los que sería conveniente más investigación relativa a los niveles de adaptación o de inadaptación de los estudiantes con este tipo de metas.

## REFERENCIAS

- Cabanach, R.G., Cervantes, R.F., González, L.G., y Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158.
- Cabanach, R.G., Souto, 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., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2008). Variables explicativas de estrés en estudiantes universitarios: Construcción de una escala de medida. Comunicación. V *Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos de futuro*. Oviedo. 23-25 de Abril.
- Dowson, M., y McInrney, 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, 91-113.

- 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.
- García, F.J., y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(6), 24-36.
- González, L. (2008). *Estudio de Metas Académicas y Estrés en Estudiantes Universitarios de Ciencias de la Salud*. Tesis Doctoral leída el 18 de julio de 2008. Universidad de A Coruña (España).
- González-Cabanach, R., Valle, A., González, R.M., Franco, V., y Núñez, J.C. (1996). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje. *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. Actas, pp. 27-52.
- González-Cabanach, R., 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.
- IBM Corp. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez, E.S., y Díaz, D.A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar (Versión electrónica). *Educación y Educadores*, 2(10), 11-22.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, C., y González-Pienda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- 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.
- Spence, J.T., y Helmreich, R.L. (1983). Achievement-related motives and behavior. En J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 10-74). San Francisco, CA: Freeman. Spence.
- Valle, A., Cabanach, R., 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.

Recibido: 21 de junio de 2019

Recepción modificaciones: 1 de julio de 2019

Aceptado: 17 de julio de 2019