

SALUD, PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

**RELACIÓN ENTRE PERCEPCIÓN DE DOMINIO DEL AMBIENTE Y
AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS****Carlos Freire Rodríguez**Departamento de Psicología
Universidade da Coruña (España)
carlos.freire.rodriguez@udc.es**María del Mar Ferradás Canedo**Departamento de Psicología
Universidade da Coruña (España)*Fecha de Recepción: 12 Abril 2019**Fecha de Admisión: 30 Abril 2019***RESUMEN**

La percepción de dominio del ambiente se erige una de las dimensiones esenciales para el bienestar psicológico de los seres humanos, en la medida en que alude al grado en que la persona se siente responsable de los hechos que ocurren en su vida y, por ende, se percibe competente para elegir y crear entornos propicios para satisfacer sus propias necesidades de desarrollo personal. En el presente trabajo se pretende estudiar la relación entre esta dimensión del bienestar psicológico y la conducta motivada de los estudiantes universitarios. Específicamente, se analiza si el grado (bajo, medio o alto) de dominio del ambiente percibido por los estudiantes influye en sus juicios de autoeficacia. En el estudio participaron 630 estudiantes (427 mujeres y 203 hombres) de la Universidade da Coruña (Edad = 21.17; DT = 3.31). Los niveles (bajo, medio y alto) de dominio del ambiente se determinaron con base en los percentiles 33 y 66, que fueron tomados como puntos de corte. Las diferencias de autoeficacia entre los tres niveles de dominio del ambiente percibido se analizaron mediante un ANCOVA. La titulación, el curso y el género fueron tomadas como covariables. Como prueba de contrastes a posteriori se utilizó la de Games-Howell. Se estimó el tamaño del efecto de las diferencias mediante el estadístico d de Cohen. Los resultados obtenidos muestran una relación positiva entre el nivel de dominio del ambiente y la autoeficacia, de tal forma que el grupo de dominio del ambiente autopercebido más alto evidencia niveles de autoeficacia significativamente más elevados que los grupos medio y bajo. Habida cuenta de la importancia de la autoeficacia para favorecer la implicación y el esfuerzo de los estudiantes, los resultados de este trabajo enfatizan la conveniencia de fomentar ambientes de aprendizaje que favorezcan la percepción de dominio.

Palabras clave: dominio del ambiente; autoeficacia; bienestar psicológico; estudiantes; educación superior

ABSTRACT

Relationship between perceived environmental mastery and self-efficacy in university students. Perceived environmental mastery is one of the core dimensions of psychological well-being. Environmental mastery refers to the degree to which the person feels responsible for the events that occur in his/her life and, therefore, he/she is competent to choose and create enabling environments to meet his/her own personal development needs. The present work analyzes the relationship between this dimension of psychological well-being and the motivated behavior in university students. Specifically, it is studied if the degree (low, medium, or high) of perceived environmental mastery influences the students' judgments of self-efficacy. 630 students (427 women and 203 men) from the University of A Coruña (Mage = 21.17; SD = 3.31) took part in the study. The levels (low, medium, and high) of environmental mastery were determined based on the 33rd and 66th percentiles, which were taken as cut points. The differences in self-efficacy according to the level of perceived environmental mastery were analyzed using an ANCOVA. Degree, course and gender were estimated as covariates. The Games-Howell post hoc contrast was used. The effect size was estimated using the Cohen *d* statistic. The results obtained showed a positive relationship between the level of environmental mastery and self-efficacy. Accordingly, the group of highest self-perceived environment mastery showed levels of self-efficacy significantly higher than the middle group and the low group. Given the importance of self-efficacy to favor students' involvement and effort, the results of this work emphasize the convenience of promoting learning contexts that favor the perception of environmental mastery.

Keywords: environmental mastery; self-efficacy; psychological well-being; students; higher education

ANTECEDENTES

De entre los muy diversos tipos de creencias autorreferidas, ninguna ocupa un lugar tan preeminente en la explicación de la conducta humana como la autoeficacia. Este constructo, central dentro de la teoría socio-cognitiva propuesta por Bandura (1977), hace referencia a la creencia del individuo en relación a su competencia para ejecutar una tarea, alcanzar una meta o superar un determinado obstáculo con éxito. Por tanto, la autoeficacia desempeñaría un papel destacado en la explicación de la motivación y la conducta del individuo.

En el plano académico, está ampliamente evidenciada la positiva influencia ejercida por la autoeficacia en la motivación y el rendimiento del estudiantado (Grigg, Perera, McIlveen y Svetleff, 2018; Hoigaard, Kovac, Overby y Haugen, 2015; Olivier, Archambault, De Clercq y Galand, 2019; Schöber, Schütte, Köller, McElvany y Gebauer, 2018; Wolters y Pintrich, 1998). Cuanto mayor sea la confianza del estudiante en su propia competencia en una determinada tarea, mayor será su esfuerzo y su persistencia dirigidos al logro (Bandura, 1989; Skaalvik, Federici y Klassen, 2015). En este sentido, las creencias de autoeficacia actuarían como factor determinante de los niveles de *engagement* (i.e., dedicación y absorción) académico (Bresó, Llorens y Salanova, 2005; Olivier et al., 2019), favoreciendo la adopción de metas de aprendizaje y de aproximación al rendimiento (Babenko y Oswald, 2018; Phan, 2010; Prat-Sala y Redford, 2010), así como los procesos de autorregulación del aprendizaje (i.e., planificación, control y valoración del trabajo académico propio) (Pajares y Schunk, 2001; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005; Vancouver, 2018).

Dado el importante papel desempeñado por los juicios de autoeficacia en la motivación e implicación académica, uno de los grandes focos de interés radica en determinar qué factores podrían favorecer y también debilitar el desarrollo de sólidas creencias de competencia personal por parte del estudiantado. De menor a mayor capacidad de influencia, Bandura (1977) sostiene que la auto-

eficacia se conforma a partir de nuestros estados emocionales elicitados ante situaciones de logro, la persuasión verbal, las experiencias vicarias y, especialmente, las experiencias directas de éxito en situaciones similares precedentes. De forma indirecta, estos cuatro factores parecen aludir a la percepción de dominio de la situación a afrontar por parte del individuo.

Las elevadas demandas de logro que caracterizan a los contextos universitarios, unidas a la necesidad de dar respuesta eficaz a numerosos y heterogéneos estresores de índole académica, social, emocional y económica (DeRosier, Frank, Schwartz y Leary, 2013), hacen de esta etapa académica un factor de vulnerabilidad para las creencias de competencia del estudiantado. Desde esta consideración, la percepción de dominio del ambiente, en este caso, del ambiente académico, podría constituir un recurso personal relevante en el desarrollo de las expectativas de autoeficacia del alumnado universitario. El presente estudio pretende, por tanto, analizar la relación existente entre la percepción del estudiante respecto a su dominio del ambiente académico y sus expectativas de autoeficacia.

El dominio percibido del ambiente ha sido conceptualizado como la habilidad del individuo para elegir y crear entornos propicios para satisfacer sus propias necesidades y desarrollarse óptimamente (Ryff, 1989), erigiéndose en uno de los mayores determinantes del bienestar psicológico humano (Ryan y Deci, 2001). En efecto, las personas con una alta percepción de dominio de su ambiente experimentan una mayor causación personal y una mayor percepción de autodeterminación, lo que las lleva a sentirse capaces de influir y producir cambios en el contexto que les rodea. Estas personas experimentan una sensación de control y de competencia en el manejo del entorno. Asimismo, los individuos que perciben un alto dominio de su ambiente son capaces de aprovechar en gran medida las oportunidades que este les ofrece. Finalmente, tienen capacidad para elegir o crear contextos apropiados para la satisfacción de las propias necesidades y valores. Por el contrario, las personas con bajo dominio percibido del ambiente tienen dificultades para manejar los acontecimientos cotidianos, se sienten incapaces de cambiar o mejorar su entorno personal, desaprovechan las oportunidades que este proporciona y manifiestan una palpable carencia de percepción de control con respecto al mundo exterior (Ryff, 2016). Partiendo de esta caracterización, resulta plausible hipotetizar que el alumnado que evidencie niveles más elevados de dominio percibido del ambiente desarrollará expectativas de autoeficacia más elevadas.

MÉTODO

Participantes

630 estudiantes ($M_{\text{edad}} = 21.17$; $DT = 3.31$) de la Universidad de Coruña (España) participaron en la investigación. Los participantes fueron reclutados mediante un muestreo por conveniencia. Del total de titulaciones de Diplomatura y Licenciatura que fueron contactadas, 15 aceptaron voluntariamente participar en el estudio: Educación Infantil (11.9%), Educación Primaria (4.3%), Educación Física (4.6%), Educación Social (7.6%), Audición y Lenguaje (3.2%), Logopedia (4.8%), Psicopedagogía (0.8%), Fisioterapia (6.8%), Enfermería (6.3%), Podología (7.1%), Derecho (11.4%), Sociología (7.3%), Ciencias de la actividad física y el deporte (7.3%), Arquitectura Superior (11%), Arquitectura Técnica (6.8%) e Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos (6%). Atendiendo al género, 427 participantes (67.8%) eran mujeres. Respecto al curso, el 30% eran estudiantes de primer curso; el 5.2%, de segundo; el 10.8%, de tercero; el 28.4%, de cuarto; y el 25.6% cursaban quinto.

Instrumentos

Dominio del ambiente. El dominio percibido del ambiente se midió mediante la subescala de

dominio del ambiente incluida en la adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff (Díaz et al., 2006). La subescala de dominio del ambiente consta de cinco ítems (e.g., “En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo”) sobre los que los participantes debían mostrar su grado de acuerdo en una escala Likert de 5 puntos (1 = *En total desacuerdo* — 5 = *Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna del instrumento evidenciada en nuestro estudio fue de $\alpha = .63$, dato que está en la línea evidenciada por trabajos precedentes con estudiantes universitarios (e.g., Freire, Ferradás, Núñez, Valle y Vallejo, 2019).

Autoeficacia. Se utilizó la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarcer, 1996). Este instrumento consta de diez ítems (e.g., “Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados”) a los que los participantes debían responder entre cinco alternativas de respuesta dentro de una escala Likert, en la que 1 equivalía a “*Nunca*” y 5 a “*Siempre*”. La consistencia de este instrumento en trabajos previos con universitarios (e.g., Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000) fue de $\alpha = .87$. En nuestro estudio se obtuvo un alpha de Cronbach de .91.

Procedimiento

La investigación llevada a cabo es concordante con los criterios del Comité de Ética de la Universidade da Coruña, obteniéndose consentimiento informado escrito de todos los participantes. Los datos obtenidos fueron recogidos en las aulas donde los participantes reciben su formación académica, dentro del horario de clases y en una única sesión sin límite de tiempo. A los participantes se les solicitó su colaboración desinteresada, indicándoseles los objetivos de la investigación y garantizándoseles el anonimato y la confidencialidad de sus datos. Aquellas personas que voluntariamente declinaron participar en el estudio abandonaron el aula hasta la finalización de la prueba.

Análisis de datos

Como análisis preliminares se determinaron los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables del estudio, así como la matriz de correlaciones (Pearson). Posteriormente, se efectuó un ANCOVA para estimar las diferencias de medias en la variable autoeficacia (variable dependiente) entre los grupos (alto, medio y bajo) de dominio percibido del ambiente. La titulación, el curso y el género fueron consideradas como covariables para controlar estadísticamente su efecto. Previamente se establecieron los tres grupos en cada una de las variables independientes asignadas a partir de las puntuaciones terciles (< P33, grupo bajo; entre P33 y P66, grupo medio; > P66, grupo alto), las cuales se consideraron como puntos de corte de los grupos. Las comparaciones a posteriori se analizaron mediante las pruebas de Scheffé y de Games-Howell, optándose por una o por otra en función de si en cada caso era pertinente asumir o no homogeneidad en las varianzas. Se estimó también la magnitud del efecto mediante los estadísticos η^2 cuadrado parcial y d de Cohen. Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988), podemos considerar que el efecto es pequeño cuando $\eta_p^2 \leq 0.01$ ($d \leq 0.20$); medio, cuando $\eta_p^2 > 0.01$ ($d > 0.20$), pero $\eta_p^2 < 0.138$ ($d < 0.80$) y grande si $\eta_p^2 \geq 0.138$ ($d \geq 0.80$).

RESULTADOS

Análisis preliminares

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos y los índices de correlación entre las variables dominio percibido del ambiente y expectativas de autoeficacia. De acuerdo con los resultados recogidos en ella, se observan niveles promedio moderadamente altos en ambas variables ($M = 3.75$, en dominio del ambiente y $M = 3.38$, en autoeficacia). Por otra parte, los valores de los indicadores de dispersión (asimetría y curtosis) son respectivamente inferiores a ± 2 y ± 7 en las dos

variables, lo que, de acuerdo con los criterios de Finney y DiStefano (2006), indica que los datos se ajustan a una distribución normal. Respecto al análisis de correlaciones (Pearson), se observa una correlación positiva alta y significativa entre percepción de dominio del ambiente y expectativas de autoeficacia ($r = .51$, $p < 0.01$).

Tabla 1
Medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y matriz de correlaciones ($N = 630$)

	1	2
1. DO_AM	—	
2. AUTOE	.51**	—
<i>M</i>	3.75	3.38
<i>DT</i>	0.80	0.68
<i>Asimetría</i>	-0.42	0.01
<i>Curtosis</i>	-0.26	-0.37

Nota. DO_AM = Dominio del Ambiente; AUTOEF = Autoeficacia.

Escala de medida de dominio del ambiente (1 = *En total desacuerdo*, 2 = *Algo en desacuerdo*, 3 = *Ni en desacuerdo ni de acuerdo*, 4 = *Algo de acuerdo*, 5 = *Totalmente de acuerdo*); Escala de medida de autoeficacia (1 = *Nunca*, 2 = *Pocas veces*, 3 = *Algunas veces*, 4 = *Muchas veces*, 5 = *Siempre*). Puntuaciones más próximas a 5 indican mayores niveles en cada una de las variables.

** $p < 0.01$

Diferencias en autoeficacia en función del nivel de dominio del ambiente percibido

La Tabla 2 muestra las puntuaciones medias de los tres grupos (alto, medio y bajo) de dominio del ambiente en cuanto al nivel de autoeficacia. Se observa que cuanto mayor es el grado de dominio del ambiente percibido por los participantes del estudio, mayores son sus expectativas de autoeficacia. Los resultados del ANCOVA muestran diferencias estadísticamente significativas en la variable autoeficacia en función de los distintos niveles de dominio percibido del ambiente ($F(2,624) = 78.55$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.201$), siendo grande el tamaño del efecto. Las covariables género ($p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.029$) y curso ($p = 0.029$, $\eta_p^2 = 0.008$) resultaron estadísticamente significativas, siendo el efecto de tamaño medio, en el primer caso, y pequeño, en el segundo. La covariable titulación no se mostró estadísticamente significativa.

RELACIÓN ENTRE PERCEPCIÓN DE DOMINIO DEL AMBIENTE Y AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Tabla 2

Media y desviaciones típicas obtenidas por los distintos grupos de dominio del ambiente en autoeficacia

		Autoeficacia		
	Grupo	N	M	DT
Dominio del ambiente	Bajo	150	2.90	0.57
	Medio	282	3.37	0.59
	Alto	198	3.75	0.65
	Total	630	3.38	0.68

Nota. Escala de medida de dominio del ambiente (1 = *En total desacuerdo*, 2 = *Algo en desacuerdo*, 3 = *Ni en desacuerdo ni de acuerdo*, 4 = *Algo de acuerdo*, 5 = *Totalmente de acuerdo*); Escala de medida de autoeficacia (1 = *Nunca*, 2 = *Pocas veces*, 3 = *Algunas veces*, 4 = *Muchas veces*, 5 = *Siempre*). Puntuaciones más próximas a 5 indican mayores niveles en cada una de las variables.

Atendiendo a los resultados de la prueba de contrastes a posteriori (Games-Howell), se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas de tamaño grande ($d = 1.41$) entre el grupo alto y el grupo bajo en dominio del ambiente. También resultaron estadísticamente significativas las diferencias entre el grupo alto y el grupo medio, si bien sus diferencias son de tamaño medio ($d = 0.63$). Las diferencias entre el grupo medio y el grupo pequeño también alcanzaron la significatividad estadística, siendo mediano ($d = 0.77$) el tamaño de estas diferencias.

DISCUSIÓN

Las expectativas de autoeficacia suponen un poderoso acicate motivacional, especialmente en situaciones de logro con alto potencial estresor como los que acontecen en el contexto académico universitario (Dyson y Renk, 2006). Asumiendo la importancia que esta variable adquiere en la implicación, la persistencia y el rendimiento (Bandura, 1993), el presente estudio pretendía profundizar en el conocimiento de los factores que subyacen a las creencias de competencia del estudiantado, concretamente en un recurso psicológico individual como la percepción del dominio del ambiente.

Los resultados obtenidos indican que las y los estudiantes que informan niveles más altos de dominio de su entorno sostienen expectativas de autoeficacia más elevadas. Asimismo, el estudiantado con menor nivel percibido de dominio ambiental es el que evidencia una autoeficacia más baja. Estos hallazgos, por tanto, son consistentes con nuestra hipótesis de partida y sugieren que las creencias de competencia personal del estudiantado universitario estarían altamente influenciadas por el grado en que los aprendices se consideran hábiles para gestionar las demandas de su día a día (e.g., adaptarse a nuevas exigencias, preparar exámenes y trabajos, hacer nuevas amistades, trabajar con otras personas, vivir alejados de sus familias, etc.) y aprovechar las oportunidades que el contexto les ofrece para satisfacer sus propias necesidades y valores (Ryff, 2016). Sin embargo, la autopercepción de baja capacidad para hacer frente a estas exigencias cotidianas (i.e., bajo dominio del ambiente) podría resquebrajar las expectativas de autoeficacia del estudiantado, lo que, a su vez, podría repercutir negativamente sobre su nivel de implicación académica (Bresó et al., 2005;

Olivier et al., 2019), sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje (Vancouver, 2018; Zimmerman et al., 2005) y, finalmente, sobre el rendimiento (Grigg et al., 2018; Hoigaard et al., 2015; Schöber et al., 2018).

La relación entre autoeficacia y percepción del dominio del ambiente evidenciada en el presente estudio pone de manifiesto la importancia de desarrollar intervenciones tendentes a potenciar esta última en el contexto universitario. Habida cuenta de que el dominio percibido del ambiente constituye una de las dimensiones centrales para el bienestar psicológico humano (Ryff, 1989), este planteamiento entroncaría con el enfoque de la Psicología Positiva, centrado en el desarrollo de los recursos psicológicos individuales como vía para lograr un funcionamiento pleno y para la prevención de estados psicopatológicos (e.g., Seligman, 2011).

Entre las medidas que los docentes podrían adoptar para incrementar la sensación de dominio contextual de su estudiantado estarían la promoción de entornos de aprendizaje en los que el fracaso, entendido como rendir por debajo de determinados estándares, no constituya una amenaza, sino una parte inherente al propio proceso de aprender, a partir de la cual lograr una mejora personal (Linnenbrink, 2005). Una posibilidad que iría en esta línea sería la de brindar al estudiantado varias oportunidades para aprobar los exámenes y mejorar los trabajos académicos, lo que ayudaría no solo a detectar y analizar los errores cometidos, sino que favorecería la motivación por dominar los contenidos de aprendizaje (Thompson y Dinnel, 2003). Otra medida que puede contribuir a incrementar la percepción de dominio del ambiente del estudiantado (y, por ende, su autoeficacia), radicaría en aclarar y consensuar con ellos los objetivos de las materias del currículo, las actividades y trabajos que se van a desarrollar a lo largo del curso, las fechas de entrega de los mismos o los criterios de evaluación.

Naturalmente, las interesantes aportaciones de este trabajo deben ser tomadas en consideración a la luz de las limitaciones de la investigación efectuada, limitaciones que restringen la generalización de los hallazgos evidenciados. Una primera limitación asociada a esta investigación radica en la naturaleza de su diseño. El hecho de recurrir a un estudio transversal con objeto de analizar la influencia del dominio ambiental percibido sobre las creencias de autoeficacia del estudiantado universitario no permite establecer asociaciones de índole causal entre estas dos variables. En segundo lugar, cabe señalar que la muestra productora de datos está conformada exclusivamente por estudiantes de la Universidade da Coruña. Bien es cierto que, dentro de la misma, se encuentran representadas en nuestro estudio titulaciones adscritas a diferentes ámbitos de conocimiento (sanitario, educativo, jurídico-social y técnico), pero la ausencia de sujetos que cursan estudios superiores en el resto del territorio nacional limita la generalización de los resultados al conjunto de la población universitaria. Debemos señalar también como limitación la utilización de pruebas de autoinforme como técnica de recogida de datos, cuestión que, entre otros aspectos, puede afectar a la fiabilidad y validez de las medidas u ocasionar sesgos de respuesta. Por tanto, futuros trabajos deberán profundizar en la relación entre percepción del dominio del ambiente y expectativas de autoeficacia considerando la riqueza informativa que pueden aportar metodologías complementarias a los procedimientos de autoinforme, tales como entrevistas en profundidad con los universitarios, sus profesores, padres y personas cercanas a ellos. Finalmente, si bien en el presente estudio se controló estadísticamente el efecto del género y el curso, nuestros resultados indican que estas variables tienen un efecto significativo en la relación entre dominio del ambiente y autoeficacia. Por tanto, futuros trabajos deberán analizar específicamente el papel desempeñado por estas variables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babenco, O., & Oswald, A. (2018). The roles of basic psychological needs, self-compassion, and self-efficacy in the development of mastery goals among medical students. *Medical Teacher, 1*, 1-4. doi:10.1080/0142159X.2018.1442564
- Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés, 2*, 1-8.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175-1184. doi:10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bresó, E., Llorens S., & Salanova, M. (2005). *Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios*. Jornades de Foment de la Investigació. Recuperado de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/6.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DeRosier, M., Frank, E., Schwartz, V., & Leary, K. A. (2013). The potential role of resilience education for preventing mental health problems for college students. *Psychiatric Annals, 43*(12), 538-544. doi:10.3928/00485713-20131206-05
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & van Dierendock, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema, 18*(3), 572-577.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology, 62*(10), 1231-1244. doi:10.1002/jclp.20295
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling. A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Freire, C., Ferradás, M. M., Núñez, J. C., Valle, A., & Vallejo, G. (2019). Eudaimonic well-being and coping with stress in university students: The mediating/moderating role of self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(1), 48. doi:10.3390/ijerph16010048
- Grigg, S., Perera, H. N., McIlveen, P., & Svetleff, Z. (2018). Relations among math self-efficacy, interest, intentions, and achievement: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 53*, 73-86. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.01.007
- Hoigaard, R., Kovac, V. B., Overby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly, 30*(1), 64-74. doi:10.1037/spq0000056
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 197-213. doi:10.1037/0022-0663.97.2.197
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M., & Galand, B. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. *Journal of Youth Adolescence, 48*(2), 326-340. doi:10.1007/s10964-018-0952-0
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. J. Riding y S. G. Rayner, (Eds.), *International perspectives on individual differences: Self-perception* (Vol. 2, pp. 239-266). Westport, CT: Ablex Publishing.

- Phan, H. P. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: an integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology, 30*(3), 297-322. doi:10.1080/01443410903573297
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology, 80*(2), 283-305. doi:10.1348/000709909X480563
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 141-166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D. (2016). Beautiful ideas and the scientific enterprise: Sources of intellectual vitality in research on eudaimonic well-being. En J. Vitterso (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 95-107). Basel, Switzerland: Springer. doi:10.1007/978-3-319-42445-3
- Sanjuán, P., Pérez, A. M., & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema, 12*(2), 509-513.
- Seligman, M. E. P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N., & Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences, 63*, 1-11. doi:10.1016/j.lindif.2018.01.008
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A., & Klassen, R. M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research, 72*, 129-136. doi:10.1016/j.ijer.2015.06.008
- Thompson, T., & Dinnel, D. L. (2003). Construction and initial validation of the Self-Worth Protection Scale. *British Journal of Educational Psychology, 73*(1), 89-107. doi:10.1348/000709903762869932
- Vancouver, J. B. (2018). Self-efficacy's role in unifying self-regulation theories. En A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (Vol. 5, pp. 203-230). Cambridge, MA: Academic Press. doi:10.1016/bs.adms.2018.01.005
- Wolters, C., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in Mathematics, English and Social studies classrooms. *Instructional Science, 26*(1-2), 27-47. doi:10.1023/A:1003035929216
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar, 5*, 1-19.

