

AUTOCONCEPTO, ESTILOS DE AFRONTAMIENTO Y CONDUCTA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Luis Ballester Brage, Martí X. March Cerdà y Carmen Orte Socias [1]
Universitat de les Illes Balears (UIB)

Introducción

Las formas y manifestaciones de las relaciones positivas, la valoración positiva del otro, la interacción cotidiana y la afiliación, varían de una persona a otra y, sin duda, de un alumno a otro. Estas diferencias, surgen debido al proceso de socialización y aprendizaje acerca de las formas aceptables o no aceptables de establecer relaciones interpersonales, de acuerdo a las expectativas sociales, culturales y, también, a los resultados de la experiencia e historia interpersonal. Con el propósito de profundizar en el conocimiento de las relaciones entre docente y alumnos, en el nivel universitario, en un contexto sociocultural particular, como es el de las islas Baleares, se plantea este estudio. Para poder establecer un método sistemático, riguroso, estructural y funcional, que permitiera definir, categorizar, diagnosticar, y por tanto indicar la relación y temporalidad de una serie de variables vinculadas a la relación educativa, se trabaja desde la perspectiva de la conceptualización de Gimeno Sacristán (1976), que considera aspectos de sociabilidad y autoconcepto relacionados fundamentalmente con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al interactuar, en dichos procesos elementos como el autoconcepto, la motivación o la satisfacción (Michalos, 1980, 1985), matizan y definen la valoración que cada individuo hace de sus necesidades, capacidades y merecimientos, influyendo en las estrategias de actuación (los estilos de afrontamiento) y las conductas normativas que desarrollan alumnos y profesores.

Las relaciones interpersonales son indiscutiblemente el resultado de las historias de vida y de las experiencias que los individuos han tenido desde su infancia, y que condicionan las relaciones que establece en la edad adulta. La relación educativa es un tipo especial de relación interpersonal, basada en un vínculo formal fuerte, pero variable según el contexto; más fuerte cuando se trata del vínculo que establece el sistema educativo, menos fuerte cuando se trata de contextos no formales inestables. Sabemos que la construcción de aprendizajes de calidad pasa por el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas entre los alumnos y sus profesores, así como entre los alumnos y sus compañeros (Bacáiocoa, 1996). Además, la relación educativa positiva ofrece un mecanismo que provee de un sentido de seguridad al alumno y al profesor. Observaciones sistemáticas han mostrado que las evaluaciones negativas del alumno por parte del profesor [2], provocan que el alumno experimente una secuencia de reacciones: primero el alumno protesta y exhibe signos de estrés; en segundo lugar, si no se ha producido una aceptación de la evaluación legítima, el alumno se desespera, muestra pasividad y tristeza; y en tercer lugar aparece la indiferencia, caracterizada por la defensividad y evitación del profesor.

Dependiendo de la reacción del profesor hacia el alumno, así como su coherencia, la relación educativa se desarrolla y predispone al alumno a responder en forma similar ante otras situaciones (Cassidy y Shaver, 1999). En este proceso se va consolidando el estilo de afrontamiento adaptado a la universidad. Con el propósito de avanzar los posibles estilos de afrontamiento del alumnado, simplificando las propuestas de Bartholomew y Horowitz (1991), en las que propusieron cuatro estilos de relación [3], de acuerdo a los resultados del análisis factorial, se pueden considerar tres posibles tipos relacionados con el autoconcepto del propio alumno:

- a) un estilo basado en la seguridad de la relación: se fundamenta en la certeza de que se puede tener establecer una relación positiva, que se pueden desarrollar los roles previstos, lo cual deriva en sentirse libre de ansiedad;
- b) un estilo ambivalente que se caracteriza por la ansiedad relativa a la expectativa de roles lo que favorece la desconfianza de poder participar satisfactoriamente en la relación; y,
- c) un estilo de evitación, que se presenta como una reacción defensiva ante la

relación, como una forma de protegerse a sí mismo y no ser vulnerable.

En comparación con el grupo de alumnos que desarrollan estilos de afrontamiento seguro, los otros dos estilos conllevan experiencias, representaciones y creencias más negativas hacia la relación educativa en la universidad; presentando una historia de descripciones menos favorables de sus relaciones con los docentes, con los servicios administrativos, así como con el resto de servicios. Los alumnos con estos tipos de estilos de afrontamiento tienen de autoconceptos más negativos y de más desconfianza sobre sus propias capacidades que el grupo con estilos de afrontamiento seguros.

Posiblemente, un estilo de afrontamiento seguro predice formas positivas y constructivas de resolver las dificultades, así como mejores resultados académicos y, como consecuencia, más satisfacción; mientras los estilos ambivalente y de evitación predicen formas con más ansiedad, peores resultados —en términos generales— y menor satisfacción. Se puede considerar que aquellos alumnos universitarios que experimentan alta ansiedad, perciben baja satisfacción en sus relaciones y se sienten más inseguros.

Se puede decir que dos de los factores que destacan por su pertinencia tanto en la teoría como en la investigación realizada en el campo de la relación interpersonal y, más en concreto, en la relación educativa, son el autoconcepto y los estilos de afrontamiento; el primero se desarrolla como una representación personal relacionada con las capacidades, las experiencias personales y las respuestas del entorno; el estilo de afrontamiento, por su parte, surge y se desarrolla como una pauta facilitadora o un obstáculo para relacionarse con otras personas efectivamente. Ambos factores parecen estructuralmente relacionados, de hecho, los individuos con autoconcepto negativo pueden tener dificultad para establecer una relación interpersonal satisfactoria debido a su falta de habilidades sociales, consolidando un estilo de afrontamiento basado en la evitación; sin embargo, una vez que han podido establecer una relación interpersonal, aquellos individuos con autoconcepto negativo pueden apreciar más la relación y al docente que se la ha facilitado, pues fue más costoso para ellos lograrla. Partiendo de la suposición de que los humanos tienden a desarrollar sentimientos positivos acerca de ellos mismos y a evitar autopercepciones negativas, se puede proponer que el autoconcepto negativo puede ser un indicador de la vulnerabilidad y aversión de los

individuos ante situaciones de evaluación como, en muchas ocasiones, es percibida la relación educativa.

Tal vulnerabilidad puede causar patrones crónicos de defensividad y ansiedad al interactuar con los profesores. La defensividad puede ser considerada como el esfuerzo para cambiar una experiencia amenazante por medio de la distorsión (modificación de la realidad, evadiendo la amenaza) o el rechazo (impidiendo que experiencias amenazantes entren a la conciencia). En el terreno de la relación educativa, se puede pensar que los individuos altamente defensivos son extremadamente vulnerables, por lo que pueden tender a evitar relaciones de evaluación, y con ello la posibilidad de establecer relaciones de contrastación positiva ante las cuales pueden sentir amenaza, como en el caso de las tutorías (Rogers; Hergenhahn, 1988).

Vinculando el autoconcepto y los estilos basados en la defensividad, en estudios de apoyo social, se encuentra que para aceptar ayuda de alguien, y la relación educativa podría ser una variante de este tipo de relación, es necesario que ésta no sea interpretada como algo que afecta al autoconcepto. Diversos autores sugieren que si la ayuda es percibida como más amenazante que positiva por quien la recibe, la persona responde defensivamente, mostrando rechazo o aceptación forzada.

La relación educativa, así entendida, contiene dos elementos fundamentales:

- a) el primero que corresponde a las características individuales de cada uno de los implicados (alumnos y profesores) provenientes de su historia personal, el grupo social y cultural al que pertenece que guía la percepción y evaluación de su mundo interno y externo; y,
- b) el segundo que tiene que ver con la relación educativa en determinado contexto (más o menos formal).

En este proceso que va del individuo a la relación, se viven una serie de situaciones que involucran creencias, formas de ser, modos de ver el mundo e interpretarlo, así como respuestas conductuales ante estímulos vinculados con la situación educativa. En realidad, tanto el alumno como el profesor evalúan su relación interpersonal, tanto a un nivel cognoscitivo como afectivo. Así, primero se percibe, codifica, interpreta e integra

la información relevante, convirtiendo el estímulo externo en información personal, por ejemplo la apariencia, las acciones y hasta la naturaleza de la relación. Esta información es utilizada para ayudar al sujeto a decidir qué estilos de relación, niveles de autoexigencia, límites, etc. son más adecuados. Así, las razones que los profesores y alumnos tienen para dar estabilidad, credibilidad y legitimidad a la relación educativa (cambio positivo esperado, mejora de las expectativas laborales, etc.) conforman las atribuciones que les hacen comportarse en formas específicas. Parece ser que, por ejemplo, las razones para completar los estudios universitarios han variado a través del tiempo, cobrando cada vez mayor importancia las relacionadas con aspectos laborales o funcionales, mientras el saber por el saber, la “vocación” o interés no material han sido subordinados a dichos aspectos. A pesar de que en este nuevo siglo el fundamento es ese, en ocasiones se obedece a aspectos normativos aislados como la valoración genérica del estatus, el prestigio, que aportan los estudios universitarios, o bien, la combinación de éstos con aspectos afectivos o de costumbre como en el caso de los hijos que reproducen tradiciones familiares. Sin lugar a dudas, las explicaciones de por qué se invierten tantos años y recursos en los estudios universitarios, por parte de los alumnos y sus familias, tienen relación claramente con la percepción de sentido de lo que hacen, así como de bienestar y de satisfacción con los estudios, lo que nos permite tratar el otro tipo de evaluación.

El sistema de evaluación afectivo considera la tendencia de los humanos a juzgar los eventos de vida también en base a las emociones. Varias perspectivas teóricas (Berscheid, 2002) han tratado el papel de la evaluación afectiva en la apreciación de las relaciones interpersonales y un ejemplo de éstas es la satisfacción o bienestar percibido en la relación educativa. Pero ¿qué es lo que hace que una persona se sienta satisfecha en una relación como la educativa? La adecuada complementariedad en los roles (de profesor y de alumno) a través de las distintas etapas de vida formativa, las habilidades de los implicados para apoyarse o darse feed back (el alumno al profesor y viceversa), validarse mutuamente, comunicarse efectivamente, compartir responsabilidades y problemas, ser expresivo y construir símbolos comunes (Hinde, 1997) podrían ser algunos de los componentes que juegan un papel esencial en el desarrollo del bienestar en una relación educativa. Asimismo, el estilo de afrontamiento parece estar relacionado con la calidad de las experiencias interpersonales y con la satisfacción.

Durante la interacción entre los miembros de una relación educativa, cada uno de ellos piensa acerca de cómo se ha comportado en el pasado y con base en ello, resuelve hacerlo en el presente. Algunos de los estudios sobre este tema se han concentrado en identificar y estudiar las estrategias de mejora o mantenimiento de la relación, especialmente estrategias educativas (introducir nuevos recursos didácticos, por ejemplo) o estrategias de participación en clase o de estudio. Se pueden conceptualizar diversos estilos de aprovechamiento de las estrategias, que podríamos denominar “tácticas”, las cuales favorecen su efectividad, tanto para el profesor como para el alumno:

- Positividad: mantener expectativas positivas sobre el cambio, favorecer el autoconcepto del otro.
- Comunicación: mantener un buen nivel de comunicación bidireccional y una buena calidad de las interacciones.
- Aceptación incondicional, desde el punto de vista sociocultural: no discriminar según origen social o cultural.
- Creación de una relación significativa: establecer diversos niveles de relación, al margen de la relación que se establece en clase (tutoría, conversación abierta en otros ámbitos, etc.).
- Compartir tareas y favorecer la participación y la autonomía: asumir la responsabilidad propia y delegar responsabilidades. Desarrollar la posibilidad de actuar y ser tomado en cuenta para incidir de forma significativa en el ámbito universitario.

Al margen del papel diverso de cada una de ellas, el grado en el cual se usan estas tácticas varía de acuerdo diversos factores ya citados. También se pueden considerar otras tácticas, no necesariamente positivas, que se usan en el mantenimiento de la relación:

- Cumplir los deseos de los otros: ser sensible a la presión para rebajar exigencias, aceptar todas las demandas, etc.
- Manipulación emocional, haciendo que los alumnos o el profesor se sienta culpable.
- Medidas destructivas. Ser despectivo, desvalorizar.

No obstante, muchas de las conductas que contribuyen a que la relación educativa sea positiva son rutinarias. El cumplimiento del programa y de los compromisos, la coherencia entre lo anunciado y lo ofrecido, el desarrollo y la participación en las actividades cotidianas, aunque parecen triviales, juegan un papel importante. En este trabajo se mantiene la concepción de que hay factores, en ocasiones considerados secundarios, que desempeñan un papel de primer orden en el desarrollo de una relación educativa óptima, factores como el autoconcepto, los estilos de afrontamiento, la motivación o la satisfacción personal. Prestar atención, en las evaluaciones realizadas en las universidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a dichos factores parece cada vez más ineludible, tal como se ha aceptado ampliamente en otros niveles del sistema educativo (Machargo, 1989).

Hipótesis y objetivos

Las hipótesis básicas son tres:

- a) Existe una relación estructural entre el autoconcepto positivo y el estilo de afrontamiento seguro.
- b) Existe una relación estructural entre la motivación intrínseca y la satisfacción con los estudios.
- c) El autoconcepto positivo y el estilo de afrontamiento seguro influyen sobre la motivación y la satisfacción sobre los estudios; a su vez, el conjunto de los factores predicen la inversión de esfuerzos en conductas normativas en la universidad (dedicación al estudio, mantenimiento de relaciones educativas positivas, etc.)

Definición de las variables

—**Autoconcepto.** Se entiende por autoconcepto la percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma en las tres dimensiones básicas: la cognitiva, la afectiva y la comportamental (Burns, 1990). Se considera como diferente de la mera autoestima, más parcial y menos coherente. [4] El autoconcepto se forma a través de las experiencias y relaciones con el entorno, siendo muy relevantes las respuestas del mismo así como las personas significativas (L'Ecuyer, 1985). Esta variable compleja ha sido medida a través de un cuestionario propio, adaptado a las edades y características del alumnado universitario. La referencia básica han sido los trabajos de Bartholomew

et al. (1991), Musitu et al. (1991) y Aurelio Villa (1992), en especial su escala de autoconcepto en el ámbito educativo.

—*Estilos de afrontamiento*. Los estilos de afrontamiento se pueden considerar como disposiciones generales que llevan al individuo a pensar y actuar de forma más o menos estable ante las diferentes situaciones (Sandin et al. 1995). Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como las exigencias internas y/o externas creadas para dominar, reducir o tolerar las exigencias internas y/o externas. De hecho, existen tantas categorizaciones de las estrategias de afrontamiento como autores han tratado el tema (Crespo y Cruzado, 1997). Feurstein y cols. (1986), por ejemplo, hablan de estilos activos o evitativos. Los estudios realizados ponen de manifiesto que la utilización de estrategias de afrontamiento activas, es decir, aquellas que están orientadas o dirigidas a solucionar con todas sus fuerzas el problema, están asociadas a un mayor bienestar (Viñas, Caparrós y Masegú, 1999). Por el contrario, las estrategias centradas en las emociones o el escape parecen estar asociados a un mayor malestar (Scheier y Carver, 1993, Unger et al. 1998). En cualquier caso, se definan los estilos de afrontamiento de una u otra manera (dos grandes estilos, cuatro opciones o más), los diversos estudios consultados muestran su importancia y relevancia.

—*Motivación intrínseca*. La motivación se refiere a lo que originariamente hace que una persona inicie una acción (activación) o persista en sus esfuerzos para alcanzarlo (mantenimiento). En el contexto educativo, Good y Brophy (1991) afirman que el término motivación designa el grado de participación y perseverancia de los alumnos en la tarea, cualquiera que sea la índole de la misma. Se sabe que hay una relación bidireccional entre la motivación y los resultados académicos. Aquí se ha considerado un enfoque restringido de la motivación, exclusivamente centrado en la motivación intrínseca (Garrido, 1990; Abascal, 1995), estudiando su relación bidireccional con la satisfacción, sea esta producida por los resultados, por la aceptación positiva de compañeros y profesores o por otras causas.

La segunda hipótesis (b) se basa en los modelos de procesamiento de la información. Mientras que en el modelo conductista el refuerzo era externo al individuo, la teoría cognitivista considera al refuerzo como motivación intrínseca, destacando cómo la satisfacción percibida constituye la propia motivación intrínseca.

La tercera hipótesis (c) se basa en los modelos motivacionales que destacan que la motivación está mediatizada por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos, manteniendo que la conducta más motivada es aquella que permite confirmar el autoconcepto positivo o evitar el negativo, protegiendo los sentimientos de valía y el autoconcepto (González y Tourón, 1992).

A partir de las conexiones teórico-empíricas que existen entre las diversas variables consideradas, se llevó a cabo esta investigación que se planteaba como objetivos:

- a) Identificar las relaciones entre los factores del autoconcepto y los estilos de afrontamiento, así como las relaciones entre la motivación intrínseca y la satisfacción.
- b) Evaluar las diferencias que existen en dichos factores según diversas variables de tipo sociodemográfico; y
- c) Estimar el impacto de los factores del autoconcepto y estilos de afrontamiento en el mantenimiento y desarrollo de la motivación, la satisfacción con los estudios y las prácticas desarrolladas en la universidad (conductas normativas y no normativas en la relación educativa).

Método

Simplificando la metodología utilizada se presentan la muestra y los instrumentos.

Reducción del modelo conceptual

En el planteamiento general de este estudio se han seleccionado algunas variables consideradas significativas, pero esta selección ha limitado la comprensión de conjunto.

No se han considerado dos conjuntos de variables que son relevantes:

Variables educativas	Variables contextuales
Coherencia del currículum, trayectoria formativa de los estudiantes, resultados académicos de los estudiantes, habilidades cognitivas del alumnado, capacidad docente de los profesores, sistemas de evaluación, áreas de conocimientos diferenciadas.	Prestigio y capacidad de mercado de los títulos, contexto socioeconómico, influencia y apoyo familiar [5], etc.

También se ha limitado el planteamiento al alumnado, eludiendo por el momento el análisis del profesorado. La limitación de recursos y de tiempos, así como la necesaria concreción del estudio que permitiera la contrastación de hipótesis, han obligado a la reducción.

Muestra

Se trabajó con una muestra no probabilística por cuotas de diversos estudios y cursos comprendida por 133 sujetos estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la UIB (53 hombres y 80 mujeres). Sus edades oscilaron entre 18 y 25 años (media= 21,26), y el tiempo que llevaban matriculados en la universidad era de 1,6 años de promedio. En términos de su origen sociocultural, el 87% eran nacidos en la comunidad autónoma de las islas Baleares.

Los sujetos de estudio debían cumplir los siguientes criterios:

- Estar matriculados en la universidad en el curso 2001-2002 en alguno de los cursos de la Facultad de Educación.
- En el momento de la recogida de datos deberán haber cumplido 18 años y no haber cumplido 26.
- Haber expresando la voluntad de participar.

Los criterios de exclusión de los sujetos fueron:

- No aceptación de la invitación a participar, contestando los dos cuestionarios utilizados.
- Personas matriculadas temporalmente que provengan de otros países o comunidades autónomas (programas temporales de intercambio de alumnos).

Instrumentos

Para llevar a cabo la presente investigación se aplicaron dos instrumentos:

- *Cuestionario de autoconcepto y estilos de afrontamiento*

Compuesto por dos bloques diferenciados, dirigidas a evaluar el autoconcepto y los estilos de afrontamiento dominantes. El cuestionario se basaba en los trabajos de Bartholomew et al. (1991), Musitu et al. (1991) y Villa (1992).

El bloque dedicado a los estilos de afrontamiento se basaba en enunciados que evaluaban la forma en la que establecen sus relaciones. Para la selección de los ítems concretos se trabajó, además de los trabajos citados, con varios estudios específicos sobre estilos de afrontamiento (Pelechano, 1992; Leitschuh, 1999). Los alumnos podían seleccionar cinco formas de respuesta: 1= No me identifico en lo absoluto; 2= Me identifico poco; 3= Me identifico algo; 4= Me identifico bastante; y 5= Me identifico totalmente. Algunos de los enunciados utilizados fueron los siguientes: “valoro las relaciones de amistad y me es fácil entablar relaciones cercanas y cordiales, sin sentir que pierdo mi autonomía o independencia”; “lo más importante para mí es tener relaciones emocionalmente cercanas, es decir, quiero tener amigos, familia y pareja que estén constantemente conmigo”; “no me gusta estar solo(a)”; “no me gusta compartir la información que tengo con nadie”; etc. Se decidió no aplicar la *Escala multidimensional de evaluación de los estilos generales de afrontamiento* (COPE, Carver, Scheier y Weintraub, 1989) [6], dada la complejidad de su aplicación en el contexto de nuestro trabajo, se debe considerar que la COPE consta de 60 ítems. Pero sí se tuvo en cuenta para la selección de ítems y la organización de la aplicación.

Por su parte, el bloque dedicado al autoconcepto constaba de 15 cuestiones que pretendía conocer las autovaloraciones, así como aquellas cosas que le hacen sentir una persona valiosa y completa. Ejemplos de estas cuestiones son: “tengo capacidad de hacer aportaciones”, “creo que mi trabajo es satisfactorio”; etc.

- *Cuestionario de motivación, satisfacción con los estudios y prácticas educativas*

También constaba de dos bloques, cada uno dedicado a un tema: motivación y satisfacción, por un lado, prácticas educativas, por otro. Se incluyeron una serie de preguntas para evaluar la motivación, relacionadas con los factores que, en anteriores estudios, se mostraron como los que explicaban mejor la motivación para cursar estudios universitarios: a) Identificación personal con los estudios; b) Mejora de la situación socioeconómica; c) Prestigio de los estudios; d) Influencia de la familia o los compañeros. También se valoró la intensidad de la motivación. Por lo que respecta a las preguntas sobre satisfacción, se incluyeron enunciados sobre valoración de la experiencia universitaria, desde la satisfacción con la docencia hasta la satisfacción con los aprendizajes o las relaciones establecidas, enunciados similares al siguiente: “me siento a gusto con lo que hago en la universidad”.

Además, en este instrumento, el sujeto informa sobre las conductas de estudio (realización y mejora de apuntes, lectura de los libros recomendados, etc.), relación con los compañeros, uso de las instalaciones (biblioteca, cafetería, instalaciones deportivas, etc.), asistencia a clase y otras actividades. La versión aplicada de este cuestionario consta de 15 tipos de actividades básicas, con forma de respuesta Likert de 5 puntos (1= Nunca, 2= Pocas veces, 3= De vez en cuando, 4= Con frecuencia y 5= Cotidianamente).

Resultados

Centraremos la presentación de los resultados en las variables centrales del estudio, autoconcepto y estilos de afrontamiento, sin mostrar las respuestas de los alumnos al resto de cuestiones.

Inicialmente, se realizó un análisis factorial por componentes principales con rotación ortogonal con el propósito de explorar a la vez que confirmar, las formas en las que se relacionan las variables de autoconcepto y estilos de afrontamiento, pues repetidamente en la literatura e investigación se indica cierta superposición en estas variables (Villa, 1992). Asimismo se realizaron análisis de consistencia interna para los factores obtenidos, basados en el Alpha de Cronbach, para estimar el grado de estabilidad de las dimensiones obtenidas (*Tabla 1*).

Tabla 1

Pesos factoriales y consistencia interna de los componentes del autoconcepto y de los estilos de afrontamiento

Selección principales variables	Carga Factorial
Autoconcepto positivo (a = 0,81)	
Creo que mi trabajo es satisfactorio	0,679
Tengo capacidad de hacer aportaciones	0,621
Soy valorado/a por mis compañeros de curso	0,573
No me arrepiento de nada de lo que he hecho	0,458
Seguridad-confianza (a = 0,77)	
Me es fácil establecer relaciones con compañeros	0,713
Me es fácil establecer relaciones con profesores	0,645
Asumo responsabilidades	0,430

Ambivalencia (a = 0,73)	
Prefiero mantener mi independencia	0,684
Me cuesta involucrarme en trabajos grupales	0,499
No necesito relaciones personales	0,476
Evitación-autoconcepto negativo (a = 0,71)	
Me siento muy incómodo/a en la tutoría	0,647
Me resisto a compartir mi información	0,611
Evito hacer preguntas al profesor	0,512
Evito la relación con los compañeros	0,355

Los resultados indican la presencia de cuatro factores que explican el 57,72% de la varianza y que integran en forma sensible a los componentes denominados: Autoconcepto positivo, Seguridad-confianza, Ambivalencia, Evitación-autoconcepto negativo. En términos de las cualidades psicométricas de las escalas desarrolladas, se observa que mostraron consistencia interna robusta reflejada en los coeficientes de confiabilidad alpha de Cronbach superiores a 0,71.

En lo que toca a la validez de contenido y de constructo, se obtuvieron (a partir de los análisis factoriales) medidas congruentes con la conceptualización que los fundamenta y con dimensiones claramente independientes y fuertes; pues el factor denominado Autoconcepto positivo trata sobre la valoración personal y se refiere a la conciencia de ser un individuo valioso para él mismo y para su entorno en la universidad, una persona con capacidad de hacer aportaciones y de sentirse satisfecho por ello, incluye la capacidad de identificar rasgos positivos en ellos mismos, de acuerdo a la presentación teórica realizada antes. Este factor está compuesto por los ítems que contienen afirmaciones positivas sobre sí mismo. Las definiciones planteadas por los teóricos de la personalidad se ven confirmadas en este estilo (Cattell, 1965) viéndose así vinculada incluso con nociones de autorrealización personal y social (Maslow, 1970; Ballester, 1999).

El segundo factor, denominado Seguridad-confianza refleja la forma segura y tranquila de relacionarse con los profesores y compañeros, aunque ello implique cierta reflexión utilitarista de las ganancias y pérdidas en términos de independencia. Esta dimensión se ve sustentada en las propuestas de Bartholomew. (1991), cuando hablan del estilo de

relación seguro. Con relación a esto, Feeney (2000) encontró que una persona segura, se siente cómoda con las relaciones que establece, no se muestra ambivalente ni ansiosa, y además refleja interdependencia, no dependencia de los demás. Lo anterior se muestra en contraposición con los otros estilos de afrontamiento, que presentan personas que experimentan ansiedad y perciben baja satisfacción en su relación que las que tienen un estilo seguro.

El factor de Ambivalencia muestra la concepción de que las relaciones cercanas que se establecen en la universidad, pasando muchas horas juntos, pudiendo recibir invitaciones personales de los profesores (para hablar en clase, realizar un problema, asistir a una tutoría individual, etc.) son arriesgadas y por ello hay que ser cauteloso y tener precaución de lo que se dice y se hace. De acuerdo con esta explicación, Bartholomew (1991) menciona al estilo preocupado de las relaciones interpersonales.

Finalmente, se ha confirmado la dimensión de Evitación-autoconcepto negativo. Este factor se refiere principalmente a la incomodidad ante la cercanía y confianza de las personas en general con respecto al sujeto. Está compuesto por los ítems que contienen afirmaciones negativas o de inseguridad sobre sí mismo. La evitación se convierte en una forma de protegerse a sí mismo y no ser emocionalmente vulnerable ante otros, por eso se establece una relación tan clara entre evitación y autoconcepto negativo, se trata de una estrategia establecida en términos defensivos. Bartholomew (1990), en su taxonomía, indica la presencia de un estilo que evita la relación personal, especialmente al no poder establecer relaciones con contenido emocional seguro. Los cuatro factores de la escala son los siguientes.

Posteriormente a los análisis mencionados, se realizaron otros análisis factoriales y de confiabilidad (*Tablas 2 y 3*), para las escalas de motivación, satisfacción con los estudios y prácticas en la Universidad. Dando por resultado en el primer caso un solo factor que explica el 56,72% de la varianza que creemos que puede incluir la satisfacción y la motivación intrínseca conjuntamente.

En el caso de las prácticas, se observa que surgieron dos factores principales (que explican el 59,36%) en los que se conjugaron por un lado, los comportamientos no normativos, en el sentido de no directamente favorecedoras de los resultados esperados

de la relación educativa, como jugar a cartas y otras actividades de ocio, pasar el tiempo sin contenido concreto (esperas, charla inconsistente, etc.), por mencionar algunos; y por otro, las conductas normativas, en el sentido contrario, como: estudiar, completar apuntes, debatir con los compañeros, asistir a clase o a tutoría.

Tabla 2

Pesos factoriales y consistencia interna de las escalas de motivación y satisfacción

Selección principales variables	Carga Factorial
Motivación-satisfacción (a = 0,77)	
Estoy satisfecho/a con mi trabajo	0,786
Quiero completar mis estudios	0,613
Mi futuro tiene que ver con los estudios	0,448
Lo que hacemos tiene sentido	0,437
El profesor es un orientador del aprendizaje	0,227

Tabla 3

Pesos factoriales y consistencia interna de los componentes de las prácticas

Selección principales variables	Carga Factorial
Conductas no normativas (a = 0,74)	
Actividades de ocio no educativo	0,638
Pérdida de tiempo (esperas, charla, etc.)	0,635
Desplazamientos	0,519
Conductas normativas (a = 0,82)	
Asistir a clase	0,713
Conseguir y completar apuntes	0,585
Estudiar o leer	0,442
Trabajar o debatir con los compañeros	0,410
Asistir a tutoría	0,403

Junto a la fiabilidad que mostraba el alfa de Cronbach se realizaron análisis de la consistencia interna de las escalas a través de las correlaciones ítem-test. Se analizó la consistencia de los ítems de cada escala, aplicando una correlación bivariada de Pearson a cada ítem respecto de cada uno de los dos instrumentos. Se pudo comprobar que todos

los ítems correlacionaban, con signos diversos, con el total de los dos instrumentos, menos dos ítems que presentaban una correlación no significativa, ambos del factor “conductas no normativas”, los cuales fueron descartados.

Comprobadas las cualidades psicométricas de los instrumentos aplicados en la muestra mencionada previamente, se realizaron análisis de varianza en los factores de Autoconcepto y Seguridad-confianza por sexo y curso. Con relación a la variable sexo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dos dimensiones que indican que a las mujeres les cuesta menos trabajo tener seguridad y un autoconcepto positivo. Ellos por su parte, muestran peor autoconcepto.

Al comparar a los cursos se tuvieron que hacer pequeñas correcciones, en algunos casos, asignando el curso cuando la mayoría de las asignaturas que se cursaban eran de un curso. Se observa que a medida que los alumnos pasan más tiempo en la universidad, tienden a ser más seguros y se perciben más valiosos.

Explorados los patrones de diferencias de medias entre los grupos de comparación, se realizó un análisis de regresión tanto para hombres como para mujeres, para identificar cuáles de las variables consideradas predicen las conductas normativas (*Tablas 4 y 5*).

Tabla 4

Análisis de Regresión de las variables criterio para predecir conductas normativas en hombres

VARIABLES PREDICTORAS	BETAS	PROB.	R
Satisfacción con el trabajo	0,566	0,000	0,767
Autoconcepto positivo	0,447	0,000	
Afrontamiento seguro	0,401	0,000	
Evitación del profesor y compañeros	-0,235	0,001	
Situación de inseguridad económica	-0,214	0,002	
Interés en completar los estudios	0,189	0,013	

Tabla 5

Análisis de Regresión de las variables criterio para predecir conductas normativas en

mujeres

VARIABLES PREDICTORAS	BETAS	PROB.	R
Autoconcepto positivo	0,593	0,000	0,802
Afrontamiento seguro	0,437	0,000	
Satisfacción con el trabajo	0,429	0,000	
Satisfacción con las relaciones	0,328	0,003	
Recibir apoyo familiar	0,148	0,024	

En la predicción de conductas normativas, tales como estudiar, completar apuntes o asistir a tutoría, se observa que es necesario tanto para hombres como para mujeres, que haya un autoconcepto positivo, a la vez que satisfacción con los aspectos motivacionales y de satisfacción de la relación educativa. Para ellas resulta importante en la realización de estas prácticas, la satisfacción con las relaciones personales y disponer de apoyo familiar. Para ellos, no encontrarse en situaciones de inseguridad económica y resulta también importante no desarrollar estilos de afrontamiento basados en la evitación. Para ambos es fundamental encontrar sentido a lo que hacen, aunque no aparece como estadísticamente significativo.

Discusión

La moderna teoría de la relación educativa, de tendencia constructivista, considera a los implicados de forma amplia, considerando su contexto, y establece los mecanismos por los cuales los patrones de elaboración de la información, así como la cultura definen al individuo. La relación interpersonal en la que se basa la relación educativa, se encuentra influida por diversos aspectos personales, se podría decir que de tipo subjetivo, que sirven al individuo para vivir sus emociones y relaciones (Zabala, 1995).

En la presente investigación, los análisis realizados permitieron conocer que los estudiantes universitarios mostraron ser más defensivos que las estudiantes. Esto podría deberse, entre otras cosas, a la mejor capacidad comunicativa y facilidad para establecer relaciones que caracteriza a las mujeres jóvenes. En el caso de los estudiantes se puede considerar que para mantener el autoconcepto positivo se autoprotegen para no sentirse en riesgo y tener un poco de más control sobre sus relaciones. Por su parte los hombres solo se sienten más seguros en su trabajo, pero no en las relaciones que implican

actualmente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entre las implicaciones de estos hallazgos, se puede mencionar el hecho de que las mujeres posean medias más altas en sus autoconceptos positivos, así como en los estilos de afrontamiento seguros en la universidad, lo cual significa que se ha completado el proceso de integración de la mujer en la universidad, por lo que respecta a sus capacidades para sentirse seguras y controlar sus relaciones en dicho medio. [7]

En términos de las variables vinculadas con el tiempo de permanencia en la universidad, se obtuvo un patrón consistente que indica que a mayor tiempo, se incrementa la seguridad y disminuye, en términos generales, la ambivalencia y la evitación social. Esto podría deberse al hecho que conforme pasa el tiempo, hombres y mujeres van aumentando su conocimiento de la universidad, del currículum y del resto de aspectos organizativos que pueden producir incertidumbre. Eso, a su vez, produce mayor independencia, lo que incrementa las posibilidades de controlar el propio proceso de estudio, así como la relación con los compañeros y profesores. En este sentido debe recordarse que, en la UIB especialmente, se produce un proceso importante de abandono de los estudios antes de acabarlos, proceso que afecta especialmente a los estudiantes que no pueden superar satisfactoriamente los cursos. De tal manera que se puede afirmar que los logros que implica el seguimiento satisfactorio de los cursos, mejora la autoconfianza, la autoaceptación y la seguridad.

Al analizar las variables que predicen la realización intensa de conductas normativas en la universidad, los datos señalan que hombres y mujeres requieren de tener autoconcepto positivo y sentir satisfacción con aspectos de trabajo y emocionales, aunque este último aspecto afecta fundamentalmente a las mujeres.

Finalmente se confirman las combinaciones estructurales de autoconcepto positivo y estilo de afrontamiento seguro, por una parte; y motivación y satisfacción por otra. Queda muy claro que los estudiantes que se autoaceptan y no son ambivalentes o evitadores, son más capaces de establecer relaciones educativas más satisfactorias, renovar su motivación e invertir más esfuerzos en las conductas normativas. Se sabe que la mejora en la dimensión académica tiene un efecto de mejora del autoconcepto (González y Tourón, 1992), pero aquí se ha querido mostrar la relación entre el

autoconcepto positivo y los estilos de afrontamiento más eficaces. Los alumnos que sienten que sus capacidades intelectuales y sus características personales son valoradas por sus compañeros, profesores y por ellos mismos, seleccionan las estrategias de relación interpersonal más adecuadas formando estilos de afrontamiento más eficaces. A su vez, dichos factores influyen sobre la motivación y el desarrollo de conductas normativas en la universidad.

Notas

[1]: Los autores forman parte del Grupo de investigación y formación educativa y social (GIFES), en los últimos ocho años has realizado diversas investigaciones sobre evaluación universitaria, bullying y conflicto juvenil, utilizando metodología cuantitativas (instrumentos de evaluación) y cualitativas (paneles Delphi, historias de vida, etc.). Contacto: lluis.ballester@uib.es

[2]: No solo evaluaciones de los aprendizajes, sino también en otras áreas.

[3]: Un estilo seguro (cómodo con la relación personal y la autonomía), un estilo preocupado por las relaciones, un estilo rechazante de la relación personal y un estilo miedoso de la relación y socialmente evitante.

[4]: Se puede tener una elevada autoestima en relación a una dimensión o un aspecto, pero contar con un déficit de autoestima en otra. El autoconcepto es integral, es la valoración de conjunto. Clemes considera la autoestima como la parte afectiva del autoconcepto (Clemes et al., 1994).

[5]: Solo se ha incluido una pregunta sobre el apoyo familiar en el primer cuestionario utilizado.

[6]: La versión española es de Crespo y Cruzado (1997), haciendo su adaptación a partir de una muestra de universitarios y logrando buenos índices de consistencia interna y de fiabilidad test-retest.

[7]: Es evidente que estas afirmaciones no son resultados ni conclusiones del estudio, se trata de la discusión de presupuestos y de implicaciones de los que este trabajo sólo sirve de ejemplo.

Referencias bibliográficas

- ABASCAL, J. (1995). Motivación intrínseca y autodesarrollo. En Trianes, M.J. et Al.: *Psicología de la Educación para profesores* (pp. 243-260). Madrid. EUDEMA.
- BACÁICOA, F. (1996). *La construcción de conocimientos*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- BALLESTER, L. (1999). *Las necesidades sociales*. Madrid. Síntesis.
- BARTHOLOMEW, K. (1990). Avoidance of intimacy: an attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- BARTHOLOMEW, K. Y HOROWITZ, L. A. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- BERSCHEID, E. (2002). Emotion. En H. H. Kelley, Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J. H., Huston, T. L., Levinger, G., McClintock, E. y Peplau, L. A. (Eds.). *Close Relationships* (pp. 110-168). Nueva York: Eliot Werner Publications Inc.
- BURNS, R.B. (1990). *El autoconcepto*. Bilbao. Ega.
- CASSIDY, J. Y SHAVER, P. R. (1999). *Handbook of Attachment: theory, research and clinical applications*. Nueva York: The Guilford Press.
- CATTELL, R. B. & KLINE, P. (1982). *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid. Pirámide.
- CLEMES, H.; BEAN, R. & CLARK, A. (1994). *Cómo Desarrollar la Autoestima en Niños y Adolescentes*. Madrid. Debate.
- CRESPO, M. y CRUZADO, JA. (1997). La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de conducta*, 23, 797-830.
- FEENEY, J., NOLLER, P. Y ROBERTS, N. (2000). Attachment and Closer Relationships. En Hendrick, C. y Hendrick, S. S. (Eds.) *Close Relationships: A sourcebook*. USA: Sage Publications.
- GARRIDO, I. (1990). Motivación, emoción y acción educativa. En L. Mayor y E. Tortosa (Eds.): *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional* (pp. 283-343). Bilbao. Desclée de Brouwer.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1976). *Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar*. Madrid: INCIE.

- GONZÁLEZ, M.C. y TOURÓN, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona. EUNSA.
- GOOD, T.L. & BROPHY, J.E. (1991). *Looking in Classrooms*. New York. Harper Collins.
- HERGENHAHN, B. R. (1988). *An introduction to theories of personality*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- HINDE, R. A. (1997). *Relationships: a dialectical perspective*. Gran Bretaña: Psychology Press.
- LAZARUS, R.S.; FOLKMAN,S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Madrid. Martínez Roca.
- L'ECUYER, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona. Oikos-Tau Ediciones.
- LEITSCHUH, G.A. (1999). How college students' physical health relates to coping. *Psychological Report*, 85, 220-226.
- MACHARGO, J. (1989). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid. Escuela Española.
- MASLOW, A. (1970). *Motivation and Personality*. Nueva York. Harper and Row.
- MICHALOS, A. (1980). Satisfaction and Happiness. En *Social Indicators Research*. Vol. 8, núm. 4, pp. 385-422.
- MICHALOS, A. (1985). Multiple Discrepancies Theory (MDT). En *Social Indicators Research*. Vol. 16, núm. 4, 347-413.
- MUSITU,G.; GARCÍA,F. y GUTIÉRREZ,M. (1991). *Autoconcepto, Forma-A (AFA)*. Madrid. TEA.
- PELECHANO, V. (1992). Personalidad y estrategias de afrontamiento en pacientes crónicos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18(58), 167-201.
- ROGERS, C. y OTROS (1980). *Persona a persona*. Buenos Aires. Amorrortu.
- SANDÍN, B., CHOROT, P., SANTED, M.A. Y JIMÉNEZ, M.P. (1995) Trastornos psicósomáticos. En: BELLOCH, A., SANDÍN, B., Y RAMOS, F., (editores). *Manual de Psicopatología*. (pp. 401-469) Madrid: McGraw-Hill.
- VILLA, A. (coordinador) (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- ZABALA, A. (1995). *La práctica educativa. Com ensenyar*. Barcelona. Graó.

Resumen

La autoaceptación y una visión positiva de uno mismo y los demás favorecen el acercamiento y las relaciones interpersonales positivas y satisfactorias. El presente estudio explora las relaciones entre el autoconcepto y el estilo de afrontamiento, analizándolos en la relación educativa. Se estudió una muestra de 133 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de las Islas Baleares a lo largo del curso 2002-2003. Los resultados indican la relación entre el autoconcepto y el estilo de afrontamiento con la motivación y la satisfacción; así como la importancia de la satisfacción y la motivación en el seguimiento de los estudios y la dedicación a los mismos.

Palabras clave

Autoconcepto, estilo de afrontamiento, satisfacción, motivación.

Abstract

The good personal appraisal and a positive vision of one same and the others favor the approach and the positive and satisfactory relationship. The present study explores the relations among the self-concept and the coping, analyzing them in the educational relation. A sample of 133 students of the Faculty of Education of the University of the Balearic Islands along the course 2002-2003. The results indicate the relation among the self-concept and the coping with the motivation and the satisfaction; as well as the importance of the satisfaction and the motivation in the monitoring of the studies and the dedication to the same.

Key words

Self-concept, coping, satisfaction, motivation.