

AUTOEFICACIA Y ENGAGEMENT EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD Y SU RELACIÓN CON LA AUTOESTIMA

SELF-EFFICACY AND ENGAGEMENT IN HEALTH SCIENCE STUDENTS AND THEIR RELATION TO SELF-ESTEEM

María del Carmen Pérez Fuentes

Universidad de Almería

(mpf421@ual.es)

(<http://orcid.org/0000-0001-5950-5175>)

María del Mar Molero Jurado

Universidad de Almería

(mm.molero@ual.es)

(<http://orcid.org/0000-0001-9187-1474>)

Ana Belén Barragán Martín

Universidad de Almería

(abm410@ual.es)

(<http://orcid.org/0000-0001-8936-0245>)

África Martos Martínez

Universidad de Almería

(amm521@ual.es)

(<http://orcid.org/0000-0002-6794-3906>)

María del Mar Simón Márquez

Universidad de Almería

(msm112@ual.es)

(<http://orcid.org/0000-0002-4297-6824>)

José Jesús Gázquez Linares

Universidad de Almería

(jlinares@ual.es)

(<http://orcid.org/0000-0002-6969-1781>)

RESUMEN

En los últimos años, los entornos formativos son considerados como promotores del desarrollo integral del alumnado. De ahí el renovado interés por la psicología positiva y su aplicación al ámbito educativo. En esta línea, la autoestima será objeto de estudio e intervención no solo para la mejora de los resultados académicos, sino también para el desarrollo y ajuste psicológico del estudiante. El objetivo del presente estudio es analizar la relación de la autoeficacia general y las dimensiones del *engagement* o grado de implicación/compromiso con la carrera, y la importancia de estas variables como predictores de un alto nivel de autoestima, concretamente, en estudiantes de ciencias de la salud. Para ello, en una muestra de 188 alumnos de diferentes titulaciones del campo de la salud, se administran la Escala de Autoestima de Rosenberg, la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Bienestar en el Contexto Académico (UWES-S). Los resultados obtenidos muestran una correlación positiva de la autoestima con la autoeficacia, el vigor y la dedicación, mientras que la autoeficacia correlacionó positivamente con las tres dimensiones del *engagement*, y también con la edad. El análisis de regresión logística reveló que los predictores de una alta autoestima fueron las puntuaciones en autoeficacia (en sentido positivo) y en absorción (en sentido negativo). A partir de los resultados, se discute el papel de la autoeficacia general percibida por el alumno, la implicación de las diferentes dimensiones del *engagement* sobre la autoestima, así como la necesidad de continuar con el análisis de variables implicadas en el óptimo desarrollo y bienestar de los estudiantes.

Palabras clave: Autoestima, autoeficacia general, *engagement*, educación superior.

ABSTRACT

In the last years, the formative environments are considered as promoters of the integral development of the students. Hence, the renewed interest in positive psychology and its application to the educational field. In this line, the self-esteem will be object of study and intervention, not only for the improvement of the academic results, but also for the development and psychological adjustment of the student. The objective of the present study is to analyze the relationship between general self-efficacy and the dimensions of engagement

or degree of involvement / commitment with the career, and the importance of these variables as predictors of a high level of self-esteem, namely, health. To do this, the Rosenberg Self-esteem Scale, the General Self-Efficacy Scale and the Welfare Scale in the Academic Context (UWES-S) are administered in a sample of 188 students from different health professions. The results showed a positive correlation of self-esteem with self-efficacy, vigor and dedication, while self-efficacy correlated positively with the three dimensions of engagement, and also with age. Logistic regression analysis revealed that the predictors of high self-esteem were self-efficacy (positive) and absorption (negative) scores. Based on the results, we discuss the role of the general self-efficacy perceived by the student, the implication of the different dimensions of engagement on self-esteem, as well as the need to continue with the analysis of variables involved in the optimal development and well-being of the students.

Keywords: Self-esteem, general self-efficacy, engagement, higher education.

INTRODUCCIÓN

La autoestima hace referencia a la autovaloración que hace el sujeto y, por tanto, afecta al grado de confianza que tiene en sí mismo, pudiendo tener una determinación positiva o negativa en su evaluación y, en última instancia, con efectos observables a nivel conductual (Pearlin, 1989). Uno de los modelos teóricos orientado a explicar los factores implicados en la construcción y evolución de la autoestima es la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Desde esta perspectiva, se defiende la existencia de tres necesidades básicas: autonomía, competencia y relación, siendo de necesaria cobertura para un adecuado desarrollo y bienestar de los individuos. La literatura científica sobre el tema refiere evidencia empírica sobre niveles más bajos de autoestima en mujeres y en alumnos de 18-22 años debido, en parte, a una mayor demanda de ajuste psicológico (González, Valdez, y Serrano, 2003).

El hecho de considerar los entornos formativos como promotores del desarrollo óptimo ha generado un renovado interés por la psicología positiva y su aplicación al ámbito educativo (Esteban, Bernardo, Tuero, Cervero y Casanova, 2017; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta, y Axpe, 2016), dejando en un segundo plano la investigación psicoeducativa tradicional centrada en las limitaciones de los estudiantes. Desde este nuevo enfoque de

desarrollo positivo en el ámbito educativo, se habla de la promoción de prácticas educativas que mejoren el ajuste psicológico de los estudiantes (Freire, Ferradás, Núñez, y Valle, 2017; Noble y McGrath, 2015; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga, y Galende, 2016).

En el ámbito académico universitario, la autoestima cobra especial relevancia, a partir de los resultados obtenidos en diferentes estudios que analizan su relación e influencia sobre la motivación y el rendimiento del estudiante (Cruz y Quinones, 2012; Hamilton y Phillips, 2016). En otros casos, se analiza el papel de la autoestima como elemento protector ante los estresores que amenazan el bienestar y el desempeño, en estudiantes universitarios (Besser y Zeigler-Hill, 2014). Al respecto, Cabanach, Souto, Freire y Ferradás (2014) encuentran que un mayor nivel de autoestima en el estudiante reducía la percepción del contexto académico como estresante. Asimismo, las competencias socioemocionales son especialmente valiosas en las profesiones en las que la atención a otros es una de las principales tareas, como es el caso de las profesiones sanitarias (Waite, McKinney, Sahl, Nguyen, y Schneider, 2015). Relacionada con la capacidad de manejo social está la autoestima y, con ella, la autoeficacia percibida y el grado de implicación y compromiso adquirido con la carrera.

Por ello, el objetivo que se plantea con el presente estudio será analizar la relación de la autoeficacia general y las dimensiones del *engagement* o grado de implicación/compromiso con la carrera, y la importancia de estas variables como predictores de un alto nivel de autoestima, en estudiantes de ciencias de la salud.

AUTOEFICACIA Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

La autoeficacia se define como la confianza que una persona tiene sobre su capacidad para realizar las tareas propias de una situación concreta. Es un factor que mantiene una estrecha relación con las habilidades cognitivas y la responsabilidad con las tareas académicas del estudiante (Blanco, Martínez, Zueck, y Gastélum, 2011). Así, en la medida en que la autoeficacia percibida por el estudiante va a influir sobre el desarrollo de expectativas en su desempeño (Valle et al., 2015), se puede hablar de un efecto mediador, no solo del rendimiento académico, sino también en la valoración que el alumno hace del clima de aula o de la institución educativa (Abd-Elmoteleb y Saha, 2013).

De hecho, en estudios recientes (Esteban, Bernardo, Tuero, Cerezo, y Núñez, 2016), se contemplan diferentes variables relacionadas con la satisfacción y adaptación al contexto universitario y su implicación en el abandono de titulación.

Es por ello, que en el área de la psicología educativa, se han producido importantes avances en la investigación en torno al constructo de autoeficacia. Ésta representa un factor clave para el logro de objetivos o la toma de decisiones que los estudiantes afrontan a lo largo de su vida, ya que forma parte del autoconcepto (y la autoestima), y permite la adquisición de conocimiento sobre uno mismo y el mundo externo, así como el desarrollo de habilidades (Pastorelli et al., 2001). Además, el grado en que uno se percibe a sí mismo como eficaz tendrá un efecto conductual ya que afecta al nivel de compromiso adquirido, las emociones que experimentan cuando se enfrentan a un reto y la percepción sobre los obstáculos para el logro de sus metas (Zimmerman y Kitsantas, 2005).

A pesar de las diferencias existentes entre los conceptos de autoeficacia y autoestima (la primera se refiere a la autopercepción de la capacidad para conseguir un objetivo, mientras que la segunda se orienta hacia la autovvaloración personal), es evidente la relación que se establece entre ambas, ya que el nivel de autoeficacia percibida por el estudiante influirá en el grado de implicación y el esfuerzo que invierte para la consecución de una tarea, con la consecuente determinación sobre su autoestima (Reina, Oliva, y Parra, 2010).

ENGAGEMENT Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

En los últimos años, se han llevado a cabo numerosos trabajos en los que se trata el burnout académico, como medida del estrés crónico en los estudiantes. En contraposición a este enfoque, surge el concepto de *engagement* (Schaufeli et al., 2002) y su estudio en el ámbito académico (Schaufeli y Salanova, 2007), aportando una visión más positiva basada en la medida de la vinculación hacia los estudios (Vera, Le Blanc, Taris, y Salanova, 2014; Vizoso y Arias, 2016).

A pesar de que el estudio del *engagement* tiene sus inicios en el ámbito de las organizaciones, el interés hacia el análisis de este constructo en el ámbito educativo sugiere la experimentación por parte de los estudiantes de sensaciones que hacen que estos muestren un mayor o menor grado de implicación

con sus estudios. De ahí que, en la actualidad, el *engagement* académico se asocie con el rendimiento y el bienestar de los estudiantes (Oncu, 2015). Desde este enfoque positivo, hay autores que indican que un mayor grado de *engagement* perfila estudiantes con actitudes más entusiastas y optimistas hacia el aprendizaje (King, McInerney, Ganotice, y Villarosa, 2015).

De forma general, altos niveles de *engagement* también han sido relacionados con una motivación intrínseca, expectativas de autoeficacia, optimismo y autoestima más elevados, que en los casos con bajos niveles de compromiso (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, y Schaufeli, 2009). De hecho, se ha podido observar cómo niveles altos de autoestima mantienen una relación directa y positiva con el rendimiento académico (Solar, 2003), además de una relación con niveles altos de *engagement* (Salmela-Aro y Nurmi, 2007).

Por otro lado, se investiga sobre las diferencias en los niveles de *engagement* según variables sociodemográficas. En cuanto a la edad, autores como Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, y Grau (2005), hablan de una correlación directa, aunque débil, con el *engagement*, posiblemente además con la influencia del nivel académico cursado. Con respecto a las diferencias entre hombres y mujeres, los autores obtienen resultados que sugieren que las mujeres se presentan como más enérgicas, con mayor dedicación al estudio y se encuentran más absortas en sus tareas, en comparación con los hombres (Martínez y Salanova, 2003). En otros trabajos (Extremera, Durán, y Rey, 2007) se menciona la existencia de diferencias en dedicación, siendo las mujeres las que presentan puntuaciones más elevadas en esta dimensión del *engagement*. Por el contrario, hay trabajos donde no se establecen diferencias estadísticamente significativas al respecto (Benevides-Pereira, Fraiz de Camargo, y Porto-Martins, 2009).

En el presente estudio, se trata de confirmar las relaciones que se establecen entre la autoeficacia percibida por el alumno y las dimensiones del *engagement*, partiendo de la conceptualización de este último como “un estado psicológico positivo caracterizado por el vigor, dedicación y absorción” que, a su vez, se deriva de niveles elevados de autoeficacia. Fruto de esta relación recíproca, donde el *engagement* incrementa las expectativas y creencias de autoeficacia (Parra, 2010), se esperan resultados que vayan en línea con un efecto positivo en la autoestima del alumno.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se cuenta con una muestra de estudio integrada por un total de 188 estudiantes de educación superior, en diferentes titulaciones relacionadas con la salud. La media de edad de los participantes fue de 32,05 años (DT=9,44), con edades comprendidas entre los 18 y los 54 años. Del total de la muestra, el 75% (n=141) eran mujeres y el 25% (n=47) hombres, con una media de edad de 32,80 años (DT=9,29) y 29,81 años (DT=9,62), respectivamente. Atendiendo a la titulación, la distribución de la muestra queda del siguiente modo: el 3,8% eran estudiantes de medicina, el 23,1% de enfermería, el 16,3% realiza sus estudios de Técnico Auxiliar de Cuidados en Enfermería, el 1,9% fisioterapia, un 1,3% odontología, un 3,8% psicología, un 3,1% son estudiantes de farmacia, un 0,6% de biología, y el 46,3% restante de otras titulaciones relacionadas con el área de la salud.

INSTRUMENTOS

Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965). Desarrollada para la evaluación de la autoestima en adolescentes, está integrada por 10 ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a. La modalidad de respuesta se basa en una escala tipo Likert de cuatro puntos (1= Muy de acuerdo, 2= De acuerdo, 3= En desacuerdo, 4= Totalmente en desacuerdo). Diversos estudios han mostrado sus adecuadas características psicométricas, tanto en población general (Atienza, Balaguer, y Moreno, 2000) como en muestras con características más específicas (Vázquez, Vázquez-Morejón, y Bellido, 2013). En nuestro caso, se obtiene una consistencia interna de $\alpha=0,82$.

Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996). Consta de 10 ítems con formato de respuesta tipo Likert de cuatro puntos y evalúa la percepción de la persona en cuanto a su competencia personal para el manejo eficaz de diferentes situaciones estresantes. Autores como Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000), analizaron la fiabilidad de la escala, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,87. En el presente estudio, a partir del cálculo de la consistencia interna de la escala se obtiene un alfa de 0,94.

Escala de Bienestar en el Contexto Académico (UWES-S; Schaufeli, Sala-

nova, Gonzalez-Romá, y Bakker, 2002). Consta de 17 ítems que miden el grado de compromiso/implicación y bienestar del estudiante con la esfera académica, distribuidos en tres subescalas: Vigor, Dedicación y Absorción. La literatura sobre el engagement académico en que se ha empleado la Utrecht Work Engagement Scale Student es limitada, no obstante, Schaufeli y Bakker (2003) reportan una estructura factorial de tres elementos con los siguientes coeficientes de fiabilidad: vigor (0,73) dedicación (0,76) y absorción (0,70). En nuestro caso, se obtienen coeficientes de fiabilidad ligeramente superiores para cada una de las subescalas: vigor (0,81), dedicación (0,84), y absorción (0,88).

PROCEDIMIENTO

Previa a la recogida de datos se garantizó el cumplimiento de los estándares de información a los participantes, confidencialidad y ética en el tratamiento de dichos datos. Se llevó a cabo la implementación de los cuestionarios a través de una plataforma web que permite la cumplimentación online por parte de los sujetos. Para el control de las respuestas al azar o incongruencias, se incluyó una serie de preguntas de control que detectaban estos casos, siendo descartados de la muestra de estudio.

ANÁLISIS DE DATOS

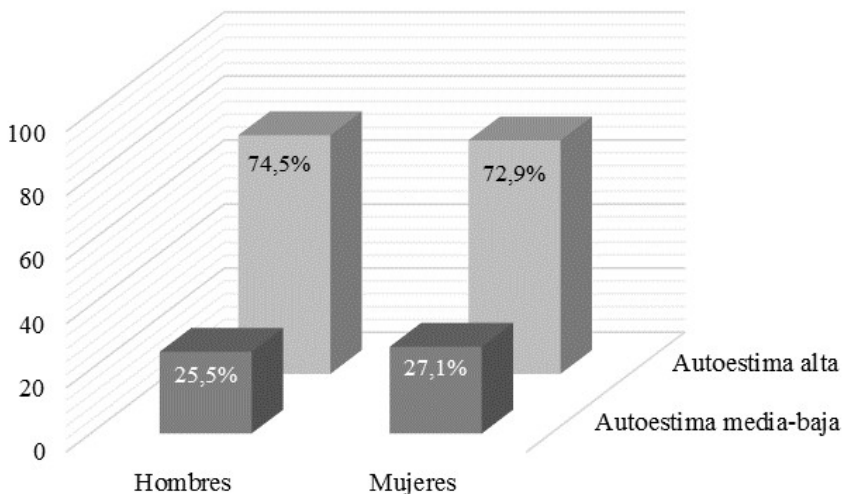
En primer lugar, con objeto de explorar la relación entre las variables, se realizan análisis de correlaciones. Posteriormente, se lleva a cabo una regresión logística binaria, utilizando el método por pasos hacia delante mediante el estadístico Wald, que permite la selección del conjunto de variables que se incluyen en el modelo. Para ello, la variable dependiente (grupos de autoestima: baja, media y alta) fue dicotomizada, quedando agrupadas las opciones del siguiente modo: “autoestima baja-media” y “autoestima alta”. Como variables predictoras fueron introducidas: edad, autoeficacia general, y las dimensiones del engagement (Vigor, Dedicación y Absorción). Los análisis fueron realizados mediante el paquete estadístico SPSS versión 23.0 para Windows.

RESULTADOS

AUTOESTIMA, AUTOEFICACIA Y ENGAGEMENT, SEGÚN EDAD Y SEXO

En primer lugar, se observa la existencia de una correlación positiva entre la edad y la autoeficacia general ($r = ,25$; $p < ,001$). No ocurre lo mismo al cruzar la edad con la autoestima global ($r = ,13$; $p = ,07$). En el caso de las dimensiones del engagement, no se establece correlación con edad: Vigor ($r = ,05$; $p = ,47$), Dedicación ($r = ,10$; $p = ,17$), y Absorción ($r = ,03$; $p = ,66$).

Atendiendo al sexo y a los grupos formados a partir de la variable dicotomizada de autoestima, la muestra se distribuye del siguiente modo (Gráfica 1): el 25,5% ($n=12$) de los varones presentaban una autoestima media-baja, mientras que el 74,5% ($n=35$) se encuadraban dentro del grupo de autoestima alta. En el caso de las mujeres, se observa una distribución similar, donde el 27,1% ($n=38$) se posicionaban en el grupo de autoestima media-baja, frente al 72,9% ($n=102$) con autoestima alta.



Gráfica 1. Distribución de la muestra según sexo y autoestima.

Por otro lado, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos, para que las puntuaciones mediasen autoestima global ($t_{(187)}=,39; p=,69$) autoeficacia general ($t_{(187)}=,39; p=,89$), y tampoco para las dimensiones de engagement (Vigor: $t_{(187)}=1,21, p=,22$; Dedicación: $t_{(187)}=,98, p=,32$; Absorción: $t_{(187)}=1,29, p=,19$).

AUTOESTIMA Y RELACIONES CON AUTOEFICACIA GENERAL Y ENGAGEMENT EN ESTUDIANTES

En primer lugar, se emplea un análisis de correlaciones para comprobar la relación entre las puntuaciones en autoestima y el resto de variables analizadas. Tal y como se muestra en la tabla 1, la puntuación obtenida en autoestima global se relaciona positiva y significativamente con el nivel de autoeficacia general ($r=,53, p<,001$) y con dos de las dimensiones del engagement (Vigor: $r=,16, p<,05$; Dedicación: $r=,30, p<,001$), no ocurriendo lo mismo con la Absorción ($r=-,11, p=,11$).

Tabla 1

Correlaciones entre autoestima, autoeficacia general y dimensiones de engagement.

	Autoeficacia	Engagement		
		Vigor	Dedicación	Absorción
Autoestima	,53**	,16*	,30**	-,11
Autoeficacia		,44**	,55**	,15*

* La correlación es significativa al nivel ,05; **La correlación es significativa al nivel ,001.

Por otro lado, se observó que la autoeficacia general correlacionó positiva y significativamente con las tres dimensiones del engagement: Vigor ($r=,44; p<,001$), Dedicación ($r=,55; p<,001$) y Absorción ($r=,15; p<,05$).

MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA

Para llevar a cabo el análisis de regresión logística, con la autoestima como

variable dependiente, previamente esta fue dicotomizada (agrupada a partir de la categorización de la variable en la que se refieren tres grupos: autoestima baja, media y alta), dando lugar a dos categorías: “autoestima media-baja”, representando el 26,7% ($n= 51$) de la muestra, y “autoestima alta”, con un 73,3% ($n= 137$). Como variables predictoras introducidas en la ecuación: edad, autoeficacia general y, finalmente, las tres dimensiones del *engagement*: Vigor, Dedicación y Absorción. En la tabla 2, se exponen los pasos seguidos por el modelo en la introducción de las variables explicativas que han resultado significativas para la predicción de la probabilidad de tener un alto nivel de autoestima.

Tabla 2

Pruebas omnibus y ajuste sobre los coeficientes del modelo de autoestima.

	Variables	χ^2	gl	p	R ² de Nagelkerke
Paso 1	Autoeficacia general	45,15	1	,000	
	Modelo	45,15	1	,000	,312
Paso2	Absorción	7,60	1	,006	
	Modelo	52,76	2	,000	,358

El modelo resultante para la autoestima permite una estimación correcta del 80,7% de los casos ($\chi^2= 52,76$; $p<,001$), con una tasa de falsos positivos de 0,58 y de falsos negativos de 0,94, entrando a formar parte de la ecuación las variables independientes autoeficacia general y absorción. Por su parte, el coeficiente R² de Nagelkerke indica que el 35,8% de la variabilidad en la variable de respuesta viene explicada por el modelo de regresión logística propuesto.

Tabla 3

Resultados derivados de la regresión logística para la probabilidad de presentar un alto nivel de autoestima.

Variables	β	E.T.	Wald	gl	p	Exp(β)	IC 95%
Autoeficacia general	.249	.046	28.692	1	.000	1.282	1.171 - 1.405
Absorción	-.410	.153	7.224	1	.007	.663	.492 - .895
Constante	-5.433	1.362	15.910	1	.000	.004	

Atendiendo a las variables incluidas en la ecuación, en la tabla 3 se muestran los coeficientes de regresión, el error típico de estimación, el estadístico de Wald, con los grados de libertad y la probabilidad asociada, el coeficiente de correlación parcial y la razón de productos cruzados. Las *odds ratio* obtenidas para cada variable indican que: (a) la probabilidad de tener una autoestima alta es 1,28 veces mayor en estudiantes que perciben un alto grado de autoeficacia con respecto a aquellos que no perciben su desempeño general como eficaz, y (b) la probabilidad de presentar una autoestima alta resulta 0,66 veces menor en los estudiantes con alto nivel de absorción en el estudio, en comparación con los que presentan este rasgo en menor medida.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de la autoestima, y de los factores que se relacionan con ella, que se lleva a cabo en este estudio, se puede decir que parte de una visión positiva (Esteban et al., 2017; Ramos-Díaz et al., 2016). En primer lugar, por la distribución de los participantes cuya mayoría se sitúa en un nivel de autoestima alta, y, en segundo lugar, lo que se pretende analizar y predecir en este caso es precisamente eso. En la mayoría de los estudios, se define un bajo nivel de autoestima en el estudiante como una problemática de la cual es necesario identificar las variables que están implicadas. Sin embargo, el presente estudio trata de arrojar luz sobre el papel que cumplen variables, como la autoeficacia y el *engagement* académico, en la autoestima de los estudiantes universitarios. En línea con la propuesta de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), sobre todo en cuanto a la necesidad de competencia, el objetivo último es el desarrollo óptimo para el logro de un adecuado ajuste y bienestar en el alumno (Freire et al., 2017; Nobel y McGrath, 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2016).

En primer lugar, con respecto a la edad, se obtienen resultados que no apoyan la existencia de una relación directa con la autoestima, y tampoco diferencias en esta con respecto al sexo (González et al., 2003). No obstante, cuando hablamos de autoeficacia sí se identifica la existencia de una correlación positiva con la edad. Atendiendo a la definición de autoeficacia como la confianza de una persona acerca de sus capacidades en la resolución de una tarea, es de recibo que, con el paso de los años (y la experiencia), el alumno se sienta más confiado en que resolverá sin problema los retos académicos venideros (Blanco et al., 2011; Valle et al., 2015). Atendiendo al sexo, al contrario

que en otros estudios (Martínez y Salanova, 2003; Extremera et al., 2007), no se detectan diferencias en cuanto a los niveles de *engagement* (Benevides-Pereira et al., 2009).

Por otro lado, la correlación positiva entre la autoestima y la autoeficacia, va en consonancia con los resultados sobre el estudio de la autoeficacia en el campo de la psicología educativa (Pastorelli et al., 2001; Reina et al., 2010). Queda de esta forma patente la estrecha relación que guarda una percepción positiva del alumno sobre su propio desempeño y efecto que esto tiene en el grado de compromiso adquirido (Zimmerman y Kitsantas, 2005). Y, en referencia al grado de compromiso, surge la necesidad de valorar el papel de sus componentes (Schaufeli et al., 2002; Schaufeli y Salanova, 2007) en la determinación de la autoestima (Oncu, 2015; Vera et al., 2014; Vizoso y Arias, 2016). En nuestro caso, se establece una correlación positiva entre la autoestima y dos de los componentes del *engagement* académico: vigor y dedicación (King et al., 2015; Salmela-Aro y Nurmi, 2007). Mientras que, en el caso de la autoeficacia, las relaciones resultan significativas con todos los componentes del *engagement* (Xanthopoulou et al., 2008).

Finalmente, los resultados derivados del análisis de regresión logística sugieren que la autoeficacia percibida por el alumno y los componentes del *engagement* ejercen una influencia sobre la autoestima, que va en diferentes direcciones. En el caso de la autoeficacia, esta actuaría en sentido positivo, mientras que la absorción (como única dimensión incluida en la ecuación) afecta de modo negativo. Es decir, existe la posibilidad de que los factores del *engagement* estén actuando sobre la autoeficacia (Parra, 2010) y esta, a su vez, sea la que incide de forma directa sobre la autoestima. No debemos olvidar que el *engagement* es un estado psicológico complejo que se construye a partir de tres elementos (Vera et al., 2014; Vizoso y Arias, 2016). En línea con la propuesta de King et al. (2015), en la que un mayor grado de *engagement* se traducían en estudiantes con mayor entusiasmo y más positivos hacia el aprendizaje, podemos entender que el efecto negativo de un componente individual, como es la absorción, no tenga un efecto positivo en la autoestima, en parte, por el gran peso que factores derivados de la interacción social tienen sobre esta. Y, en el caso de las profesiones sanitarias, son precisamente las competencias socioemocionales las que gozan de especial relevancia (Waite et al., 2015).

En definitiva, la necesidad de continuar con el análisis de variables implicadas en el óptimo desarrollo y bienestar de los estudiantes queda patente a partir de los resultados obtenidos. Todo ello desde un enfoque integrador

y positivo, es decir, ampliando, de forma progresiva, la inclusión de otras variables que puedan estar mediando los efectos sobre su éxito académico y ajuste personal (Cruz y Quinones, 2012; Hamilton y Phillips, 2016), así como el análisis paralelo de dichas variables, desde un planteamiento basado en las potencialidades y oportunidades del alumno, y no solo en las problemáticas que amenazan su bienestar (Besser y Zeigler-Hill, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abd-Elmotaleb, M. y Saha, S. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 217-229.
- Atienza, F.L., Balaguer, I., y Moreno, Y. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología UniversitasTarraconensis*, 22, 29-42.
- Baessler, J. y Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Benevides-Pereira, A.M.T., Fraiz deCamargo, D., Porto-Martins, P.C. (2009). *Utrecht work engagement scale, manual en español*. Disponible en: <http://www.BIBLIOGRAFÍAschaufeli.com/downloads/tests/Test%20manual%20UWES%20Espanol.pdf>.
- Besser, A. y Zeigler-Hill, V. (2014). Positive Personality Features and Stress among First-year University Students: Implications for Psychological Distress, Functional Impairment, and Self-esteem. *Self and Identity*, 13, 24-44.
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M., y Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-27.
- Cabanach, R., Souto, A., Freire, C., y Ferradás, M.M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 41-55.
- Cruz, F. y Quinones, A. (2012). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. *Uni-pluri/versidad*, 12(1), 25-35.

- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., y Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81.
- Esteban, M., Bernardo, A.B., Tuero, E., Cerezo, R., y Núñez, J.C. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 79-88.
- Extremera, P.N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia Emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Freire, C., Ferradás, M.M., Núñez, J.C., y Valle, A. (2017). Estructura factorial de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 1-8.
- González, A.N., Valdez, M.J.L., y Serrano, G.J. (2003). Autoestima en Jóvenes Universitarios. *Ciencia Ergo Sum Revista Científica Multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 10(2), 173-179.
- Hamilton, T. y Phillips, L.J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201-216.
- King, R., McInerney, D., Ganotice, F., y Villarosa, J. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and Individual Differences*, 39, 64-72.
- Martínez, I.M. y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios en relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Noble, T. y McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 1-17.
- Oncu, S. (2015). Online Peer Evaluation for Assessing Perceived Academic Engagement in Higher Education. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(3), 535-549.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63.

- Pastorelli, C., Caprara, G., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., y Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment, 17*(2), 87-97.
- Pearlin, L.I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior, 30*, 241-256.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L., y Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 6*(3), 177-191.
- Reina, M.C., Oliva, A., y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education, 1*(2), 55-69.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J.M., Arrivillaga, A., y Galende, N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology, 9*(1), 20-28.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología, 21*(1), 170-180.
- Salmela-Aro, K. y Nurmi, J.E. (2007). Self-esteem during university studies predicts career characteristics 10 years later. *Journal of Vocational Behavior, 70*(3), 463-477.
- Sanjuán, P., Pérez, A.M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema, 12* (supl. 2), 509-513.
- Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping, 20*, 177-196.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology, 33*(5), 464-481.
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2003). *UWES, Utrecht Work Engagement Scale*. Utrecht: Utrecht University.

- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V., y Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two simple confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Solar, M.I. (2003). Creatividad en el ámbito Universitario: una experiencia en Chile. *Revista Creatividad y Sociedad*, 3, 39-45.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., y Ferradás, M.M. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8.
- Vázquez, A.J., Vázquez-Morejón, R., y Bellido, G. (2013). Fiabilidad y validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) en pacientes con diagnóstico de psicosis. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 37-43.
- Vera, M., Le Blanc, P.M., Taris, T.W., y Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 133-144.
- Vizoso, C.M. y Arias, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60.
- Waite, R., McKinney, N., Sahl, M., Nguyen, P., y Schneider, A. (2015). Strengthening emotional and social competence: undergraduate health professions students. *International Journal of Health Professions*, 2(2), 84-92.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E., y Schaufeli, W.B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235-244.
- Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (2005). Homework practice and academic achievement. The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.

