

EFFECTE DIFERENCIAL DE L'OPTIMISME I DE LA COMPETÈNCIA PERSONAL EN UN PROCÉS D'ESTRÈS

Tatiana Rovira Faixa

Tesi Doctoral codirigida per:

Dr. Jordi Fernández Castro

Dra. Sílvia Edo Izquierdo

Departament de Psicologia de l'Educació
Unitat de Psicologia Bàsica
Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma de Barcelona

Bellaterra, setembre de 2002

Aquest treball no s'hagués pogut realitzar sense la col·laboració desinteressada dels 320 alumnes de primer de Psicologia, del curs 2000-2002, que van participar com a subjectes en els estudis.

Aquest treball ha estat possible gràcies als ajuts de la PB 97-0212, i BSO2002-01123, del *Ministerio de Ciencia y Tecnología*.

Moltes gràcies a tothom qui m'ha acompanyat en la realització d'aquesta Tesi:

Per preocupar-vos de l'estat de la feina,
per les oportunitats d'aprendre que m'heu donat,
per contribuir a la meva formació, tant laboral com personal,
pels consells rebuts,
per la companyia,
per animar-me i cuidar-me...
I als meus directors, gràcies per fer de l'obligació un plaer.

ÍNDEX

I MARC TEÒRIC	9
Introducció	9
1 L'estrès com a procés	10
1.1 El nucli de l'estrès	12
1.1.1 L'avaluació primària i secundària	17
1.1.2 L'afrontament	21
1.1.3 L'adaptació	26
1.1.4 Avaluació, afrontament i adaptació	28
2 Les creences i el procés d'estrès	31
2.1 L'optimisme	32
2.2 La competència personal	37
II PLANTEJAMENT I OBJECTIUS	43
III TREBALL EMPÍRIC	49
1 Estructura factorial dels qüestionaris de creences	49
1.1 Mètode	49
1.1.1 Subjectes	49
1.1.2 Instruments de mesura	50
1.1.3 Procediment	51
1.2 Resultats	52
1.3 Discussió	54
2 Estudi 1. Relació entre les creences, l'avaluació, i l'impacte afectiu, en diferents situacions	57
2.1 Mètode	57
2.1.1 Disseny	57
2.1.2 Subjectes	57
2.1.3 Instruments de mesura	58
2.1.4 Procediment	62
2.2 Resultats	62
2.2.1 Validació de les situacions	63
2.2.2 Les creences i l'avaluació de les situacions	64
2.2.3 Les creences i l'impacte afectiu generat per les situacions	70
2.3 Discussió	74
2.3.1 Interacció de les creences disposicionals i situacionals amb les situacions	74
2.3.2 Interacció de la competència personal i l'optimisme amb les situacions	75
2.3.3 Efecte de les creences en l'avaluació i l'impacte afectiu	76

3	Estudi 2. Influència de les creences sobre l'afrontament i l'adaptació	79
3.1	Mètode	79
3.1.1	Disseny	79
3.1.2	Subjectes	80
3.1.3	Instruments de mesura	80
3.1.4	Procediment	82
3.2	Resultats	84
3.2.1	L'avaluació	84
3.2.2	Les estratègies d'afrontament	85
3.2.3	L'adaptació: Impacte afectiu i rendiment	87
3.2.4	Les creences, l'avaluació i l'afrontament	89
3.2.5	Les estratègies d'afrontament i l'adaptació	95
3.3	Discussió	96
3.3.1	Relació entre l'impacte afectiu i les estratègies d'afrontament	97
3.3.2	Relació entre les creences, l'avaluació i l'impacte afectiu	99
3.3.3	Relació entre les estratègies d'afrontament i l'adaptació	100
IV	DISCUSSIÓ GENERAL I CONCLUSIONS	103
1	Discussió	103
2	Conclusions	107
V	REFERÈNCIES	109
VI	ANNEXOS	121
	Annex 1	123
	Annex 2	127
	Annex 3	135
	Annex 4	139
	Annex 5	147

I MARC TEÒRIC

INTRODUCCIÓ

El present treball centra el seu interès en el paper que juguen les creences en l'àmbit de l'estrès. Les primeres definicions de l'estrès, a principis del segle XX, el contemplaven com a resposta per restablir l'equilibri homeostàtic perdut a causa d'alguna agressió externa, tal i com va proposar Cannon.

Però a partir d'aquestes primeres aproximacions, l'estudi de l'estrès ha evolucionat vertiginosament. A més, aquests canvis han tingut també un reflex en les teràpies utilitzades en el seu tractament, i en les estratègies de prevenció. No és el mateix posar l'èmfasi en la situació en què es troba la persona, que en la resposta que hi dona, o que en la manera que té de veure-la.

En els darrers trenta anys ha estat gran l'interès d'alguns investigadors en buscar quines són aquelles variables personals que poden permetre predir com es comportarà una persona davant d'una situació d'estrès, sobretot amb l'ànim de conèixer quines són aquelles característiques individuals que ens poden permetre protegir-nos o adaptar-nos millor a determinades situacions. L'objectiu final d'aquests investigadors és el de buscar estratègies que vagin més enllà d'intentar solucionar situacions concretes, que aconseguixin crear un estil de funcionament, a partir del treball de les característiques individuals, que ens permeti viure 'adaptats', d'una manera més estable i a més llarg

termini, sense haver de funcionar com a acció - reacció. D'aquí la importància de les creences en relació a l'estrès.

Ara bé, a mesura que s'ha anat avançant en l'estudi de l'estrès, també s'ha anat tornant més complexa la seva definició, de manera que actualment cal parlar de l'estrès com a un procés que inclou diversos conceptes que cal definir.

1 L'ESTRÈS COM A PROCÉS

En tot procés d'estrès, s'avalua una situació com a excedent dels recursos habituals, i que provoca, a més d'una resposta fisiològica i afectiva, que s'hagin de mobilitzar recursos extraordinaris per fer-hi front (afrontament). Aquest procés es desenvolupa d'una manera contínua, fins que la situació deixa de ser avaluada com a excedent (Figura 1.1).

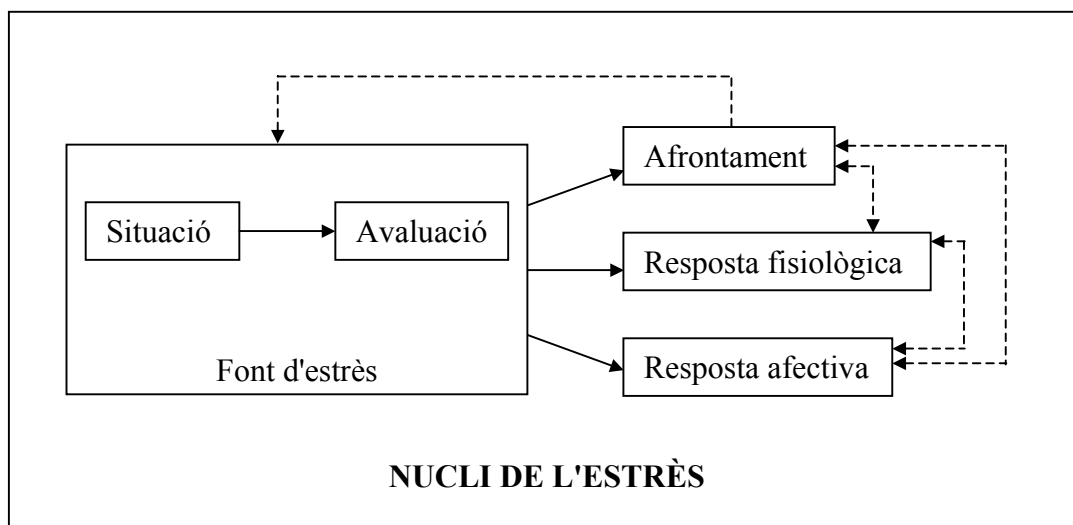


FIGURA 1.1 *Esquema dels elements del procés d'estrès, basat en Fernández-Castro i Edo (1998, pàg. 138).*

Aquest plantejament fa referència al nucli central d'un procés d'estrès, a allò que és necessari per tal de poder considerar que ens trobem davant d'un fenomen estressant. Però en el procés d'estrès, entren en joc moltes altres variables a considerar, algunes d'elles moduladores d'aquest nucli central, i algunes altres sobre les conseqüències que pot tenir per la persona el fet de trobar-se en aquesta situació descrita (Figura 1.2).

Com a moduladors del nucli d'estrès, s'han considerat aspectes tan diversos com les variables de personalitat, les creences de la persona, factors socials i culturals, etc. I com a conseqüències, s'ha considerat bàsicament l'efecte que el nucli de l'estrès té sobre el rendiment i/o la salut de la persona (Fernández-Castro i Edo, 1998).

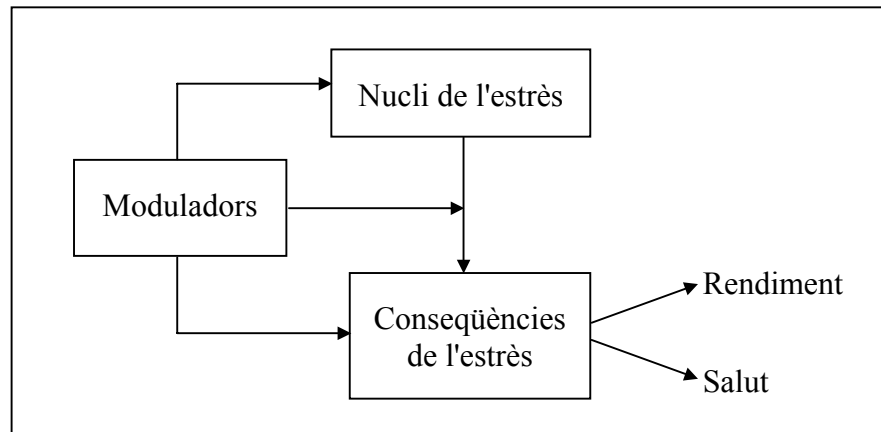


FIGURA 1.2 *Influències i conseqüències del nucli d'estrès, basat en Fernández-Castro i Edo (1998, pàg. 146).*

La visió de l'estrès com a procés, a partir de l'esquema integrador presentat, permet incloure en una única definició totes aquelles perspectives diferents, que han abordat l'estudi de l'estrès posant l'èmfasi en alguna de les parts descrites, i que treballen amb una definició pròpia de l'estrès. Aquestes diferents definicions, en realitat, no són contradictòries entre elles, sinó que simplement es focalitzen o es limiten a l'estudi d'una part del concepte global, aportant d'aquesta manera una informació rellevant per l'estudi de l'estrès, i que permet anar construint el trencaclosques d'aquest procés complex (Fernández-Castro i Edo, 1998).

Així, per exemple, hi ha perspectives que posen l'èmfasi en les situacions (Elliot i Eisdorfer, 1982; Parkes, 1972), ja que es preocupen d'estudiar quines són les característiques de les situacions estressants que determinen que tinguem conseqüències, a nivell emocional i/o fisiològic, més o menys importants. Des d'aquest punt de vista s'ha estudiat, per exemple, que les situacions agudes i puntuals, com podria ser una visita al metge, generen una resposta menys nociva que les situacions cròniques, com podria ser una mala situació laboral o personal. Un altre exemple d'aquesta perspectiva són les investigacions que, des de l'àmbit de l'estrès laboral, han definit les característiques que determinen que una situació a la feina, per la seva ambigüitat o

conflicte, sigui més o menys estressant: és diferent la situació en la qual no estan clares les instruccions de la feina que cal fer, que aquella en la qual les instruccions són clares però contradictòries entre elles, o fins i tot aquella en la qual, per molt clares que siguin les instruccions, no es poden dur a terme per manca de temps o de mitjans (Edwards, 1988).

Altres perspectives han considerat que, a més de les situacions, s'han de tenir en compte altres variables, ja que davant d'una mateixa situació, la resposta de la gent pot ser molt diferent. És per això que aquestes perspectives posen l'èmfasi en l'avaluació de la situació, doncs consideren que el que determina el procés no és la situació per ella mateixa, sinó la percepció que genera en un individu determinat (Spielberger, 1972). Des d'aquest punt de vista, doncs, es pot parlar de situacions potencialment estressants, que interaccionen amb la persona per determinar el procés.

1.1 EL NUCLI DE L'ESTRÈS

Un dels models que considera la relació de la persona amb l'entorn, és el model descrit per Lazarus i el seu grup, exposat per primera vegada el 1966, i posteriorment reformulat pels mateixos autors (Lazarus, 1993; Lazarus i Folkman, 1986). Aquests autors postulen que una determinada situació, per ella mateixa, no té per què ser estressant, ja que cal tenir en compte com s'avalua aquesta situació per poder entendre el procés que té lloc. Per tant, si bé hi ha certes característiques de les situacions que les fan susceptibles de desencadenar el procés d'estrès (situacions potencialment estressants), cal saber si la persona l'avalua com a excedent dels seus recursos més automàtics, per poder determinar si es posaran en marxa estratègies d'afrontament destinades a restablir l'equilibri entre la demanda i els recursos.

Aquest model entén l'estrès com un procés dinàmic, és a dir, que va canviant en funció d'aquesta interacció constant entre la persona i l'entorn. Així, en moments diferents o en circumstàncies diferents, la persona pot avaluar la situació també de diferent manera, i no té per què utilitzar sempre les mateixes estratègies d'afrontament. A la figura 1.3 es pot veure un esquema del model.

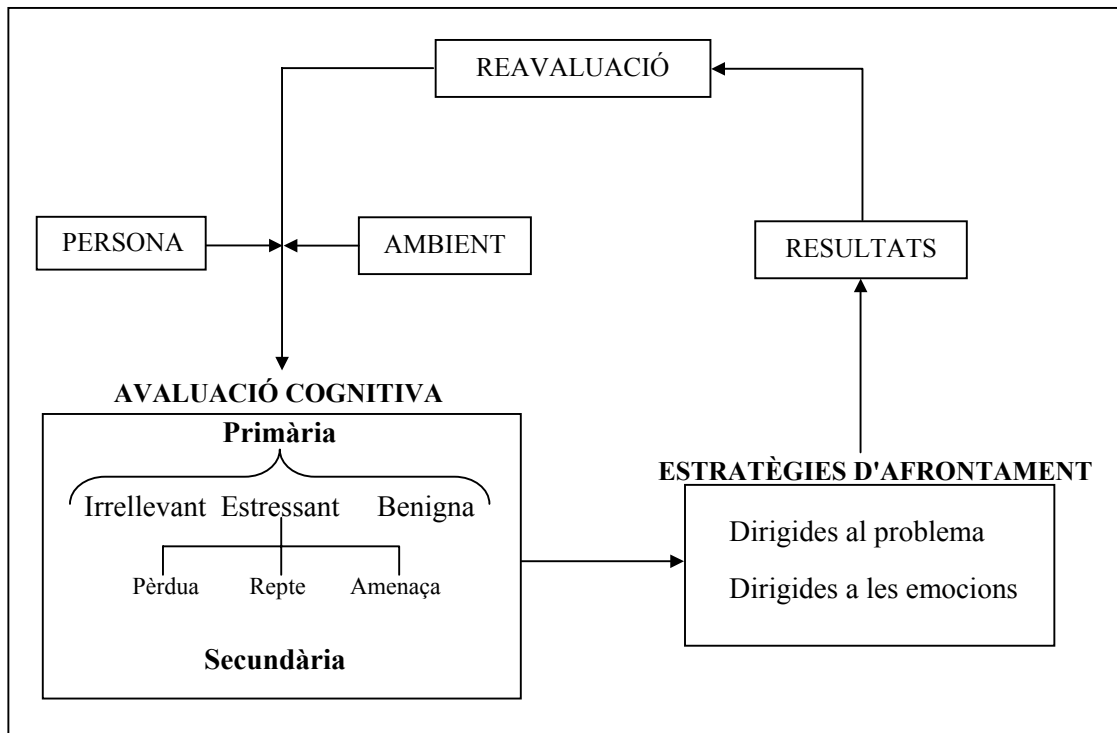


FIGURA 1.3 Esquema conceptual del model de Lazarus i Folkman (1986).

Pel que fa a l'avaluació cognitiva, els autors distingeixen entre una avaluació primària i una de secundària. **L'avaluació primària** és l'avaluació de la importància que té per nosaltres una determinada situació. Dit d'una altra manera, l'avaluació primària respon a la pregunta de què creu que s'hi juga una persona, en una situació en concret. Així, pot creure que no s'hi juga res (situació irrellevant), que és una situació benigna, o que s'hi juga molt (situació estressant).

Si la situació s'avalua com a irrellevant o benigna, no suposa cap interferència, i per tant es posa en marxa la conducta més automàtica. Ara bé, en el cas de les situacions estressants, la persona pot valorar que s'hi juga molt per diverses raons, cadascuna de les quals determina que ens trobem davant d'un tipus concret de situació:

- Situació de repte: La persona valora que la situació li pot permetre obtenir conseqüències desitjables, dit d'una altra manera, que hi pot guanyar alguna cosa important.
- Situació d'amenaça: La persona valora que la situació li pot comportar conseqüències nocives, dit d'una altra manera, que hi pot perdre alguna cosa important.

- Situació de pèrdua: La persona considera que ja ha patit alguna conseqüència nociva, i allò estressant són les conseqüències d'aquesta pèrdua.

Per exemple, davant d'un examen determinat, algú pot considerar que no és gaire important ni per la seva formació, ni per la seva autoestima, ni per res que li pugui aportar de bo o de dolent. Algú altre, o ell mateix en altres moments, pot pensar que és un examen que sí que li importa molt, ja que li pot permetre en un futur aconseguir una beca que desitja (situació de repte), o perquè si no l'aprova no podrà acabar la carrera (situació d'amenaça). D'altra banda, seguint amb la situació d'examen, una determinada nota obtinguda pot significar un guany o una pèrdua important per la persona.

Les avaluacions de repte no són excloents de les d'amenaça, ni de les de pèrdua, ja que una persona pot percebre que una situació és important tant per allò que s'hi juga de bo com de dolent, i en ambdós casos es troba davant d'una situació que percep com a estressant.

L'avaluació secundària respon a la qüestió de què s'hi pot fer. La persona avalua els recursos de què disposa i que li poden servir per manegar la situació. Quan es parla d'avaluació secundària, un dels aspectes més importants és el control percebut de la situació (Folkman, 1984; Folkman i Lazarus, 1985; Lazarus, 1993; Lazarus i Folkman, 1986; Shapiro i Schwartz, 1996), és a dir, avaluar si la situació permet que nosaltres hi fem alguna cosa, i si som capaços de dur-ho a terme. En aquest sentit, aquest aspecte de l'avaluació secundària és equivalent als conceptes d'expectatives de resultat i d'autoeficàcia formulats per Bandura (1977, 1987, 1997) en la seva teoria cognitivo-social (Folkman, 1984).

Les expectatives de resultat fan referència a la percepció de la persona sobre la probabilitat que una determinada acció tingui una determinada conseqüència (en el llenguatge de Lazarus, és l'avaluació de si hi ha alguna cosa a fer, i quina en concret, per restablir l'equilibri perdut); i les expectatives d'autoeficàcia fan referència a la percepció de la pròpia capacitat per dur a terme una determinada acció (Figura 1.4).

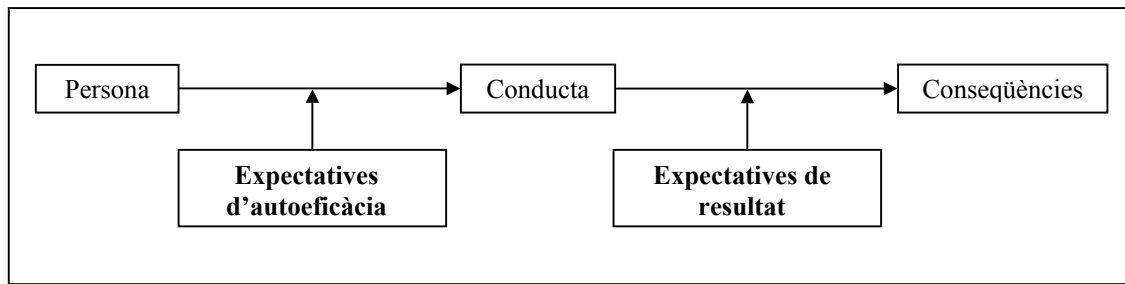


FIGURA 1.4 Esquema conceptual de les expectatives d'autoeficàcia i de resultat.

Segons la teoria cognitivo-social, és la combinació d'aquestes expectatives la que determina la motivació d'una persona cap a la realització d'una determinada conducta (Bandura, 1987; Sanz i Villamarín, 1999). Així, si una persona té una alta expectativa de resultat respecte d'una conducta determinada (creu que li permetrà obtenir uns resultats determinats), i a més es veu capaç de fer-la, estarà molt motivada, i per tant és molt probable que realitzi la conducta en qüestió; qualsevol altra combinació d'expectatives no motivarà al subjecte, bé perquè no creu que aquesta sigui la manera d'aconseguir l'objectiu, bé perquè, tot i creure que és la manera, no es veu capaç de dur-la a terme.

La interacció entre l'avaluació primària i la secundària és la que determina el grau, la intensitat i la qualitat de la resposta emocional que generi la situació. Si el resultat de l'avaluació primària és que la situació és irrellevant o benigna, no importa quina sigui l'avaluació secundària, ja que en tractar-se d'una situació en la que la persona no s'hi juga res, és irrellevant si té recursos o no per fer-hi front. Ara bé, si es considera que la situació és important, el fet de considerar que es tenen o no els recursos necessaris per fer-hi front determinarà el tipus de resposta emocional, ja que com menys recursos es cregui tenir, més emocions negatives pot sentir la persona, mentre que si creu que té els recursos necessaris per fer-hi front, aquesta resposta negativa no serà tan acusada, i fins i tot pot haver-hi una resposta emocional positiva.

Les emocions generades per l'avaluació, poden veure's modificades per les estratègies d'afrontament que es posen en marxa i així, en el moment de tornar a avaluar aquesta mateixa situació, seran una influència a tenir present. Per tant, els autors del model es decanten clarament per una perspectiva cognitiva de les emocions, ja que per ells és condició suficient i necessària l'avaluació cognitiva perquè aquestes es generin, però no

neguen que hi pugui haver una relació bidireccional entre l'emoció i la cognició (Lazarus, 1999; Lazarus i Folkman, 1986; Smith i Lazarus, 1993).

Un cop s'ha avaluat la situació com a rellevant, i s'han valorat els recursos de què es disposa, es posen en marxa **les estratègies d'afrontament**. En paraules dels propis autors del terme (Lazarus i Folkman, 1986), les estratègies d'afrontament són *"tots aquells esforços cognitius i conductuals, constantment canviant, que un individu posa en marxa per manegar les demandes específiques externes i/o internes que són avaluades com a excedents o desbordants dels seus recursos"* (pàg. 164). Aquesta definició és independent del resultat, és a dir, que l'afrontament és tot allò que fa la persona en una determinada situació, sense tenir en compte si és efectiu o no. De fet, una de les presumpcions més importants d'aquest model, pel que fa a l'afrontament, és que no hi ha estratègies bones o dolentes per elles mateixes, sinó que l'eficàcia d'una o altra estratègia dependrà de la situació, de les circumstàncies en què té lloc, i de la persona o persones implicades.

Una altra característica important de l'afrontament, relacionada amb la concepció dinàmica d'aquest model, és que una situació avaluada com a estressant, pot desencadenar l'ús de múltiples estratègies combinades, i que vagin canviant al llarg del procés, en funció dels resultats que es van obtenint. Lazarus i el seu grup de treball han distingit entre dos grans tipus d'estratègies d'afrontament: les estratègies dirigides al problema, encaminades a actuar directament sobre la font productora d'estrès i les estratègies dirigides a les emocions, encaminades a controlar o suprimir les emocions que es generen al voltant de la situació.

El model descrit és molt explicatiu, però poc predictiu, ja que té en compte molts components diferents en el procés d'estrès, i descriu extensivament la relació entre ells, però no sempre ha rebut el suport empíric necessari per confirmar-lo com a vàlid, almenys en la seva globalitat (Zakowski, Hall, Klein, Baum, 2001). En aquest sentit, una de les crítiques que ha rebut el model és que, en definir l'estrès com un procés tan canviant i dinàmic, amb interrelació entre tots els components, es fa difícil establir hipòtesis clares i determinades que permetin confirmar-lo o desmentir-lo (Hobfoll, 1989).

1.1.1 L'avaluació primària i secundària

Els estudis que han volgut comprovar els supòsits teòrics del model respecte de l'avaluació, s'han trobat amb el primer inconvenient d'operacionalitzar adequadament els dos tipus d'avaluació descrits (primària i secundària).

El primer estudi en el qual es treballa amb l'avaluació (Folkman i Lazarus, 1985), aquesta es mesura d'una manera indirecta, inferint-la a partir de les emocions generades. Concretament, es presenta una llista d'adjectius relacionats amb el repte (com interès o excitació) amb l'amenaça (com por o preocupació), amb el guany (com satisfacció o alegria) i amb la pèrdua (com decepció o tristesa). Aquesta manera d'inferir l'avaluació no permet distingir entre la part d'avaluació cognitiva del model, i la part de la resposta emocional, i tampoc no permet, per tant, estudiar la relació que hi ha entre aquesta resposta i l'avaluació primària i secundària. En estudis posteriors, s'ha procurat operacionalitzar l'avaluació distingint clarament entre avaluació primària i secundària, i separant-la de les emocions resultants (Chang, 1998; Zohar i Dayan, 1999). Respecte de l'avaluació primària, es pregunta la importància que li dóna el subjecte a la situació en què es troba, i si creu que hi té alguna cosa a guanyar i/o alguna cosa a perdre (Smith i Lazarus, 1993). En canvi, pel que fa a l'avaluació secundària, hi ha varietat en la mesura de la mateixa, que va més enllà de la pregunta que es fa servir, ja que les diferents maneres de preguntar impliquen definicions diferents del que és l'avaluació secundària (Chang, 1998). Algunes de les mesures utilitzades han estat:

- Fer una llista de possibles estratègies, per tal que la persona avaluï en quina mesura són aplicables a la situació, sense tenir en compte si a més de factibles la persona es veu capaç de realitzar-les (p.e. Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLonguis i Gruen, 1986).
- Preguntar pel control percebut de la situació, sense tenir en compte el mecanisme a través del qual s'exerceix aquest control (p.e. Zohar i Dayan, 1999).
- Preguntar per la dificultat d'allò que s'ha de fer (p.e. Carver i Scheier, 1994).

Aquesta manca d'acord en l'operacionalització i, sobretot, en la definició que hi ha darrera de l'avaluació secundària, en dificulta la sistematització i el resum de resultats, i

no permet establir conclusions clares, a favor o en contra, de la relació que aquesta avaluació té amb els altres elements del model.

Davant la necessitat d'operacionalitzar adequadament aquests dos constructes, sobretot pel que fa a l'avaluació secundària, i comprovar la independència entre ells, Chang (1998) ha realitzat una anàlisi psicomètrica d'un qüestionari d'avaluació primària i secundària, redactat seguint les directrius de la teoria. Les preguntes d'avaluació secundària d'aquest qüestionari fan referència al control que l'individu creu tenir sobre el resultat de l'esdeveniment, en aquest cas un examen universitari, i al grau en què es creu capaç de preparar-se de manera efectiva per a l'esdeveniment. Ha sotmès el qüestionari dissenyat a una anàlisi factorial, que indica que hi ha dos factors independents, que es corresponen amb les definicions d'avaluació primària i secundària del model.

Un aspecte que encara queda per comprovar fa referència a la seqüència cognitiva que el model estableix entre l'avaluació primària i la secundària. Segons el model, només en el cas que el resultat de l'avaluació primària indiqui que la situació és rellevant, es desencadenarà l'avaluació secundària. Aquesta concepció ha rebut moltes crítiques, ja que hi ha autors que creuen que el procés avaluatiu no té lloc d'una manera tan pautada (Zajonc, 1984), i que la importància que una persona dóna a una situació determinada no és independent de l'avaluació dels recursos de què creu que disposa (Smith i Kirby, 2001). A més, donat que el model implica la dinàmica d'anar avaluant i reavaluant les situacions, tal i com està definit no hi ha manera de confirmar o desmentir la independència i/o la seqüència d'aquestes avaluacions, ja que no és possible determinar si el sentit de la relació va de l'avaluació primària a la secundària, o és bidireccional.

La premissa que sí que s'ha estudiat empíricament és la que relaciona l'avaluació primària i la secundària amb la resposta emocional. Com ja s'ha explicat anteriorment, segons el model, la qualitat i la intensitat de les emocions experimentades en determinades situacions és el resultat de la interacció entre les dues avaluacions. Així, tal i com s'esquematitza a la figura 1.5, si l'avaluació primària indica irrellevància, no té efecte l'avaluació secundària en l'emoció; si l'avaluació primària indica rellevància, el nivell de recursos de l'avaluació secundària determina que hi hagi una emoció negativa o positiva, i la seva intensitat.





		AVALUACIÓ SECUNDÀRIA	
		Pocs recursos	Molts recursos
AVALUACIÓ PRIMÀRIA	Irrellevant		
	Rellevant		

FIGURA 1.5 Representació de la hipòtesi interactiva entre l'avaluació primària i la secundària, i la qualitat de la resposta emocional.

Segons aquesta explicació, doncs, un cop s'ha avaluat la situació com a rellevant, si es percep que es tenen els recursos necessaris per fer-hi front hi haurà menys emocions negatives que si es percep que no es tenen (Figura 1.6).

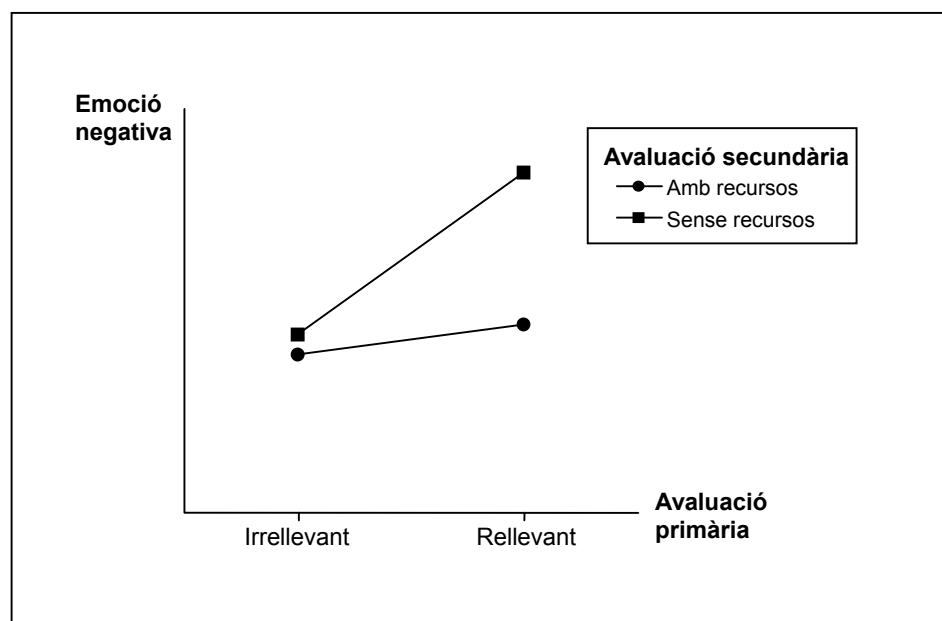


FIGURA 1.6 Representació de la hipòtesi interactiva entre l'avaluació primària i la secundària, i el nivell de resposta emocional negativa (dades hipotètiques).

Per comprovar aquesta hipòtesi, cal poder manipular els nivells d'avaluació primària i secundària, per veure si afecten a les emocions en el sentit esperat. Per això, diversos treballs (Neufeld, 1976; Smith i Lazarus, 1993; Tomaka, Blascovich, Kelsey i Leitten, 1993; Zohar i Dayan, 1999) han utilitzat situacions fictícies, que la persona no ha passat, normalment redactades en forma de relats, on es manipula la importància d'allò

que s'està explicant (avaluació primària) i els recursos disponibles per fer-hi front (avaluació secundària). Els resultats d'aquests estudis no confirmen en cap cas la hipòtesi interactiva entre avaluacions, sinó que troben un efecte sumatori de les mateixes en l'emoció: independentment de la importància que tingui la situació, com menys recursos es tenen, més emocions negatives s'experimenten (Figura 1.7). Zohar i Brandt (2002) han realitzat un estudi simulant una situació real d'examen, en escolars d'entre 16 i 18 anys, on allò que es manipula són les instruccions sobre la mateixa, per tal de contrastar la hipòtesi interactiva en situació no fictícia. Els resultats indiquen, un cop més, que l'efecte és sumatori i, segons els mateixos autors de l'estudi, aquest resultat invalida indirectament la hipòtesi de la seqüència lògica entre avaluar primer la importància d'un fenomen per avaluar posteriorment els recursos disponibles en cas que la situació sigui rellevant, ja que en situacions irrellevants també s'observa un efecte de l'avaluació dels recursos sobre l'emoció.

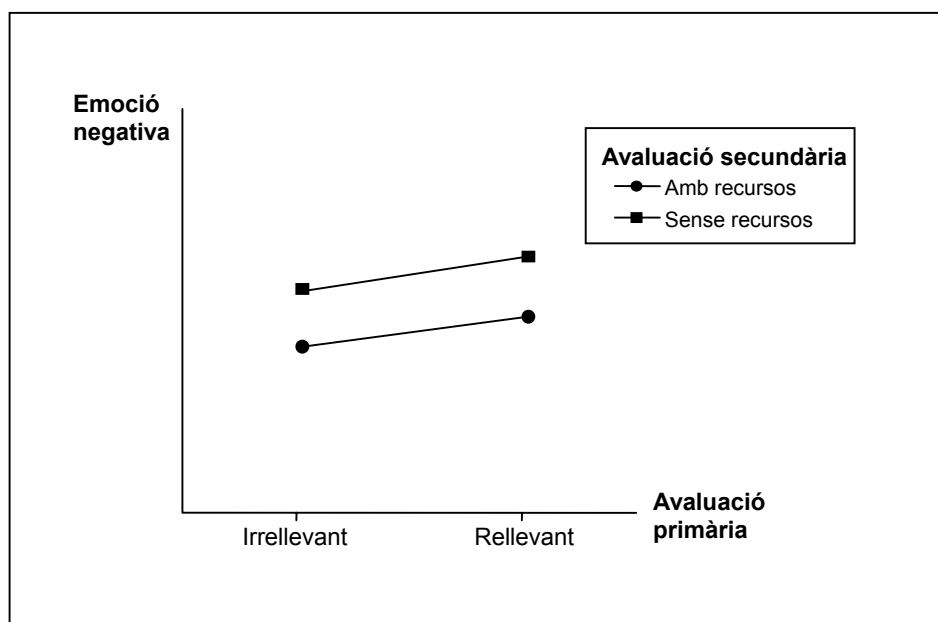


FIGURA 1.7 Representació de la hipòtesi sumatòria de l'efecte de l'avaluació primària i secundària en el nivell de resposta emocional negativa (dades hipotètiques).

Així doncs, a pesar de la importància que l'avaluació té en el model descrit, encara falta confirmació empírica sobre si aquesta avaluació es fa en dues fases diferenciades (avaluació primària i secundària), i sobre la relació que aquestes dues fases presenten entre elles, tot i que els resultats semblen avaluar que les avaluacions primària i secundària no són seqüencials ni interactives.

1.1.2 L'afrontament

L'estudi de l'afrontament, com passa amb el de l'avaluació, presenta també una doble vessant: Per una part, un esforç per trobar un instrument de mesura adequat, i per l'altra, comprovar empíricament els supòsits teòrics del model.

Folkman i Lazarus (1985) van construir el primer qüestionari d'afrontament, el Ways of Coping (WOC), que consistia en una llista de possibles estratègies a seguir (86 ítems), basada en un seguit d'entrevistes obertes, realitzades a subjectes als quals se'ls preguntava allò que acostumaven a fer en diferents situacions. Aquest primer qüestionari, ha estat sotmès a revisions posteriors (Folkman i Lazarus, 1988a; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLonguis i Gruen, 1986; Vitaliano, Russo, Carr, Maiuro, Becker, 1985), en les quals s'ha aplicat un factorial a la llista resultant, per determinar-ne l'estructura i establir escales d'afrontament generals. El problema que hi ha amb aquest qüestionari és que s'ha descobert força inestable, en el sentit que estudis diferents troben estructures factorials diferents (Cook i Heppner, 1997; Edwards i O'Neill, 1998; Parker, Endler i Bagby, 1993; Stone, Greenberg, Kennedy-Moore i Newman, 1991).

A partir d'aquest primer qüestionari, hi ha diferents autors que han construït el seu propi instrument de mesura, seguint la idea d'elaborar la llista d'estratègies, i sotmetre l'instrument a anàlisis factorials, de primer ordre, de segon ordre, i fins i tot de tercer ordre, per determinar-ne l'estructura (veure Parker i Endler, 1992, per una revisió). Això ha donat lloc a una varietat força gran, no només d'instruments, sinó d'escales d'afrontament, de vegades difícils de comparar (Carver, Scheier i Weintraub, 1989; Clark, Bormann, Cropanzano i James, 1995; Cook i Heppner, 1997; Parker i Endler, 1992).

De tota la varietat d'instruments definits, se'n poden destacar dos, que tenen unes característiques que els fan força acceptats entre els autors que treballen amb afrontament (Cook i Heppner, 1997).

El primer qüestionari és el COPE (Carver, Scheier i Weintraub, 1989), construït no només amb l'evidència empírica de les entrevistes, sinó realitzant un esforç teòric sobre aquells aspectes que haurien d'estar presents en un qüestionari sobre afrontament, per la qual cosa presenta validesa aparent, i una estructura factorial força estable (Carver i

Scheier, 1994; Clark et al., 1995; Cook i Heppner, 1997). A la taula 1.1 es presenten les escales d'aquest qüestionari, amb una breu descripció de les mateixes.

ESCALA	DESCRIPCIÓ
Afrontament actiu	Iniciar accions, augmentar esforços per pal·liar la font d'estrès
Planificació	Pensar com fer front a l'estressor, i planificar els esforços
Buscar recolzament social instrumental	Buscar consell, informació o ajuda
Buscar recolzament social emocional	Buscar comprensió, simpatia o recolzament moral
Supressió d'activitats distractores	Centrar-se en l'estressor, deixant de banda altres coses
Religió	Augmentar la implicació en activitats religioses
Reinterpretació positiva i creixement personal	Veure la situació des d'una perspectiva més favorable.
Refrenar l'afrontament	Esperar l'oportunitat per actuar, sense precipitar-se
Acceptació	Acceptar l'existència i la importància de la font d'estrès
Centrar-se en les emocions i desfogar-se	Centrar-se en el malestar i expressar-lo
Negació	Refusar l'existència del problema, o actuar com si no existís
Desconnexió mental	Distreure's per no pensar en el problema
Desconnexió conductual	Renunciar a aconseguir els objectius, i abandonar els esforços
Consum d'alcohol i de drogues	Prendre alcohol o altres substàncies per encarar l'estressor
Humor	Fer bromes sobre la situació

TAULA 1.1 *Escales de les estratègies d'afrontament avaluades pel COPE (Carver, Scheier i Weintraub, 1989), i la seva descripció.*

L'altre qüestionari és el Coping Strategies Inventory (CSI), de Tobin, Holroyd i Reynolds (1984), que consisteix en una millora del Ways of Coping, i que presenta una bona fiabilitat, i una estructura factorial comprensible i atractiva (Cook i Heppner, 1997; Tobin, Holroyd, Reynolds i Wigal, 1989). A la figura 1.8 es pot veure un esquema conceptual de l'estructura factorial del CSI. Segons aquest esquema conceptual, davant d'una situació avaluada com a estressant, aquesta es pot acceptar i encarar (acceptació), o es pot evitar (refús). L'acceptació o el refús de la situació es pot fer focalitzant-se en el problema, o focalitzant-se en les emocions. I per cadascuna d'aquestes dues vies d'acció (problema i emocions), i per l'acceptació i el refús, hi ha dues estratègies possibles a fer, d'aquí les vuit subescales que representen les estratègies concretes.

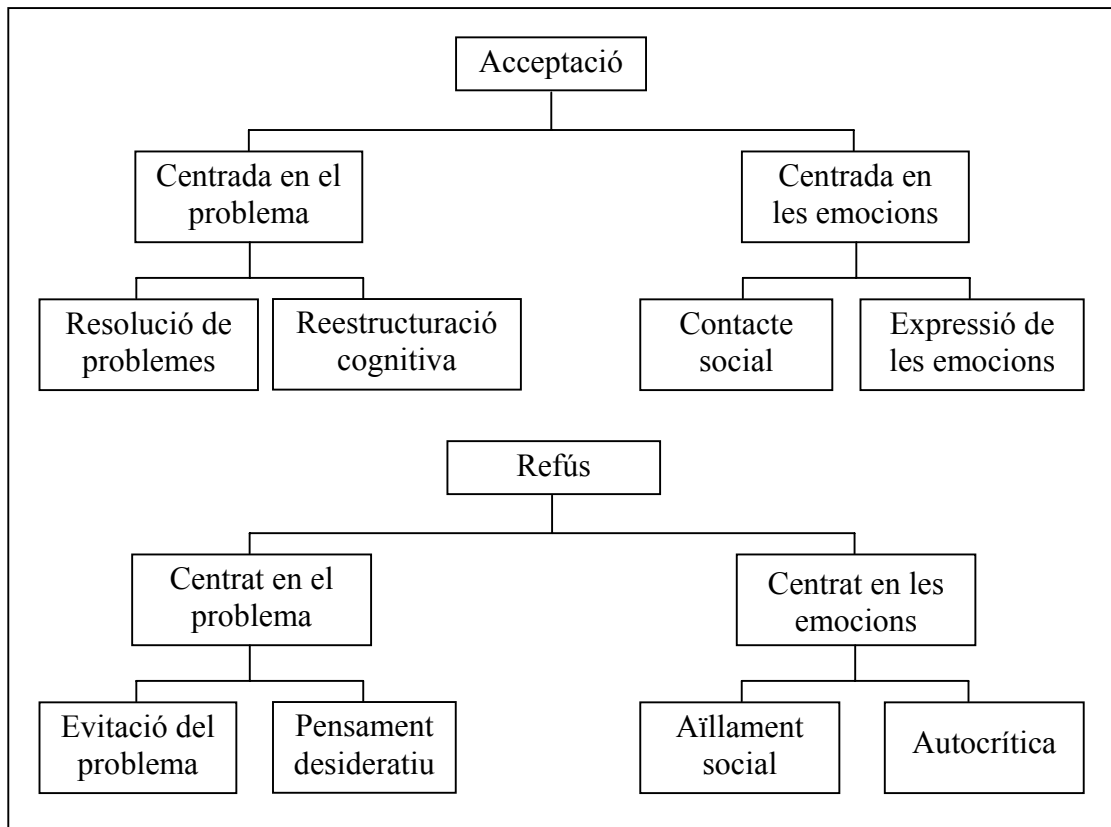


FIGURA 1.8 Esquema conceptual de l'estructura factorial del CSI (Tobin, Holroyd, Reynolds i Wigal, 1989).

En un intent de trobar una estructura comuna a aquests qüestionaris, Cook i Heppner (1997) realitzen un estudi en el qual analitzen conjuntament les subescales dels dos qüestionaris abans esmentats, i d'un tercer, el Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) d'Endler i Parker (1990), per provar de veure si hi ha un acord conceptual en les categories més generals d'afrontament. La hipòtesi amb la qual treballen els autors és que tots els qüestionaris semblen tenir clarament presents quatre grans categories d'estratègies:

- Dirigides al problema.
- Maneig de les emocions.
- Evitació.
- Suport social.

De l'anàlisi dels qüestionaris en surt una estructura amb tres grans categories:

- Acceptació del problema: inclou tant la categoria teoritzada d'estratègies dirigides al problema com algunes de les considerades de maneig de les emocions.

- Evitació: inclou les d'evitació teoritzades, més algunes de les de maneig d'emocions.
- Suport social.

Segons els autors del treball, cal qüestionar-se la diferència que històricament s'ha fet entre aquelles estratègies dirigides al problema i aquelles dirigides a les emocions (Lazarus i Folkman, 1986), ja que algunes de les estratègies de maneig de les emocions lligades al problema, es poden considerar en realitat com a estratègies directes dirigides a solucionar la situació, mentre que altres es poden considerar estratègies d'evitació del problema.

Dit d'una altra manera, la part més lligada al propi problema o a les emocions que aquest genera, és difícil de discernir, sobretot per part del subjecte, i les estratègies més actives dirigides a solucionar la situació, poden girar tant al voltant de la situació mateixa, com de les emocions resultants, sense que siguin necessàriament distingibles ambdós tipus d'estratègies com a conceptualment diferents. Per exemple, una estratègia com els esforços de reinterpretar positivament la situació, tot i considerar-se com una estratègia emocional, també es dirigeix directament a la situació, doncs s'actua sobre ella i la seva interpretació cognitiva, si bé amb aquesta reinterpretació s'aconsegueix canviar-ne les emocions associades.

Més recentment, Lyne i Roger (2000), en una reavaluació psicomètrica del COPE, han confirmat l'estructura dels tres factors establerts per Cook i Heppner (1987), i recomanen que es treballi amb aquestes tres escales quan s'avaluï l'afrontament amb aquest qüestionari. Calen més estudis, però, que acabin de confirmar una classificació clara i acceptada de les categories conceptuals d'afrontament.

Una de les crítiques que ha rebut l'estudi de les estratègies d'afrontament a través dels autoinformes, fa referència a la possible manca de validesa de les respostes dels subjectes (Marco, Neale, Schwartz, Shiffman i Stone, 1999; Smith, Leffingwell i Ptacek, 1999; Stone, Greenberg, Kennedy-Moore i Newman, 1991; Stone, Schwartz, Neale, Shiffman, Marco, Hickcox, Paty, Porter i Cruise, 1998, Zeidner, 1995), provocada bàsicament per possibles biaixos memorístics.

Aquests biaixos es poden donar perquè les estratègies s'avaluen respecte a períodes que poden anar des d'una setmana a mesos anteriors al moment de recollir les dades.

En aquest sentit, Stone et al. (1998) han observat que, quan s'avalua l'afrontament d'una manera retrospectiva, s'obliden certs esforços cognitius realitzats, i apareixen més esforços conductuals duts a terme dels que s'han fet en realitat. Aquests autors consideren que si es pot recollir la informació de les estratègies de manera diària, aquesta informació serà més acurada, tot i que defensen l'ús dels autoinformes com a instrument (Smith, Leffingwell i Ptacek, 1999), donat que certes estratègies només les pot relatar el propi subjecte, i no són observables (per exemple, fer plans, o imaginar-se determinats aspectes de la situació).

Per solucionar aquests problemes de validesa, es recomana que l'estudi de les estratègies d'afrontament es realitzi a través de dissenys prospectius, en els quals se segueix el procés que va fent el subjecte, i es poden preguntar les estratègies amb períodes de temps curts (Carver i Scheier, 1994; Folkman i Lazarus, 1985; Zeidner, 1995).

Pel que fa a la comprovació empírica dels diferents supòsits teòrics en relació a les estratègies d'afrontament, un dels que ha quedat àmpliament corroborat és el que afirma que, en una determinada situació, no es realitza només una única estratègia d'afrontament, sinó una combinació de les mateixes (Carver i Scheier, 1994; Folkman i Lazarus, 1980; Lazarus, 1993). Aquest resultat ha portat diversos autors a qüestionar que l'estudi de les estratègies s'hagi de fer sumant únicament les puntuacions que els subjectes obtenen en cada subescala, i a proposar mesures d'afrontament més elaborades (Hart, 1996), com ara la proporció dels diferents tipus d'estratègies que fan servir (Forsythe i Compas, 1987; Vitaliano, Maiuro, Russo i Becker, 1987) o la recerca de perfils d'afrontament resultat de diferents combinacions d'estratègies (Kohlmann, 1993; Smith i Wallston, 1996).

D'altra banda, també s'ha pogut confirmar que les estratègies d'afrontament varien al llarg del temps, a mesura que van canviant les circumstàncies en les quals es troba la persona (Lazarus, 1993; Zeidner, 1995). Així, per exemple, quan una persona s'enfronta a una situació d'examen, que no és puntual i concreta, sinó que es tracta d'un procés que es desenvolupa al llarg del temps (preparació de l'examen, realització de l'examen,

espera de la qualificació, i comunicació de la qualificació), són diferents les estratègies que utilitza, segons la fase que es consideri (Carver i Scheier, 1994; Folkman i Lazarus, 1985): Tot i que en totes les fases hi ha presència tant d'estratègies dirigides al problema com dirigides a les emocions, les primeres s'usen més en la fase anticipatòria, i les altres, més en les fases posteriors.

1.1.3 L'adaptació

Segons Lazarus i Folkman (1986), l'afrontament fa referència a tots aquells esforços que es realitzen en una situació avaluada com a estressant, siguin o no efectius. A partir d'aquest supòsit bàsic, ha estat gran l'interès en determinar si hi ha alguna estratègia que sigui més adaptativa que alguna altra, entenent per adaptativa que permeti restablir l'equilibri perdut, a nivell fisiològic, psicològic, i/o social, i que permeti assolir resultats desitjats.

Les mesures d'adaptació utilitzades en referència a les estratègies d'afrontament han rebut certes crítiques, dirigides bàsicament en dos sentits. D'una banda, poques vegades s'utilitzen mesures d'adaptació objectives, que no depenguin del propi subjecte que realitza les estratègies. Així, per exemple, se li pregunta com es troba, i si creu que se n'ha sortit, però no sempre hi ha un correlat objectiu d'aquestes mesures com podrien ser indicadors fisiològics, o avaluacions externes de rendiment i/o d'eficàcia. Tot i que en moltes ocasions allò indicat és la mesura subjectiva, perquè allò que interessa és precisament quin ha estat el resultat segons el propi subjecte (Lazarus, 1993), l'abús d'aquest tipus de mesures pot estar creant relacions espúries entre afrontament i adaptació, resultat de la subjectivitat d'una i altra mesura, contestada per la mateixa persona (Hobfoll, 1989).

D'altra banda, es fa difícil sintetitzar i comparar els resultats de diferents estudis, per la variabilitat de mesures d'adaptació que s'utilitzen (Lazarus, 1993; Scheier, Carver i Bridges, 2001; Zeidner, 1995). En aquest sentit, per exemple, en un article de revisió de Zeidner (1995) en relació als estudis sobre l'estrès en situacions acadèmiques, aquest autor detecta fins a cinc tipus diferents de mesures d'adaptació:

- Rendiment en la tasca,
- Nivell d'ansietat,
- Respostes fisiològiques i bioquímiques,
- Benestar personal i d'altres persones implicades en la situació, i
- Nivell d'autoestima.

Aquesta variabilitat dificulta el fet de poder parlar d'estratègies adaptatives o desadaptatives, donat que en una mateixa situació, una determinada estratègia d'afrontament pot ser favorable per a algunes de les mesures d'adaptació considerades, i desfavorable per altres (Lazarus, 1993; Zeidner, 1995).

Malgrat tot, en un intent de sistematitzar els resultats obtinguts en relació a l'afrontament i l'adaptació, Lazarus (1993) realitza una revisió dels estudis que han perseguit aquest objectiu, per arribar a la conclusió que l'adaptabilitat de les estratègies d'afrontament és diferent segons les característiques de la persona, la situació que s'estigui considerant, i, com ja s'ha comentat, també segons si s'avalua l'adaptació a nivell psicològic, fisiològic i/o social. Per exemple, alguns estudis que han treballat amb malalts coronaris, han posat de manifest que una estratègia com la negació, tradicionalment considerada com a desadaptativa, pot presentar avantatges (menys temps de recuperació) si s'utilitza durant la fase d'ingrés hospitalari, mentre que té resultats desastrosos si s'utilitza quan el pacient detecta els primers símptomes sobre que alguna cosa no va bé, ja que posposa així la visita al metge (Levenson, Kay, Monteferrante i Herman, 1984; Levine, Warrenburg i Kerns, 1987).

D'altra banda, si es considera com a mesura d'adaptació el canvi emocional que es produeix abans i després de la realització de les estratègies d'afrontament, sembla que determinades estratègies com la resolució de problemes (buscar solucions) i la reinterpretació positiva (veure-ho des d'una perspectiva més positiva) aconsegueixen més canvis positius, mentre que no són tan efectives les estratègies com el distanciament (allunyar-se del problema i no fer res al respecte), o la confrontació (encarar-se amb altres persones, sense buscar solucions) (Bolger, 1990; Folkman et al., 1986; Folkman i Lazarus, 1988b). Aquesta conclusió, però, no és generalitzable a qualsevol circumstància, ja que en moments en els quals no hi ha una clara acció directa

a realitzar, pot ser emocionalment molt adaptatiu el distanciament, com passa amb els estudiants que estan esperant la qualificació d'un examen (Carver i Scheier, 1994; Folkman i Lazarus, 1985; Zeidner, 1995). En paraules del propi Lazarus (1993), *'es necessita encara investigació per desenvolupar les regles referents a les circumstàncies en les quals determinades estratègies d'afrontament poden tenir bons o mals resultats'* (pàg. 240).

Un intent per desenvolupar certes regles per modelar adequadament la relació entre les estratègies d'afrontament i l'adaptació ha vingut de la mà d'autors que han considerat que, per poder parlar d'afrontament i adaptació, cal tenir en compte l'avaluació.

1.1.4 Avaluació, afrontament i adaptació

L'avaluació secundària és la que determina l'elecció d'unes o altres estratègies d'afrontament, en el sentit que si es percep que la situació és controlable s'usen més estratègies dirigides al problema, i si no es percep controlable s'usen més estratègies dirigides a les emocions (Folkman i Lazarus, 1985; Lazarus, 1993; Lazarus i Folkman, 1986). Aquest supòsit, s'ha pogut comprovar parcialment en estudis que han posat de manifest que una percepció de control més elevada determina un major ús d'estratègies dirigides al problema, encara que no han pogut establir el paral·lelisme amb la manca de control percebut i les estratègies dirigides a les emocions (Roberts, 1995).

Respecte a l'adaptació, la hipòtesi sobre la interacció entre l'avaluació i l'afrontament, representada a la figura 1.9, indica que les estratègies són adaptatives quan són congruents amb el control percebut de la situació: en una situació percebuda com a controlable, serà més adaptatiu l'ús d'estratègies dirigides al problema, mentre que en una situació percebuda com a incontrolable, allò adaptatiu és utilitzar estratègies dirigides a les emocions (Conway i Terry, 1992; Felton i Revenson, 1984; Forsythe i Compas, 1987; Vitaliano, DeWolfe, Maiuro, Russo i Katon, 1990; Zakowski, Hall, Klein i Baum, 2001).

Els resultats dels treballs que contrasten aquesta hipòtesi no són determinants (Taula 1.2): Així, s'ha trobat en alguns casos (Conway i Terry, 1992; Forsythe i Compas, 1987) una relació directa entre l'ús de les estratègies dirigides al problema i

una millor adaptació; en canvi, altres resultats confirmen parcialment els efectes interactius.

Concretament, Forsythe i Compas (1987), a part de l'efecte directe ja comentat, troben també que, considerant com a mesura d'afrontament la proporció entre les estratègies dirigides al problema respecte de les que estan dirigides a les emocions, es confirma plenament la hipòtesi: la millor adaptació (considerada com a menys simptomatologia davant de determinats esdeveniments vitals) correspon a un ús relatiu més elevat d'estratègies dirigides al problema en situacions percebudes com a controlables, i un ús relatiu més baix d'aquestes mateixes estratègies en situacions percebudes com a incontrolables; la pitjor adaptació, correspon a les combinacions incongruents, és a dir, a l'ús relatiu de més estratègies dirigides al problema en situacions incontrolables, i de menys dirigides al problema en situacions controlables.

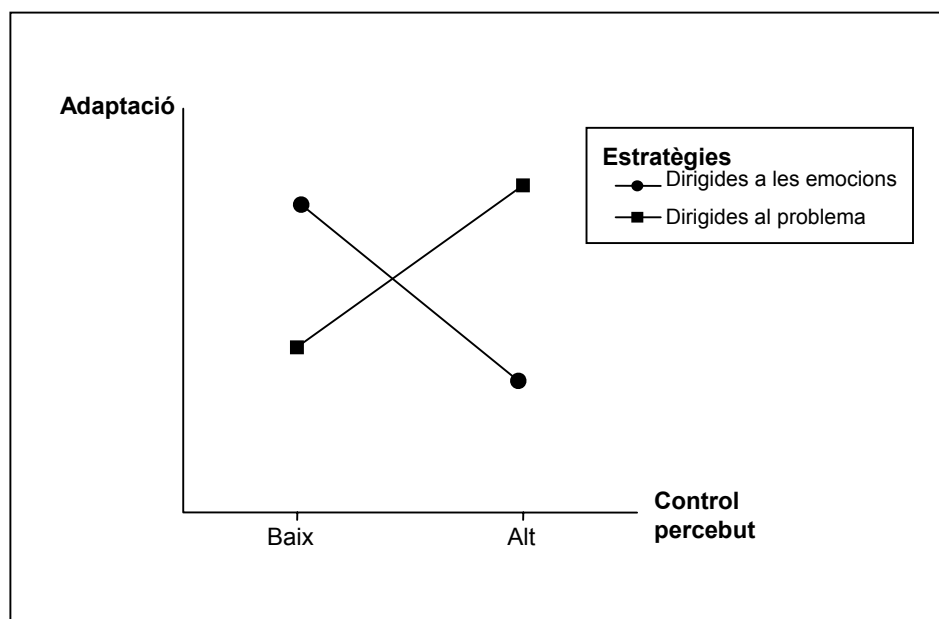


FIGURA 1.9 Representació de la hipòtesi d'interacció entre el control percebut i les estratègies d'afrontament, en la predicció de l'adaptació.

Vitaliano et al. (1990), troben que, a pesar que hi ha una relació directa entre el percentatge més elevat d'estratègies dirigides al problema i menors nivells de depressió, aquesta relació és més forta en situacions que es perceben com a modificables; mentre que s'observa, també en situacions percebudes com a modificables, una relació que tendeix a la significació entre una proporció més elevada d'estratègies dirigides a les emocions i nivells més alts de depressió.

I per últim, Zakowski et al. (2001), confirmen plenament la hipòtesi respecte a les estratègies dirigides a les emocions, ja que troben que aquestes estratègies, utilitzades en situacions d'alt control percebut, i no utilitzades en situacions de baix control percebut, es relacionen amb majors nivells de depressió i més errors en una tasca conductual de mesura de l'estrès, i a l'inrevés. En canvi, no poden confirmar la hipòtesi respecte de les estratègies dirigides al problema, tot i que troben certa relació si utilitzen una mesura relativa de les estratègies dirigides al problema respecte de la resta d'estratègies utilitzades. Aquesta relació indica que l'ús relatiu de les estratègies dirigides al problema realitzades en situacions percebudes com a controlables, i la manca d'ús en incontrolables, es relaciona amb un millor rendiment en la tasca conductual.

AUTORS	MESURA D'AFRONTAMENT	RELACIÓ AMB L'ADAPTACIÓ
Conway i Terry, 1992	Estratègies dirigides al problema	Relació directa amb l'adaptació.
Forsythe i Compas, 1987	Estratègies dirigides al problema	Relació amb menys simptomatologia.
	Proporció de dirigides al problema respecte de dirigides a emocions	Relació amb més simptomatologia en situacions controlables, i relació inversa en situacions incontrolables.
Vitaliano et al, 1990	Proporció de dirigides al problema respecte de la resta	Relació amb menys nivells de depressió (més forta en situacions modificables).
	Proporció de dirigides a emocions respecte de la resta	Tendència a relació amb majors nivells de depressió, en situacions modificables.
Zakowski et al, 2001	Estratègies dirigides a emocions	Relació amb més nivells de depressió i més errors en una tasca conductual, en situacions controlables.
	Proporció de dirigides al problema respecte de la resta	Relació amb menys errors en una tasca conductual, en situacions controlables, i relació inversa en les incontrolables.

TAULA 1.2 Resum dels estudis que han contrastat la hipòtesi interactiva entre l'avaluació, les estratègies d'afrentament i l'adaptació, amb les mesures d'afrentament utilitzades i els resultats obtinguts.

Aquests treballs comentats utilitzen dissenys transversals, que no permeten per tant establir relacions de causa-efecte entre l'avaluació, l'afrentament i l'adaptació, i que utilitzen mesures retrospectives de l'afrentament. Cal anar amb compte, doncs, amb la interpretació dels mateixos, tot i que sens dubte donen força a la idea que cal aprofundir

en l'estudi d'aquelles circumstàncies que determinen l'adaptabilitat de les diferents estratègies d'afrontament (Zakowski et al., 2001). A més, com ja s'ha comentat, no està del tot establert que la divisió entre les estratègies dirigides al problema i aquelles dirigides a les emocions sigui conceptualment tan clara (Cook i Heppner, 1997), ni el fet que les diferents mesures d'adaptació utilitzades poden tenir relacions diferenciades amb l'avaluació i l'afrontament (Lazarus, 1993). Per tant, s'hauria d'avançar en l'estudi d'aquestes relacions hipotetitzades pel model descrit, tenint en compte tots aquests aspectes comentats.

En aquesta relació entre l'avaluació, l'afrontament i l'adaptació, tal i com s'ha explicat, el concepte de control percebut, present en l'avaluació secundària de les situacions, és molt important, donat que pot determinar o influir en la forma d'afrontar i/o d'adaptar-se a una situació. S'ha de destacar que és la persona qui avalua el grau de control que creu tenir, i que aquesta avaluació no té per què correspondre amb el grau de control real que es pot exercir ja que, tot i que hi ha situacions més susceptibles de produir una alta percepció de control que altres, el control percebut depèn també de característiques personals (Skinner, 1996).

Lazarus i Folkman (1986) destaquen que les metes, els valors i les creences són característiques personals que influeixen en l'avaluació. I entre les creences sobre com funciona el món que ens envolta, i sobre com funcionem nosaltres mateixos, i que poden influir de manera destacada en la percepció de control, es troben l'optimisme i la competència personal (Fernández-Castro, 1999; Scheier i Carver, 1985).

2 LES CREENCES I EL PROCÉS D'ESTRÈS

Quan es parla de les creences, es tenen en compte tant aquelles creences d'àmbit més general, no referides a cap entorn concret (disposicionals), com les d'àmbit més específic (situacionals), aplicades a un àmbit concret de la vida de la persona (per exemple, a la salut, al rendiment acadèmic, a les relacions personals...). Les creences disposicionals es consideren més estables al llarg del temps (Scheier i Carver, 1985), mentre que les situacionals són molt més modificables, sobretot com a resultat de

l'experiència directa (Bandura, 1977, 1987, 1997; Taylor i Armor, 1996; Taylor i Brown, 1994).

Els treballs de Bandura (1977, 1987, 1997) en relació a les expectatives com a creences situacionals, han demostrat aquesta influència de l'experiència directa en la generació d'aquestes creences situacionals, i la gran capacitat predictiva que presenten en relació a la conducta. Ara bé, hi ha estudis que indiquen que cada una de les creences aporta informació específica i diferenciada, i que les disposicionals poden afegir predicció en aspectes com l'afrontament o l'adaptació psicològica, fins i tot quan es controla l'efecte de les situacionals (Scheier i Carver, 1992; Taylor, Kemeny, Aspinwall, Schneider, Rodriguez i Herbert, 1992).

Aquesta influència de l'experiència sobre les creences ha portat diversos autors (Fernández-Castro, 1999; Smith, Dobbins i Wallston 1991; Taylor i Armor, 1996; Taylor i Brown, 1994) a postular que la importància de les creences situacionals i disposicionals serà diferent en funció del coneixement i de l'experiència. En situacions noves, sense experiència prèvia, el subjecte aplicarà la seva creença més general (disposicional). En situacions conegudes, podria ser més important la creença situacional, que pot diferir de la disposicional. Scheier i Carver (1985), i Smith, Dobbins i Wallston (1991) han assenyalat, també, que quan la variable dependent sobre la que volem veure com afecta la creença, és multicausada o contempla diversos àmbits personals (per exemple, quan es valora benestar o adaptació), pot prendre més importància la creença disposicional que la situacional (Scheier i Carver, 1985; Smith, Dobbins i Wallston 1991).

2.1 L'OPTIMISME

L'optimisme, segons el defineixen Scheier i Carver (1985), és la tendència a creure que un mateix experimentarà més esdeveniments positius que negatius al llarg de la seva vida. Així doncs, els optimistes es caracteritzen per esperar conseqüències positives, i això els porta a experimentar sentiments positius, respecte al món que els envolta, fins i tot quan les coses són difícils, mentre que els pessimistes (normalment considerats com aquells que tenen puntuacions baixes en optimisme) es caracteritzen per esperar

majoritàriament conseqüències negatives dels esdeveniments, la qual cosa els porta a experimentar més sentiments negatius (Carver i Scheier, 1998; Scheier i Carver, 1992).

A pesar que l'optimisme s'ha considerat tant una creença disposicional com situacional, no hi ha gaires treballs que estudiïn la influència de l'optimisme situacional en el procés d'estrès. Com que el major nombre d'estudis van dirigits a estudiar la relació entre el procés d'estrès i l'adaptació psicològica o fisiològica, s'ha justificat la utilització de l'optimisme disposicional per la multicausalitat de l'adaptació, que fa suposar que aquest tipus de creença tindrà més poder predictiu.

Tot i així, alguns treballs han vist una relació entre l'optimisme situacional en referència a l'àmbit de la salut i diferents índexs d'adaptació fisiològica a la malaltia de la síndrome d'immunodeficiència adquirida. Més concretament, s'ha vist que els optimistes presenten un menor detriment immunològic, una menor simptomatologia, i una major supervivència (Reed, Kemeny, Taylor i Visscher, 1999; Reed, Kemeny, Taylor, Wang i Visscher, 1994).

En un estudi amb estudiants que comencen la universitat (Seegerstrom, Taylor, Kemeny i Fahey, 1998), interessat en estudiar si l'optimisme pot modular la depressió del sistema immunològic que s'observa sovint en processos d'estrès, es considera tant l'optimisme disposicional com el situacional (en aquest cas, respecte al fet de començar la universitat). La principal conclusió d'aquest estudi, respecte de l'optimisme, és que si bé tots dos tipus es troben relacionats amb una menor depressió del sistema immunològic, la relació amb l'optimisme situacional és sistemàticament més forta. Ara bé, la relació dels diferents tipus d'optimisme amb aquesta variable es fa en tots els casos per separat, és a dir que en cap cas es comparen els efectes entre ells per veure si s'anul·len, es complementen o se sumen, de manera que l'estudi no permet establir si la relació dels diferents tipus d'optimisme és redundat o complementària.

Pel que fa a l'optimisme disposicional, els primers estudis volien posar de manifest si existia alguna relació entre aquesta creença i el grau d'adaptació psicològica a situacions d'estrès. Des de molts àmbits diferents, i considerant diverses fonts d'estrès, hi ha molts treballs que han trobat aquesta relació. En aquest sentit, Scheier, Carver i Bridges (2001) han publicat una extensiva revisió dels articles que relacionen l'optimisme amb

variables d'adaptació psicològica ben diverses (emocions, qualitat de vida, depressió, satisfacció vital, ansietat,...).

La Taula 2.1, realitzada per aquests mateixos autors, reflecteix el resum dels articles de disseny longitudinal que han confirmat aquesta relació positiva entre un major optimisme i una millor adaptació psicològica. Amb aquesta taula es pot veure com, a pesar de la varietat de mostres i mesures d'adaptació utilitzades, en la darrera dècada han sorgit fins a 25 treballs destacables, de disseny longitudinal, que posen de manifest que l'optimisme afavoreix l'adaptació psicològica.

El següent punt d'interès es troba en conèixer quin és el mecanisme a través del qual aquest optimisme es relaciona amb l'adaptació psicològica. La variable del procés d'estrès que s'ha considerat crítica en aquest sentit, i que pot estar fent que els optimistes difereixin dels pessimistes quant a l'adaptació psicològica en situacions d'estrès, és l'afrontament. Concretament, s'ha postulat que és a través de l'ús d'estratègies d'afrontament diferenciades, que els optimistes, en períodes d'estrès, acaben patint menys conseqüències nocives a nivell psicològic que els pessimistes (Aspinwall, Richter i Hoffman III, 2001; Scheier, Carver i Bridges, 2001).

En un dels primers estudis retrospectius sobre el tema, Scheier, Weintraub i Carver (1986) van posar de manifest, en una mostra d'estudiants universitaris, que quan se'ls feia recordar un esdeveniment estressant, i quines estratègies havien utilitzat, l'optimisme es relacionava positivament amb les estratègies dirigides al problema, especialment quan es percebia la situació controlable. Així mateix, quan es percebia la situació incontrolable, la relació positiva es trobava entre l'optimisme i la reinterpretació positiva de la situació, amb una tendència a acceptar la situació. I apareixia en tots els casos una relació negativa entre l'optimisme i l'ús d'estratègies d'evitació com la negació o el distanciament. A partir d'aquest primer estudi, han sorgit tot un seguit de treballs (Carver, Scheier i Weintraub, 1989; Fontaine, Manstead i Wagner, 1993; Harju i Bolen, 1998; Taylor et al, 1992), que, a pesar d'utilitzar metodologies diferents, mesures diverses d'afrontament, i de pertànyer a àmbits variats (des de l'àmbit acadèmic, al del treball, o al de la salut) semblen confirmar que els optimistes utilitzen més aviat estratègies dirigides a solucionar el problema i dirigides a les emocions i, en canvi, els pessimistes fan més ús d'estratègies d'evitació (veure Scheier, Carver i Bridges, 2001, per una revisió en profunditat).

AUTORS	MOSTRA	RELACIÓ AMB L'OPTIMISME
Ausbrooks, Thomas i Williams, 1995	Estudiants universitaris (N = 720)	Menys ira crònica / Menys control de la ira
Barron, Foxall, von Dollen, Shull i Jones, 1992	Dones grans amb problemes de visió (N = 56)	Menys soledat
Blankstein, Flett i Koledin, 1991	Estudiants universitaris (N = 408)	Menys preocupacions / més adaptació psicològica
Chang, 1998	Estudiants universitaris (N = 388)	Menys estrès i depressió / Més satisfacció vital
Chang, 1998	Estudiants universitaris (N = 726)	Menys depressió / Més satisfacció vital
Curbow, Somerfield, Baker, Wingard i Legro, 1993	Pacients amb trasplantament de medul·la (N = 135)	Estat d'ànim menys negatiu / Més satisfacció vital
Desharnais, Godin, Jobin, Valois i Ross, 1990	Pacients amb infart de miocardi (N = 158)	Menys susceptibilitat percebuda / Menys por
Dunn, 1996	Pacients amputats (N = 138)	Menys depressió / Més autoestima
Fontaine i Seal, 1997	Dones adultes (N = 101)	Menys trastorns emocionals
Friedman, Nelson, Baer, Lane, Smith i Dworkin, 1992	Pacients amb càncers diversos (N = 954)	Menys nivell d'estrès diari
Given, Stommel, Given, Osuch, Kurtz, Kurtz, 1993	Adults amb malalts de càncer al seu càrrec (N = 196)	Menys depressió
Hooker, Monahan, Shifren, Hutchinson, 1992	Dones de malalts d'Alzheimer (N = 51)	Menys estrès i depressió / Més benestar
Khoo i Bishop, 1997	Adults de Singapur (N = 126)	Menys estrès / Més benestar
Lauver i Tak, 1995	Pacients amb símptomes de càncer de pit (N = 135)	Menys ansietat a l'hora de buscar ajuda
Long, Kahn i Schutz, 1992	Dones empresàries (N = 192)	Menys ansietat / Més satisfacció laboral
Long i Sangster, 1993	Pacients amb artritis reumatoide (N = 107)	Més adaptació
Marshall i Lang, 1990	Dones treballadores (N = 192)	Menys depressió
Nelson, Karr i Coleman, 1995	Estudiants universitaris (N = 241)	Menys preocupacions diàries
Neverlien i Backer, 1991	Pacients odontològics de 10-12 anys (N = 163)	Menys ansietat
O'Brien, VanEgeren i Mumby, 1995	Estudiants (N = 131)	Menys nivells d'estrès
Sumi, Horie i Hayakawa, 1997	Dones japoneses universitàries, Tipus A (N = 144)	Menys ansietat
Sweetman, Munz i Wheeler, 1993	Jutges (N = 80)	Més benestar general
Zeidner i Hammer, 1992	Víctimes d'atacs amb míssils (N = 261)	Menys ansietat, depressió i por

TAULA 2.1. Taula de Scheier, Carver i Bridges (2001), del resum dels articles de disseny longitudinal que han relacionat optimisme i adaptació psicològica. (pàg. 193).

Cal veure, però, si aquesta relació entre l'optimisme i les estratègies d'afrontament, determina també diferents nivells d'adaptació psicològica. Els treballs que han estudiat aquesta relació entre l'optimisme, l'afrontament i l'adaptació psicològica han trobat que, efectivament, la relació entre l'optimisme i l'adaptació psicològica es troba mediada, en diferents graus, però sempre parcialment, per l'ús d'estratègies d'afrontament diferenciades (Aspinwall i Taylor, 1992; Litt, Tennen, Affleck i Klock, 1992; Scheier, Matthews, Owens, Magovern, Lefebvre, Abbott i Carver, 1989; Segerstrom, Taylor, Kemeny i Fahey, 1998).

Una qüestió que s'ha plantejat per tal d'aprofundir en la relació entre l'optimisme, l'afrontament i l'adaptació psicològica, ha estat si aquesta influència té lloc perquè els optimistes avaluen la situació de manera diferent que els pessimistes, i això els porta a utilitzar diferents estratègies d'afrontament. No està clar que sigui aquest el camí que segueix l'optimisme, doncs en l'estudi més representatiu i fiable sobre aquest tema, realitzat amb estudiants que s'havien d'afrontar a un examen, Chang (1998) va establir que, tot i que els optimistes difereixen en l'avaluació secundària, respecte dels pessimistes (veuen la situació com a més controlable, i creuen que els seus esforços seran més eficaços), la influència de l'optimisme sobre diferents formes d'afrontament segueix existint, fins i tot quan l'efecte d'aquesta avaluació secundària diferenciada es controla.

Seguint amb l'estudi dels mecanismes a través dels quals l'optimisme es relaciona amb l'adaptació psicològica, hi ha un treball recent de Chang i Sanna (2001) amb estudiants universitaris, en el qual s'avalua, en paraules dels mateixos autors, un model cognitivo-afectiu que expliqui aquesta relació. Aquest model hipotetitzava que l'optimisme influeix de forma directa a l'adaptació psicològica, considerada en aquest cas com el nivell de depressió i la satisfacció vital, i que a més hi ha una influència indirecta, a través de l'impacte afectiu que la situació genera en l'individu, positiu i/o negatiu (considerat com un estat afectiu de repte o d'amenaça respectivament). Els resultats d'aquest treball semblen confirmar aquest model. Pel que fa als nivells de depressió, s'observa que l'optimisme hi manté una relació directa i negativa, i també existeix una relació indirecta a través de l'estat afectiu d'amenaça generat per la situació: L'optimisme té una relació negativa amb l'estat afectiu d'amenaça, que al seu temps presenta una relació

positiva amb la depressió. Amb la satisfacció vital, es troba un resultat conceptualment molt semblant, ja que a més de la relació directa i positiva, n'hi ha una d'indirecta a través de l'estat afectiu de repte associat a la situació: A més optimisme més estat afectiu de repte, i a més estat afectiu de repte més satisfacció vital. Aquest estudi, però, ha relacionat l'optimisme i l'impacte afectiu únicament amb l'adaptació, i en la discussió del treball, els mateixos autors plantegen la necessitat de lligar aquests resultats del model cognitivo-afectiu amb les estratègies d'afrontament i altres variables implicades en el procés d'estrès, per tal d'aconseguir un model cada cop més complet per explicar la relació de les creences amb l'adaptació psicològica.

A la figura 2.1 es presenta un esquema que resumeix els resultats dels treballs sobre els mecanismes a través dels quals l'optimisme es relaciona amb l'adaptació.

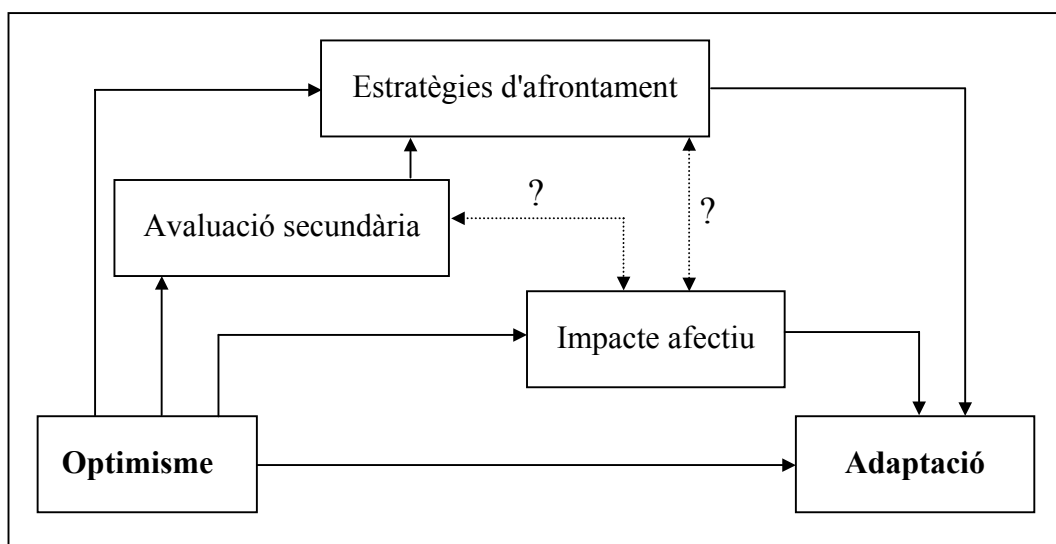


FIGURA 2.1 Esquema dels possibles mecanismes de relació de l'optimisme amb l'adaptació, amb les relacions que s'han establert (línees contínues), i les que encara falten per comprovar (línees discontinües amb interrogant).

2.2 LA COMPETÈNCIA PERSONAL

Altres creences que s'han considerat com a possibles moduladores del procés d'estrès, són aquelles creences més directament relacionades amb la percepció de control, és a

dir, si es percep el món i els esdeveniments com a resultat dels seus propis actes o no. En aquest sentit, la competència personal és el judici subjectiu de la pròpia habilitat per interactuar amb l'entorn de forma exitosa (Smith, Dobbins i Wallston, 1991; Wallston, 1992).

El constructe de competència personal té, sens dubte una estreta relació amb el concepte d'autoeficàcia (Bandura, 1977), que consisteix en la creença que un mateix té sobre la seva capacitat de sortir-se'n bé d'una determinada situació. El concepte d'autoeficàcia, però, és situacional, ja que cal que sigui preguntat en relació a una conducta determinada, i la competència personal, en canvi, és més disposicional (Fernández-Castro, 1999). Tal i com Wallston (1992) l'ha definida, guarda molta relació amb el constructe de competència de White (1959), amb el de domini de Pearlin, Menaghan, Lieberman i Mullan (1981), i amb el d'autoeficàcia general de Schwarzer (1994).

Respecte de l'autoeficàcia, està del tot contrastada la hipòtesi sobre la influència que aquesta expectativa presenta sobre la conducta, en el sentit que una autoeficàcia alta determina més esforç dedicat a una tasca, més persistència, més tolerància al fracàs, i l'elecció d'accions més directes (Bandura, 1977, 1987, 1997; Villamarín, 1990).

En un dels primers estudis del grup de Wallston amb la competència personal (Smith, Dobbins i Wallston, 1991), es va estudiar la relació d'aquest constructe amb l'adaptació psicològica en una mostra de malalts d'artritis crònica als quals se'ls va fer un seguiment de 6 mesos. Els autors de l'estudi van poder establir una clara relació positiva entre la competència personal i l'adaptació psicosocial a la malaltia, en cada etapa de recollida de dades. A més, amb el seguiment dels malalts, van veure que, aquells que aconseguien mantenir nivells elevats de competència personal, eren els que mostraven significativament més adaptació psicosocial a la malaltia, a pesar dels canvis en els seus nivells de dolor i d'incapacitat. Aquests resultats duen els autors d'aquest treball a concloure que la competència personal pot tenir un important paper mediador en el procés d'adaptació a les malalties.

En una revisió dels principals treballs que han estudiat la relació entre competència personal i adaptació psicològica a l'estrès (Blasco, Fernández-Castro, Doval, Moix, Rovira i Sanz, 1999) usant una adaptació espanyola del qüestionari de competència

personal dissenyat per Wallston (1992), es conclou que aquesta relació positiva existeix, tal i com es pot comprovar a la taula 2.2, on es resumeixen les relacions trobades entre la competència personal i diferents mesures d'adaptació psicològica, en estudis amb mostres i metodologies variades. Ara bé, els autors de la revisió matisen que aquesta relació es dona bàsicament quan les situacions són noves o extraordinàries per la persona i en les quals té la possibilitat de percebre cert grau de control sobre les mateixes.

Així, per exemple, en un estudi en el qual es pregunta als pares i mares de nens que han de ser sotmesos a cirurgia menor quin és el nivell d'ansietat que els produeix l'operació del fill, no es troba cap relació entre la competència personal i el nivell d'ansietat (Moix, Bassets i Caelles, 1998). D'aquí que els autors de l'article de revisió expressin la possible limitació de la relació entre competència i adaptació psicològica a situacions en les quals pugui haver-hi cert grau de control percebut, ja que només en aquest cas en què els pares no es troben directament implicats en la situació, a nivell de poder decidir o fer alguna cosa, és quan s'anul·la la relació.

AUTORS	MOSTRA	TIPUS D'ESTUDI	RELACIÓ AMB LA COMPETÈNCIA PERSONAL
Rey, Borràs i Blasco, 2000	Estudiants universitaris (n = 64)	Inducció d'estats d'ànim negatius a través de pel·lícules	Els de competència baixa augmenten el seu nivell de tensió, els d'alta el mantenen.
Sanz, 1998	Estudiants universitaris (n = 49)	Manipulació experimental de l'autoeficàcia i del valor de l'incentiu	A més competència, menys estat d'ànim negatiu.
Fernández-Castro, Alvarez, et al., 1998	Estudiants universitaris (n = 179)	Mesura de la competència personal i d'altres constructes relacionats	A més competència, menys impacte de l'estrès.
Fernández-Castro et al., 1996	Pares amb fills discapacitats (n = 39)	Entrevista: nivell de dedicació i estrès percebut	A menys competència, menys estrès percebut.
Blasco, 1999	Àrbitres de ciclisme (n = 56)	Entrevista: emocions associades a diverses decisions	A més competència, més nerviosisme en decisions anormals.

TAULA 2.2 Resum dels articles que han relacionat competència personal i adaptació psicològica.

Els resultats comentats validen la definició de la competència personal, és a dir, són coherents amb el paper que s'espera que tingui aquesta creença:

- La competència personal, com a creença disposicional que és, té més sentit que influeixi en situacions en les quals no hi ha experiència o coneixement previ. En situacions més conegudes, és possible que la influència sigui a través de creences més situacionals.
- Com a creença que implica que la capacitat de sortir-se'n de les situacions és a través de la pròpia conducta, tampoc no tindria sentit que es trobés la relació en situacions en les quals no hi ha ni capacitat d'acció ni, sobretot, de decisió, que són elements claus en una situació per poder percebre cert control (Rovira, Fernández-Castro i Edo, 2000).

No es coneixen treballs que hagin intentat esbrinar si aquesta relació entre competència personal i adaptació psicològica té lloc a través de l'ús de diferents estratègies d'afrontament en persones amb diferent nivell de competència, a través de l'avaluació diferenciada de les situacions, o d'ambdues coses alhora. Ara bé, hi ha un parell de treballs que apunten certes relacions.

Per una part, Sanz (1998) va sotmetre 49 estudiants universitaris a una manipulació experimental de laboratori del valor de l'incentiu d'una tasca a realitzar. És a dir, a través de les possibles conseqüències negatives que podia tenir el fracàs de l'individu en la tasca (que podia ser lleu o molt greu), manipulava el grau d'amenaça de la tasca. A més de la competència personal, preguntava als subjectes la preocupació que els generava un possible fracàs en la tasca a realitzar, tant per la condició de valor de l'incentiu alt, per tant, amb conseqüències negatives greus, com per la condició del valor de l'incentiu baix, per tant, amb conseqüències negatives moderades.

Els resultats indiquen que la gent amb una alta competència personal genera més preocupació en la situació de valor de l'incentiu alt que en la de valor de l'incentiu baix, mentre que les de baixa competència tenen sempre el mateix nivell de preocupació, que es tracta d'un nivell semblant als que generen el grup d'alta competència i alt valor de l'incentiu. Dit d'una altra manera, sembla que els individus amb alta competència

personal són sensibles al grau d'amenaça present, i ajusten el grau de preocupació, en funció de les conseqüències més o menys negatives que pot tenir la seva conducta, mentre que els de competència personal baixa es preocupen sempre a un nivell alt i de manera constant. Això podria estar indicant que l'avaluació juga un paper important en la relació entre competència i adaptació.

Per una altra part, Sanz i Villamarín (1999) han comprovat també que la competència personal presenta un efecte modulador en la relació entre l'autoeficàcia i la motivació intrínseca: els subjectes amb una autoeficàcia baixa presenten menys motivació intrínseca que els subjectes amb autoeficàcia alta, però aquesta diferència es dona d'una manera molt més acusada en el cas que el subjecte tingui a més una baixa competència. Per tant, sembla que una alta competència personal protegeix de la relació negativa entre autoeficàcia i motivació intrínseca. Aquests resultats donen força a la possible relació entre competència personal i estratègies d'afrontament, ja que la motivació és necessària per tal que es duguin a terme les estratègies.

II PLANTEJAMENT I OBJECTIUS

El present treball està adreçat a aprofundir en el coneixement de la influència moduladora de les creences situacionals i disposicionals en l'avaluació de situacions potencialment estressants, i en l'elecció d'estratègies d'afrontament.

L'elecció d'estratègies d'afrontament s'ha relacionat amb l'avaluació secundària, concretament amb la percepció de control, ja que en situacions en les quals es percep un alt grau de control apareixen més estratègies actives i, en canvi, en situacions amb un baix nivell de control percebut apareixen més estratègies dirigides a les emocions. És important trobar quines són aquelles variables personals que poden estar determinant aquesta percepció de control diferenciada, ja que a través de les estratègies, aquesta percepció de control influeix en l'adaptació.

Entre les variables personals, l'optimisme i la competència personal s'han vist rellevants. L'optimisme, tot i que sembla mantenir certa relació amb la percepció de control, té una influència directa sobre les estratègies d'afrontament i l'adaptació que no depèn, per tant, d'aquesta avaluació secundària.

Precisament, un dels aspectes que distingeix conceptualment l'optimisme de la competència personal, és que mentre que en el primer no és important la via per la qual es creu que es poden aconseguir determinats resultats positius (la pròpia conducta o altres factors), quan es tracta de la competència personal és crític el paper de la nostra pròpia conducta per aconseguir aquests resultats positius. Així doncs, una creença més directament relacionada amb el control, com és la competència personal, podria mostrar

una relació més forta i clara amb l'avaluació secundària, i permetria així afegir capacitat predictiva als models que pretenen relacionar les creences amb l'avaluació, l'afrontament i l'adaptació.

El nostre interès consisteix, doncs, a establir si, donada aquesta distinció conceptual, la competència personal i l'optimisme són creences que tenen, cadascuna d'elles, la seva importància pròpia i diferenciada en la influència que exerceixen en el procés d'estrès, i si els mecanismes a través dels quals influeixen en l'adaptació són els mateixos per una i altra creença.

D'altra banda, la hipòtesi que les creences disposicionals i situacionals poden tenir influències diferents en funció de l'experiència que un subjecte tingui en una determinada situació, no ha estat específicament comprovada, ja que la majoria dels estudis que comparen creences situacionals i disposicionals no fan servir el mateix tipus de creença d'una i altra categoria. Així, per exemple, hi ha estudis que com a creença disposicional fan servir l'optimisme, i com a situacional una creença molt semblant a l'autoeficàcia (Chemers, Hu i Garcia, 2001; Scheier et al, 1989; Taylor et al, 1992).

D'aquests plantejaments exposats, se'n deriven els següents objectius:

1. Comprovar si la competència personal i l'optimisme són constructes diferenciats, amb una influència pròpia i característica en l'avaluació de situacions potencialment estressants, i en l'impacte afectiu, en funció de la percepció de control que aquestes situacions puguin generar.

La hipòtesi al respecte és que, en situacions controlables, la competència personal afectarà a l'avaluació primària (a més competència, el subjecte percebrà que hi té més a guanyar, i menys a perdre), a l'avaluació secundària (més percebrà que la situació depèn de les seves accions, i que és capaç de dur a terme allò que calgui) i a l'impacte afectiu (experimentarà un estat afectiu més relacionat amb el repte, i menys amb l'amenaça); en canvi, en les situacions incontrolables, es veurà més l'efecte de l'optimisme en l'avaluació primària (a més optimisme més creurà que hi té a

guanyar, i menys a perdre), en la secundària (els optimistes percebran que se'n poden sortir) i en l'impacte afectiu (els optimistes tindran un estat afectiu més proper al repte, i menys a l'amenaça).

2. Comprovar si les creences situacionals i disposicionals presenten un grau d'influència diferent en l'avaluació i en l'impacte afectiu de situacions potencialment estressants, en funció de l'experiència que tenen els subjectes en aquestes situacions.

La hipòtesi és que les disposicionals influiran sobretot en situacions sense experiència, i les situacionals en situacions amb experiència.

3. Avaluar la capacitat predictiva de la competència personal, en relació amb l'optimisme, sobre l'avaluació, l'afrontament i l'adaptació (considerada com el canvi afectiu i el rendiment obtingut).

Donada la manca d'estudis que hi ha sobre la relació de la competència personal i els processos d'estrès, es fa difícil generar una hipòtesi concreta respecte d'aquest objectiu; ara bé, les preguntes que ens interessa contestar són si una alta competència personal porta a utilitzar més estratègies dirigides al problema, que no pas emocionals, si optimistes i competents avaluen la situació de la mateixa manera, i fan servir les mateixes estratègies d'afrontament, i si l'adaptació es relaciona amb l'optimisme, amb la competència, o amb ambdues creences alhora.

4. Establir els mecanismes d'influència de la competència personal en l'adaptació, comprovant si aquesta influència té lloc a través d'una avaluació diferenciada i/o a través de l'elecció de diferents estratègies d'afrontament, en funció del nivell de competència personal, i valorant el paper que en aquests mecanismes d'influència hi juga l'impacte afectiu de la situació.

La hipòtesi al respecte, pel que fa a l'avaluació i l'afrontament, és que, a diferència de l'optimisme, la influència de la competència personal en l'adaptació sí que estarà relacionada amb l'avaluació secundària.

Per tal de respondre als objectius 1 i 2 es requereix tenir situacions comparables amb diferents graus d'experiència i de control, per veure si generen avaluacions i emocions diferents en funció de la competència personal i de l'optimisme, situacionals i disposicionals, dels subjectes d'estudi. En canvi, per respondre als objectius 3 i 4, relacionats amb les estratègies d'afrontament i amb l'adaptació, el més indicat és l'ús d'un disseny longitudinal que segueixi els subjectes al llarg d'una situació potencialment estressant. Per aquestes raons s'ha optat per contestar els objectius plantejats a través de dos estudis diferents, un primer estudi per contestar els objectius 1 i 2, i un segon estudi per contestar els objectius 3 i 4 (Figura II.1).

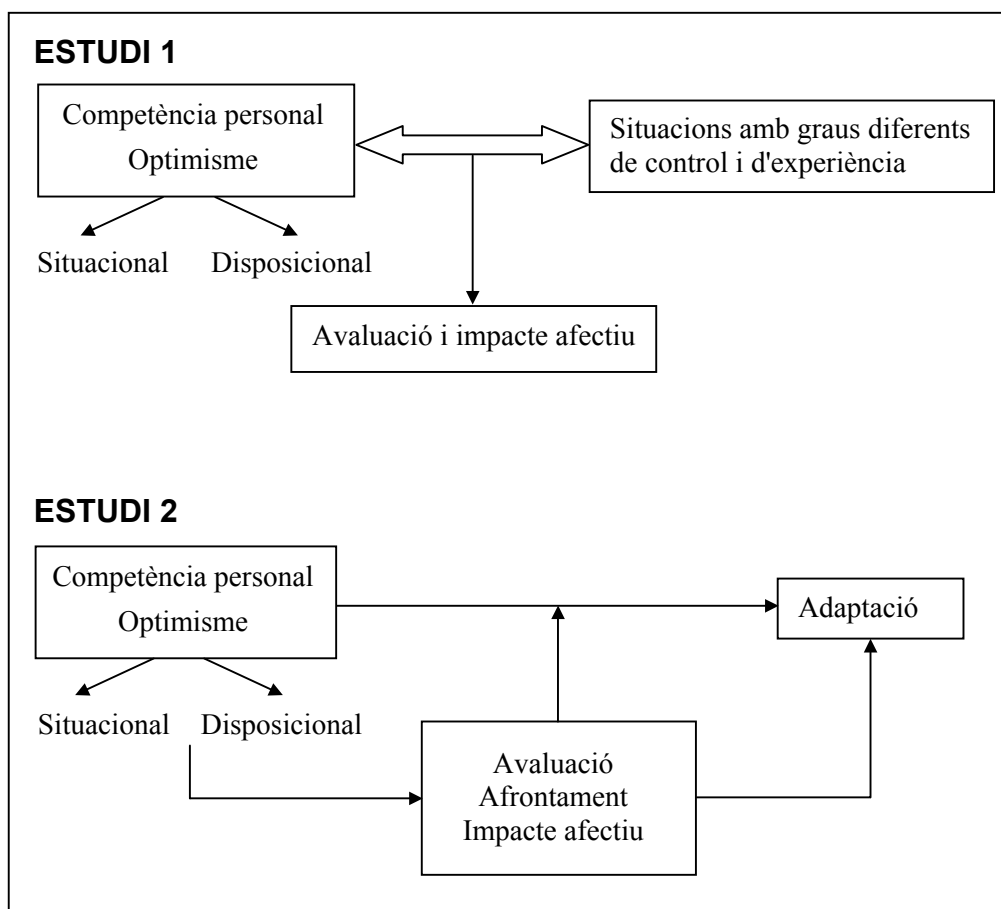


FIGURA II.1 Esquema dels objectius plantejats en cadascun dels dos estudis realitzats.

D'una manera complementària a aquests estudis descrits, s'ha realitzat també una anàlisi psicomètrica dels qüestionaris de creences utilitzats, a través de l'anàlisi factorial de diverses agrupacions entre qüestionaris, utilitzant les dades dels participants en els dos estudis. L'objectiu d'aquestes anàlisis és comprovar si, a partir dels instruments de mesura de l'optimisme i de la competència personal, disposicionals i situacionals, que s'usen en el present treball, està justificat considerar-los com a constructes diferenciats.

Amb l'objectiu que els estudis dissenyats siguin al màxim de comparables, s'ha triat un tipus de situació accessible, que permeti tant la manipulació experimental requerida en el primer estudi, com el seguiment del segon, i s'ha considerat que les situacions d'examen amb estudiants d'universitat eren les més òptimes per treballar. Les situacions d'examen s'han utilitzat en nombroses investigacions de l'àmbit de l'estrès (veure Zeidner, 1995, per una revisió), perquè són situacions que tenen lloc d'una manera pautada i predible, la qual cosa permet tenir un fàcil control del desenvolupament temporal del procés, i són fets que tenen lloc sovint, que es troben molt a mà dels investigadors, i que permeten per tant obtenir dades d'un gran nombre de persones al mateix temps.

Així doncs, s'han dissenyat quatre situacions d'examen, en el cas del primer estudi, amb graus diferents d'experiència i control, mentre que per la realització del segon estudi s'ha escollit el seguiment d'una assignatura de primer curs de la carrera, que realitza l'avaluació mitjançant un examen tipus test. L'examen tipus test es percep majoritàriament com a controlable, i els alumnes que comencen no tenen gaire experiència amb aquest sistema d'avaluació i, per aquest motiu, aquesta situació és molt adequada per posar de manifest la influència de la competència personal respecte la de l'optimisme.

III TREBALL EMPÍRIC

Tal i com s'ha explicat en el plantejament, el treball empíric consta de tres parts: l'estudi 1 sobre la relació entre les creences i l'avaluació en funció de les característiques de control i d'experiència de diferents situacions; l'estudi 2 sobre la relació entre les creences, l'afrontament i l'adaptació en una situació real; i una part complementària, que agrupa les mostres de l'estudi 1 i 2, per analitzar si els qüestionaris de creences utilitzats presenten estructures diferenciades.

1 Estructura factorial dels qüestionaris de creences

L'objectiu d'aquest estudi complementari és el de comprovar si els instruments per mesurar la competència personal i l'optimisme, situacionals i disposicionals, els diferencien com a constructes independents.

1.1 MÈTODE

1.1.1 Subjectes

La mostra la componen 320 subjectes voluntaris (83% de noies i 17% de nois), de primer curs de Psicologia, que comencen la seva primera carrera, i d'edats compreses entre els 17 i els 26 anys.

1.1.2 Instruments de mesura

A la taula 1.1 es pot veure un resum dels qüestionaris utilitzats i d'algunes de les seves principals característiques.

	QÜESTIONARI	AUTORS	ESTRUCTURA	ESCALA DE RESPOSTA
OPTIMISME	LOT_R (Revised life orientation test). <i>Disposicional i situacional</i>	Scheier, Carver i Bridges, 1994	Unifactorial: 6 ítems + 4 ítems distractors A més puntuació, més optimisme	1: Totalment en desacord 2: En desacord 3: Ni d'acord ni en desacord 4: D'acord 5: Totalment d'acord
COMPETÈNCIA PERSONAL	PC (Perceived competence scale). <i>Disposicional</i>	Wallston, 1992	Unifactorial: 8 ítems A més puntuació, més competència personal disposicional	1: Totalment en desacord 2: Bastant en desacord 3: Una mica en desacord 4: Una mica d'acord 5: Bastant d'acord 6: Totalment d'acord
	Disseny ad hoc <i>Situacional</i>		1 ítem A més puntuació, més competència personal situacional	1: Totalment en desacord 2: En desacord 3: Ni d'acord ni en desacord 4: D'acord 5: Totalment d'acord

TAULA 1.1 *Característiques dels qüestionaris utilitzats per mesurar les creences d'optimisme i de competència personal, disposicionals i situacionals.*

Optimisme. S'ha utilitzat el qüestionari LOT-R (Revised life orientation test, Scheier, Carver i Bridges, 1994), en la seva versió disposicional i situacional, traduït i validat en castellà per Fernández i Bermúdez (1999).

Consta de deu ítems, tres redactats en positiu, tres en negatiu, i quatre que són distractors. Aquest qüestionari es respon amb una escala de l'1 al 5, amb categories que van des de '*totalment en desacord*' a '*totalment d'acord*'. La puntuació d'optimisme s'obté girant les puntuacions dels tres ítems negatius, i sumant posteriorment els sis ítems no distractors.

La diferència entre la versió disposicional i situacional d'aquest qüestionari es troba en les instruccions, ja que el disposicional indica que has de descriure com et sents o penses habitualment, mentre que el situacional indica que ho has de fer respecte dels exàmens, i en el redactat dels ítems, que es canvien lleugerament en la versió situacional per fer-hi constar les paraules '*respecte dels exàmens*'.

L'anàlisi factorial dels qüestionaris en confirma l'estructura unifactorial (versió disposicional: 49,5 % de variances explicada, amb pesos en valor absolut entre 0,60 i 0,76; versió situacional: 48,48 % de variances explicada, amb pesos en valor absolut entre 0,58 i 0,76). L'anàlisi de fiabilitat indica que l' α de Cronbach és de 0,79 per la versió disposicional i de 0,83 per la situacional. Aquests índexs són molt semblants als que reporten els autors de la traducció castellana del qüestionari, en la seva versió disposicional.

Competència personal. La competència personal, com a creença disposicional, s'ha mesurat amb el qüestionari PC de Wallston (Perceived competence scale, 1992), traduït i validat en castellà per Fernández-Castro, Alvarez, Blasco, Doval i Sanz (1998).

Consta de 8 ítems, quatre redactats en positiu i quatre en negatiu, amb una escala de resposta de l'1 al 6, que va des de '*totalment en desacord*' fins a '*totalment d'acord*', i també en aquest cas, la puntuació s'obté girant les puntuacions dels ítems negatius i sumant les vuit puntuacions.

Pel que fa a la competència personal, en la seva versió situacional, donada les similituds que presenta amb l'autoeficàcia generalitzada de Schwarzer (1994), i com que no s'ha trobat cap qüestionari que mesurés aquest constructe respecte dels exàmens, s'ha redactat una pregunta en format d'expectativa d'autoeficàcia, que s'ha afegit al final del qüestionari d'optimisme situacional, i que es contesta seguint la seva mateixa escala de l'1 al 5.

L'anàlisi factorial en confirma l'estructura unifactorial (42,1 % de variances explicada, amb pesos en valor absolut entre 0,57 i 0,72), i amb l'anàlisi de fiabilitat s'obté una α de Cronbach de 0,80. També en aquest cas s'assemblen molt als índexs trobats per l'article de validació en castellà.

1.1.3 Procediment

Donat que els qüestionaris de creences utilitzats, tant situacionals com disposicionals, s'han passat en els dos estudis realitzats, i a l'inici de la sessió de recollida de dades, amb la qual cosa no estan influïts ni pels objectius de cada estudi, ni pel procediment

utilitzat, s'ha agrupat la mostra dels dos estudis per analitzar les característiques dels qüestionaris, per tal d'augmentar la potència i la fiabilitat de les proves estadístiques realitzades.

1.2 RESULTATS

Les combinacions de qüestionaris analitzades, s'han realitzat seguint dos criteris: per una part, unir els qüestionaris que comparteixen constructe, però que difereixen en el nivell de mesura, per comprovar si disposicionals i situacionals es distingeixen; i per una altra part, unir aquells qüestionaris que, en el mateix nivell de mesura, fan referència a constructes diferents, per tal de comprovar si efectivament tenen estructures factorials separades.

D'aquesta combinació de criteris, en surten quatre factorials, realitzats amb les següents agrupacions:

- L'optimisme, a nivell disposicional i situacional.
- La competència personal, disposicional i situacional.
- L'optimisme amb la competència personal, ambdós disposicionals.
- L'optimisme amb la competència personal, ambdós situacionals.

Les anàlisis mostren una estructura bifactorial en analitzar l'optimisme, en el seu nivell disposicional i situacional, i amb els ítems corresponents a cada qüestionari pesant en factors diferents (Taula 1.2). Tot i així, la correlació entre factors és força elevada ($r = -0,49$).

Pel que fa a l'anàlisi factorial de la competència personal, en el seu nivell disposicional i situacional, l'estructura és unifactorial, si bé el pes factorial de l'ítem de competència personal situacional és de 0,14, la qual cosa n'indica un mal ajustament (Taula 1.3).

L'anàlisi de l'optimisme i de la competència personal, disposicionals, indica clarament una estructura bifactorial, amb els ítems repartits adequadament (Taula 1.4)

En l'anàlisi de l'optimisme i la competència personal, situacionals, apareix una estructura unifactorial (Taula 1.5). En aquest cas, el pes de la competència personal

situacional és de 0,44 en el factor, però la comunalitat que presenta és de 0,2. Aquest índex indica que es tracta d'un ítem que té molt poca variances en comú amb la resta, i demostra un mal ajustament.

	ÍTEM	FACTOR 1	FACTOR 2
LOT_R disposicional	1	0,75	
	2	-0,46	
	3	0,62	
	4	-0,68	
	5	-0,69	
	6	0,77	
LOT_R situacional	1		-0,42
	2		0,71
	3		-0,66
	4		0,78
	5		0,78
	6		-0,44
% variança		40,76	9,76

TAULA 1.2 Pesos factorials dels ítems d'optimisme, disposicional i situacional, segons la rotació oblimin, i percentatge de variança de cada factor de l'estructura bifactorial.

	ÍTEM	FACTOR 1
Competència personal disposicional	1	0,65
	2	-0,59
	3	-0,59
	4	0,57
	5	0,64
	6	-0,67
	7	-0,70
	8	0,72
Competència personal situacional	1	0,14
% variança		35,09

TAULA 1.3 Pesos factorials dels ítems de competència personal, disposicional i situacional, i percentatge de variança del factor.

A la figura 1.1 es mostren les correlacions entre qüestionaris, que són estadísticament significatives en tots els casos ($p < 0,01$). La correlació més alta es troba entre l'optimisme disposicional i situacional, i també és elevada entre l'optimisme disposicional i la competència personal disposicional. Les correlacions més baixes apareixen quan intervé la competència personal situacional.

	ÍTEM	FACTOR 1	FACTOR 2
LOT_R disposicional	1		-0,70
	2		0,60
	3		-0,66
	4		0,77
	5		0,74
	6		-0,72
Competència personal disposicional	1	-0,66	
	2	0,55	
	3	0,61	
	4	-0,59	
	5	-0,66	
	6	0,68	
	7	0,65	
	8	-0,73	
% variança		35,10	10,86

TAULA 1.4 Pesos factorials dels ítems d'optimisme i de competència personal, disposicionals, segons la rotació oblimin, i percentatge de variança de cada factor de l'estructura bifactorial.

	ÍTEM	FACTOR 1
LOT_R situacional	1	0,63
	2	-0,56
	3	0,76
	4	-0,75
	5	-0,74
	6	0,66
Competència personal situacional	1	0,44
% variança		43,60

TAULA 1.5 Pesos factorials dels ítems d'optimisme i de competència personal, situacionals, i percentatge de variança del factor.

A la taula 1.6 es poden veure els descriptius d'aquests qüestionaris. Pel que fa a l'ítem de la competència personal situacional, es veu que té molt poca dispersió, és a dir, que presenta molt poca variabilitat entre els subjectes. Si es mira la freqüència de resposta dels subjectes a aquest ítem, es veu que més d'un 75% de la mostra s'ha situat en els valors 4 i 5 de l'escala, és a dir, que l'acord entre subjectes és molt alt pel que fa a la competència personal situacional.

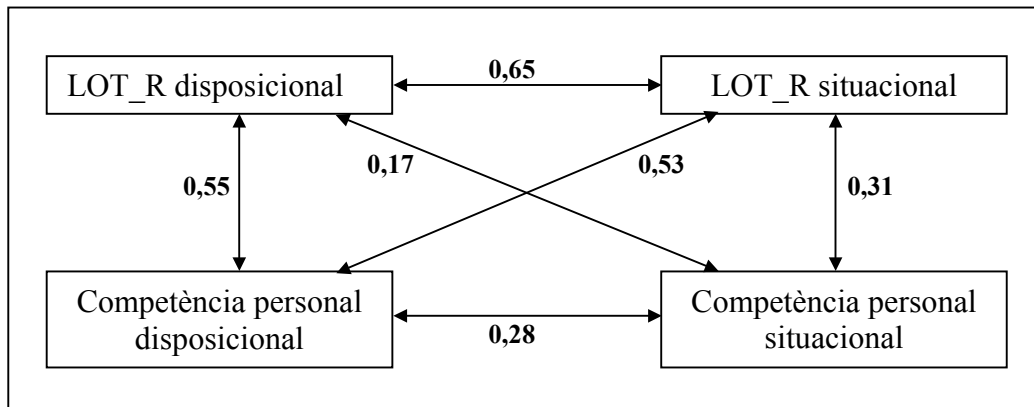


FIGURA 1.1 *Correlacions entre els qüestionaris de creences. Totes les correlacions són significatives ($p < 0,01$)*

La manca de dispersió de la competència personal situacional explicaria les baixes correlacions trobades entre aquest ítem i la resta de puntuacions de creences, i el seu comportament en els factorials realitzats.

	\bar{x}	SD
Optimisme disposicional	20,7	4,36
Optimisme situacional	20,5	4,14
Competència personal disposicional	34,1	5,66
Competència personal situacional	3,8	0,69

TAULA 1.6 *Mitjana i desviació estàndard dels quatre qüestionaris de creences utilitzats en els dos estudis ($n = 320$)*

1.3 DISCUSSIÓ

L'optimisme i la competència personal, disposicionals i situacionals, s'han mostrat com a variables diferents a nivell d'instrument de mesura, ja que els qüestionaris utilitzats per mesurar cadascun d'aquests conceptes han presentat una estructura pròpia i

diferenciada de la resta, i les correlacions obtingudes entre qüestionaris també avalen aquesta conclusió.

Aquesta afirmació queda molt confirmada en relació als qüestionaris d'optimisme situacional i disposicional, i del de competència personal disposicional. Ara bé, pel que fa a la competència personal situacional, els resultats no són tan clars, ja que l'ítem que mesura competència personal situacional s'ha unit en tots els casos amb el factor de l'altre qüestionari amb què es comparava, i és també el que presenta les correlacions més baixes amb la resta de mesures.

De fet, com que la competència personal situacional es mesura amb un únic ítem, és difícil que pugui donar lloc ell sol a un nou factor, però tot i així els pesos factorials obtinguts i les comunalitats que presenta indica que no sembla formar part de la mateixa estructura amb la qual s'ajunta, donant pes a la hipòtesi que es tracta d'un instrument amb característiques diferents.

Tal i com indiquen els seus descriptius, la competència personal situacional no presenta una distribució normal, ja que hi ha un gran acord entre tots els subjectes pel que fa al nivell de competència personal respecte dels exàmens: la majoria dels subjectes preguntats, es consideren molt capaços de superar satisfactòriament els exàmens.

Tot i que aquesta manca de dispersió trobada en la mesura de competència personal situacional podria estar facilitada pel fet que es mesura amb un únic ítem, en aquest cas creiem que, donada la població considerada (estudiants universitaris que comencen la carrera) es tracta d'una pregunta que presenta realment poc marge de resposta: és normal que els estudiants, en el moment que inicien els seus estudis universitaris, contestin que es creuen molt capaços d'aprovar satisfactòriament els exàmens. Dit d'una altra manera, en aquest estudi la competència personal situacional pot venir molt determinada pel tipus de situació i de població amb la qual treballem, però això no invalida que en altres situacions, que no tinguin unes característiques tan marcades, la distribució de puntuacions de la competència personal situacional, i la seva relació amb la resta de constructes, pogués ser diferent.

Pel que fa a les baixes correlacions de la competència personal situacional amb la resta de constructes, que es podrien explicar perfectament per aquesta manca de dispersió en la resposta dels subjectes, presenten de tota manera una estructura destacable: Entre les tres correlacions possibles que impliquen aquest constructe, les més elevades corresponen a les comparacions amb el seu equivalent disposicional (competència personal) i amb el seu equivalent situacional (optimisme), mentre que la més baixa és amb aquell constructe del qual el diferencia tant el concepte com el nivell de mesura (optimisme disposicional). Per tant, a nivell conceptual, la magnitud diferenciada de cada correlació és força coherent.

Per tant, tot i que ha quedat confirmat que els qüestionaris presentats són diferents, per poder establir un mapa més complet de com es relacionen entre ells els constructes mesurats, caldria generalitzar aquesta anàlisi realitzada a altres àmbits amb altres característiques. Així, és possible per exemple, que la mateixa anàlisi realitzada en àmbits de salut, en els quals no és tan clar el paper que hi pot jugar la conducta pròpia en el resultat (per exemple, quan s'està esperant el resultat d'una prova diagnòstica), es doni més variabilitat en la mesura de la competència personal situacional, i canviïn per tant les relacions entre les creences considerades. No seria estrany tampoc que es donés, en l'àmbit de la salut, més diferència entre els constructes disposicionals i situacionals, ja que depenent de si la persona ha tingut experiències positives o negatives en l'àmbit sanitari, hi haurà més o menys correlat entre aquests dos nivells d'especificitat.

La magnitud de la relació trobada entre la competència personal disposicional i l'optimisme disposicional (al voltant de 0,5), indica que aquests constructes, a nivell d'instrument, presenten certs solapaments. Aquest resultat és coherent amb la definició dels conceptes mesurats, doncs l'optimisme, dirigit a mesurar el grau en què esperem conseqüències positives dels esdeveniments, no exclou la possibilitat que aquestes conseqüències vinguin de la mà de la pròpia conducta, i per tant en certa manera inclou la mesura de competència personal. Malgrat tot, les correlacions també indiquen que a més del solapament presenten parcel·les diferenciades.

És necessari, de tota manera, que aquestes relacions i diferències observades a nivell d'instrument, es confirmin a través de l'estudi de la relació i/o capacitat predictiva que aquestes diferents variables tenen amb altres constructes, per poder determinar si realment cadascun d'ells pot tenir un paper propi i diferenciat en l'estudi de l'estrès.

2 ESTUDI 1. Relació entre les creences, l'avaluació, i l'impacte afectiu, en diferents situacions

En aquest estudi, s'ha treballat amb situacions simulades, dissenyades per l'experimentador, que presenten, a priori, diferents graus d'experiència i de control, per obtenir l'avaluació i l'impacte afectiu que generen cadascuna d'elles, en funció de les creences.

Les hipòtesis que es volen contrastar són:

- En situacions controlables, la competència personal afectarà a l'avaluació primària, a l'avaluació secundària i a l'impacte afectiu. I en situacions incontrolables, es veurà més l'efecte de l'optimisme.
- Les creences disposicionals influiran en les situacions sense experiència, i les situacionals en les situacions amb experiència.

2.1 MÈTODE

2.1.1 Disseny

El disseny és intersubjecte, amb les variables d'optimisme i competència personal (disposicionals i situacionals), i el tipus de situació (controlable / incontrolable, amb experiència / sense experiència) com a variables independents, i l'avaluació (primària i secundària), i l'afecte, com a variables dependents.

2.1.2 Subjectes

La mostra la componen 100 alumnes voluntaris (85% de noies i 15% de nois), de primer curs de Psicologia, que comencen la seva primera carrera universitària, i d'edats compreses entre els 17 i els 24 anys.

2.1.3 Instruments de mesura

Disseny de les situacions. Per realitzar l'estudi, s'han dissenyat quatre situacions simulades sobre sistemes d'avaluació d'assignatures, que divergeixen al màxim quant al control i a l'experiència. Així, cal que n'hi hagi dues de més controlables i dues de més incontrolables i, per cada tipus de control, una amb experiència i una altra sense experiència (Taula 2.1).

Tipus de situacions dissenyades		GRAU DE CONTROL	
		Incontrolable	Controlable
GRAU D'EXPERIÈNCIA	Sense experiència	Situació A	Situació D
	Amb experiència	Situació C	Situació B

TAULA 2.1 Situacions dissenyades en funció del grau d'experiència i de control.

Es va realitzar un primer redactat, procurant que les situacions controlables i incontrolables diferissin en aspectes com l'ambigüitat i la incertesa i, per manipular l'experiència, escollint tipus d'exàmens que es fessin sovint a secundària i d'altres que no es fessin gairebé mai. Es va passar aquest redactat a alumnes de psicologia, que tenien la possibilitat de suggerir com haguessin augmentat o disminuït la controlabilitat de les situacions i, a partir d'aquí, es va fer un redactat definitiu.

Així, per exemple, la situació B, que representa la situació amb experiència i control, té el següent redactat (sense cursiva ni negreta en l'original):

*Los contenidos teóricos de esta asignatura se evaluarán con un examen de **preguntas abiertas**. El examen constará de 5 preguntas, **representativas de los temas más importantes tratados en clase**. El **espacio máximo** previsto para responder a cada pregunta es de una hoja. El examen se aprueba con una nota igual o superior a 5.*

En aquesta situació, el fet de ser un examen obert, garanteix que els subjectes hi tenen experiència, i el fet de preguntar aspectes representatius, de continguts tractats a classe, i amb espai suficient per respondre, és el que genera control. Per dissenyar les diferents situacions, el control i la manca de control es manipula a partir de la representativitat de les preguntes de l'examen, i de si s'han tractat a classe o no, mentre que l'experiència es

manipula canviant l'examen obert per un examen tipus test (situació D), o un examen oral (situació A). Així, la situació amb experiència i sense control (situació C), descriu un examen obert, però amb molt poques preguntes, sobre qualsevol punt o subpunt del programa, i amb espai molt limitat per respondre; l'examen oral, per fer-lo incontrolable, també inclou aquestes premisses; i l'examen tipus test, en canvi, torna a la representativitat dels continguts preguntats, i al fet que s'han tractat a classe.

Per tal de validar les quatre situacions dissenyades, es va utilitzar una mostra de 56 subjectes amb unes característiques equivalents a la mostra de l'estudi. Aquests subjectes, havien de llegir els quatre redactats i indicar, per cada un d'ells, el grau de relació que creien que existia entre la dedicació de l'alumne i la nota obtinguda (el control, respost en una escala anàlogo-visual de 0 a 10, amb el 0 indicant cap relació i el 10 relació total) i la freqüència amb què havien realitzat fins aquell moment cadascun dels diferents sistemes d'avaluació (escala ordinal, amb 6 categories, de '*mai*' a '*quasi sempre*'). Una còpia del quadern que calia respondre es troba a l'annex 1.

Optimisme. S'ha utilitzat el qüestionari LOT-R (Revised life orientation test, Scheier, Carver i Bridges, 1994), en la seva versió disposicional i situacional, traduït i validat en castellà per Fernández i Bermúdez (1999).

Competència personal. La competència personal, com a creença disposicional, s'ha mesurat amb el qüestionari PC de Wallston (Perceived competence scale, 1992), traduït i validat en castellà per Fernández-Castro, Alvarez, et al. (1998).

Pel que fa a la competència personal, en la seva versió situacional, s'ha utilitzat la pregunta redactada en format d'expectativa d'autoeficàcia.

Avaluació. S'ha construït un qüestionari d'avaluació amb dos ítems d'avaluació primària i quatre d'avaluació secundària (Taula 2.2), que es responen en una escala de l'1 al 5 (amb categories que van des de '*en absolut*', a '*moltíssim*').

Els dos ítems d'avaluació primària s'han redactat seguint el qüestionari usat per Zohar i Brandt (2002), amb l'objectiu de valorar si la persona creu que en aquesta situació hi té

alguna cosa a perdre i/o si hi té alguna cosa a guanyar. La valoració d'aquests dos aspectes es realitza d'una manera indirecta, ja que el fet de preguntar per les possibles conseqüències positives o negatives de la situació, demana una valoració massa general com perquè la persona pugui concretar la seva resposta en una escala. Per això, les preguntes giren al voltant de l'etiqueta emocional al respecte de les possibles conseqüències que pot tenir aquesta situació (sentir-se especialment trist si les coses no van bé, o especialment content si les coses van bé). Aquestes preguntes parteixen del supòsit que com més s'hi juga una persona en una situació, més grau emocional anticipa que sentirà, i que serà negatiu i/o positiu segons si allò que s'hi juga és bo i/o dolent respectivament.

		CONCEPTE	PREGUNTA
AVALUACIÓ PRIMÀRIA		Què hi té a perdre	¿Te sentirías especialmente triste si te fuera mal un examen de este tipo?
		Què hi té a guanyar	¿Te sentirías especialmente contento si te fuera bien un examen de este tipo?
AVALUACIÓ SECUNDÀRIA	Factor estudi	Expectativa de resultat	¿Crees que la nota obtenida en este tipo de examen dependerá del esfuerzo que los alumnos dediquen al estudio?
		Expectativa d'autoeficàcia	¿Te crees capaz de estudiar lo necesario para obtener un buen rendimiento en un examen de este tipo?
	Altres factors	Expectativa de resultat	¿Crees que la nota obtenida en un examen de este tipo, dependerá de factores diferentes al esfuerzo que los alumnos dedican al estudio (como la suerte, el profesor, la inspiración...)?
		Confiança	¿Crees que factores diferentes al esfuerzo dedicado al estudio (como la suerte, el profesor, la inspiración...) te pueden ayudar a obtener un buen rendimiento en un examen de este tipo?

TAULA 2.2 *Descripció del qüestionari d'avaluació primària i secundària, amb els conceptes mesurats i les preguntes utilitzades.*

Pel que fa a l'avaluació secundària, s'ha centrat en el concepte de percepció de control, i s'ha seguit el model de Bandura (1977) sobre les expectatives d'autoeficàcia i de resultat, per tal d'elaborar les preguntes.

S'ha considerat que els factors relacionats amb el rendiment que es pot tenir a l'examen es poden agrupar en dos grans blocs: per una banda, el fet d'estudiar, considerada com la conducta personal que més clarament pot portar als estudiants a percebre que tenen cert control sobre el resultat final de l'examen, i per altra banda, tots els altres factors que, tot i que poden afectar al rendiment, no depenen directament de l'estudi.

L'avaluació secundària de la conducta d'estudiar, s'ha obtingut a partir d'una pregunta d'expectatives de resultat i una d'autoeficàcia, i la dels altres factors, també amb dues preguntes, equivalents a les anteriors: una d'expectatives de resultat, i una altra sobre el grau en què creuen que aquests factors els poden ajudar, a ells personalment, a treure un bon rendiment a l'examen (etiquetada com a confiança en altres factors).

S'ha sotmès el qüestionari a un factorial, i els ítems s'agrupen en tres factors, que globalment expliquen un 76,7% de la variança, i amb pesos dels ítems en cada factor que oscil·len entre el 0,4 i el 0,9. Els tres factors es corresponen amb l'avaluació primària, amb l'avaluació secundària respecte de la conducta d'estudiar (expectatives de resultat i d'autoeficàcia), i amb l'avaluació secundària respecte d'altres factors diferents de l'estudi (expectativa de resultats i confiança que els altres factors ajudin). S'ha repetit el factorial, per separat, per cada una de les situacions dissenyades, i es confirma en tots els casos l'estructura.

Tot i que el factorial indica que, a nivell conceptual, es pot parlar de tres constructes diferents (avaluació primària, avaluació secundària respecte de l'estudi, i avaluació secundària respecte d'altres factors) s'ha decidit treballar amb cada ítem del qüestionari per separat, ja que és important, pels objectius de l'estudi, distingir entre allò que la persona creu que hi té a guanyar i allò que creu que hi té a perdre, així com també entre les expectatives de resultat i d'autoeficàcia respecte de la conducta d'estudiar, i entre els dos ítems corresponents als altres factors. Cadascuna d'aquestes preguntes té prou entitat teòrica com per relacionar-se amb les creences de forma individual.

Afecte. Per mesurar l'impacte afectiu de les situacions, s'ha utilitzat el qüestionari PANAS (Positive Affect Negative Affect Scale; Watson, Clark i Tellegen, 1988), en la traducció i validació castellana de Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed i Valiente (1999). El PANAS és un qüestionari que presenta una llista de 20 adjectius, als quals s'ha de respondre en una escala de l'1 al 5 (des de '*en absolut*' a '*moltíssim*') el grau en què són aplicables a com et sents en un determinat moment o davant de determinada situació. Es tracta d'un qüestionari bifactorial, amb 10 ítems corresponents a l'afecte positiu, i 10 ítems corresponents a l'afecte negatiu.

El factorial realitzat amb els nostres subjectes indica que la traducció del PANAS utilitzada té, efectivament, una estructura bifactorial, amb un 54,1% de variances explicada, i pesos que oscil·len entre 0,5 i 0,9. La fiabilitat de l'escala positiva té una α de Cronbach de 0,9, mentre que la de l'afecte negatiu és de 0,89. Aquests índexs són molt semblants als que troben els autors de la traducció en castellà.

2.1.4 Procediment

Aprofitant l'inici de curs de primer de Psicologia, es va demanar als subjectes la seva participació voluntària en aquest estudi. Se'ls informava que les respostes eren anònimes, i se'ls explicava els diferents tipus d'escala de resposta que es trobarien. Es recomanava llegir amb atenció totes les instruccions, i que procuressin no deixar respostes en blanc. A continuació se'ls passava un quadern (Annex 2), on després de respondre la informació sobre la data de naixement i el sexe del subjecte, es presentaven els diferents qüestionaris amb l'ordre que es detalla a continuació:

- Qüestionaris de creences disposicionals (optimisme i competència personal).
- Qüestionari d'optimisme situacional, amb la pregunta de competència personal situacional.
- Enunciat de la situació d'avaluació d'una assignatura, que a l'atzar corresponia a una de les quatre situacions redactades (A, B, C, D), amb el qüestionari d'avaluació primària i secundària.
- Qüestionari d'afecte.

No hi va haver cap participant que refusés de respondre el quadern, i al final de la sessió es van respondre totes les qüestions que els alumnes van plantejar sobre l'estudi.

2.2 RESULTATS

Abans de procedir a analitzar les relacions entre les creences i l'avaluació, i entre les creences i l'impacte afectiu, en funció de les situacions dissenyades, cal establir primer si s'ha aconseguit la manipulació experimental de les situacions, és a dir, si compleixen els requisits de presentar graus diferents d'experiència i de control.

2.2.1 Validació de les situacions

L'anàlisi de les respostes dels 56 subjectes que van participar de la validació de les situacions dissenyades es va fer, pel que fa a l'experiència, comparant les proporcions entre les diferents situacions.

Respecte a les dues situacions sense experiència, A i D, hi ha un percentatge del 92,9% i del 78,6% dels subjectes, respectivament, que responen que mai o ocasionalment han realitzat un examen amb el sistema descrit. Pel que fa a les dues situacions amb experiència, la B i la C, hi ha un 96,3% i un 85,2% de participants, respectivament, que diu haver realitzat aquest sistema d'avaluació almenys amb certa freqüència. Per tant, s'han aconseguit situacions clarament diferents en funció de l'experiència.

Respecte de l'anàlisi del control (Taula 2.3), si s'examina la puntuació mitjana de l'escala anàlogo-visual per cada situació, s'observa que, en tots els casos, aquesta es troba per sobre del 5 (punt mig de l'escala), la qual cosa indica que totes les situacions es veuen més aviat controlables. Ara bé, si es categoritza el control, en funció de si s'ha vist més controlable o menys controlable, a partir de la puntuació 5 de l'escala, s'observa que en funció de la situació les respostes dels participants es poden distribuir en alt control i baix control.

	\bar{x}	SD	CONTROL CATEGORITZAT		p
			Baix control	Alt control	
SITUACIÓ A	5,9	3,1	41%	59%	ns
SITUACIÓ B	6,3	2,1	29%	71%	0,002
SITUACIÓ C	5,9	1,9	32%	68%	0,011
SITUACIÓ D	5,8	2,3	36%	64%	0,045

TAULA 2.3 Mitjana i desviació estàndard del grau de control, percentatge de la categorització en alt i baix control, i nivell de significació de la prova de contrast amb una població del 50%, per cada situació. (A: Incontrolable / sense experiència; B: Controlable / amb experiència; C: Incontrolable / amb experiència; D: Controlable / sense experiència).

L'anàlisi de les proporcions resultants d'aquesta categorització, comparant-les amb una distribució teòrica del 50%, indica que només en el cas de la situació A (incontrolable i sense experiència) la proporció resultant és estadísticament igual al 50%, la qual cosa vol dir que hi ha tanta gent que veu que la situació és molt controlable, com gent que la

veu poc controlable. Pel que fa a les altres tres situacions, sempre és significativament més alta la proporció de gent que la considera molt controlable que la que la considera poc controlable. En aquest sentit, la distribució que s'allunya més del 50%, a favor del control, és la B (controlable i amb experiència), mentre que les altres dues situacions presenten distribucions pràcticament idèntiques entre elles.

Així doncs, pel que fa al control, tot i que no es pot parlar d'una estructura clarament unidimensional (controlable / incontrolable), s'ha obtingut una gradació entre les situacions, la qual cosa ens porta a parlar de quatre situacions amb característiques diferenciades en controlabilitat:

- **Situació A:** Baix control i sense experiència
- **Situació B:** Alt control i amb experiència
- **Situació C:** Control mitjà i amb experiència
- **Situació D:** Control mitjà i sense experiència

2.2.2 Les creences i l'avaluació de les situacions

A l'hora de relacionar les creences (optimisme disposicional i situacional, i competència personal disposicional i situacional), amb l'avaluació que generen les quatre situacions dissenyades, calia realitzar tot un seguit d'anàlisis de la variança, amb cadascuna de les sis preguntes d'avaluació com a variables dependents, i la combinació pertinent de creences com a variables independents.

Així, per exemple, es pretenia analitzar conjuntament les creences del mateix constructe, però amb diferents nivells d'especificitat, per veure el seu efecte en les situacions amb experiència i sense experiència; o bé les de diferents constructes però amb el mateix nivell d'especificitat, per les situacions controlables i incontrolables.

Com ja s'ha comentat, però, és més indicat considerar les situacions com si fossin quatre situacions diferenciades, amb la qual cosa es perd la bidimensionalitat del control i de l'experiència, i no és tan indicat fer la combinació d'anàlisis exposades. És per això que s'han realitzat un seguit de regressions exploratòries, segons el mètode de passos successius (en el qual a cada pas de la regressió entra aquella variable més relacionada

amb la variable dependent), amb les preguntes d'avaluació com a variables dependents i el tipus de situació i les creences com a variables independents. Aquestes regressions tenen com a únic objectiu, establir si hi ha alguna de les tres creences a considerar (optimisme disposicional i situacional, i competència personal disposicional i situacional), que es relacioni més sistemàticament amb l'avaluació. D'aquestes regressions se n'extreu que, quan hi ha alguna creença relacionada amb l'avaluació, es tracta en tots els casos de la competència personal disposicional i/o de l'optimisme situacional.

S'ha procedit a categoritzar aquestes dues creences en dues categories cadascuna, per poder realitzar un seguit d'anàlisis de la variança que ens permeti estudiar la relació entre l'avaluació i les creences en funció de la situació.

Per categoritzar la competència personal, s'ha utilitzat el percentil 50 de l'estudi original de validació en castellà (Fernández-Castro, Alvarez, et al, 1998), que es troba en la puntuació 35. Els subjectes amb valors iguals o majors de 35, es considera que tenen una alta competència personal, mentre que per sota d'aquest valor es considera que presenten una baixa competència.

Respecte de l'optimisme situacional, i donada la falta de dades, en mostres castellanés, que ens indiquin el percentil 50, hem utilitzat el de la nostra mostra completa de 320 subjectes, que es troba en el valor 20. Subjectes amb valors iguals o superiors a 21 es consideren optimistes, per sota es consideren pessimistes.

Del creuament d'aquestes dues variables, per la mostra de 100 subjectes que han participat en aquest primer estudi, en surt la combinació de freqüències que es mostra a la taula 2.4.

		COMPETÈNCIA PERSONAL DISPOSICIONAL	
		Baixa	Alta
OPTIMISME SITUACIONAL	Pessimistes	n = 37	n = 18
	Optimistes	n = 17	n = 28

TAULA 2.4 *Freqüències resultants de la combinació de la competència personal disposicional (baixa i alta) i de l'optimisme situacional (pessimistes i optimistes).*

Aquesta taula indica, com era previsible donada la relació existent entre aquestes dues creences, que les combinacions menys representades són la de baixa competència i alt optimisme, i la de baix optimisme i alta competència, si bé són combinacions factibles i que representen un percentatge important de la mostra (un 34% entre les dues).

S'han realitzat, doncs, sis anàlisis de la varianza amb dissenys de dades independents, de $2 \times 2 \times 4$, amb la competència personal disposicional (alta / baixa), l'optimisme situacional (pessimistes / optimistes) i el tipus de situació (baix control i sense experiència, alt control i amb experiència, control mitjà i amb experiència, i control mitjà i sense experiència) com a factors intersubjectes, i cadascuna de les dues preguntes d'avaluació primària, i de les quatre de secundària, com a variables dependents.

Donat el gran nombre de comparacions realitzades, s'ha corregit l'índex de significació α de referència, que en el cas de l'avaluació primària és de 0,025, i en el cas de l'avaluació secundària de 0,013.

De les dues preguntes d'avaluació primària, només la que fa referència a allò que l'individu té a perdre en la situació s'ha vist influïda per l'optimisme situacional ($F_{(1,98;0,05)} = 6,07$; $p = 0,03$), i només en forma de clara tendència: Sigui quina sigui la situació considerada, els pessimistes creuen que hi tenen més a perdre que els optimistes (Figura 2.1). Tot i així, la magnitud de la diferència entre pessimistes i optimistes és molt lleu, doncs no arriben ni a canviar de categoria (tots dos grups estan al voltant del nivell 3: ni d'acord ni en desacord). De fet, donat que es realitzen dues comparacions separades, per les dues preguntes d'avaluació, s'ha de corregir l'índex de significació que prenem com a referència.

No s'ha trobat cap efecte del tipus de situació ni de les creences considerades sobre allò que creu el subjecte que hi ha a guanyar en les situacions.

Pel que fa a l'avaluació secundària, tampoc no s'ha vist cap efecte del tipus de situació ni de les creences sobre les expectatives de resultat (ja sigui respecte del propi esforç, o respecte d'altres factors), ni tampoc sobre la confiança que hi hagi altres factors que ajudin a obtenir un bon resultat.

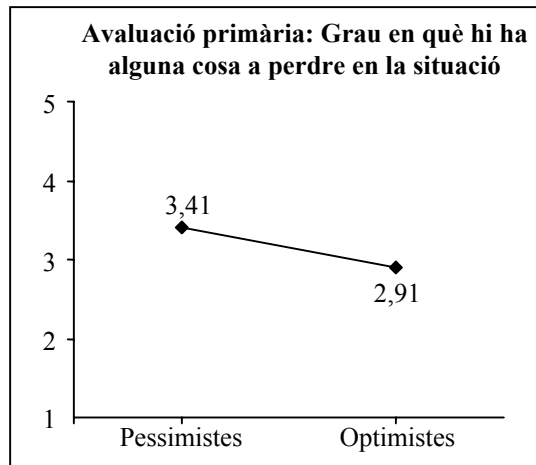


FIGURA 2.1 Grau en què hi ha alguna cosa a perdre en la situació, en funció del nivell d'optimisme (pessimistes versus optimistes).

En canvi, s'ha vist un efecte sobre l'autoeficàcia, que tot i no arribar al nivell de significació exigida, és una tendència prou important com per tenir-la en compte. Concretament, hi ha una triple interacció amb una clara tendència a la significació entre el tipus de situació, l'optimisme situacional, i la competència disposicional, sobre el nivell d'autoeficàcia que presenten els subjectes ($F_{(3;84;0,05)} = 3,52$; $p = 0,018$).

A la taula 2.5 es presenten els descriptius de l'autoeficàcia en funció de les creences i de la situació. L'anàlisi dels efectes simples, per cada tipus de situació considerada, indica que la interacció entre l'optimisme situacional i la competència personal disposicional només tendeix a la significació per la situació de baix control i sense experiència ($F_{(1;84;0,05)} = 4,06$; $p = 0,015$).

	SITUACIÓ A		SITUACIÓ B		SITUACIÓ C		SITUACIÓ D	
	COMPETÈNCIA PERSONAL DISPOSICIONAL							
	Baixa	Alta	Baixa	Alta	Baixa	Alta	Baixa	Alta
Pessimistes	$\bar{x} = 2,92$ SD = 0,86 n = 13	$\bar{x} = 2,6$ SD = 1,53 n = 3	$\bar{x} = 2,88$ SD = 0,83 n = 8	$\bar{x} = 3,6$ SD = 0,55 n = 5	$\bar{x} = 3,29$ SD = 0,55 n = 7	$\bar{x} = 3,6$ SD = 0,55 n = 5	$\bar{x} = 2,89$ SD = 0,78 n = 9	$\bar{x} = 4,5$ SD = 0,58 n = 4
Optimistes	$\bar{x} = 2,5$ SD = 0,71 n = 13	$\bar{x} = 4,3$ SD = 0,82 n = 6	$\bar{x} = 3,33$ SD = 0,52 n = 6	$\bar{x} = 4$ SD = 0,63 n = 6	$\bar{x} = 3,25$ SD = 0,89 n = 8	$\bar{x} = 4,33$ SD = 0,52 n = 6	$\bar{x} = 4$ SD = 0 n = 2	$\bar{x} = 4,10$ SD = 0,88 n = 10

TAULA 2.5 Mitjana i desviació estàndard del nivell d'autoeficàcia, i número de subjectes, en funció de la competència personal disposicional (baixa i alta) i de l'optimisme situacional (pessimistes i optimistes), i per cada tipus de situació (A: baix control / sense experiència, B: alt control / amb experiència, C: control mitjà/amb experiència, i D: control mitjà/sense experiència).

Per a les altres tres situacions (alt control amb experiència, control mitjà i sense experiència, i control mitjà amb experiència), s'observa un efecte principal de la competència personal disposicional ($F_{(1;84;0,05)} = 19,25$; $p < 0,001$), i no s'observa relació amb l'optimisme situacional.

La relació amb la competència personal (Taula 2.6) indica en tots els casos que els subjectes amb una alta competència personal presenten més autoeficàcia que els subjectes amb baixa competència, podent arribar aquesta diferència, en la població, a ser fins a un punt i mig superior.

L'estudi dels efectes simples de l'optimisme situacional i de la competència, en el cas de la situació de baix control i sense experiència (Figura 2.2), indica que el grup amb una alta competència personal, només si és també optimista, presenta nivells d'autoeficàcia més elevats en aquest tipus de situació ($F_{(1;84;0,05)} = 8,47$; $p = 0,005$), respecte de si és pessimista. Aquesta diferència en el nivell d'autoeficàcia, entre pessimistes i optimistes, en el cas del grup amb alta competència i per la situació de baix control i sense experiència, es trobarà en la població entre 0,12 i 3,4 punts.

		TIPUS DE SITUACIÓ			GLOBAL
		Controlable / amb experiència	Controlable /sense experiència	Incontrolable / amb experiència	
COMPETÈNCIA PERSONAL	Baixa	$\bar{x} = 3,07$ SD = 0,73 n = 14	$\bar{x} = 3,09$ SD = 0,83 n = 11	$\bar{x} = 3,27$ SD = 0,96 n = 15	$\bar{x} = 3,15$ SD = 0,83 n = 40
	Alta	$\bar{x} = 3,82$ SD = 0,6 n = 11	$\bar{x} = 4,21$ SD = 0,8 n = 14	$\bar{x} = 4$ SD = 0,63 n = 11	$\bar{x} = 4,03$ SD = 0,7 n = 36

TAULA 2.6 Mitjana i desviació estàndard del nivell d'autoeficàcia, en funció de la competència personal disposicional (baixa i alta), per a les situacions d'alt control i amb experiència, control mitjà i sense experiència, i control mitjà i amb experiència.

Entre els subjectes de baixa competència, siguin optimistes o pessimistes, tots tenen el mateix nivell d'autoeficàcia ($F_{(1;84;0,05)} = 0,47$; ns). Els subjectes pessimistes, també presenten el mateix nivell d'autoeficàcia, tinguin alta o baixa competència ($F_{(1;84;0,05)} = 0,24$; ns), mentre que els optimistes presenten nivells més alts d'autoeficàcia, quan tenen alta competència que quan la tenen baixa ($F_{(1;84;0,05)} = 7,69$; $p = 0,007$), que en la població representa una diferència d'entre 0,24 i 3,43 punts.

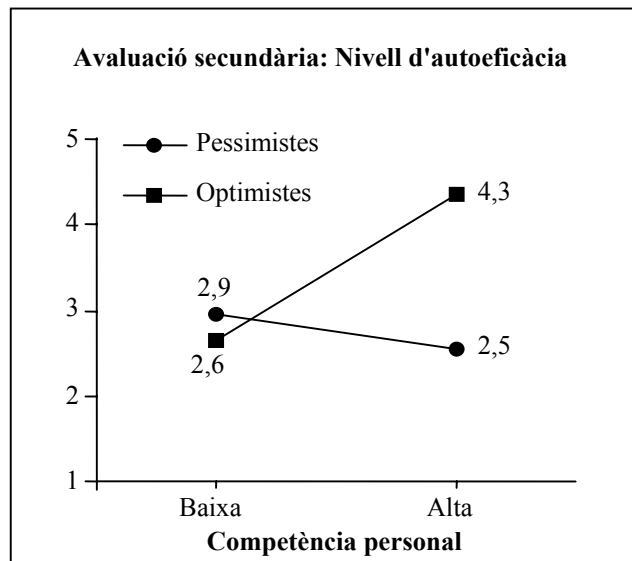


FIGURA 2.2 Nivell d'autoeficàcia en funció de l'optimisme (pessimistes versus optimistes) i de la competència personal (baixa i alta), per la situació de baix control i sense experiència.

L'estudi dels efectes simples pel que fa a la competència personal disposicional, respecte de l'optimisme situacional i del tipus de situació, ens permet dir que en la situació de baix control i sense experiència, els individus amb competència personal baixa presenten els mateixos nivells d'autoeficàcia que per la resta de situacions considerades, ja siguin pessimistes ($F_{(3;84;0,05)} = 0,29$; ns) o optimistes ($F_{(3;84;0,05)} = 1,16$; ns), de la mateixa manera com també conserven els nivells d'autoeficàcia de les altres situacions els de competència personal alta i optimistes ($F_{(3;84;0,05)} = 0,27$; ns).

En canvi, són els de competència personal alta i pessimistes els que en aquesta situació, disminueixen el seu nivell d'autoeficàcia, per quedar-se al nivell dels de baixa competència ($F_{(3;84;0,05)} = 2,96$; $p = 0,037$).

El resum dels principals resultats de l'estudi, doncs, respecte a la relació entre les creences i l'avaluació primària i secundària, en funció del control i de l'experiència de la situació és el següent:

- L'avaluació primària no té a veure ni amb el control ni amb l'experiència de la situació. Això vol dir que tots els subjectes han avaluat, en aquest sentit, igual les quatre situacions. Ara bé, el fet de si hi ha alguna cosa a perdre en la situació, és un judici que es relaciona amb les creences, concretament amb l'optimisme situacional: els pessimistes consideren que hi tenen més a perdre que els optimistes. En canvi, respecte del que hi ha a guanyar en aquestes situacions, no hi ha influència de la creença.
- Pel que fa a l'avaluació secundària, també s'han avaluat les quatre situacions de la mateixa manera, i sense cap influència de les creences, per a tres dels constructes: les dues expectatives de resultat (sobre el propi esforç i sobre altres factors), i la confiança en què altres factors ajudin. En canvi, en l'autoeficàcia, s'ha vist una interacció entre les creences i el tipus de situació de què es tracta. Concretament, la competència personal disposicional influeix en el nivell d'autoeficàcia de totes les situacions (a més competència personal, més autoeficàcia), excepte en el cas de la situació incontrolable i sense experiència, on aquesta relació directa entre competència personal i autoeficàcia només es manté pels optimistes, doncs els pessimistes, tinguin una alta o una baixa competència personal, presenten uns nivells d'autoeficàcia iguals entre ells, i de la mateixa magnitud que els de baixa competència personal.

2.2.3 Les creences i l'impacte afectiu generat per les situacions

Les regressions exploratòries que també s'han fet en aquest cas, per cada nivell d'experiència, amb l'afecte positiu (estat afectiu de repte) i l'afecte negatiu (estat afectiu d'amenaça) com a variables dependents, i les creences com a independents, torna a posar de manifest que les creences rellevants són l'optimisme situacional i la competència personal disposicional.

S'han realitzat dues anàlisis de la variança de $2 \times 2 \times 4$, amb la competència personal disposicional (alta / baixa), l'optimisme situacional (pessimistes / optimistes) i el tipus de situació (baix control i sense experiència, alt control i amb experiència, control mitjà

i amb experiència, i control mitjà i sense experiència) com a variables independents intersubjectes, i l'afecte positiu i negatiu com a variables dependents. L'índex de significació α corregit que es pren com a referència, és en aquest cas de 0,025.

Pel que fa a l'afecte positiu, no s'ha trobat cap interacció significativa. La relació més clara de l'afecte positiu és amb la competència personal ($F_{(1;94;0,05)} = 10,97$; $p = 0,001$), tot i que també hi ha un efecte principal de l'optimisme situacional ($F_{(1;94;0,05)} = 6,52$; $p = 0,012$).

A les figures 2.3 i 2.4 es pot veure com l'efecte d'una i altra creença sobre l'afecte positiu va sempre en el sentit directe: una competència personal alta implica un estat afectiu de més reptes que una baixa competència, i els optimistes presenten un estat afectiu de més reptes que els pessimistes.

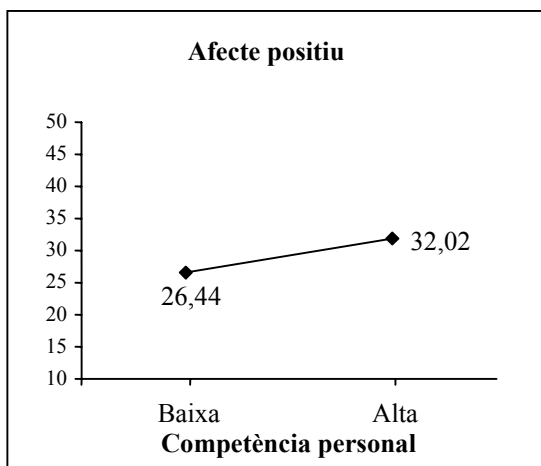


FIGURA 2.3 Nivell d'afecte positiu, en funció de la competència personal (baixa i alta).

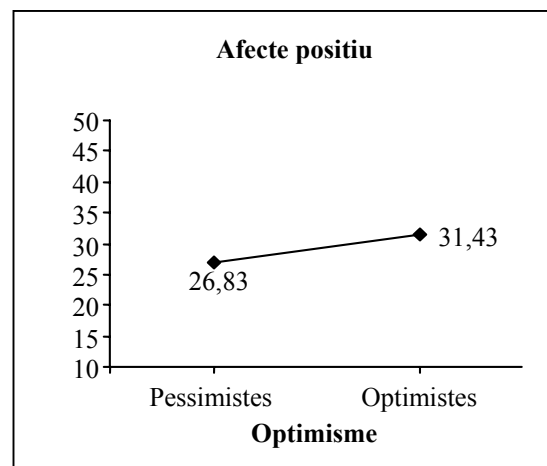


FIGURA 2.4 Nivell d'afecte positiu, en funció de l'optimisme (pessimistes versus optimistes).

Respecte a l'afecte negatiu, existeix una tendència a la significació de la interacció entre el tipus de situació i l'optimisme situacional ($F_{(3;90;0,05)} = 3,04$; $p = 0,033$), mentre que també s'observa un efecte principal de la competència personal ($F_{(1;94;0,05)} = 5,97$; $p = 0,017$).

L'efecte de la competència personal sobre l'afecte negatiu és invers: A més competència personal, menys estat afectiu d'amenaça (Figura 2.5).

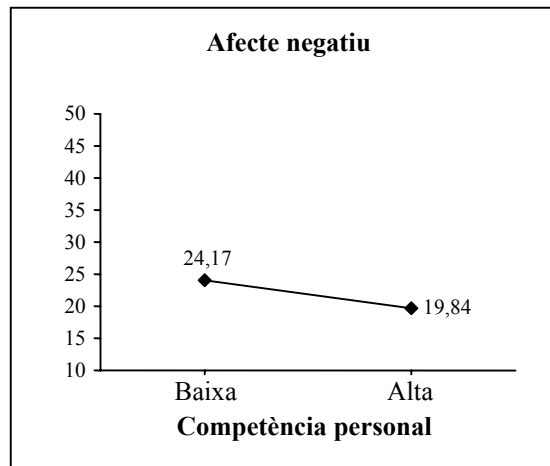


FIGURA 2.5 Nivell d'afecte negatiu en funció de la competència personal (baixa i alta).

A la taula 2.7 es poden veure els descriptius de l'afecte negatiu, en funció de l'optimisme situacional i del tipus de situació. Per explicar la interacció entre el tipus de situació i l'optimisme situacional (Figura 2.6), s'han analitzat els efectes simples de l'optimisme situacional sobre l'afecte negatiu, per cada tipus de situació, que indiquen que en totes les situacions, excepte en la de control mitjà i sense experiència, els pessimistes presenten nivells més elevats d'afecte negatiu que els optimistes ($F_{(1,90;0,05)} = 4,84$; $p = 0,030$ per la situació de baix control i sense experiència; $F_{(1,90;0,05)} = 5,96$; $p = 0,017$ per la d'alt control i amb experiència, $F_{(1,90;0,05)} = 16,03$; $p < 0,001$ per la de control mitjà i amb experiència).

		SITUACIÓ A	SITUACIÓ B	SITUACIÓ C	SITUACIÓ D
OPTIMISME SITUACIONAL	Pessimistes	$\bar{x} = 27,27$ SD = 7,0 n = 16	$\bar{x} = 24,62$ SD = 4,43 n = 13	$\bar{x} = 27,08$ SD = 8,43 n = 12	$\bar{x} = 21,69$ SD = 6,96 n = 13
	Optimistes	$\bar{x} = 19,25$ SD = 5,12 n = 8	$\bar{x} = 18,17$ SD = 7,46 n = 12	$\bar{x} = 17,29$ SD = 3,99 n = 14	$\bar{x} = 20,67$ SD = 6,01 n = 12

TAULA 2.7 Mitjana i desviació estàndard del nivell d'afecte negatiu, i número de subjectes, en funció de l'optimisme situacional (pessimistes i optimistes), i per cada tipus de situació (A: baix control / sense experiència, B: alt control / amb experiència, C: control mitjà / amb experiència, i D: control mitjà / sense experiència).

En la situació de control mitjà i sense experiència, en canvi, optimistes i pessimistes presenten el mateix nivell d'afecte negatiu ($F_{(1,90;0,05)} = 0,08$; ns). Si s'analitzen els

efectes simples del tipus de situació en cada nivell d'optimisme, i es realitzen els contrastos pertinents, es veu que els pessimistes, en la situació sense experiència i controlable, presenten nivells més baixos d'afecte negatiu que en les altres situacions, de manera que el seu nivell s'igualava amb el dels optimistes.

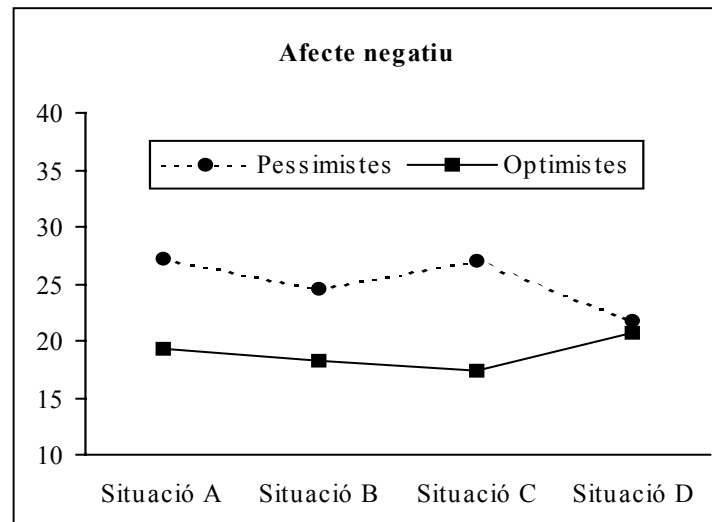


FIGURA 2.6 Nivell d'afecte negatiu, en funció de l'optimisme situacional (pessimistes i optimistes), i per cada tipus de situació (A: baix control / sense experiència, B: alt control / amb experiència, C: control mitjà / amb experiència, i D: control mitjà / sense experiència).

El resum de l'anàlisi de l'afecte en funció de les creences i de la situació, és el següent:

- L'afecte que genera la situació no depèn en cap cas del control i/o de l'experiència de la situació.
- La competència personal disposicional es relaciona tant amb l'afecte positiu com amb el negatiu. A més competència, més repte, i menys amenaça, que a menys competència.
- L'optimisme situacional es relaciona tant amb l'afecte positiu com amb el negatiu: Els optimistes presenten més repte que els pessimistes; i els optimistes presenten menys amenaça que els pessimistes, però només en tres de les quatre situacions plantejades. En la situació de control mitjà i amb experiència, optimistes i pessimistes presenten nivells iguals entre ells d'amenaça, de la mateixa magnitud dels optimistes en la resta de situacions.

2.3 DISCUSSIÓ

L'objectiu d'aquest estudi ha consistit en comprovar l'efecte diferencial de l'optimisme i la competència personal, situacionals i disposicionals, en l'avaluació i l'impacte afectiu de situacions amb característiques de control i d'experiència diferenciades.

2.3.1 Interacció de les creences disposicionals i situacionals amb el tipus de situació

La hipòtesi a contrastar, respecte al nivell d'especificitat en la mesura de la competència i de l'optimisme, és si en situacions en les quals els subjectes tenen experiència té més influència la creença situacional que la disposicional i, en canvi, en situacions en les quals no hi ha aquesta experiència, és la creença situacional la que influeix en l'avaluació i en l'impacte afectiu.

Aquesta hipòtesi no s'ha vist confirmada de manera sistemàtica per les nostres dades, ja que, pel que fa a l'optimisme, sempre que hi ha alguna relació amb l'avaluació i l'impacte afectiu, és considerant la seva versió situacional, independentment de l'experiència en la situació presentada; en canvi, pel que fa a la competència personal, ha estat sempre la versió disposicional la que s'ha vist relacionada amb la resta de variables, també de forma independent a l'experiència.

Per tant, si bé sembla que quan es tracta de l'optimisme es compleix la hipòtesi alternativa postulada per diversos autors respecte a una major influència de les creences situacionals que de les disposicionals (Segerstrom et al., 1998), no s'ha trobat aquesta equivalència respecte de la competència personal.

Tal i com s'ha comentat en l'estudi factorial dels qüestionaris, la competència personal situacional s'ha vist molt condicionada per l'àmbit en la qual s'ha valorat (exàmens universitaris), i ha presentat molt poca dispersió: la majoria de participants es veuen molt capaços de superar satisfactòriament els exàmens. Aquesta manca de varietat en la resposta podria estar condicionant la manca de relació entre aquesta creença, i l'avaluació i l'impacte afectiu de les situacions amb i sense experiència. Seria important poder establir si aquesta manca de relació es manté en situacions en les quals la competència personal situacional no vingués tan delimitada per la situació.

Així doncs, respecte a la diferent influència de creences situacionals i disposicionals en situacions amb i sense experiència, si alguna hipòtesi s'ha vist recolzada és la que postula que les situacionals són més predictives, si bé s'ha de posar en dubte aquesta conclusió respecte de la competència personal, almenys fins que no s'hagi generalitzat a altres àmbits en els quals canviïn les relacions de força entre les creences disposicionals i situacionals.

2.3.2 Interacció de la competència personal i de l'optimisme amb les situacions

Pel que fa a la influència diferencial de la competència personal i de l'optimisme en situacions amb diferents graus de control, es pretenia veure si l'avaluació primària i secundària i l'impacte afectiu de situacions controlables, es relacionaven amb la competència personal (a més competència, més a guanyar, menys a perdre, més puntuació de les expectatives relacionades amb el propi esforç, més estat afectiu de repte i menys d'amenaça), i no amb l'optimisme. En canvi, en les situacions incontrolables, seria l'optimisme el que tindria un efecte sobre aquestes variables (més a guanyar i menys a perdre, més puntuació de les expectatives relacionades amb els factors diferents del propi esforç, més estat afectiu de repte i menys d'amenaça).

Aquesta hipòtesi no s'ha vist directament confirmada, ja que no s'ha trobat la interacció prevista entre competència personal i optimisme (al mateix nivell d'especificitat de mesura), en relació a l'avaluació i a l'impacte afectiu de situacions controlables i incontrolables.

Ara bé, si no tenim en compte el nivell d'especificitat de la mesura, és a dir, si no es té en compte si les creences són disposicionals o situacionals, sí que s'ha trobat algun efecte interactiu de les creences amb les situacions, respecte a l'expectativa d'autoeficàcia (avaluació secundària). Concretament, s'ha vist que en aquelles situacions amb alt control i control mitjà, el nivell d'autoeficàcia avaluat pels subjectes presenta una relació directa amb la competència personal (els de competència alta es veuen més autoeficaços que els de competència baixa); en canvi, en la situació de baix control, la competència personal alta només determina més autoeficàcia si va acompanyada de l'optimisme. Així doncs, tot i que en la situació amb menys control no desapareix

l'efecte de la competència, resultat en part lògic si es té en compte que totes les situacions entren en el reng de controlables, sí que hi juga un paper l'optimisme, cosa que no es dona en les situacions més controlables.

Aquest resultat dona força a la hipòtesi que la competència personal tindrà més influència en situacions controlables, i l'optimisme en situacions incontrolables. Ara bé, donat que aquest resultat s'ha obtingut amb el creuament de la competència personal disposicional i de l'optimisme situacional, es podria posar en dubte que no fos l'efecte del nivell d'especificitat el que estigués marcant les diferències, però malgrat que no es pot refutar aquesta objecció, es fa difícil explicar aquests resultats a partir de les característiques diferencials en experiència i, a més, s'hauria d'haver vist una correspondència lògica d'aquest efecte en l'altra situació amb experiència.

2.3.3 Efecte de les creences en l'avaluació i l'impacte afectiu

Tal i com s'ha comentat, han estat molt poques les interaccions trobades entre les creences considerades i el tipus de situació. Per tant, no s'han pogut confirmar les hipòtesis interactives de les creences amb les situacions. De fet, les quatre situacions considerades s'han avaluat pràcticament de la mateixa manera (a excepció del resultat ja comentat de l'expectativa d'autoeficàcia), i el seu impacte afectiu també ha estat pràcticament igual. Respecte de l'impacte afectiu s'ha de comentar, però, la relació obtinguda en relació a un menor afecte negatiu dels pessimistes (a nivell situacional) en la situació de control mitjà i sense experiència, respecte de les altres situacions, difícilment explicable, de tota manera, per les característiques de control i/o d'experiència de les situacions.

Ara bé, sí que s'ha trobat relació entre certs aspectes de l'avaluació primària i de l'impacte afectiu, i les creences. Així, cal destacar el fet que en l'avaluació primària, el que es considera que hi ha a perdre depèn del nivell d'optimisme (situacional), ja que els pessimistes creuen que hi tenen més a perdre que els optimistes.

Respecte de l'impacte afectiu, s'ha vist que tant la competència personal (disposicional) com l'optimisme (situacional) tenen influència sobre l'impacte afectiu, positiu i negatiu. Una alta competència genera més estat afectiu lligat al repte i menys a l'amenaça,

respecte a una baixa competència, i la mateixa relació s'estableix entre els optimistes respecte dels pessimistes (exceptuant el cas de la situació amb control mitjà i sense experiència ja comentat). Aquest doble efecte de la competència i de l'optimisme sobre l'impacte afectiu presenta una altra característica destacable: Si es tracta d'afecte positiu, la relació més forta s'estableix amb la competència personal (disposicional), si es tracta de l'afecte negatiu, la relació més forta s'estableix amb l'optimisme (situacional). Tot i que un cop més es podria posar en dubte que no fos una qüestió d'especificitat en la mesura la que pogués explicar la influència, sembla que queden més explicats els resultats, i sobretot aquest darrer, si més que el nivell d'especificitat es considera que és el fet que són constructes diferents el que justifica les diferents relacions trobades.

Aquesta manca d'interacció entre les creences i la situació, i els pocs resultats trobats entre les creences i l'avaluació, semblen indicar que, més enllà de les característiques de control i d'experiència considerades, i de la competència personal i l'optimisme, hi ha altres característiques de la situació, o de la persona, que estan determinant l'avaluació primària i secundària.

Les relacions trobades entre les creences i l'avaluació, d'altra banda, no semblen confirmar els resultats dels pocs estudis anteriors que han relacionat aquests aspectes (Peacock i Wong, 1996; Fontaine, Manstead i Wagner, 1993; Chang, 1998). Aquests treballs no troben cap relació entre l'optimisme i l'avaluació primària, i en canvi sí que estableixen relació entre l'optimisme i l'avaluació secundària.

El fet que en aquest treball sí que s'hagi trobat una relació amb l'avaluació primària pot venir donat pel tractament que d'aquesta avaluació se n'ha fet, ja que s'han considerat per separat els seus dos constructes principals: el que hi ha a perdre i el que hi ha a guanyar. Malgrat que les anàlisis psicomètriques poden justificar perfectament que es generi una puntuació global d'avaluació primària, que englobi els dos constructes, i que és el que realitzen els estudis esmentats, en el present cas s'ha considerat que la influència de les creences podia ser diferent segons si allò que s'estava avaluant era el que hi havia a perdre o el que hi havia a guanyar. Aquesta consideració s'ha vist recolzada pel fet que l'optimisme s'ha relacionat únicament amb el concepte del que hi ha a perdre, i no amb el que hi ha a guanyar, mentre que si se suma la puntuació de les dues preguntes d'avaluació, la relació desapareix i queda, doncs, emmascarada.

D'altra banda, que s'hagi establert en els altres estudis una relació de l'optimisme amb l'avaluació secundària, que no s'ha pogut confirmar clarament en el nostre cas, té una possible explicació precisament en la nostra hipòtesi de treball. L'optimisme i la competència personal presenten certs solapaments conceptuals, per això, com que en aquest cas es tracta de situacions que són percebudes com a controlables (encara que en diferents graus) l'efecte de la competència anul·la el de l'optimisme.

Els pocs resultats que han relacionat l'efecte diferencial de les creences amb el control de la situació (necessitat de ser optimista per aconseguir mantenir nivells d'autoeficàcia alts per part dels competents en aquelles situacions més incontrolables) no deixen de ser prou coherents i importants com per justificar la necessitat de nous treballs en aquest sentit, que ajudin a clarificar una mica més la diferent influència de la competència personal i l'optimisme en situacions amb diferents graus de control.

Aquests treballs, seguint l'estructura de manipular situacions per afectar a l'avaluació, podrien anar més dirigits a manipular aspectes més concrets de la situació (com les possibilitats de coses diferents a realitzar, o la necessitat de contemplar factors diferents de la pròpia conducta del subjecte), per tal d'influir més en l'avaluació, i poder així estudiar l'efecte de les creences d'una manera més clara.

En aquest sentit, les situacions escollides (exàmens universitaris) i la manipulació realitzada (controlabilitat) no ha resultat una combinació adequada per establir diferències, ja que els exàmens, en la població universitària, es perceben a priori com a força controlables.

Així doncs, com a conclusió principal d'aquest estudi, es pot dir que si bé no s'han pogut confirmar plenament les hipòtesis interactives entre les creences i les característiques de les situacions, en l'avaluació i l'impacte afectiu, sí que s'han trobat influències diferenciades de l'optimisme i de la competència personal, donant pes a la idea que són constructes amb importància i parcel·les d'acció diferenciades.

3 ESTUDI 2. INFLUÈNCIA DE LES CREENCES SOBRE L'AFRONTAMENT I L'ADAPTACIÓ

En aquest estudi, s'ha realitzat un seguiment al llarg d'un procés d'estrès, a través de la recollida de dades de les creences, l'avaluació, l'afrontament, l'afecte i l'adaptació (considerada com a canvi afectiu i rendiment), davant de la preparació d'un examen controlable i amb el qual els subjectes hi tenen poca experiència.

Els objectius que persegueix aquest estudi són:

- Estudiar l'efecte que les creences tenen sobre l'avaluació, l'afrontament, l'impacte afectiu i l'adaptació.
- Estudiar si és a través de l'avaluació i/o de l'impacte afectiu de la situació que aquestes creences afecten a l'afrontament i a l'adaptació.

3.1 MÈTODE

3.1.1 Disseny

El disseny és intrasubjecte, i longitudinal, amb tres fases de recollida de dades: La Fase I, una setmana després d'haver començat el curs; la Fase II, una setmana abans de l'acabament de les classes del primer semestre; i la Fase III, a l'inici del segon semestre, en la qual només s'obté la qualificació que han tret en l'examen tipus test del qual se n'ha fet el seguiment (Figura 3.1).

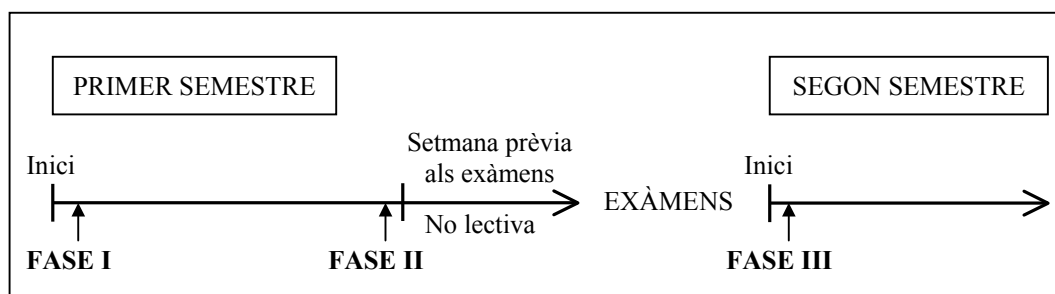


FIGURA 3.1 Esquema del curs temporal de recollida de dades.

3.1.2 Subjectes

La mostra la componien inicialment 220 subjectes voluntaris (82 % de noies i 18 % de nois), estudiants de primer curs de Psicologia, que començaven la seva primera carrera, d'edats compreses entre els 18 i els 26 anys. Entre la primera i la segona fase s'han perdut 132 subjectes, quedant la mostra definitiva, per la segona i tercera fase, en 88 subjectes (84 % de noies i 16 % de nois, amb edats compreses entre els 18 i els 26 anys). La comparació dels subjectes que no van fer el seguiment, amb els de la mostra definitiva, respecte de totes les variables de la primera fase (creences, avaluació, afecte, nota d'accés a la universitat, i nota mínima esperada), indica que no hi ha cap diferència significativa entre un i altre grup i, per tant, es pot eliminar el risc que la pèrdua de subjectes sigui deguda a alguna variable important de l'estudi.

3.1.3 Instruments de mesura

Els instruments de mesura en aquest segon estudi, pel que fa a les creences, disposicionals i situacionals, i a l'impacte afectiu, han estat els mateixos que els usats en el primer estudi.

Pel que fa a l'avaluació primària i secundària (Taula 3.1), hi ha només petites modificacions respecte del qüestionari dissenyat pel primer estudi. S'ha afegit una pregunta d'avaluació primària, referent a la importància que l'alumne li dóna al seu rendiment en l'examen del qual se'n fa el seguiment. Aquesta és una pregunta present en els qüestionaris d'avaluació primària, que en el primer estudi no tenia validesa, pel fet de treballar amb situacions simulades. L'altra modificació del qüestionari es troba en el redactat dels ítems, ja que s'ha canviat l'expressió del primer estudi de *'un examen d'aquest tipus'*, pel de *'aquest examen'*.

Els factorials realitzats en les dues fases en què s'ha passat el qüestionari d'avaluació, confirma l'estructura de tres factors: avaluació primària, que en aquest cas engloba a més l'ítem d'importància del rendiment, avaluació secundària respecte de la conducta d'estudiar, i avaluació secundària respecte dels altres factors diferents a l'estudi (Fase I: 65,45% de variances explicada i pesos d'entre 0,60 i 0,92; fase II: 66,03% de variances

explicada i pesos d'entre 0,65 i 0,88). Tampoc en aquesta ocasió no s'han agrupat ítems, per la mateixa raó comentada en l'estudi 1.

		CONCEPTE	PREGUNTA
AVALUACIÓ PRIMÀRIA		Importància	¿Es importante para ti sacar la nota mínima con la que te sentirías satisfecho?
		Què hi té a perdre	¿Te sentirías especialmente triste si te fuera mal <i>este</i> examen?
		Què hi té a guanyar	¿Te sentirías especialmente contento si te fuera bien <i>este</i> examen?
AVALUACIÓ SECUNDÀRIA	Factor estudi	Expectativa de resultat	¿Crees que la nota obtenida en <i>este</i> examen dependerá del esfuerzo que los alumnos dediquen al estudio?
		Expectativa d'autoeficàcia	¿Te crees capaz de estudiar lo necesario para obtener un buen rendimiento en <i>este</i> examen?
	Altres factors	Expectativa de resultat	¿Crees que la nota obtenida en <i>este</i> examen, dependerá de factores diferentes al esfuerzo que los alumnos dedican al estudio (como la suerte, el profesor, la inspiración...)?
		Confiança	¿Crees que factores diferentes al esfuerzo dedicado al estudio (como la suerte, el profesor, la inspiración...) te pueden ayudar a obtener un buen rendimiento en <i>este</i> examen?

TAULA 3.1 Descripció del qüestionari d'avaluació primària i secundària, amb els conceptes mesurats, i les preguntes utilitzades.

Afrontament. L'afrontament s'ha mesurat a partir de petites modificacions del qüestionari COPE (Carver, Scheier i Weintraub, 1989), traduït i validat al castellà per Crespo i Cruzado (1997). Aquest qüestionari consisteix en una llista de 60 ítems que corresponen a allò que es pot fer davant d'una situació potencialment estressant, i que cal que el subjecte respongui, en una escala de l'1 al 4 (des de '*en absolut*' a '*molt*'), fins a quin punt se li pot aplicar cada afirmació.

Les modificacions que s'han fet han anat totes dirigides a fer-lo més aplicable i representatiu de la situació d'examen respecte de la qual s'havien de valorar les estratègies: S'han eliminat aquelles subescales que no acaben de tenir una clara aplicació en la preparació d'un examen (ús de drogues i alcohol, negociació i creixement personal), i s'ha adaptat el redactat de la subescala d'acceptació. A més, donat que els quatre ítems de la subescala de religió són força redundants (Lyne i Roger, 2000),

aquesta subescala s'ha representat amb un únic ítem. Així doncs, el qüestionari ha quedat finalment amb 47 ítems (annex 3).

Dades complementàries. Altres dades que s'han recollit en alguna de les fases de l'estudi han estat: la nota d'accés a la universitat, el rendiment subjectiu (en una escala ordinal de 5 categories, de 'molt dolent' a 'molt bo'), la nota mínima de l'examen, de 0 a 10, amb la qual se sentirien satisfets, i la nota obtinguda a l'examen.

3.1.4 Procediment

A la figura 3.2 es presenta un esquema del procediment de recollida de dades, amb les tres fases i les variables recollides en cada una d'elles.

FASE I	FASE II	FASE III
<ul style="list-style-type: none"> • Optimisme i competència personal, disposicionals i situacionals • Avaluació • Afecte • Nota d'accés • Rendiment subjectiu • Nota mínima satisfet 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaluació • Afecte • Nota mínima satisfet • Estratègies d'afrontament 	<ul style="list-style-type: none"> • Nota real

FIGURA 3.2 Esquema de les variables recollides en cada fase de l'estudi.

Una setmana després d'haver iniciat el curs, es va demanar als subjectes la seva col·laboració voluntària en un estudi que s'estava realitzant. Se'ls explicava que es tractava d'un estudi longitudinal, i que per tal d'aparellar les diferents fases de recollida de dades d'un mateix subjecte, calia posar un codi fàcilment recordable, que consistia en la paraula que formaven les dues primeres lletres del primer cognom i les dues primeres lletres del segon cognom.

Com en el primer estudi, se'ls explicava el tipus d'escala amb les quals es trobarien, se'ls recordava que es respectaria l'anonimat de les dades, i se'ls repartia el quadern corresponent a aquesta primera fase (Fase I, annex 4). Aquest quadern presentava inicialment els qüestionaris de creences disposicionals, balancejats, i posteriorment els de creences situacionals. Després hi havia el qüestionari d'avaluació, i finalment el d'afecte. Altres preguntes que es recollien en aquesta primera fase, eren les corresponents a la nota d'accés a la universitat, al rendiment subjectiu, i a la nota mínima esperada.

Quan finalitzaven de respondre el quadern, se'ls avisava que es tornaria a passar en un altre moment a recollir més dades, i que aleshores ja es podria respondre qualsevol pregunta que tinguessin sobre l'estudi.

Una setmana abans d'acabar les classes, que era també el moment en el qual quedaven dues setmanes per fer l'examen, es va tornar a l'aula per recollir la informació de la segona fase (Fase II, annex 5). El quadern de recollida tenia, en aquest cas, el qüestionari d'avaluació, seguit del de l'afecte, i el qüestionari de les estratègies d'afrontament. En aquesta fase també se'ls tornava a preguntar per la nota mínima amb la qual es quedarien satisfets. Un cop havien acabat d'omplir el quadern, se'ls explicava l'objectiu de l'estudi, i se'ls justificava la necessitat de tenir la nota que obtinguessin a l'examen com una mesura del rendiment. Se'ls explicava que, a l'inici del segon semestre, es passaria a recollir la nota, però també es demanava permís per consultar-la, en una base de dades en la qual només hi constarien les dues primeres lletres dels cognoms, el sexe i la data de naixement, per tal de tenir la nota amb una mesura quantitativa fiable.

En la tercera fase, a l'inici del segon semestre, únicament es passava a recollir la nota qualitativa que havien tret de l'examen (pocs d'ells recordaven la nota quantitativa), i se'ls recordava que aquells que entreguessin la resposta estaven donant permís per tal que la seva qualificació fos consultada a la base de dades anteriorment esmentada. Cap dels participants no va refusar que es pogués realitzar aquesta consulta.

3.2 RESULTATS

Abans de relacionar les creences amb l'avaluació, les estratègies d'afrontament utilitzades en la situació real de la qual se n'ha fet el seguiment, i l'adaptació resultant, passarem primer a descriure les variables implicades en aquest seguiment, i com han anat evolucionant al llarg del procés.

3.2.1 L'avaluació

Per descriure com s'ha avaluat la situació a l'inici de curs, i com ha evolucionat des d'aquesta primera fase a la fase II (dues setmanes abans de l'examen), s'han realitzat les següents anàlisis de la variança de mesures repetides:

- Comparació dels tres conceptes d'avaluació primària (importància, grau en què hi ha a perdre, i grau en què hi ha a guanyar) per les fases I i II: *Anàlisi de mesures repetides de 3*2* (Taula 3.2).
- Comparació dels dos conceptes d'expectatives de resultat (sobre l'esforç i sobre altres factors), per les fases I i II: *Anàlisi de mesures repetides de 2*2* (Taula 3.3).
- Comparació dels dos constructes d'autoeficàcia i confiança en els altres factors, també per les fases I i II: *Anàlisi de mesures repetides de 2*2* (Taula 3.4).

Cap de les interaccions d'aquestes tres anàlisis han estat significatives, la qual cosa indica que la relació entre els constructes comparats es manté constant en ambdues fases.

		FASE I		FASE II	
		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
AVALUACIÓ PRIMÀRIA	Importància	3,41	1,18	3,44	1,18
	Grau en què hi ha coses a perdre	3,10	1,25	3,21	1,19
	Grau en què hi ha coses a guanyar	4,02	0,9	4,18	0,82

TAULA 3.2 Mitjana i desviació estàndard dels tres constructes d'avaluació primària, per a les fases I i II.

Pel que fa a l'avaluació primària, hi ha diferències entre les tres preguntes ($F_{(1,86;0,05)} = 38,91$; $p < 0,001$), de les quals la més destacable és que la gent creu que és

més el que hi ha a guanyar que el que hi ha a perdre ($t_{(86; 0,05)} = 10,17$; $p < 0,001$). L'avaluació primària és exactament igual en la fase I que en la II ($F_{(1;86;0,05)} = 1,78$; ns).

Respecte de les expectatives de resultats, corresponents a l'avaluació secundària, l'anàlisi indica que els subjectes consideren que l'examen depèn més de l'esforç de l'alumne que d'altres factors ($F_{(1;87;0,05)} = 8,91$; $p < 0,001$), en qualsevol de les dues fases. Ara bé, també hi ha un efecte de la fase ($F_{(1;87;0,05)} = 6,10$; $p = 0,016$), en el sentit que els judicis de la fase II són més baixos que en la fase I. És a dir, que els subjectes creuen que en la fase II l'examen no depèn tant de l'esforç, com creien en la fase I, ni tampoc no depèn tant d'altres factors com creien en la fase I.

		FASE I		FASE II	
		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
EXPECTATIVES DE RESULTAT	Esforç	3,52	0,97	3,21	0,86
	Altres factors	2,63	1,14	2,57	0,98

TAULA 3.3 Mitjana i desviació estàndard dels dos constructes d'expectatives de resultats de l'avaluació secundària, per les fases I i II.

Pel que fa a l'autoeficàcia i a la confiança en els altres factors, el nivell d'autoeficàcia és sempre més elevat que la confiança en altres factors ($F_{(1;87;0,05)} = 18,60$; $p < 0,001$), sigui quina sigui la fase. Un cop més, però, tant l'autoeficàcia com la confiança en altres factors, disminueixen entre la fase I i la II ($F_{(1;87;0,05)} = 9,31$; $p = 0,003$).

	FASE I		FASE II	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
Autoeficàcia	3,53	0,79	3,33	0,69
Confiança en altres factors	3,07	1,2	2,82	1,04

TAULA 3.4. Mitjana i desviació estàndard dels dos constructes d'autoeficàcia i de confiança en altres factors, de l'avaluació secundària, per les fases I i II.

3.2.2 Les estratègies d'afrontament

El qüestionari d'estratègies d'afrontament, excepte l'escala de religió, representada per un únic ítem, s'ha sotmès a una anàlisi factorial de components principals. S'ha considerat que la solució adequada del factorial era el que donava lloc a 10 escales

d'afrontament, amb un 67,5% de varianza explicada. Les deu escales resultants, interpretades a partir de la rotació *oblimin*, han estat:

- Afrontament actiu i supressió d'activitats distractoras
- Recolzament social instrumental
- Recolzament social emocional
- Reinterpretació positiva
- Refrenar l'afrontament
- Acceptació
- Centrar-se en les emocions i desfogar-se
- Desconnexió conductual
- Desconnexió mental
- Humor

Respecte de l'estructura original (Carver, Scheier i Weintraub, 1989), ha canviat únicament que l'escala de suprimir activitats distractoras ha quedat en el mateix factor que la d'afrontament actiu, i que l'escala de planificació ha quedat repartida entre altres escales (l'ítem 14 ha anat a l'escala d'afrontament actiu i supressió d'activitats distractoras, l'ítem 25 a recolzament social instrumental, l'ítem 45 a recolzament social emocional, i l'ítem 38 a reinterpretació positiva).

S'ha realitzat posteriorment una anàlisi de fiabilitat de cada escala del factorial i, en tots els casos, l' α de Cronbach ha estat molt adequada (entre 0,68 i 0,88). Per obtenir la mesura d'afrontament, s'ha calculat la puntuació de cada individu en cadascuna de les escales, fent la mitjana de la suma dels ítems corresponents, donat que les escales tenen diferents quantitats d'ítems. El càlcul d'aquestes escales s'ha realitzat seguint l'estructura marcada pel factorial realitzat en el present estudi.

L'estudi de la normalitat de les puntuacions resultants ha posat de manifest que només hi ha quatre escales que compleixin aquesta normalitat (afrontament actiu i supressió d'activitats distractoras, recolzament social instrumental, recolzament social emocional, i reinterpretació positiva). La resta d'escales no compleixen la normalitat, i un estudi detallat de les seves distribucions ha posat de manifest que es tracta d'escales que presenten molt poca variabilitat, ja sigui perquè la majoria de la mostra les ha utilitzades, o perquè pràcticament ningú no ho ha fet.

Així, tenint en compte que la puntuació de cada escala pot anar d'1 a 4, s'observa que:

- En l'escala d'acceptació, un 78% de la gent se situa entre el 3 i el 4, indicant que és una estratègia que realitza pràcticament tothom.

- Hi ha 4 escales en les quals més del 98% de la gent se situa entre els valors 1 i 2, indicant que són estratègies que pràcticament no fa servir ningú. Aquestes estratègies són: Desconnexió mental, desconnexió instrumental, humor i religió.
- Hi ha dues escales que, sense arribar als extrems anteriors, també són poc utilitzades, doncs més d'un 78% de la gent se situa entre els valors 1 i 2. Es tracta de les escales de refrenar l'afrontament i desfogar-se.

Aquestes escales comentades, doncs, tot i que són molt informatives pel que fa a la descripció de l'ús de les estratègies d'afrontament en l'examen seguit, no presenten prou variabilitat per veure l'efecte de les altres variables de l'estudi.

En canvi, les quatre escales que compleixen la normalitat, i que presenten variabilitat entre subjectes, són les que s'han considerat en les anàlisis posteriors. A la taula 3.5 se'n presenten els descriptius.

	\bar{x}	SD
Afrontament actiu i supressió d'activitats distractores	2,38	0,52
Recolzament social instrumental	2,25	0,67
Recolzament social emocional	2,35	0,84
Reinterpretació positiva	2,46	0,64

TAULA 3.5 Mitjana i desviació estàndard de les quatre escales d'afrontament ($n = 88$).

3.2.3 L'adaptació: Impacte afectiu i rendiment

Les mesures d'adaptació considerades en aquest estudi han estat: El canvi en l'impacte afectiu entre les fases I i II (a més augment en l'afecte positiu i menys en el negatiu, més adaptació), i la diferència entre el rendiment esperat i el rendiment obtingut pel subjecte (a menys diferència, més adaptació).

L'anàlisi de l'afecte positiu i negatiu de les fases I i II s'ha fet, com en el cas de l'avaluació, amb una anàlisi de la variància de mesures repetides, de 2*2, amb l'afecte (positiu / negatiu) i la fase (I / II) com a factors intrasubjectes (taula 3.6).

	FASE I		FASE II	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
Afecte positiu	28,24	5,99	27,42	6,69
Afecte negatiu	18,55	6,04	19,97	6,78

TAULA 3.6 Mitjana i desviació estàndard de l'afecte positiu i negatiu, per les fases I i II.

L'anàlisi mostra una interacció significativa entre l'afecte i la fase ($F_{(1,85;0,05)} = 9,43$; $p = 0,003$). L'estudi dels efectes simples de l'afecte, positiu i negatiu, en cadascuna de les fases, indica que sempre és major l'afecte positiu que el negatiu ($F_{(1,85;0,05)} = 108,53$; $p < 0,001$ per la fase I; $F_{(1,85;0,05)} = 43,34$; $p < 0,001$ per la fase II). Per tant, ens trobem en la fase I o II, sempre és més elevat l'estat afectiu de repete que el d'amenaça.

L'estudi dels efectes simples del canvi de fase, per cadascun dels afectes per separat (positiu i negatiu), indica que l'afecte positiu no canvia entre la fase I i la fase II ($F_{(1,85;0,05)} = 2,72$; ns), i en canvi l'afecte negatiu és major en la segona fase que en la primera ($F_{(1,85;0,05)} = 8,8$; $p = 0,004$). Per tant, l'estat afectiu d'amenaça ha augmentat entre la fase I i la II. Així doncs, tot i que l'estat afectiu de repete és sempre més elevat que el d'amenaça, aquest nivell d'amenaça augmenta quan s'acosta l'examen (Figura 3.3).

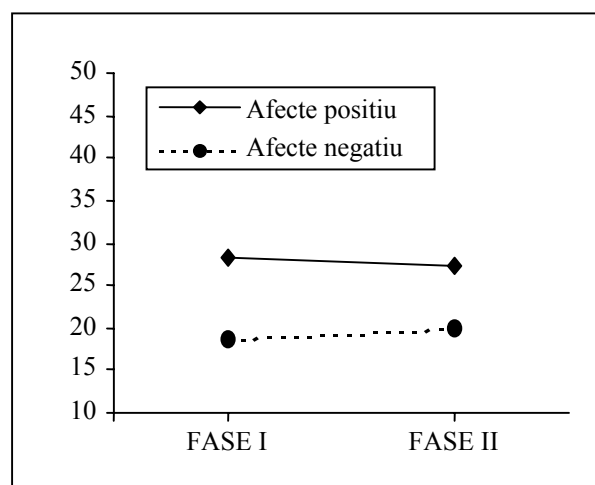


FIGURA 3.3 Nivell d'afecte positiu i negatiu per a les fases I i II.

Donats els resultats trobats amb l'afecte, l'única mesura d'adaptació que té sentit en aquest cas és la del canvi en l'afecte negatiu, ja que l'afecte positiu s'ha mantingut igual. Ara bé, s'ha de dir que aquest canvi en l'afecte negatiu no és d'una gran magnitud: Si es calcula la diferència que cada subjecte presenta entre la fase II i la fase I, la mitjana d'aquesta diferència per a tots els subjectes és de 1,44, amb una desviació de 4,43. Aquests valors, per unes puntuacions que poden anar de 10 a 50, són realment molt petits, encara que surtin estadísticament diferents de 0.

Els descriptius relacionats amb el rendiment es presenten a la taula 3.7. La qualificació esperada en la fase I i en la fase II no presenta diferències significatives, com tampoc les presenten les dues discrepàncies calculades. S'ha decidit agafar com a mesura d'adaptació de les estratègies d'afrontament la discrepància entre la qualificació obtinguda i l'esperada en la fase I, doncs les estratègies realitzades han d'haver anat dirigides a aconseguir la nota esperada en la fase I, i en canvi en la fase II pot ser que s'hagi ajustat aquesta expectativa a noves circumstàncies.

	\bar{x}	SD	n
Qualificació a l'examen	5,76	1,32	84
Qualificació esperada (Fase I)	6,86	0,89	88
Qualificació esperada (Fase II)	6,63	0,94	82
Discrepància entre qualificació obtinguda i esperada en la Fase I	-1.10	1,49	84
Discrepància entre qualificació obtinguda i esperada en la Fase II	-0,89	1,66	78

TAULA 3.7 Mitjana, desviació estàndard, i número de subjectes, per les diferents variables relacionades amb el rendiment.

3.2.4 Les creences, l'avaluació i l'afrontament

Per estudiar la relació entre les creences, l'avaluació i l'afrontament, s'han considerat les quatre escales d'afrontament que més variabilitat presenten entre els subjectes, i s'ha sotmès cadascuna d'elles a una anàlisi de regressió, amb les creences i l'avaluació de la fase I com a variables independents.

A la taula 3.8 es presenten els índexs d'aquestes anàlisis de regressió, realitzades en tots els casos a través del mètode de passos successius.

		VARIABLE INDEPENDENT			
		Variable	β	p	R ²
VARIABLE DEPENDENT	Afrontament actiu i supressió d'activitats distractores	Què hi ha a perdre	0,28	0,009	0,08
	Recolzament social instrumental	Què hi ha a perdre	0,33	0,002	0,11
	Recolzament social emocional	Expectativa de resultats d'altres factors	0,28	0,009	0,12
		Importància	0,20	0,049	
	Reinterpretació positiva	Què hi ha a perdre	0,30	0,005	0,12
		Optimisme situacional	0,22	0,041	

TAULA 3.8 *Variables independents incloses en la regressió de cadascuna de les estratègies d'afrontament, amb el coeficient β , la significació del coeficient (p), i el % de variança explicat per l'equació resultant (R²).*

Aquestes regressions indiquen que, en cap cas, les creences i l'avaluació poden explicar les estratègies d'afrontament utilitzades. El percentatge de variança explicada és molt baix, i els pesos de les variables que entren en la regressió també. Per tant, les creences i l'avaluació no són bons predictors de l'afrontament.

A partir d'aquest resultat, s'ha decidit incloure entre les variables independents l'afecte de la fase I, a més de les creences i l'avaluació ja comentades, seguint la idea d'algun estudi recent que ha relacionat impacte afectiu i afrontament (Chang i Sanna, 2001).

Amb aquestes noves regressions s'ha vist que si l'afecte negatiu i/o positiu es troben entre les variables independents, són les úniques que entren en les equacions de regressió (de vegades només una d'elles, d'altres les dues), i presenten en tots els casos pesos i variàncies explicades que són una mica millors que els índexs trobats amb les equacions anteriors (taula 3.9).

		VARIABLE INDEPENDENT			
		Variable	β	p	R ²
VARIABLE DEPENDENT	Afrontament actiu i supressió d'activitats distractoras	Afecte negatiu	0,41	<0,001	0,3
		Afecte positiu	0,41	<0,001	
	Recolzament social instrumental	Afecte negatiu	0,47	<0,001	0,27
		Afecte positiu	0,25	0,011	
	Recolzament social emocional	Afecte negatiu	0,37	0,001	0,14
	Reinterpretació positiva	Afecte positiu	0,29	0,008	0,08

TAULA 3.9 *Variables independents incloses en la regressió de cadascuna de les estratègies d'afrontament, amb el coeficient β , la significació del coeficient (p), i el % de varianza explicat per l'equació resultant (R²).*

Aquesta capacitat predictiva de l'afecte sobre les estratègies d'afrontament, pot estar indicant que hi ha una possible relació de les creences i l'avaluació sobre les estratègies d'afrontament, a través de l'impacte afectiu de la situació. Per tant, planteja un model de relació en el qual l'afecte (positiu i/o negatiu) tindria un paper mediador en la relació entre creences i avaluació, i afrontament.

		VARIABLE INDEPENDENT			
		Variable	β	p	R ²
VARIABLE DEPENDENT	Afecte positiu	Competència personal disposicional	0,42	<0,001	0,32
		Què hi ha a guanyar	0,22	<0,001	
		Autoeficàcia	0,19	0,003	
	Afecte negatiu	Què hi ha a guanyar	0,30	<0,001	0,31
		Competència personal disposicional	-0,14	0,037	
		Què hi ha a perdre	0,19	0,004	
		Expectatives de resultat d'altres factors	0,16	0,008	
		Optimisme situacional	-0,17	0,013	

TAULA 3.10 *Variables independents incloses en la regressió de l'afecte positiu i l'afecte negatiu, amb el coeficient β , la significació del coeficient (p), i el % de varianza explicat per l'equació resultant (R²).*

Si es realitzen regressions amb l'afecte positiu i negatiu de la fase I com a variables dependents, i les creences i l'avaluació de la fase I com a independents, s'aconsegueix també un bon nivell de predicció (taula 3.10), que sembla confirmar que les creences i l'avaluació poden afectar a les estratègies d'afrontament a través de la seva influència

indirecta sobre l'afecte. A partir d'aquests resultats s'ha plantejat un possible model estructural que reflecteixi globalment aquestes relacions, i ens permeti contrastar l'efecte mediador de l'afecte en la influència de les creences i l'avaluació sobre l'afrontament (Figura 3.4).

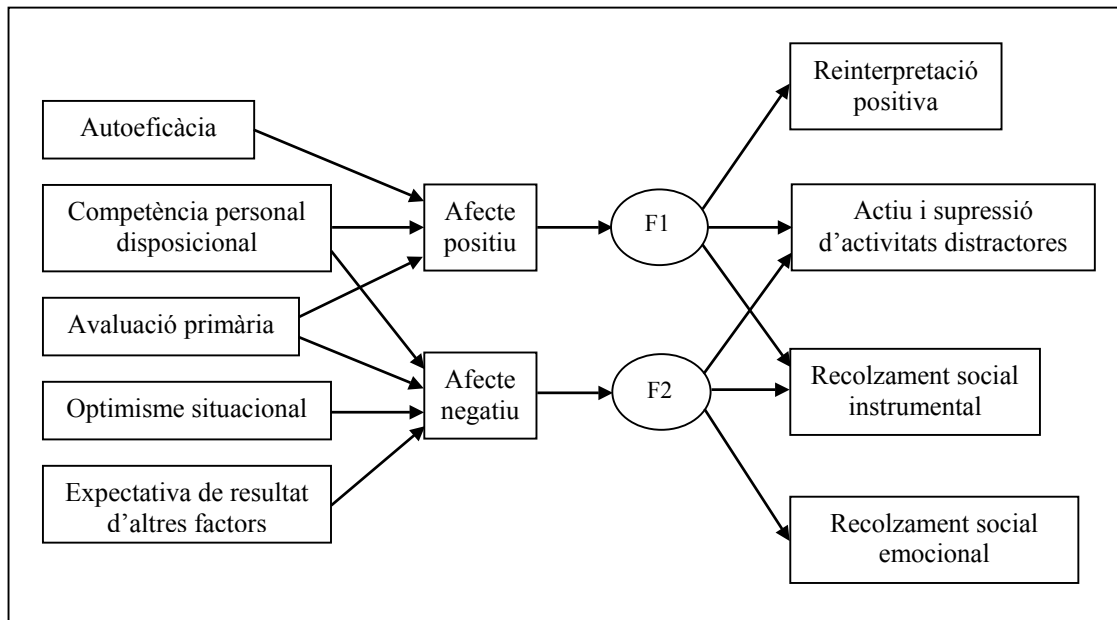


FIGURA 3.4 Model estructural proposat per explicar la relació entre l'avaluació i les creences amb les estratègies d'afrontament, a través de l'afecte positiu i negatiu.

Per tal de tenir un model al màxim de simplificat possible, i que es pugui sotmetre a prova, és a dir, que sigui identificat, s'ha realitzat les següents modificacions a les variables considerades:

- S'ha transformat l'avaluació primària en una única variable, que és la suma de les tres puntuacions de les preguntes (importància, què hi ha a perdre, què hi ha a guanyar).
- Per modelitzar adequadament la influència de l'afecte sobre les estratègies d'afrontament, ha calgut agrupar aquestes estratègies en factors. Per tal de fer-ho, s'ha tingut en compte que, en les regressions que s'han realitzat, hi ha dues estratègies que s'han relacionat tant amb l'afecte positiu com amb el negatiu (actiu i supressió d'activitats distractores, i recolzament social instrumental), mentre que les altres dues només tenen un dels afectes com a predictor (la reinterpretació positiva es relaciona amb l'afecte positiu, i el recolzament social emocional amb l'afecte negatiu). Amb aquesta informació, s'han creat dos factors latents, un dels

quals inclou l'afrontament actiu i supressió d'activitats distractoras, el recolzament social instrumental, i la reinterpretació positiva, mentre que l'altre, en comptes de la reinterpretació positiva, inclou el recolzament social emocional.

Aquest model s'ha analitzat mitjançant el programa AMOS 4.0 (Arbuckle i Wothke, 1995-99), que ens permet, a partir de les dades originals, estimar els paràmetres que indiquen la magnitud de la relació entre les variables del model, i ens dona informació sobre l'ajust d'aquest model a les dades que tenim, és a dir, ens diu si es tracta d'un bon model per considerar les relacions entre les variables a partir de les dades que es presenten. Les variables que s'han considerat compleixen amb la normalitat requerida, ja que totes elles presenten asimetries menors de 2 i curtosis menors de 7 (Curran, West i Finch, 1996).

Per tal de decidir si el model s'ajusta adequadament a les dades, tot i que el programa calcula un índex de χ^2 , es recomana que es valori la idoneïtat d'uns altres índexs d'ajustament, donat que la χ^2 és molt sensible a la mida de la mostra, i no permet per tant valorar adequadament l'ajust del model sotmès a prova (MacCallum i Austin, 2000).

El model proposat presenta un bon ajustament, ja que a pesar que la χ^2 és significativa, tots els altres índexs considerats presenten valors totalment adequats, tal i com es pot veure a la Taula 3.11 (veure MacCallum i Austin, 2000, per una descripció exhaustiva dels índexs).

ÍNDEX	VALOR OBTINGUT	VALOR IDONI
χ^2	49,26 (p = 0,015)	No significatiu
CMIN / DF	1,64	Menor de 2 segons els criteris més estrictes
CFI	0,92	Podent anar de 0 a 1, valors majors de 0,9 o propers a 1
GFI	0,91	Podent anar de 0 a 1, valors propers a 1
AGFI	0,79	Podent anar de 0 a 1, valors propers a 1
RMR	0,36	Podent anar de 0 a 1, valors propers a 0
RMSEA	0,086	De 0,05 a 0,08, bon ajustament. Major de 0,1, mal ajustament

TAULA 3.11 Índexs de bondat d'ajustament obtinguts en el model sotmès a prova, i descripció dels seus valors idonis.

L'ajustament adequat del model ens permet, doncs, interpretar la significació de les relacions hipotetitzades entre les variables del model descrit (figura 3.5). Els paràmetres que es presenten són estandarditzats, i per tant poden oscil·lar entre 0 i 1, i la seva interpretació es correspon amb els índexs β de la regressió, en el cas de la relació entre les creences i l'avaluació amb l'afecte, i de l'afecte amb l'afrontament, i amb els pesos factorials, en el cas de les diferents estratègies amb els factors latents dissenyats. Totes les relacions hipotetitzades han sortit significatives, excepte l'efecte de la competència personal disposicional sobre l'afecte negatiu, i el de l'autoeficàcia sobre l'afecte positiu.

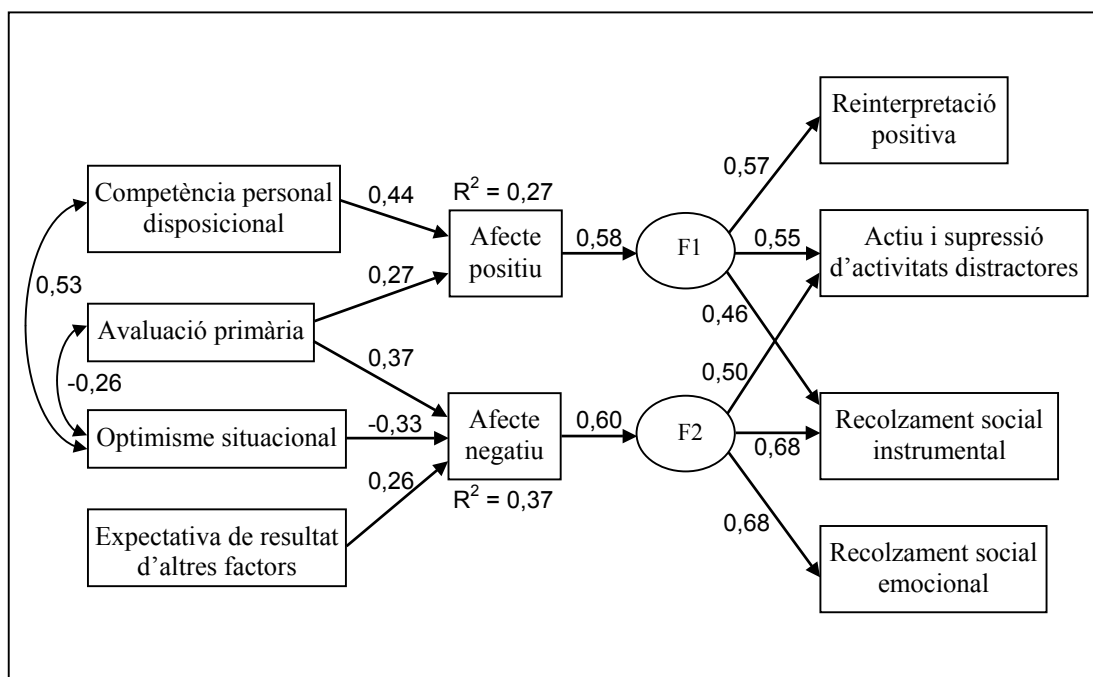


FIGURA 3.5 Coeficients significatius, estandarditzats, del model estructural de la relació entre l'avaluació i les creences amb les estratègies d'afrontament, a través de l'afecte positiu i negatiu.

Segons aquest model posat a prova, doncs, hi ha una relació de les creences i de l'avaluació amb l'afecte, que al seu torn es relaciona amb les estratègies d'afrontament:

- La competència personal disposicional es relaciona amb l'afecte positiu d'una manera directa (a més competència personal, més estat afectiu de repte), l'optimisme situacional es relaciona amb l'afecte negatiu en una relació inversa (a més optimisme, menys estat afectiu d'amenaça).
- L'avaluació primària es relaciona tant amb l'afecte negatiu com amb el positiu, i de l'avaluació secundària, només l'expectativa de resultats respecte d'altres factors es

relaciona d'una manera directa amb l'afecte negatiu (com més es creu que l'examen depèn d'altres factors, més estat afectiu d'amenaça).

- L'afecte positiu presenta al seu torn una relació directa amb el factor d'afrontament que, a més de l'afrontament actiu i supressió d'activitats distractores, i del recolzament social instrumental, inclou la reinterpretació positiva. Per tant, a més estat afectiu de repte, més ús de l'estratègia de reinterpretació positiva.
- L'afecte negatiu presenta una relació directa amb el factor d'afrontament que, a més de l'afrontament actiu i supressió d'activitats distractores, i del recolzament social instrumental, inclou el recolzament social emocional. Per tant, a més estat afectiu d'amenaça, més ús de l'estratègia de suport social emocional.

Per tant, sembla que creences diferents i aspectes diferents de l'avaluació de situacions són les que es relacionen amb intensitats i qualitats diferents de l'impacte afectiu generat per la situació, mentre que aquest impacte afectiu és el que determina l'ús d'una o altra estratègia d'afrontament.

3.2.5 Les estratègies d'afrontament i l'adaptació

Per tal de determinar si alguna de les quatre estratègies d'afrontament considerades és més adaptativa, s'han sotmès cadascun dels dos índexs d'adaptació considerats (nivell d'afecte negatiu de la segona fase respecte del nivell de la primera fase, i diferència entre la qualificació esperada i la qualificació obtinguda), a una anàlisi de regressió, amb les quatre estratègies com a variables independents.

Pel que fa a l'índex d'adaptació relacionat amb l'afecte, si s'agafa com a variable dependent el canvi de l'afecte negatiu entre les fases I i II, no es troba cap relació amb les estratègies d'afrontament.

Si es considera com a variable dependent l'afecte negatiu de la segona fase, i es fa entrar en l'equació de regressió l'afecte negatiu de la primera fase, l'estratègia de recolzament social emocional encara entra en l'equació, amb un coeficient β de 0,17 ($p = 0,02$), i un canvi en l' R^2 d'un 2%. Malgrat aquesta relació trobada, l'índex és molt poc significatiu, i el canvi en l' R^2 és negligible.

Pel que fa a l'índex de rendiment considerat (diferència entre qualificació esperada i obtinguda), i controlant l'efecte que sobre el mateix hi pugui tenir el rendiment previ del subjecte (nota d'accés a la universitat i rendiment subjectiu), tampoc no es troba cap relació amb les estratègies d'afrontament considerades. De fet, aquest rendiment previ no es relaciona tampoc amb aquest índex d'adaptació.

S'ha provat de relacionar l'adaptació amb les creences, per veure si existeix un efecte directe de les creences sobre els índexs d'adaptació tractats, i només s'ha pogut establir una relació entre la mesura de rendiment i la competència personal disposicional ($r = 0,25$; $p = 0,020$). Aquesta relació va en el sentit que, a més nivell de competència, més diferència a favor de la nota obtinguda respecte de l'esperada (més alta l'obtinguda que l'esperada), i a menys competència, més alta la nota esperada respecte de l'obtinguda.

Així doncs, no s'ha pogut establir cap relació clara entre les estratègies d'afrontament i/o les creences, i els índexs d'adaptació considerats.

3.3 DISCUSSIÓ

En aquest estudi, els objectius consistien en estudiar la capacitat predictiva de la competència personal i de l'optimisme, en l'avaluació, l'afrontament i l'adaptació, a més de provar d'establir els mecanismes d'influència entre aquests diferents constructes.

A pesar de la manca d'estudis que relacionin competència personal amb avaluació, afrontament i adaptació, la definició conceptual de la competència personal ens porta a plantejar-nos que seria lògic trobar una relació d'aquesta creença amb l'avaluació dels recursos disponibles (avaluació secundària), i amb més ús d'estratègies dirigides al problema que a les emocions.

Ara bé, els resultats no són favorables a la predicció de les estratègies d'afrontament a partir de les creences i de l'avaluació, ja que les relacions que apareixen són en tots els casos força febles. En canvi, s'ha pogut constatar que l'antecedent més directe de les estratègies d'afrontament ha estat l'impacte afectiu que genera la situació valorada.

3.3.1 Relació entre l'impacte afectiu i les estratègies d'afrontament

S'ha pogut establir, respecte de la relació entre l'impacte afectiu i les estratègies d'afrontament, que a més impacte afectiu (positiu i/o negatiu) més mobilització d'estratègies dirigides directament a superar la situació, ja que hi ha més ús d'afrontament actiu i supressió d'activitats distractores, i de recolzament social instrumental. Dit d'una altra manera, i tenint en compte que la situació que ens ocupa és un examen universitari, com més estat afectiu de repte i/o d'amenaça experimenta la persona, més posa en marxa conductes dirigides directament a superar l'examen (buscar informació i concentrar-se en estudiar); si l'examen en qüestió no suposa cap estat de repte o d'amenaça, no s'inverteix temps en aquestes conductes.

D'altra banda, i seguint amb les estratègies d'afrontament, hi ha unes estratègies complementàries que s'utilitzen si l'impacte afectiu és de repte, i unes altres que s'utilitzen si l'impacte afectiu és d'amenaça.

Com més repte suposa l'examen, i més ànim es té per afrontar-lo, més ús es fa de l'estratègia de reinterpretació positiva, és a dir, de provar de veure-ho tot en la seva vessant més positiva. No està clar, però, si aquesta relació significa que com més repte s'experimenta, més facilitat hi ha en fer aquestes reinterpretacions, o que aquestes reinterpretacions es fan per aconseguir mantenir aquest estat de repte.

De fet, hi ha teòrics de la relació entre emoció, cognició i conducta que postulen que l'objectiu de moltes de les nostres conductes i cognicions és el de mantenir un estat afectiu positiu, i disminuir el negatiu en cas de ser-hi (veure Aspinwall, 1998 per una fonamentació teòrica i empírica exhaustiva). Aquesta visió donaria força a la hipòtesi que la reinterpretació positiva actua amb l'objectiu de mantenir aquest estat de repte, tot i que no exclou la possibilitat que aquest mateix estat positiu faciliti aquesta reinterpretació, ja que són força nombrosos els treballs que han establert la relació entre un estat afectiu positiu i una major atenció a estímuls positius (Seegerstrom, 2001; veure Williams, Mathews i MacLeod, 1996 per una revisió).

Pel que fa a l'estat afectiu d'amenaça, s'ha vist relacionat amb un major ús de l'estratègia de suport social emocional, segurament amb l'objectiu de minimitzar la sensació d'amenaça que produeix la situació (Aspinwall, 1998; Taylor, 1991).

Aquest paper regulador de l'impacte afectiu en relació a les estratègies d'afrontament no es correspon amb el model teòric de Lazarus (Lazarus i Folkman, 1986). Tot i que les emocions relacionades amb el repte i amb l'amenaça han estat sempre presents en el model citat, no se'ls havia donat un paper d'antecedent, que eliminés l'efecte directe cognitiu, com el que s'ha trobat en l'estudi.

En els darrers anys, Lazarus i altres col·laboradors han volgut comprovar empíricament el supòsit teòric de que les emocions són resultat de la cognició. A partir d'aquest supòsit, han dissenyat experiments per veure com diferents antecedents cognitius donen lloc a diferents emocions, molt més específiques que els afectes considerats en el present treball (Lazarus, 1999; Roseman, 1991; Smith i Ellsworth, 1987; Smith, Haynes, Lazarus i Pope, 1993; Smith i Lazarus, 1993). Aquests treballs no han arribat a resultats clars, ja que no s'han pogut relacionar els diferents antecedents cognitius d'una manera específica i diferenciada amb cadascuna de les emocions considerades. Segons aquesta concepció (Lazarus, 1999), l'afrontament té una funció medidora en l'emoció, ja que el seu objectiu és precisament la modificació d'aquest estat emocional.

Els nostres resultats no donen suport a aquesta concepció, ja que en el nostre cas no és l'afrontament el mediador de l'impacte afectiu, sinó que és l'impacte afectiu el mediador de l'afrontament, establint en aquest cas una funció a l'afecte com a motor de la conducta.

Tot i així, cal no perdre de vista que el model estructural proposat en l'estudi, permet donar força a una possible relació causal entre impacte afectiu i estratègies d'afrontament (ja que s'han mesurat en moments temporals diferents), però no permet establir la relació causal entre les creences, l'avaluació, i aquest impacte afectiu. Per tant, es pot afirmar que ha estat aquest impacte el que ha determinat l'ús d'unes o altres estratègies d'afrontament, però respecte a les creences i l'avaluació només es pot dir que es relacionen amb l'afecte, sense poder, però, establir-ne una relació causal. Aquest resultat, doncs, no permet clarificar l'etern debat teòric entre si la cognició és o no l'antecedent de l'emoció (Frijda, 1993; Lazarus, 1984; Zajonc, 1984).

3.3.2 Relació entre les creences, l'avaluació i l'impacte afectiu

Respecte d'aquesta relació entre creences, avaluació i impacte afectiu, hi ha un seguit de qüestions que val la pena comentar amb profunditat, ja que es relacionen directament amb l'objectiu de comprovar si es pot establir un clar efecte diferencial de l'optimisme i de la competència personal en l'avaluació de situacions i en l'impacte afectiu.

Així, l'avaluació primària es relaciona, en aquest segon estudi, tant amb l'afecte positiu com amb el negatiu. Com més important és una situació, més estat afectiu de repte i d'amenaça es presenta. En canvi, l'avaluació secundària es relaciona amb l'afecte negatiu: Com més es considera que l'examen depèn d'altres factors, més afecte negatiu es genera. Aquesta asimetria entre l'efecte de l'avaluació primària i secundària en els dos tipus d'afecte considerats afegeix certa complexitat a la hipòtesi interactiva que relaciona avaluació amb impacte afectiu positiu i negatiu (veure figura 1.5 del marc teòric), ja que sembla que la combinació d'avaluació primària i secundària en la determinació de l'impacte afectiu generat pot ser diferent segons si parlem d'afecte positiu o negatiu. Així, el fet que l'afecte positiu s'hagi relacionat amb l'avaluació primària, i no amb la secundària, indica que amb la primària n'hi ha prou per produir impacte afectiu positiu; en canvi, per relacionar amb l'afecte negatiu, cal considerar tant l'efecte de l'avaluació primària com de la secundària.

Un altre resultat destacable d'aquesta relació entre creences, avaluació i impacte afectiu és el fet que les creences també presenten influències diferenciades: mentre que la competència personal disposicional es relaciona amb l'estat afectiu de repte (a més competència més impacte afectiu de repte), l'optimisme situacional ho fa amb l'amenaça (a més pessimisme, més estat afectiu d'amenaça). Per tant, es recolza un cop més la hipòtesi que competència i optimisme són constructes diferenciats, amb parcel·les d'acció pròpies. Aquest resultat dona força a la hipòtesi que afirma que els optimistes s'adapten millor que els pessimistes perquè els primers minimitzen les amenaces exteriors, a través de l'anàlisi pormenoritzada dels estímuls potencialment amenaçants (veure Aspinwall et al., 2001 per una revisió i discussió sobre el tema).

Així doncs, els resultats d'aquest segon estudi recolzen la idea que competència personal i optimisme tenen papers propis i diferenciats en el desenvolupament de situacions d'estrès, i a més afegeixen informació al marc de l'estudi dels mecanismes a través dels

quals les creences poden afectar a l'adaptació. Concretament, els nostres resultats donen suport a la hipòtesi plantejada per Chang i Sanna (2001), en el sentit que és a través de l'impacte afectiu que l'optimisme afecta a les estratègies d'afrontament.

Respecte del model estudiat, és important destacar que aquesta modelització dels mecanismes d'acció de la competència personal i l'optimisme sobre les estratègies d'afrontament, a través de l'afecte, s'ha creat a partir de les nostres pròpies dades. Això implica que es tracta d'un model que, per molt ajustat que estigui, és molt poc generalitzable, ja que modelitza perfectament el que s'ha vist en aquest estudi, però no vol dir que serveixi com a explicació de qualsevol altra situació (Apodaka i Páez, 1992).

El que sí que cal destacar d'aquest model, és que dóna un clar suport a la idea que, quan es treballa amb el procés d'estrès, s'ha de treballar des d'una perspectiva al màxim de global possible, tenint en compte interaccions entre constructes diferents, i veient com aquests es relacionen entre ells en funció de diferents circumstàncies. Això no vol dir, però, que les interaccions i relacions entre aquests constructes siguin exactament com s'han modelat en aquest treball, i calen més estudis que, establint el model a priori, estudiïn situacions ben diverses per comprovar-ne el nivell de generalització.

3.3.3 Relació entre les estratègies d'afrontament i l'adaptació

D'altra banda, ha faltat per contestar si és a través d'aquestes estratègies que es millora l'adaptació, ja que no s'ha pogut establir cap relació entre aquests dos constructes. L'afecte generat per la situació no ha sofert cap canvi important al llarg del procés: l'afecte positiu i negatiu generats per l'examen són del mateix nivell quatre mesos que dues setmanes abans de la realització del mateix. Només s'observa un augment molt poc significatiu de l'estat afectiu d'amenaça, que no s'ha pogut explicar per l'ús diferenciat de les estratègies d'afrontament. Aquesta manca de variació en l'afecte generat per la situació, és coherent amb la manca de variació que també s'observa en l'avaluació de la situació entre les dues fases. Potser per veure un canvi més significatiu, caldria recollir aquesta segona mesura en un període més proper a l'examen.

Pel que fa a la diferència entre el rendiment esperat i obtingut, que no s'ha pogut tampoc relacionar amb les estratègies d'afrontament, cal tenir en compte que hi ha dues

setmanes de temps entre la recollida de les estratègies d'afrontament i de la previsió de la qualificació que esperen treure, i la realització de l'examen. Aquest període és força llarg i significatiu, ja que és el moment en què molts dels alumnes fan l'esforç final de preparació de l'examen, i poden per tant ajustar les seves expectatives quant al rendiment, i utilitzar diferents estratègies d'afrontament. Això podria explicar perfectament tant la manca de relació trobada entre les estratègies utilitzades i la mesura de rendiment considerada, com la manca de variació entre les avaluacions de les fases I i II.

La manca de resultats trobats respecte de l'adaptació i les estratègies d'afrontament es podria explicar, també, pel fet que en la situació considerada hi ha hagut un acord bastant elevat entre les estratègies d'afrontament escollides. Així, a part d'aquelles estratègies que pràcticament tothom ha utilitzat (acceptació), i de les que pràcticament ningú no ha posat en pràctica (desconnexió mental, desconnexió instrumental, humor, religió, refrenar l'afrontament i desfogar-se), les quatre que han presentat més variabilitat també s'han vist força determinades.

El fet d'utilitzar l'afrontament actiu i supressió d'activitats distractores, i recolzament social instrumental, ha vingut determinat pel fet de si la situació genera o no impacte afectiu, ja sigui d'amenaça o de repte. Per tant, un cop la situació ha generat aquest impacte, la majoria dels subjectes han realitzat aquestes estratègies, i per tant no hi ha varietat en aquell grup en el que té sentit parlar d'adaptació (el que presenta impacte afectiu). I les úniques estratègies que difereixen en els subjectes d'aquest grup amb impacte emocional, és l'ús del suport social emocional (per l'amenaça) i de la reinterpretació positiva (pel repte). Per tant, podria ser que en aquest cas les estratègies vinguessin tan marcades per la situació escollida (examen universitari) que hi hagués poc marge per relacionar-les amb l'adaptació.

IV DISCUSSIÓ GENERAL I CONCLUSIONS

4 DISCUSSIÓ

L'optimisme i la competència personal, disposicionals i situacionals, s'han mostrat com a constructes diferents a nivell d'instrument de mesura, ja que els qüestionaris utilitzats per a cada mesura han presentat una estructura pròpia i diferenciada de la resta. També quant a la seva relació amb altres variables han presentat particularitats, si bé no sempre en el sentit esperat.

En referència a la relació entre les creences i l'avaluació, integrant els resultats d'ambdós estudis realitzats, sembla que mentre l'optimisme presenta una relació amb l'avaluació primària, la competència es relaciona amb l'avaluació secundària, i concretament amb l'autoeficàcia. Així doncs, mentre que l'optimista considera que hi té menys a perdre en la situació avaluada, respecte del pessimista, el competent, en les situacions considerades com a més controlables, considera que se'n pot sortir amb el seu esforç, més que els no competents.

Els resultats del segon estudi que relacionen creences i afecte són també coherents amb aquestes relacions, ja que mentre la competència es relaciona amb l'impacte afectiu positiu (resultat totalment coherent amb la relació entre competència i autoeficàcia), l'optimisme es relaciona amb l'impacte afectiu negatiu, que també presenta coherència amb el fet que aquesta creença es relacioni amb l'avaluació primària, i concretament, amb el que hi ha a perdre en la situació.

Per tant, amb aquests resultats, es confirma la importància de treballar les creences individuals per tal d'aconseguir una bona adaptació a situacions d'estrès. Ara bé, queda encara per determinar fins a quin punt aquestes creences, sobretot les disposicionals, són modificables o només modulables, i esbrinar també a partir de quines fonts es formen, per tal de poder-les treballar. En aquest sentit, però, cal destacar a favor de la idea que són creences modificables, l'estudi de Smith, Dobbins i Wallston (1991), sobre la influència medidora de la competència personal, disposicional, en l'adaptació a l'artritis reumatoide. Aquests autors observen que la competència personal, presenta variacions en un període de sis mesos, i que precisament aquells malalts que aconsegueixen mantenir els nivells de competència personal alta són els que s'adapten millor a la malaltia.

Sens dubte, un altre dels resultats destacables dels estudis presentats, és el que fa referència al paper medidor de l'impacte afectiu de la situació sobre les estratègies d'afrontament, ja que representa una aportació clara al coneixement dels mecanismes de relació entre creences i afrontament. Aquest mecanisme d'influència havia estat postulat per alguns autors (Chang i Sanna, 2001), però encara no havia rebut suport empíric. És una llàstima, però, que no s'hagi aconseguit relacionar aquesta troballa amb l'adaptació, per acabar de tenir un marc complet d'aquests mecanismes d'acció. Ara bé, sens dubte el model contrastat en aquest treball ha de servir com a punt de partida de nous treballs que ajudin a completar el mapa.

A partir de la integració dels resultats trobats en ambdós estudis, es podria proposar un model teòric de relació entre les creences estudiades, l'avaluació, l'impacte afectiu i les estratègies d'afrontament, que caldria contrastar en estudis posteriors (Figura 1.1).

Per últim, creiem que val la pena comentar com pot encaixar l'estudi de les creences d'optimisme i de competència personal en l'àmbit més ampli del tractament de variables personals en relació a l'estrès, ja que hi ha un gran nombre de constructes personals, com ara l'ansietat (estat i tret), l'autoestima, el hardiness o resistència, i el neuroticisme i l'extraversió, que s'han referenciat àmpliament en la literatura, i que tenen efectes contrastats en els processos d'estrès (Amirkhan i Risinger, 1995; Coopersmith, 1968; Eifert, Coburn i Seville, 1992).

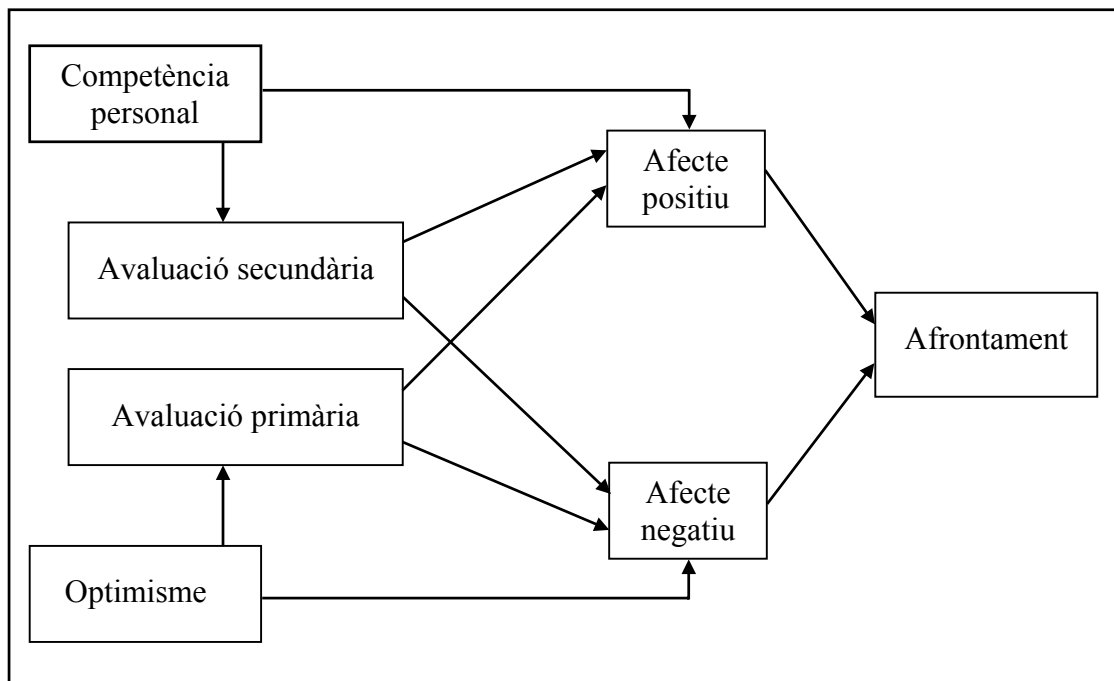


FIGURA 1.1 Representació d'un possible model de relació entre les creences (optimisme i competència personal), l'avaluació (primària i secundària), l'impacte afectiu (positiu i negatiu) i l'afrontament, a partir de la integració de resultats dels estudis presentats.

En aquest sentit, el fet de considerar la competència personal i l'optimisme ha vingut determinat per la intenció d'enfocar el tema de les variables personals des d'un punt de vista més analític, que ens permeti anar al possible nexa comú que presenten tots els constructes esmentats. Aquest nexa comú podria ser la percepció de control: S'ha vist que l'ansietat avaluativa, davant de situacions d'examen, disminueix a mesura que augmenta la percepció de control (Eifert, Coburn i Seville, 1992); respecte de l'autoestima, hi ha una de les seves subescales que precisament mesura aquest aspecte (Coopersmith, 1968); i en els constructes de neuroticisme i extraversió també hi ha presència implícita d'aquesta percepció (Amirkhan i Risinger, 1995). L'estudi d'allò que tenen en comú diferents variables personals, ens ajuda a conèixer els factors més essencials que afecten al procés d'estrès.

5 CONCLUSIONS

1. La diferència conceptual entre la competència personal i l'optimisme (mentre que la competència considera crítica la conducta del propi subjecte a l'hora d'obtenir resultats positius, l'optimisme no es preocupa del mecanisme d'acció) s'ha traduït en una diferència en l'avaluació de situacions potencialment estressants, i en el seu impacte afectiu. Així, mentre que l'optimisme ha influït de manera inversa en l'avaluació primària, i en l'estat afectiu d'amenaça, la competència ho ha fet d'una manera directa en l'avaluació secundària i en l'estat afectiu de repte.
2. Respecte al nivell d'especificitat de mesura, l'optimisme s'ha relacionat amb l'avaluació i l'afecte en la seva versió situacional, mentre que la competència personal ho ha fet en la disposicional.
3. L'impacte afectiu de la situació s'ha erigit com el principal antecedent de les conductes d'afrontament, anul·lant l'efecte directe de l'avaluació i de les creences. Així, si no hi ha impacte afectiu de repte i/o d'amenaça, no es posen en marxa les estratègies d'afrontament. I en funció de si aquest estat afectiu és de repte o d'amenaça, les estratègies utilitzades presentaran certes diferències, ja que un major estat afectiu de repte s'ha relacionat amb un major ús de l'estratègia de reinterpretació positiva, mentre que un major estat afectiu d'amenaça s'ha relacionat amb més ús del suport social emocional.
4. La competència personal i l'optimisme han mostrat influències diferenciades sobre les estratègies d'afrontament, si bé ha estat un efecte mediat en tots els casos per l'impacte afectiu diferenciat. Així, mentre que la competència, a través d'un augment en l'estat afectiu de repte, s'ha relacionat amb un major ús de l'estratègia de reinterpretació positiva, el pessimisme, a través d'un major estat afectiu d'amenaça, s'ha relacionat amb un major ús de l'estratègia de suport social emocional.

V REFERÈNCIES

- Amirkhan, J.H., i Risinger, R.T. (1995). Extroversion: A “hidden” personality factor in coping? *Journal of Personality*, 63 (2), 198-211.
- Apodaka, P., i Páez, D. (1992). Los modelos estructurales: Posibilidades y limitaciones. A D. Páez, J. Valencia, J.F. Morales, B. Sarabia, i N. Ursua (Eds.), *Teoría y método en psicología social, cap. 4*, 249-287. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Arbuckle, J.L. i Wothke, W. (1995-99). *Amos 4.0. User's guide*. Chicago, US: SmallWaters Corporation.
- Aspinwall, L.G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and emotion*, 22 (1), 1-32.
- Aspinwall, L.G., Richter, L., i Hoffman III, R.R. (2001). Understanding how optimism works: An examination of optimists'adaptive moderation of belief and behavior. A E.C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice, cap.10*, 217-239. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Aspinwall, L.G., i Taylor, S.E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 989-1003.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Blasco, T. (1999). Competencia personal, autoeficacia y estrés en árbitros de ciclismo. *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (2), 195-205.
- Blasco, T., Fernández-Castro, J., Doval, E., Moix, J., Rovira, T., i Sanz, A. (1999). Competencia personal y estrés. *Ansiedad y Estrés*, 5 (2-3), 261-273.
- Bolger, N. (1990). Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 525-537.
- Carver, C.S., i Scheier, M.F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (1), 184-195.
- Carver, C.S., i Scheier, M.F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., i Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.
- Chang, E.C. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (4), 1109-1120.
- Chang, E.C., i Sanna, L.J. (2001). Optimism, pessimism, and positive and negative affectivity in middle-aged adults: A test of a cognitive-affective model of psychological adjustment. *Psychology and Aging*, 16 (3), 524-531.

- Chemers, M.M., Hu, L., i Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64.
- Clark, K.K., Bormann, C.A., Cropanzano, R.S., i James, K. (1995). Validation evidence for three coping measures. *Journal of Personality Assessment*, 65, 434-455.
- Conway, V.J., i Terry, D.J. (1992). Appraised controllability as a moderator of effectiveness of different coping strategies: A test of the goodness of fit hypothesis. *Australian Journal of Psychology*, 44, 1-7.
- Cook, S.W., i Heppner, P.P. (1997). A psychometric study of three coping measures. *Educational and Psychological Measurement*, 57 (6), 906-923.
- Coopersmith, S. (1968). Studies in self-esteem. *Scientific American*, 218 (2), 96-106.
- Crespo, M., i Cruzado, J.A. (1997). La evaluación del afrontamiento: Adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23 (92), 797-830.
- Curran, P.J., West, S.G., i Finch, J.F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory analysis. *Psychological Methods*, 1 (1), 16-29.
- Edwards, J.R. (1988). The determinants and the consequences of coping with stress. A C.L. Cooper i R. Payne (Eds). *Causes, coping and consequences of stress at work*, 223-266. Chichester: John Wiley and Sons.
- Edwards, J.R., i O'Neill, R. (1998). The construct validity of scores on the Ways of Coping questionnaire: Confirmatory analysis of alternative factor structures. *Educational and Psychological Measurement*, 58 (6), 955-983.
- Eifert, G.H., Coburn, K.E., i Seville, J.L. (1992). Putting the client in control: The perception of control in the behavioral treatment of anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 3, 165-173.

- Elliot, G.R., i Eisdorfer, C. (1982). *Stress and human health*. New York: Springer.
- Endler, N.S., i Parker, J.D.A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Felton, B.J., i Revenson, T.A. (1984). Coping with chronic illness: A study of illness controllability and the influence of coping strategies on psychological adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 343-353.
- Fernández, E., i Bermúdez, J. (1999). Estructura factorial del optimismo y pesimismo. *Boletín de Psicología*, 63, 7-26.
- Fernández-Castro, J. (1999), Las estrategias para afrontar el estrés y la competencia percibida: Influencias sobre la salud. A I.G. Fernández-Abascal i F. Palmero (Eds.), *Emociones y Salud*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Fernández-Castro, J., Alvarez, M., Blasco, T., Doval, E., i Sanz, A. (1998). Validación de la Escala de Competencia Personal de Wallston: Implicaciones para el estudio del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 4 (1), 31-41.
- Fernández-Castro, J., i Edo Izquierdo, S. (1998). ¿Se puede medir el estrés? Un análisis de los elementos que componen el proceso del estrés. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 16, 133-148.
- Fernández-Castro, J., Rovira, T., Jiménez, O., i Torralba, E. (1996). Estrés y competencia percibida en padres de muchachos con deficiencias mentales. *I Congreso de la Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés*, Benidorm.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 839-852.
- Folkman, S., i Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.

- Folkman, S., i Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (1), 150-170.
- Folkman, S., i Lazarus, R.S. (1988a). *Manual for the Ways of Coping*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Folkman, S., i Lazarus, R.S. (1998b). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLonguis, A., i Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (5), 992-1003.
- Fontaine, K.R., Manstead, A.S.R., i Wagner, H. (1993). Optimism, perceived control over stress, and coping. *European Journal of Personality*, 7, 267-281.
- Forsythe, C.J., i Compas, B.E. (1987). Interaction of cognitive appraisals of stressful events and coping: Testing the goodness of fit hypothesis. *Cognitive Therapy and Research*, 11 (4), 473-485.
- Frijda, N.H. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition and Emotion*, 7 (3-4), 357-387.
- Harju, B.L., i Bolen, L.M. (1998). The effects of optimism on coping and perceived quality of life of college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13 (2), 185-200.
- Hart, K.E. (1996). A comparison of two techniques for scoring episodic coping data. *Personality and Individual Differences*, 21 (1), 159-162.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44 (3), 513-524.
- Kohlmann, C.W. (1993). Rigid and flexible modes of coping: Related to coping style? *Anxiety, Stress, and Coping*, 6, 107-123.

- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39 (2), 124-129.
- Lazarus, R.S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York, US: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R.S., i Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Levenson, J.L., Kay, R., Monteferrante, J., i Herman, M.V. (1984). Denial predicts favorable outcome in unstable angina pectoris. *Psychosomatic Medicine*, 46, 109-117.
- Levine, J., Warrenburg, S., i Kerns, R. (1987). The role of denial in recovery from coronary heart disease. *Psychosomatic Medicine*, 49, 109-117.
- Litt, M.D., Tennen, H., Affleck, G., i Klock, S. (1992). Coping and cognitive factors in adaptation to in vitro fertilization failure. *Journal of Behavioral Medicine*, 15, 171-187.
- Lyne, K., i Roger, D. (2000). A psychometric re-assessment of the COPE questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 29, 321-335.
- MacCallum, R.C., i Austin, T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201-226.
- Marco, C.A., Neale, J.M., Schwartz, J.E., Shiffman, S., i Stone, A.A. (1999). Coping with daily events and short term mood changes: An unexpected failure to observe effects of coping. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67 (5), 755-764.

- Moix, J., Bassets, J., i Caelles, R.M. (1998). Efectividad de un audiovisual como preparación para la cirugía en pacientes pediátricos. *Cirugía Pediátrica*, 11, 25-29.
- Neufeld, R.W. (1976). Evidence of stress as a function of experimentally altered appraisal of stimulus aversiveness and coping adequacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 632-646.
- Parker, J.D.A., i Endler, N.S. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. *European Journal of Personality*, 6, 321-344.
- Parker, J.D.A., Endler, N.S., i Bagby, R.M. (1993). If it changes, it might be unstable: Examining the factor structure of the Ways of Coping Questionnaire. *Psychological Assessment*, 5, 361-368.
- Parkes, C.M. (1972). *Bereavement*. New York: International Universities Press.
- Peacock, E.J., i Wong, P.T.P. (1996). Anticipatory stress: The relation of locus of control, optimism, and control appraisals to coping. *Journal of Research in Personality*, 30, 204-222.
- Pearlin, L.I., Menaghan, E.G., Lieberman, M.A., i Mullan, J.T. (1981). The stress process. *Journal of Health and Social Psychology*, 22, 337-356.
- Reed, G.M., Kemeny, M.E., Taylor, S.E., i Visscher, B.R. (1999). Negative HIV-specific expectancies and AIDS-related bereavement as predictors of symptom onset in asymptomatic HIV-positive gay man. *Health Psychology*, 18 (4), 354-363.
- Reed, G.M., Kemeny, M.E., Taylor, S.E., Wang, H.J., i Visscher, B.R. (1994). 'Realistic acceptance' as a predictor of decreased survival time in gay men with AIDS. *Health Psychology*, 13, 299-307.
- Rey, M., Borràs, F.X., i Blasco, T. (2000). Efectos de un procedimiento de inducción de estados de ánimo sobre la autoeficacia. *Anales de Psicología*, 16 (1), 23-31.
- Roberts, S.M. (1995). Applicability of the goodness-of-fit hypothesis to coping with daily hassles. *Psychological Reports*, 77, 943-954.

- Roseman, I.J. (1991). Appraisal determinants of discrete emotions. *Cognition and Emotion*, 5 (3), 161-200.
- Rovira Faixa, T., Fernández-Castro, J., i Edo Izquierdo, S. (2000). Análisis de la influencia de la conducta en la ilusión de control. *Anales de Psicología*, 16 (1), 13-21.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M.A., i Valiente, R.M. (1999). Escalas panas de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11 (1), 37-51.
- Sanz, A. (1998). *Autoeficacia, valor del incentivo y competencia percibida: Efectos sobre la reactividad fisiológica, el afecto y la conducta*. Tesis doctoral en microfíxes. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona.
- Sanz, A., i Villamarín, F.(1999). Autoeficacia, valor del incentivo y competencia personal: Efecto sobre el estado de ánimo, la motivación intrínseca y la activación percibida. *Ansiedad y estrés*, 5 (2-3), 145-160.
- Scheier, M.F., i Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancy. *Health Psychology*, 4 (3), 219-247.
- Scheier, M.F., i Carver, C.S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16 (2), 201-228.
- Scheier, M.F., Carver, C.S., i Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait-anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (6), 1063-1078.
- Scheier, M.F., Carver, C.S., i Bridges, M.W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. A E.C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice*, cap.9, 189-215. Washington, DC, US: American Psychological Association.

- Scheier, M.F., Matthews, K.A., Owens, J.F., Magovern, G.J., Lefebvre, R.C., Abbott, R.A., i Carver, C.S. (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1024-1040.
- Scheier, M.F., Weintraub, J.K., i Carver, C.S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1257-1264.
- Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as a health-related cognitions: A systematic overview. *Psychology and Health*, 9, 161-180.
- Segerstrom, S.C. (2001). Optimism and attentional bias for negative and positive stimuli. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (10), 1334-1343.
- Segerstrom, S.C., Taylor, S.E., Kemeny, M.E., i Fahey, J.L. (1998). Optimism is associated with mood, coping and immune change in response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6), 1646-1655.
- Shapiro, D.H., i Schwartz, C.E. (1996). Controlling ourselves, controlling our world. Psychology's role in understanding positive and negative consequences of seeking and gaining control. *American Psychologist*, 51 (12), 1213-1230.
- Skinner, E.A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 549-570.
- Smith, C.A., Dobbins, C.J., i Wallston, K.A. (1991). The mediational role of perceived competence in psychological adjustment to rheumatoid arthritis. *Journal of Applied Social Psychology*, 21 (15), 1218-1247.
- Smith, C.A., i Ellsworth, P.C. (1987). Patterns of appraisal and emotion related to taking an exam. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 475-488.
- Smith, C.A., Haynes, K.N., Lazarus, R.S., i Pope, L.K. (1993). In search of the 'hot' cognitions: Attributions, appraisals and their relation to emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (5), 916-929.

- Smith, C.A., i Kirby, L.D. (2001). Affect and cognitive appraisal processes. A J.P. Forgas (Ed.), *Handbook of affect and social cognition*, 75-92. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, C.A., i Lazarus, R.S. (1993). Appraisal component, core relational themes and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7 (3-4), 233-269.
- Smith, R.E., Leffingwell, T.R., i Ptacek, J.T. (1999). Can people remember how they coped? Factors associated with discordance between same-day and retrospective reports. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (6), 1050-1061.
- Smith, C.A., i Wallston, K.A. (1996). An analysis of coping profiles and adjustment in persons with rheumatoid arthritis. *Anxiety, Stress and Coping*, 9 (2), 107-122.
- Spielberger, C.D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research* (vols. 1 i 2). New York: Academic Press.
- Stone, A.A., Greenberg, M.A., Kennedy-Moore, E., i Newman, M.G. (1991). Self-report, situation-specific coping questionnaires: What are they measuring? *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (4), 648-658.
- Stone, A.A., Schwartz, J.E., Neale, J.M., Shiffman, S., Marco, C.A., Hickcox, M., Paty, J., Porter, L., i Cruise, L.J. (1998). A comparison of coping assessed by ecological momentary assessment and retrospective recall *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1670-1680.
- Taylor, S.E. (1991). Asymmetrical effects of positive and negative events: The mobilization-minimization Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 110 (1), 67-85.
- Taylor, S.E., i Armor, D.A. (1996). Positive illusions and coping with adversity. *Journal of Personality*, 64 (4), 873-898.
- Taylor, S.E., i Brown, J.D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116 (1), 21-27.

- Taylor, S.E., Kemeny, M.E., Aspinwall, L.G., Schneider, S.G., Rodriguez, R., i Herbert, M. (1992). Optimism, coping, psychological distress, and high-risk sexual behavior among men at risk for acquired immunodeficiency syndrome (AIDS). *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 460-473.
- Tobin, D.L., Holroyd, K.A., i Reynolds, R.V. (1984). *User's manual for the Coping Strategies Inventory*. Akron: Ohio University Press.
- Tobin, D.L., Holroyd, K.A., Reynolds, R.V., i Wigan, J.K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13 (4), 343-361.
- Tomaka, J., Blascovich, J., Kelsey, R.M., i Leitten, C.L. (1993). Subjective, physiological and behavioral effects of threat and challenge appraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 248-260.
- Villamarín, F. (1990). Un análisis conceptual de la teoría de la autoeficacia y otros constructos psicológicos actuales. *Psicologemas*, 4 (7), 107-126.
- Vitaliano, P.P., DeWolfe, D.J., Maiuro, R.D., Russo, J., i Katon, W. (1990). Appraised changeability of a stressor as a modifier of the relationship between coping and depression: A test of the hypothesis of fit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 582-592.
- Vitaliano, P.P., Maiuro, R.D., Russo, J., i Becker, J. (1987). Raw versus relative scores in the assessment of coping strategies. *Journal of Behavioral Medicine*, 10, 1-18.
- Vitaliano, P.P., Russo, J., Carr, J.E., Maiuro, R.D., i Becker, J. (1985). The Ways of Coping Checklist: Revision and psychometrics properties. *Multivariate Behavioral Research*, 20, 2-26.
- Wallston, K.A. (1992). Hocus-Pocus, the focus isn't strictly on locus: Rotter's social learning theory modified for health. *Cognitive Therapy and Research*, 16 (2), 183-199.

- Watson, D., Clark, L.A., i Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Williams, J.M.G., Mathews, A., i MacLeod, C. (1996). The emotional Stroop task and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 120, 3-24.
- Zajonc, R.B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39 (2), 117- 123.
- Zakowski, S.G., Hall, M.H., Klein, L.C., i Baum, A. (2001). Appraised control, coping and stress in a community sample: A test of the goodness-of-fit hypothesis. *Annals of Behavioral Medicine*, 23 (3), 158-165.
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30 (3), 123-133.
- Zohar, D., i Brandt, Y. (2002). Relationships between appraisal factors during stressful encounters: A test of alternative models. *Anxiety, Stress, and Coping*, 15 (2), 149-161.
- Zohar, D., i Dayan, I. (1999). Must coping options be severely limited during stressful events: Testing the interaction between primary and secondary appraisals. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 191-216.

VI ANNEXOS

ANNEX 1

A continuación se describen cuatro posibles sistemas de evaluación utilizados en asignaturas de Psicología. Léelos con atención, y contesta después, por favor, las preguntas que planteamos, poniendo una cruz en la opción que más se ajuste a tu opinión.

MODELO A

Los contenidos teóricos de esta asignatura se los deberá preparar cada alumno a partir de la lectura obligatoria de 4 libros, y se evaluarán con un examen oral individual. El examen tendrá muy pocas preguntas, y éstas pueden tratar sobre cualquier aspecto que salga en los libros, desde los más generales hasta los más concretos. Se aprueba con una nota igual o superior a 5.

MODELO B

Los contenidos teóricos de esta asignatura se evaluarán con un examen de preguntas abiertas. El examen constará de 5 preguntas, representativas de los temas más importantes tratados en clase. El espacio máximo previsto para responder a cada pregunta es de una hoja. El examen se aprueba con una nota igual o superior a 5.

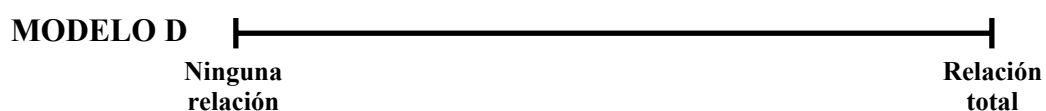
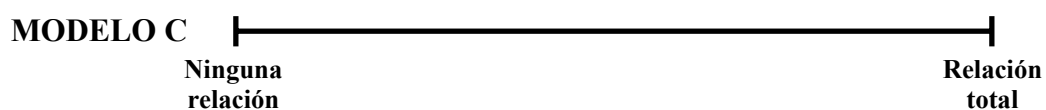
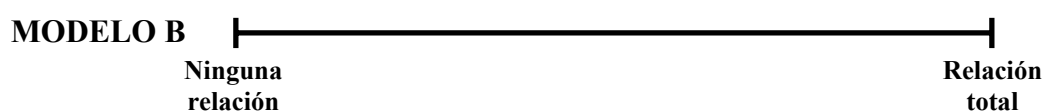
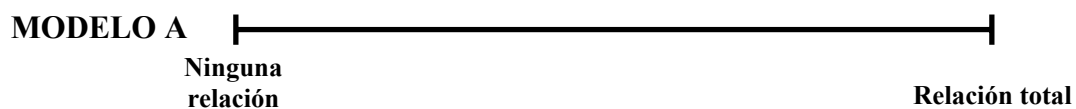
MODELO C

Los contenidos teóricos de esta asignatura se evaluarán con un examen de preguntas abiertas. El examen constará de muy pocas preguntas, sobre cualquier punto o subpunto del programa de la asignatura, y se dispondrá de un espacio muy limitado para responder. El examen se aprueba con una nota igual o superior a 5.

MODELO D

Los contenidos teóricos de esta asignatura se evaluarán con un examen de 40 preguntas cerradas (tipo test). Cada pregunta presenta cuatro opciones de respuesta, de las que sólo una es correcta. Las preguntas se basarán en los contenidos más importantes de la asignatura, tratados en clase. El examen se aprueba con una nota igual o superior a 5.

1) Indica, para cada modelo de evaluación, el grado que crees que existe entre la dedicación de un alumno y la nota. Para indicar el grado de relación, pon una cruz en el punto de la línea que se corresponda con tu opinión (Valores cercanos a 0 significan que crees que hay una mínima relación, valores cercanos a 10 significan que crees que hay una gran relación).



2) Ahora indica, para cada modelo de evaluación, con qué frecuencia has realizado anteriormente un sistema de evaluación de este tipo (pon una cruz en la casilla que corresponda)

MODELO A

- Nunca
- Ocasionalmente
- Con cierta frecuencia
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente
- Casi siempre

MODELO B

- Nunca
- Ocasionalmente
- Con cierta frecuencia
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente
- Casi siempre

MODELO C

- Nunca
- Ocasionalmente
- Con cierta frecuencia
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente
- Casi siempre

MODELO D

- Nunca
- Ocasionalmente
- Con cierta frecuencia
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente
- Casi siempre

ANNEX 2

Sexo:	HOMBRE <input type="checkbox"/>	MUJER <input type="checkbox"/>	
Fecha de nacimiento:	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
	día	mes	año

En el presente cuadernillo encontrarás una serie de preguntas a las cuales nos gustaría que respondieses con sinceridad, teniendo en cuenta que estamos pidiendo siempre tu opinión personal, con lo cual en ningún caso existen respuestas correctas o incorrectas. Lee atentamente las instrucciones que te irás encontrando, y contesta sin entretenerte mucho en cada respuesta.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

- A continuación se presentan una serie de frases que la gente emplea para describir su manera de sentir y/o pensar. Lee cada frase y marca con una cruz la casilla que mejor indique el grado en que cada frase te describe en términos generales. No hay contestaciones correctas ni incorrectas. No emplees mucho tiempo en contestar, pero trata de dar la respuesta que mejor indique el grado en que cada frase describe tu **modo habitual** de sentir y/o pensar

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
En momentos de incertidumbre suelo esperar que ocurra lo mejor					
Es fácil para mí relajarme					
Seguro que si algo puede irme mal me ocurre					
Siempre miro el futuro con optimismo					
Me lo paso muy bien con mis amigos					
Es importante para mí permanecer ocupado					
Casi nunca espero que las cosas me sean favorables					
No me altero fácilmente					
Rara vez confío en que las cosas buenas me ocurran a mí					
En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas					

→ Indica, por favor, si estás o no de acuerdo con las siguientes afirmaciones aplicadas a ti:

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	BASTANTE EN DESACUERDO	UN POCO EN DESACUERDO	UN POCO DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
Tengo éxito en los proyectos que emprendo						
Normalmente las cosas no salen como las he planeado						
Me resulta difícil solucionar mis problemas						
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás						
Me desenvuelvo bien en cualquier situación						
Cuando intento cambiar lo que me desagrada no lo consigo						
No importa lo que me esfuerce, las cosas no me van como yo quisiera						
En general soy capaz de conseguir lo que me propongo						

- Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas formas de pensar y/o sentir respecto a los exámenes. Lee cada una de las afirmaciones y marca con una cruz el grado en que te describen a ti.

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
En momentos de incertidumbre ante un examen suelo esperar que ocurra lo mejor					
Es fácil para mí relajarme ante un examen					
Seguro que si algo puede irme mal en un examen, me ocurre					
Respecto a los exámenes, siempre miro mi futuro con optimismo					
Ante los exámenes, me lo paso muy bien con mis amigos					
Ante los exámenes, es importante para mí permanecer ocupado					
Casi nunca espero que los exámenes me sean favorables					
No me altero fácilmente ante los exámenes					
Rara vez confío en que cosas buenas respecto a los exámenes me ocurran a mí					
Ante los exámenes, espero que me ocurran más cosas buenas que malas					
En general, soy capaz de superar satisfactoriamente los exámenes					

- A continuación te presentamos un sistema de evaluación posible utilizado en una asignatura de Psicología. Léelo con atención, e imagina que se trata de la evaluación de una asignatura en la que es importante para ti obtener un buen rendimiento. Contesta, por favor, las preguntas que sobre él encontrarás a continuación, poniendo una cruz en la casilla que mejor se corresponda con tu opinión.

Los contenidos teóricos de esta asignatura se evaluarán con un examen de 40 preguntas cerradas (tipo test). Cada pregunta presenta cuatro opciones de respuesta, de las que sólo una es correcta. Las preguntas se basarán en los contenidos más importantes de la asignatura, tratados en clase. El examen se aprueba con una nota igual o superior a 5.

	EN ABSOLUTO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO	MUCHÍSIMO
¿Crees que la nota obtenida en este tipo de examen dependerá del esfuerzo que los alumnos dediquen al estudio?					
¿Te sentirías especialmente triste si te fuera mal un examen de este tipo?					
¿Crees que factores diferentes al esfuerzo dedicado al estudio (como la suerte, el profesor, la inspiración...) te pueden ayudar a obtener un buen rendimiento en un examen de este tipo?					
¿Te sentirías especialmente contento si te fuera bien un examen de este tipo?					
¿Te crees capaz de estudiar lo necesario para obtener un buen rendimiento en un examen de este tipo?					
¿Crees que la nota obtenida en un examen de este tipo, dependerá de factores diferentes al esfuerzo que los alumnos dedican al estudio (como la suerte, el profesor, la inspiración...)?					

→ Ahora contesta, pensando en que se trata de una asignatura en la que te importa obtener un buen rendimiento, cómo te sentirías ante el examen evaluado de esta forma marcando, para cada adjetivo, una cruz en la casilla que corresponda.

	EN ABSOLUTO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO	MUCHÍSIMO
Interesado					
Tenso					
Animado					
Molesto					
Enérgico					
Culpable					
Asustado					
Enfadado					
Entusiasmado					
Satisfecho					
Malhumorado					
Dispuesto					
Avergonzado					
Inspirado					
Nervioso					
Decidido					
Atento					
Preocupado					
Activo					
Con miedo					

ANNEX 3

Qüestionari d'afrontament. Etiqueta de l'escala, traduïda del COPE original (Carver, Scheier i Weintraub, 1989), i redactat final dels ítems, basat en la traducció de Crespo i Cruzado (1997). Les modificacions realitzades respecte d'aquesta traducció, s'indiquen en cursiva.

ESCALA	REDACTAT
Recolzament social instrumental	He intentado conseguir consejo de alguien sobre qué hacer He hablado con alguien para averiguar más acerca <i>del examen</i> He hablado con alguien que me pueda ayudar en algo concreto acerca <i>del examen</i> He preguntado a personas que <i>han hecho exámenes similares</i>
Recolzament social emocional	He hablado de mis sentimientos con alguien He intentado conseguir apoyo emocional de amigos y familiares He conseguido el apoyo y comprensión de alguien He hablado con alguien sobre cómo me siento <i>ante este examen</i>
Humor	Me he reído <i>del examen</i> He hecho bromas <i>sobre el examen</i> He bromeado <i>sobre el examen</i> He hecho bromas sobre la <i>situación de examen</i>
Afrontament actiu	He concentrado mis esfuerzos en hacer algo <i>de cara al examen</i> He tomado medidas para intentar hacer frente <i>al examen</i> He realizado acciones concretas para <i>preparar el examen</i> He hecho lo que había de hacerse, paso a paso
Planificació	He elaborado un plan de trabajo He intentado elaborar una estrategia sobre qué hacer He pensado cómo podría manejar mejor la situación <i>de examen</i> He meditado profundamente acerca de qué pasos tomar
Desconnexió conductual	He admitido que no puedo hacerle frente y he dejado de <i>prepararlo</i> Simplemente, he dejado de intentar alcanzar mi objetivo He renunciado a conseguir lo que quería He reducido mis esfuerzos en hacer frente <i>al examen</i>
Centrar-se en les emocions i desfogar-se	Me he alterado y he dejado que mis sentimientos afloren Me he alterado y he sido realmente consciente de ello He dejado aflorar mis sentimientos He sentido mucho malestar emocional y he terminado por expresar ese malestar
Acceptació	<i>Me he acostumbrado a la idea de tener que hacer el examen</i> <i>He aceptado que es inevitable hacer el examen</i> <i>He asumido la situación de examen</i> <i>He aceptado que el examen es como es</i>

Qüestionari d'afrontament (cont.).

ESCALA	REDACTAT
Refrenar l'afrontament	He esperado a hacer algo acerca <i>del examen</i> , hasta el momento oportuno
	He procurado no precipitarme en actuar <i>ante el examen</i>
	He decidido esperar el momento adecuado para hacer algo <i>en relación al examen</i>
	Me he asegurado de no empeorar las cosas, por hacer algo <i>en relación al examen</i> cuando no era el momento
Supressió d'activitats distractors	He evitado distraerme con otros pensamientos o actividades no relacionadas con <i>el examen</i>
	Me he centrado en hacer frente a <i>este examen</i> y, cuando ha sido necesario, he dejado otras cosas de lado
	He intentado evitar que otras cosas interfirieran con mis esfuerzos por hacer frente <i>al examen</i>
	He dejado de lado otras actividades para concentrarme <i>en el examen</i>
Reinterpretació positiva	He intentado verlo de manera diferente para hacerlo más positivo
	He buscado el lado positivo de la situación <i>de examen</i>
Desconnexió emocional	Me he volcado en otras actividades sustitutivas para apartar <i>el examen</i> de mi mente
	He ido al cine o he visto la televisión para pensar menos en <i>el examen</i>
	He soñado despierto con cosas diferentes <i>al examen</i>
	He dormido más de lo habitual
Religió	He rezado más de lo habitual
Alcohol i drogues	
Creixement personal	
Negació	

ANNEX 4

Código:	<input type="text"/>	(Las dos primeras letras de tu primer apellido, seguidas de las dos primeras letras de tu segundo apellido)	
Sexo:	HOMBRE <input type="checkbox"/>	MUJER <input type="checkbox"/>	
Fecha de nacimiento:	<input type="text"/> día	<input type="text"/> mes	<input type="text"/> 1 <input type="text"/> 9 <input type="text"/> año

En el presente cuadernillo encontrarás una serie de preguntas a las cuales nos gustaría que respondieses con sinceridad, teniendo en cuenta que estamos pidiendo siempre tu opinión personal, con lo cual en ningún caso existen respuestas correctas o incorrectas. Lee atentamente las instrucciones que te irás encontrando, y contesta sin entretenerte mucho en cada respuesta.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

- A continuación se presentan una serie de frases que la gente emplea para describir su manera de sentir y/o pensar. Lee cada frase y marca con una cruz la casilla que mejor indique el grado en que cada frase te describe en términos generales. No hay contestaciones correctas ni incorrectas. No emplees mucho tiempo en contestar, pero trata de dar la respuesta que mejor indique el grado en que cada frase describe tu **modo habitual** de sentir y/o pensar

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
En momentos de incertidumbre suelo esperar que ocurra lo mejor					
Es fácil para mí relajarme					
Seguro que si algo puede irme mal me ocurre					
Siempre miro el futuro con optimismo					
Me lo paso muy bien con mis amigos					
Es importante para mí permanecer ocupado					
Casi nunca espero que las cosas me sean favorables					
No me altero fácilmente					
Rara vez confío en que las cosas buenas me ocurran a mí					
En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas					

- Indica, por favor, si estás o no de acuerdo con las siguientes afirmaciones aplicadas a ti:

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	BASTANTE EN DESACUERDO	UN POCO EN DESACUERDO	UN POCO DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
Tengo éxito en los proyectos que emprendo						
Normalmente las cosas no salen como las he planeado						
Me resulta difícil solucionar mis problemas						
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás						
Me desenvuelvo bien en cualquier situación						
Cuando intento cambiar lo que me desagrada no lo consigo						
No importa lo que me esfuerce, las cosas no me van como yo quisiera						
En general soy capaz de conseguir lo que me propongo						

- Escribe, del 0 al 10, tu nota de acceso a la universidad: _____

- Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas formas de pensar y/o sentir respecto a los exámenes. Lee cada una de las afirmaciones y marca con una cruz el grado en que te describen a ti.

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NO EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
En momentos de incertidumbre ante un examen suelo esperar que ocurra lo mejor					
Es fácil para mí relajarme ante un examen					
Seguro que si algo puede irme mal en un examen, me ocurre					
Respecto a los exámenes, siempre miro mi futuro con optimismo					
Ante los exámenes, me lo paso muy bien con mis amigos					
Ante los exámenes, es importante para mí permanecer ocupado					
Casi nunca espero que los exámenes me sean favorables					
No me altero fácilmente ante los exámenes					
Rara vez confío en que cosas buenas respecto a los exámenes me ocurran a mí					
Ante los exámenes, espero que me ocurran más cosas buenas que malas					
En general, soy capaz de superar satisfactoriamente los exámenes					

→ ¿Cómo consideras tu rendimiento académico hasta el momento?

- Muy malo
- Malo
- Regular
- Bueno
- Muy bueno

→ Escribe, del 0 al 10, la nota mínima con la que te quedarías satisfecho en el examen de Principios de Psicología: _____

→ A continuación se presentan una serie de preguntas, respecto al **examen tipo test de Principios de Psicología**. Para cada una de ellas, debes responder poniendo una cruz en la categoría de la escala que mejor refleje tu opinión

	EN ABSOLUTO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO	MUCHÍSIMO
¿Es importante para ti sacar la nota mínima con la que te sentirías satisfecho?					
¿Crees que la nota obtenida en este examen dependerá del esfuerzo que los alumnos dediquen al estudio?					
¿Te sentirías especialmente triste si te fuera mal este examen?					
¿Crees que factores diferentes al esfuerzo dedicado al estudio (como la suerte, el profesor, la inspiración...) te pueden ayudar a obtener un buen rendimiento?					
¿Te sentirías especialmente contento si te fuera bien este examen?					
¿Te crees capaz de estudiar lo necesario para obtener un buen rendimiento en un examen de este tipo?					
¿Crees que la nota obtenida en un examen de este tipo, dependerá de factores diferentes al esfuerzo que los alumnos dedican al estudio (como la suerte, el profesor, la inspiración...)?					

→ Ahora contesta cómo te sientes ante el **examen tipo test de Principios de Psicología**, marcando, para cada adjetivo, una cruz en la casilla que corresponda.

	EN ABSOLUTO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO	MUCHÍSIMO
Interesado					
Tenso					
Animado					
Molesto					
Enérgico					
Culpable					
Asustado					
Enfadado					
Entusiasmado					
Satisfecho					
Malhumorado					
Dispuesto					
Avergonzado					
Inspirado					
Nervioso					
Decidido					
Atento					
Preocupado					
Activo					
Con miedo					

ANNEX 5

Código:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	(Las dos primeras letras de tu primer apellido, seguidas de las dos primeras letras de tu segundo apellido)
Sexo:	<input type="checkbox"/>	HOMBRE	<input type="checkbox"/>	MUJER	
Fecha de nacimiento:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
	día	mes	año		

En el presente cuadernillo encontrarás una serie de preguntas sobre el examen de **Principios de Psicología**, a las cuales nos gustaría que respondieses con sinceridad, teniendo en cuenta que estamos pidiendo siempre tu opinión personal, con lo cual en ningún caso existen respuestas correctas o incorrectas. Lee atentamente las instrucciones que te irás encontrando, y contesta sin entretenerte mucho en cada respuesta.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

- Para cada pregunta, marca con una cruz la categoría de la escala que mejor refleje tu opinión respecto al **examen tipo test de Principios de Psicología**.

	EN ABSOLUTO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO	MUCHÍSIMO
¿Es importante para ti sacar la nota mínima con la que te sentirías satisfecho?					
¿Crees que la nota obtenida en este examen dependerá del esfuerzo que los alumnos dediquen al estudio?					
¿Te sentirías especialmente triste si te fuera mal este examen?					
¿Crees que factores diferentes al esfuerzo dedicado al estudio (como la suerte, el profesor, la inspiración...) te pueden ayudar a obtener un buen rendimiento?					
¿Te sentirías especialmente contento si te fuera bien este examen?					
¿Te crees capaz de estudiar lo necesario para obtener un buen rendimiento en un examen de este tipo?					
¿Crees que la nota obtenida en un examen de este tipo, dependerá de factores diferentes al esfuerzo que los alumnos dedican al estudio (como la suerte, el profesor, la inspiración...)?					

- Ahora contesta cómo te sientes ante el **examen tipo test de Principios de Psicología**, marcando, para cada adjetivo, una cruz en la casilla que corresponda.

	EN ABSOLUTO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO	MUCHÍSIMO
Interesado					
Tenso					
Animado					
Molesto					
Enérgico					
Culpable					
Asustado					
Enfadado					
Entusiasmado					
Satisfecho					
Malhumorado					
Dispuesto					
Avergonzado					
Inspirado					
Nervioso					
Decidido					
Atento					
Preocupado					
Activo					
Con miedo					

- Escribe, del 0 al 10, la nota mínima con la que te quedarías satisfecho en el examen de Principios de Psicología: _____

Annex 5

- A continuación debes responder, para cada una de las conductas que se describen, con qué frecuencia las has realizado durante la última semana, en relación al **examen tipo test de Principios de Psicología**. Debes pensar en cada conducta de forma independiente, y teniendo en cuenta que no existen respuestas correctas o incorrectas.

	EN	ABSOLUTO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
Me he volcado en otras actividades sustitutivas para apartar el examen de mi mente					
Me he alterado y he dejado que mis sentimientos afloren					
He intentado conseguir consejo de alguien sobre qué hacer					
He concentrado mis esfuerzos en hacer algo de cara al examen					
Me he reído del examen					
He admitido que no puedo hacerle frente y he dejado de prepararlo					
He esperado a hacer algo acerca del examen, hasta el momento oportuno					
He hablado de mis sentimientos con alguien					
Me he acostumbrado a la idea de tener que hacer el examen					
He hablado con alguien para averiguar más acerca del examen					
He evitado distraerme con otros pensamientos o actividades no relacionadas con el examen					
He soñado despierto con cosas diferentes al examen					
Me he alterado y he sido realmente consciente de ello					
He elaborado un plan de trabajo					
He hecho bromas sobre el examen					
He aceptado que es inevitable hacer el examen					
He procurado no precipitarme en actuar ante el examen					
He intentado conseguir apoyo emocional de amigos y familiares					
Simplemente, he dejado de intentar alcanzar mi objetivo					
He tomado medidas para intentar hacer frente al examen					
He dejado aflorar mis sentimientos					
He intentado verlo de manera diferente para hacerlo más positivo					
He hablado con alguien que me pueda ayudar en algo concreto acerca del examen					
He dormido más de lo habitual					
He intentado elaborar una estrategia sobre qué hacer					
Me he centrado en hacer frente a este examen y, cuando ha sido necesario, he dejado otras cosas de lado					
He conseguido el apoyo y comprensión de alguien					
He bromeado sobre el examen					
He renunciado a conseguir lo que quería					
He buscado el lado positivo de la situación de examen					
He intentado evitar que otras cosas interfieran con mis esfuerzos por hacer frente al examen					
He ido al cine o he visto la televisión para pensar menos en el examen					
He asumido la situación de examen					
He preguntado a personas que han hecho exámenes similares					
He sentido mucho malestar emocional y he terminado por expresar ese malestar					
He realizado acciones concretas para preparar el examen					
He decidido esperar el momento adecuado para hacer algo en relación al examen					
He pensado cómo podría manejar mejor la situación de examen					
Me he asegurado de no empeorar las cosas, por hacer algo en relación al examen cuando no era el momento					
He hecho bromas sobre la situación de examen					
He reducido mis esfuerzos en hacer frente al examen					
He hablado con alguien sobre cómo me siento ante este examen					
He aceptado que el examen es como es					
He dejado de lado otras actividades para concentrarme en el examen					
He meditado profundamente acerca de qué pasos tomar					
He hecho lo que había de hacerse, paso a paso					
He rezado más de lo habitual					