

RESILIENCIA Y AUTOEFICACIA COMO MECANISMOS PSICOLÓGICOS QUE FAVORECEN EL ÉXITO ACADÉMICO

RESILIENCE AND SELF-EFFICACY AS PSYCHOLOGICAL MECHANISMS THAT FAVOR ACADEMIC SUCCESS

Isabella Meneghel ⁽¹⁾; Querenha Boix Altabás ⁽²⁾;
Marisa Salanova ⁽³⁾

⁽¹⁾ *Universidad Internacional de Cataluña (España)*

^(2 y 3) *Universidad Jaume I de Castellón (España)*

E-mail: imeneghel@uic.es ⁽¹⁾; querenhaboix@gmail.com ⁽²⁾; salanova@uji.es ⁽³⁾

ID. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9455-7317> ⁽¹⁾;

<https://orcid.org/0000-0002-4930-7180> ⁽²⁾; <https://orcid.org/0000-0003-0306-2963> ⁽³⁾

Recibido: 15/01/2020

Aceptado: 06/04/2021

Publicado: 31/05/2021

RESUMEN

Este estudio examina cómo el éxito académico pasado se relaciona con el éxito académico futuro, a través de dos mecanismos psicológicos subyacentes, como son la resiliencia y la autoeficacia académica. La muestra se compone de 773 estudiantes de una Universidad española, que completaron cuestionarios de autoinforme sobre las variables psicológicas (i.e., resiliencia y autoeficacia) y además proporcionaron su consentimiento para acceder al expediente académico con sus notas tanto pre como post al pase de los cuestionarios. Los análisis de Ecuaciones Estructurales revelan que la relación entre éxito académico pasado y futuro está mediada de manera parcial por la resiliencia y la autoeficacia académica. Es decir, aunque el éxito académico pasado influye de manera significativa sobre el éxito académico en el futuro, la resiliencia y la autoeficacia también influyen al incremento del éxito académico. Según los resultados, se presentan las implicaciones teóricas y prácticas del estudio, así como sus limitaciones.

Meneghel, Isabella; Boix Altabás, Querebha; Salanova, Marisa (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 153-171. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>

Palabras clave:

Autoeficacia académica; estudiantes universitarios, éxito académico; resiliencia académica

ABSTRACT

This study examines how past academic success is related with future academic success, through two underlying psychological mechanisms, i.e., academic resilience and self-efficacy. The sample is composed of 773 students from a Spanish University, who completed self-report questionnaires on the psychological variables (i.e., resilience and self-efficacy), and gave their consent to access to their grade's classifications during the pre- and post-questionnaires' application. Structural Equation analyzes reveal that the relationship between past and future academic success is partially mediated by resilience and academic self-efficacy. That is, although past academic success has a significant influence on the academic success of students in the future, resilience and academic self-efficacy also increase academic success. According to the results, the theoretical and practical implications of the study are presented, as well as its limitations.

Keywords:

Academic resilience; academic self-efficacy; academic success; university students

Introducción

La participación en la educación superior está aumentando en la actualidad en todo el mundo. En los últimos años, el número de estudiantes universitarios ha incrementado considerablemente en los países de la UE y se espera un mayor crecimiento en un futuro próximo (Mazzetti et al., 2020). La creciente participación en la educación superior se debe en parte a los requisitos cambiantes del mercado laboral actual, donde se requieren cada vez más competencias específicas y complejas. Por lo tanto, la identificación de factores que fomentan el rendimiento es fundamental para favorecer niveles más altos de éxito académico, entendido como resultados de desempeño que indican hasta qué punto los individuos han alcanzado las metas y objetivos en su entorno educativo. El éxito académico está influido por una cantidad muy elevada de variables, como han destacado Schneider y Preckel (2017) en la revisión

Meneghel, Isabella; Boix Altabás, Querebha; Salanova, Marisa (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 153-171. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>

sistemática donde incluyen el efecto de 105 variables significativas en los metaanálisis previos sobre este tema. Sin embargo, las conclusiones de su estudio indican que las estrategias de los estudiantes para el aprendizaje y la preparación de exámenes, así como para la regulación del esfuerzo y el establecimiento de objetivos, tienden a mostrar relaciones más fuertes con el éxito académico que su personalidad, el contexto y los antecedentes personales.

Los estudiantes pueden enfrentarse a muchos desafíos durante su experiencia en la universidad, incluidos los exámenes, las demandas que les supone su trabajo académico y la gestión de los cambios intrapersonales e interpersonales que se dan en esta fase (Roddenberry & Renk, 2010; Ross et al., 1999). Aunque estos desafíos pueden considerarse micro estresores, debido a sus efectos acumulados a lo largo del tiempo, son importantes para su salud (Zautra, 2003) ya que, en ocasiones, pueden causar diferentes efectos psicológicos y conductuales negativos, así como reducir su rendimiento. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes tienen la capacidad de afrontar con éxito los desafíos a los que se enfrentan, se animan fácilmente después de superar los contratiempos menores y, en general, ven los eventos negativos como superables. Gracias a ello, son capaces de mantener buenos niveles de salud y de rendimiento, este último fundamental para conseguir el logro de sus objetivos educativos (Meneghel et al., 2019).

Desde esta perspectiva, es básico analizar cómo algunos factores positivos, tales como los recursos personales, pueden afectar este proceso y, por tanto, mejorar el éxito académico de los estudiantes. En concreto, este estudio se centra en dos mecanismos psicológicos que se consideran importantes para el logro de un buen desempeño, estos son, la resiliencia y la autoeficacia académica. Se propone que ambos sean recursos que faciliten la consecución de metas a través del tiempo (éxito académico futuro) debido a la capacidad de superar y recuperarse de las adversidades y obstáculos que se encuentran en el camino (resiliencia) así como mantener la confianza en uno mismo en conseguir de manera eficaz esa meta futura (autoeficacia).

El presente estudio presenta unas fortalezas a enfatizar en comparación a los estudios anteriores presentados en esta temática. En primer lugar, aunque muchos estudios anteriores han examinado la relación entre el éxito académico pasado y el futuro (para una revisión, ver Richardson et al., 2012), hay pocos estudios que desde una perspectiva longitudinal consideren los mecanismos psicológicos subyacentes a esta relación. En segundo lugar, se ha utilizado un diseño longitudinal en el que medimos el éxito académico en tiempo 1 (T1, en la sesión de exámenes de primer semestre), las variables psicológicas en tiempo 2 (T2, a lo largo del segundo semestre) y el éxito académico en tiempo 3 (T3, en la sesión de exámenes de segundo semestre). Por último, la muestra es heterogénea y compuesta por estudiantes universitarios de diversas facultades, carreras y cursos, con el objetivo de reforzar la generalización de resultados.

Resiliencia académica

Hablando de resiliencia en el contexto académico, en general se entiende como el proceso que permite a los estudiantes lograr resultados exitosos después de enfrentarse a situaciones adversas y desfavorables (Doll & Lyon, 1998). Por tanto, en este estudio hacemos referencia a la resiliencia académica como el proceso de afrontar las adversidades relacionadas con los estudios y lograr resultados positivos a pesar de las situaciones estresantes (Meneghel et al., 2019).

Tradicionalmente, los estudios enfocados en la resiliencia académica han estudiado este concepto en grupos de estudiantes que se encontraban en condiciones vitales adversas (ej., pobreza, violencia, etc.), de bajo rendimiento crónico, o inclusive en específicas subpoblaciones étnicas, buscando la interacción entre la etnia y el bajo rendimiento (Martin & Marsh, 2006; Morales, 2008). En este sentido, muchas de las investigaciones han arrojado resultados relevantes pero específicos para estudiantes que experimentan adversidades intensas, es decir por un porcentaje relativamente pequeño de la población. Sin embargo, el estudio de la resiliencia académica, sus antecedentes y sus consecuencias, es de relevancia

Meneghel, Isabella; Boix Altabás, Querebha; Salanova, Marisa (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 153-171. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>

para los estudiantes en general ya que, en algún momento, todos pueden experimentar desafíos o adversidades relacionados con sus estudios.

Por tanto, este estudio se centra en la resiliencia como proceso de superación ante un evento estresante en una muestra de estudiantes más general. Algunos estudios sugieren que, en el ámbito educativo, las situaciones más estresantes a las que se enfrentan los estudiantes son las evaluaciones tales como los exámenes, sobre todo debido a la presión de lograr unas notas o poder obtener un título (Roddenberry & Renk, 2010). Eso nos hace pensar que el momento de las evaluaciones (i.e., exámenes), al ser percibido como situación con altas demandas, produce estrés, pero si se superan con éxito (i.e., aprobar los exámenes) se refuerza la percepción individual de resiliencia.

Autoeficacia académica

La autoeficacia hace referencia a la percepción de los individuos sobre sus habilidades y recursos personales para llevar a cabo los comportamientos necesarios para conseguir con éxito los objetivos deseados (Bandura, 1997). Las diferencias en los niveles de autoeficacia percibida encontradas en diferentes estudiantes generan consecuencias de tipo cognitivo, emocional y conductual: los alumnos con niveles más altos de autoeficacia piensan, sienten y responden diferente que los alumnos con niveles más bajos, adaptándose mejor al ambiente (Perry, 2003). De hecho, Bandura (2008) defiende que, de acuerdo a sus creencias de autoeficacia, las personas llevarán a cabo unas acciones, se esforzarán más o menos y mantendrán estas conductas durante más o menos tiempo a pesar de los fallos. En este sentido, los estudiantes que son más auto eficaces, es decir, que creen que poseen las habilidades y herramientas para tener éxito en las tareas académicas, tienen un desempeño mejor que los que tienen bajas expectativas sobre su eficacia. Es especialmente importante contar con autoeficacia en el momento de entrada a la universidad, ya que al ser algo totalmente nuevo que los adolescentes afrontan, puede ser uno de los cambios más estresantes en esta etapa de la vida (Örücü & Demir, 2011).

Meneghel, Isabella; Boix Altabás, Querebha; Salanova, Marisa (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 153-171. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>

La autoeficacia es una de las variables más estudiadas en relación al éxito académico, y un metaanálisis reciente ha demostrado que representa uno de los mejores predictores del rendimiento académico (Schneider & Preckel, 2017). Además, la relación entre la autoeficacia y el éxito académico puede considerarse recíproca y se traduce en un círculo virtuoso, que resulta en cada vez una mayor autoeficacia y éxito académico. Esta explicación encuentra apoyo en la Teoría Social Cognitiva de Bandura (TSC, 1997), que define unas de las fuentes de la autoeficacia individual son los logros personales previos. En otras palabras, lograr éxito académico puede impulsar la autoeficacia de los estudiantes y eso, a su vez, les permite obtener mejores resultados futuros (mayor éxito académico).

El presente estudio

Aunque en la literatura suele considerarse la resiliencia como consecuencia de una alta autoeficacia (Bandura, 2001), desde otro punto de vista también se puede considerar una relación en el sentido contrario por básicamente dos razones. En primer lugar, vale la pena volver a la definición de la resiliencia, entendida como “la capacidad de sobreponerse a la adversidad, de recuperarse, y salir fortalecido con éxito” (Azanza et al., 2014, p. 296). De acuerdo con la TSC, una de las cuatro fuentes de autoeficacia es la experiencia de éxito pasado (Bandura, 1997), que por tanto sería favorecida tras una respuesta resiliente a la adversidad. Así, una vez que el estudiante haya desarrollado resiliencia ante una situación adversa y alcance el éxito, creemos que sus creencias de eficacia saldrán fortalecidas. La segunda razón hace referencia a los estudios de Luthans y colaboradores (2006) quienes afirman que la resiliencia es lo que permite a las personas seguir intentándolo y restaurar su autoeficacia incluso después de haber sido desafiadas. Por tanto, este otro argumento apoya la hipótesis de que, a mayor resiliencia mayor autoeficacia académica, ya que conseguirá que no disminuya debido a un revés.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, el objetivo principal de este estudio es poner a prueba un modelo causal en donde la resiliencia y la autoeficacia actúan como mecanismos

psicológicos relevantes para explicar la relación entre el éxito académico previo y futuro. Teniendo en cuenta la fuerza de la relación entre éxito académico previo y futuro, esperamos que la mediación sea parcial. De acuerdo con lo anterior, se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1: La relación entre el éxito académico pasado (T1) y el éxito académico futuro (T3) estarán parcialmente mediadas por la resiliencia y la autoeficacia en T2.

Método

Participantes

La muestra está compuesta de 773 estudiantes de una Universidad española. Los participantes son un 57.7% de mujeres pertenecientes a las cuatro diferentes facultades de la universidad: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (33.4 %), Escuela de Tecnología y Ciencias Experimentales (24.8 %), Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas (24.6 %) y Facultad de Ciencias de la Salud (17.2 %). La edad de los participantes es de entre 18 y 61 años (M = 22.56; SD = 5.69 años). Un 95 % de los participantes están cursando una carrera de una duración de 4 años (duración de la mayoría de las carreras según el plan actual de estudios). De entre los estudiantes, un 35.7% está en su primer año de carrera, un 37.3 % está en su segundo año de carrera, un 19.5 % está en su tercer año de carrera, un 6.5 % está en su cuarto año de carrera y, por último, un .9 % está en su quinto año de carrera. Finalmente, un 83.8% de los participantes no trabajan.

Procedimiento

Habiendo contactado previamente con el profesorado responsable de las asignaturas, los investigadores presentaron el proyecto en diferentes clases a lo largo del segundo semestre y se invitó a los estudiantes a rellenar un cuestionario sobre bienestar académico, por lo que la participación fue voluntaria. Las clases a las que se presentó la posibilidad de participar en el estudio fueron elegidas mediante un muestreo aleatorio por conglomerados. Es decir, de cada facultad se eligió unas carreras y de cada curso de

estas carreras unas asignaturas concretas donde presentarlo. En el cuestionario, entre otras cosas, se les pedía a los alumnos que facilitaran el DNI para que posteriormente se pudiera acceder a su expediente académico, mediante consentimiento informado siguiendo el protocolo de la ley de protección de datos. Por tanto, el cuestionario no era anónimo, pero se garantizó la confidencialidad de los datos en todo momento por parte de los investigadores.

Después de haber recopilado los cuestionarios de autoinforme y haber verificado que los estudiantes hubieran autorizado la consulta de su expediente académico, se pidió a la universidad que facilitara a los investigadores el número de exámenes realizados en la sesión anterior (primer semestre, T1) y a la siguiente (segundo semestre, T3) del pase de cuestionario, indicando también cuántos de ellos habían aprobado.

Variables

Los datos se recogieron en 3 tiempos, utilizando una medida objetiva para el éxito académico en T1 y T3 y cuestionarios de autoinforme para las medidas de T2.

Los ítems de las dos diferentes escalas fueron medidos según una escala Likert de 7 puntos que va desde 0 (*completamente en desacuerdo*) a 6 (*completamente de acuerdo*).

Resiliencia académica: Se utilizó la versión española de la *Academic Resilience Scale* (AR-S) de Martin y Marsh (2006), validada en una muestra de estudiantes españoles por Meneghel et al. (2019). La escala mide la resiliencia académica mediante seis ítems. Uno de ellos es “*Soy bueno recuperándome después de haber tenido una mala calificación en mis exámenes*”. Su alfa de Cronbach es .89

Autoeficacia académica: Se utilizó la versión española de la escala de Autoeficacia desarrollada por Midgley y colegas (2000) validada en una muestra de estudiantes españoles por Salanova et al. (2005). Un ítem ejemplo es: “*Seré capaz de utilizar adecuadamente las habilidades prácticas aprendidas en clase este curso*”. Su alfa de Cronbach es .75

Éxito académico: El éxito académico en T1 y en T3 fue evaluado mediante la información proporcionada por la universidad, calculando el porcentaje de exámenes aprobados sobre el total de

realizados, siguiendo el ejemplo de Bresó et al. (2004) y siendo ambas variables objetivas. Si un estudiante había aprobado todos los exámenes a los que se había presentado, se le asignaba un 1 (100% aprobados) mientras que se le asignaba un 0 si no había aprobado ninguno (0% aprobados).

Análisis de los datos

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos y se analizaron las consistencias internas (alpha de Cronbach) para cada una de las escalas del estudio mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 24.0.

Posteriormente, se realizaron análisis de las correlaciones para ver la relación entre las variables analizadas. El modelo hipotetizado basado en variables observables fue analizado por medio de modelos de ecuaciones estructurales (SEM) utilizando el software AMOS (Arbuckle, 2005). Se utilizaron diversos índices de ajuste para analizar el modelo (Hu & Bentler, 1999) como son la prueba χ^2 , RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) y NFI (Normed Fit Index). En el caso del índice RMSEA, los valores inferiores a .08 indican un ajuste aceptable. Para los índices CFI, IFI y NFI, los valores mayores de .90 son considerados como indicadores de un buen ajuste. Para comprobar las hipótesis propuestas se comprobaron diversos modelos, expuestos a continuación.

Resultados

En la tabla 1 se pueden observar las medias y las desviaciones estándar de las variables estudiadas, así como las correlaciones entre las mismas. Como se puede observar, las correlaciones entre las variables estudiadas son significativas y positivas, con excepción de la relación entre éxito académico en T1 y autoeficacia académica en T2.

Tabla 1
Descriptivos y correlaciones (N = 773)

	M (DE)	1	2	3	4
1. Éxito académico T1	.82 (.40)	-			
2. Resiliencia académica T2	3.79 (1.28)	.07*	-		
3. Autoeficacia académica T2	4.45 (.84)	.05	.34**	-	
4. Éxito académico T3	.78 (.25)	.25**	.08*	.18**	-

Notas: *p < .05; **p < .01

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la puesta a prueba de las hipótesis, el modelo de mediación parcial por parte de la resiliencia y la autoeficacia académica entre el éxito académico en T1 y en T3 muestra unos buenos índices de ajuste ($\chi^2(63) = 397.41$; RMSEA = .08; NFI = .89; IFI = .91; CFI = .91; AIC = 479.41) y los coeficientes, todos significativos, se pueden observar en la figura 1. Los resultados obtenidos indican que los predictores del éxito académico en T3 explican el 9.3 por ciento de su varianza.

Para comprobar si el modelo hipotetizado es el que mejor y se ajusta a los datos se pusieron a prueba dos modelos alternativos. En el primero, se propone una mediación total por parte de la resiliencia y la autoeficacia académica, y por tanto no hay relación directa entre el éxito académico en T1 y el éxito académico en T3. Los índices de ajuste que se obtienen con este modelo muestran como el modelo no ajusta tan bien como el anterior ($\chi^2(64) = 443.44$; RMSEA = .09; NFI = .88; IFI = .89; CFI = .89; AIC = 523.44), siendo el AIC de este último modelo mayor del AIC del modelo propuesto. De esa manera, se evidencia la importancia de la relación entre el éxito académico en T1 y en el éxito académico en T3, y por tanto de un efecto de mediación parcial. En segundo lugar, hemos comparado con un modelo donde la autoeficacia es un antecedente de la resiliencia, manteniendo una mediación parcial. También en este caso, los índices de ajuste que se obtienen con el modelo no ajustan tan bien como en el modelo inicialmente propuesto ($\chi^2(63) = 414.22$; RMSEA = .09; NFI = .89; IFI = .90; CFI = .90; AIC = 496.22). También en este caso, el AIC del modelo alternativo es mayor que el AIC del

modelo propuesto, así como sucede con el χ^2 . Por esa razón, se considera que el modelo inicialmente propuesto es el que mejor ajusta a los datos.

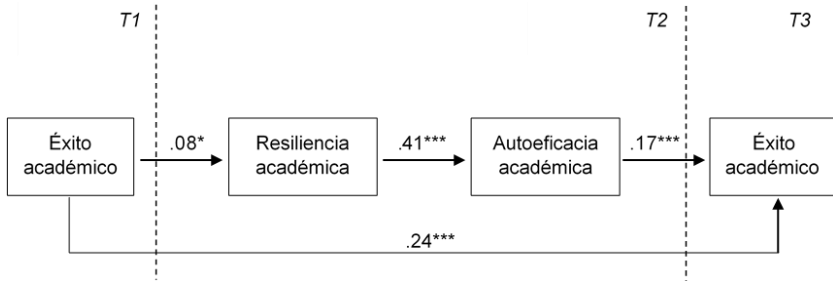


Figura 1. El modelo final con coeficientes estandarizados ($N = 773$) (Fuente: Elaboración propia).

Discusión

El objetivo de esta investigación era comprobar si la relación existente entre el éxito pasado y el éxito futuro (en cuanto a la tasa de aprobado en los exámenes) está mediada por la resiliencia y la autoeficacia académica. De acuerdo con la hipótesis planteada, se ha confirmado que existe una relación significativa entre el éxito académico pasado y futuro, siendo esta relación mediada parcialmente por la resiliencia y la autoeficacia académica. Estos resultados indican unas implicaciones teóricas y prácticas que se detallan a continuación.

Implicaciones teóricas

A nivel de implicaciones teóricas, los resultados señalan que los estudiantes que tienen éxito académico tienen más probabilidad de volver a tenerlo en futuras situaciones. Dicha relación puede ser fortalecida además por determinados mecanismos psicológicos subyacentes ya que, al tener éxito, estos alumnos se perciben como

más resilientes y, al superar los eventos críticos, sus creencias de autoeficacia se ven fortalecidas, así vuelven a alcanzar éxitos académicos en el futuro en una suerte de espirales positivas virtuosas.

En este sentido, es interesante destacar la importancia de las experiencias de éxito pasadas en la predicción del éxito futuro para los estudiantes. En segundo lugar, los resultados ofrecen evidencia empírica de que los éxitos pasados influyen en la resiliencia y esta a su vez, al ayudar al individuo a salir adelante a pesar de las crisis, fortalecerá la autoeficacia que a su vez influirá en la consecución de sus objetivos futuros (i.e., éxito académico). En tercer lugar, se muestra el papel de la mediación de la autoeficacia entre la resiliencia y el éxito académico futuro. Estos resultados son coherentes con los encontrados por Meneghel et al. (2019), quienes muestran como la relación entre la resiliencia y el desempeño académico no es directa sino mediada. En el presente estudio se pone de manifiesto que esta relación puede estar mediada por la autoeficacia.

Finalmente, es importante destacar que los resultados obtenidos proponen una ampliación explicativa de la TSC (Bandura, 1997) ya que presentan una relación inversa, esta es, la resiliencia como precursora de la autoeficacia. La dirección de esta relación se ha propuesto en base a justificaciones apoyadas en la literatura previa, y los análisis con Modelos de Ecuaciones Estructurales han apoyado esta dirección. Por tanto, a través de los resultados de este estudio es posible concluir que la resiliencia, considerada como proceso fundamental para obtener éxitos tras situaciones estresantes y adversas, generará experiencias que fortalecen las creencias de poseer las suficientes capacidades y recursos para conseguir nuestras metas.

Implicaciones prácticas

A la hora de destacar las implicaciones prácticas de nuestros resultados, se propone la realización de actividades o la potenciación de recursos que sean eficaces para incrementar la resiliencia y la autoeficacia académica.

Para desarrollar resiliencia se propone incidir en el engagement académico (Martin & Marsh, 2008) o a las estrategias de

afrontamiento centradas en la resolución del problema y en la búsqueda de significado positivo (Meneghel et al., 2019). En primer lugar, para conseguir incrementar los niveles de engagement académico, se podrían potenciar los recursos personales, sociales y organizacionales. En el campo de los recursos personales, se pueden potenciar las expectativas positivas de resultado mediante profesores que no solo animen al alumnado, sino que les den las herramientas útiles para poder salir adelante frente a las adversidades. En el ámbito de los recursos sociales, se pueden potenciar, por un lado, las buenas relaciones de los alumnos con los profesores y el personal de la universidad y, por otro lado, que los alumnos tengan feedback de sus acciones en las diferentes asignaturas, cursos y demás. Finalmente, a nivel organizacional, desde la Universidad, se pueden potenciar prácticas organizacionales saludables tales como programas formativos y talleres prácticos para mostrar a los alumnos los diferentes tipos de estrategias de afrontamiento positivo al estrés académico para ser más efectivos a la hora de enfrentarse a los problemas o momentos difíciles relacionados con los estudios. A partir de ahí, entrenarlos a utilizar los tipos de estrategias que han demostrado ser más eficaces para que las interioricen mejor. También es interesante fomentar el autoconocimiento y uso de fortalezas del carácter en su desarrollo personal y académico, el cambio a estilos de vida más saludables como ejercicio físico y alimentación saludable, las campañas de información y comunicación desde redes sociales que lleguen más a los estudiantes, y prácticas de conciliación de vida académica y privada, entre otras.

La autoeficacia académica se podría potenciar atendiendo a las fuentes de autoeficacia según la TSC de Bandura (1997). Estas son: experiencias previas de éxito, persuasión verbal, experiencia vicaria y estados emocionales positivos. Las experiencias previas de éxito suelen ser las más significativas (Bandura, 1997) y por eso se toman como punto de partida sobre el que centrarse. Para conseguir que los alumnos tengan vivencias de éxito académico, lo primero sería desarrollar algunas estrategias y normas de conducta sobre cómo lograrlo. Una propuesta es que se encueste a los alumnos que acaban de ingresar en la universidad sobre sus métodos de estudio, estrategias de afrontamiento y autoeficacia mediante un autoinforme.

Meneghel, Isabella; Boix Altabás, Querebha; Salanova, Marisa (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 153-171. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>

Con estos datos se podría hacer un plan específico para los alumnos, para ayudarles a crearse un plan de trabajo incluyendo horarios y objetivos a corto y medio plazo, afrontar de una forma positiva las evaluaciones, o estudiar de forma efectiva. Pero una vez los alumnos pongan en práctica las nuevas estrategias es muy importante que los profesores, a través de la persuasión verbal, les muestren no solo sus buenos resultados sino también la causalidad entre el utilizar las estrategias efectivas y su alto desempeño (Bandura, 1997). La experiencia vicaria es fácil de conseguir mediante grupos de trabajo en los que los alumnos pueden ver como sus pares consiguen lograr los objetivos académicos que ellos mismos tienen y no solo se refuerza su sentido de autoeficacia sino también son motivados a actuar y a alcanzar el éxito (Schunk, 1987). Además, los alumnos suelen escoger grupos de trabajo con personas similares a ellos en cuanto a interacciones y desarrollo del trabajo (Cairns et al., 1989) así que el modelado será más efectivo y los alumnos desarrollarán capacidades similares (Schunk & Pajares, 2009). Finalmente, es importante que los nuevos aprendizajes sean vivenciados por los alumnos desde las emociones positivas para consolidarlos mejor y que se mantengan en el tiempo.

Limitaciones y futuros estudios

A la hora de discutir las limitaciones de este estudio, lo primero es señalar que los datos relativos a autoeficacia y resiliencia académica fueron recogidos gracias a autoinformes, lo que aumenta el riesgo del sesgo de la varianza del método común (Podsakoff et al., 2003). Aunque el uso de autoinformes podría estar justificado por la naturaleza de los constructos, porque los estudiantes son la fuente más precisa de sus propias estrategias y sentimientos o actitudes, introduce la posibilidad de aquiescencia de respuesta. Por otra parte, señalar que este sesgo se puede minimizar por el uso de otras variables de corte más objetivo como son el éxito pasado y futuro.

Otra limitación del presente estudio es que los datos de resiliencia y autoeficacia se han recogido en el mismo momento temporal. Aunque el análisis SEM proporciona alguna información sobre la posible dirección de las relaciones, los diseños de estudios transversales no nos permiten sacar conclusiones firmes sobre el

orden causal entre las variables estudiadas. Claramente, existe la necesidad de estudios longitudinales para fortalecer las inferencias causales sobre las relaciones entre la resiliencia y la autoeficacia, y como la relación entre estas influye en el éxito académico.

Por último, aunque la muestra de este estudio procedía de cuatro facultades diferentes y varias titulaciones, nuestros resultados se basan en una muestra obtenida en la misma universidad. Por lo tanto, los resultados deberían replicarse para poder generalizar nuestros hallazgos a diferentes contextos académicos.

De cara a futuros estudios, sería interesante incorporar una perspectiva cualitativa en el estudio del éxito académico y de los factores personales que lo favorecen, reconociendo de esa manera la complejidad inherente a los problemas educativos y por tanto a los abordajes a los que la ciencia no puede escapar.

Conclusiones

A la luz de la impelente necesidad de trabajadores sanos y competentes, capaces de hacer frente al contexto laboral dinámico y cambiante actual, es fundamental educar y motivar a los estudiantes universitarios para que sean valiosos y contribuyan a la economía y la nación a largo plazo (Rioli, 2012). En este sentido, la identificación de factores que fomenten la adaptación y el rendimiento en la universidad es fundamental para favorecer niveles más altos de éxito académico. El presente estudio pone de manifiesto que, más allá de la relación según la cual el éxito pasado es predictor del éxito futuro, existen mecanismos psicológicos de mediación tales como la resiliencia y la autoeficacia académica que explican por qué se da esa relación. Por esa razón, con el fin de garantizar un mejor éxito académico, resulta importante incidir en desarrollar la resiliencia y las creencias de autoeficacia de los estudiantes universitarios.

Referencias

Arbuckle, J. L. (2005). *Amos 6.0 User's Guide*. SPSS Inc. Chicago – Illinois (USA): Amos Development Corporation.

Azanza, G.; Domínguez, Á. J.; Moriano, J. A.; Molero, F. J. (2014). Capital psicológico positivo. Validación del cuestionario PCQ en España.

Meneghel, Isabella; Boix Altabás, Querebha; Salanova, Marisa (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 153-171. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>

Anales de Psicología, 30(1), 294-301.
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.153631>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Washington DC (USA): Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Bandura, A. (2008). Reconstructual of "free will" from the agentic perspective of social cognitive theory. In Baer, J.; Kaufman, J. C.; Baumeister, R. F. (Eds.), *Are we free? Psychology and free will* (pp. 86-127). Oxford (UK): Oxford University Press.

Bresó, E.; Salanova, M.; Martínez, I. M.; Grau, R.; Agut, S. (2004). Éxito académico y expectativas de éxito: el rol mediador de la autoeficacia académica. In Salanova, M.; Grau, R.; I. Martínez, I. M.; Llorens, S.; García Renedo, M. (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 237-243). Castellón: Universidad Jaume I, Colección Psique (nº 8).

Cairns, R. B.; Cairns, B. D.; Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child development*, 60(6) 1437-1452. <https://doi.org/10.2307/1130933>

Doll, B.; Lyon, M. A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27(3), 348-363. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085921>

Fletcher, D.; Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>

Hu, L.; Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <http://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Luthans, F.; Vogelgesang, G. R.; Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44. <https://doi.org/10.1177/1534484305285335>

Majer, J. M. (2009). Self-efficacy and academic success among ethnically diverse first-generation community college students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(4), 243-250. <https://doi.org/10.1037/a0017852>

Martin, A. J.; Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach.

Meneghel, Isabella; Boix Altabás, Querebha; Salanova, Marisa (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 153-171. ISSN: 2182-018X. DOI: http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022

Psychology in the Schools, 43(3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>

Martin, A. J.; Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>

Mazzetti, G.; Paolucci, A.; Guglielmi, D.; Vannini, I. (2020). The Impact of Learning Strategies and Future Orientation on Academic Success: The Moderating Role of Academic Self-Efficacy among Italian Undergraduate Students. *Education Sciences*, 10(5), 134. <https://doi.org/10.3390/educsci10050134>

Meneghel, I.; Martínez, I. M.; Salanova, M.; De Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, 56(6), 875–890. <https://doi.org/10.1002/pits.22253>

Midgley, C.; Maehr, M. L.; Hruda, L.; Anderman, E. M.; Anderman, L.; Freeman, K. E.; Gheen, M.; Kaplan, A.; Kumar, R.; Middleton, M. J.; Nelson, J.; Roeser, R.; Urdan, T. (2000). Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). Michigan (USA): University of Michigan.

Örücü, M. Ç.; Demir, A. (2011). Psychometric Evaluation of the College Adjustment Self-Efficacy Scale for Turkish University Students. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(3), 153–156. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000061>

Perry, T. (2003). Up from the parched earth: Toward a theory of African American achievement. In Perry, T; Steele, C.; Hillard, A. (Eds.), *Young gifted and Black: Promoting high achievement among African-American students* (pp. 1-108). Boston – MA (USA): Beacon.

Podsakoff, P. M.; MacKenzie, S. B.; Lee, J. Y.; Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>

Richardson, M.; Abraham, C.; Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

Rioli, L. (2012). Psychological capital as a buffer to student stress. *Psychology*, 3, 1202–1207. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.312A178>

Roddenberry, A.; Renk, K. (2010). Locus of Control and Self-Efficacy: Potential Mediators of Stress, Illness, and Utilization of Health Services in College Students. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 353–370. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0173-6>

Meneghel, Isabella; Boix Altabás, Querebha; Salanova, Marisa (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 153-171. ISSN: 2182-018X. DOI: http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022

Ross, S. E.; Niebling, B. C.; Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, 33(2), 312–317.

Salanova, M.; Bresó, E.; Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo de las creencias de eficacia en el estudio del “burnout” y del “engagement”. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215–231.

Schneider, M.; Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children’s behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149–174. <https://doi.org/10.2307/1170234>

Schunk, D. H.; Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In Wenzel, K. R.; Wigfield, A. (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (p. 35–53). New York (USA): Routledge/Taylor & Francis Group.

Zautra, A. J. (2003). *Emotions, stress, and health*. Oxford (UK): Oxford University Press.

Para saber más sobre las autoras...

Isabella Meneghel:

Doctora en Psicología del Trabajo, las Organizaciones y Recursos Humanos, actualmente es Profesora en el Área de Psicología de la Universidad Internacional de Cataluña. Intereses de investigación: resiliencia, bienestar en el trabajo y organizaciones, psicología de la salud ocupacional, intervenciones psicológicas positivas.

Querenha Boix Altabás:

Graduada en Psicología por la Universidad Jaume I, con especialización en el área de Recursos Humanos. Ha colaborado en proyectos de investigación sobre el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios en el equipo de investigación “WANT - prevención psicosocial y organizaciones saludables”.

Marisa Salanova:

Doctora en Psicología y Catedrática de Psicología Social, especialización en Psicología Organizacional Positiva en la Universidad Jaume I. Es directora del equipo de investigación “WANT - prevención psicosocial y organizaciones saludables”. Intereses de investigación: bienestar en el trabajo y

Meneghel, Isabella; Boix Altabás, Querebha; Salanova, Marisa (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 153-171. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>

organizaciones, work engagement, organizaciones positivas y saludables e intervenciones psicológicas positivas.

Como citar este artículo...

Meneghel, Isabella, Boix Altabás, Querenha; Salanova, Marisa (2021). Resiliencia y Autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 18, 153-171.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>

Meneghel, Isabella; Boix Altabás, Querebha; Salanova, Marisa (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 153-171. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>