

7

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS ACADÉMICO UNIVERSITARIO: EDUCACIÓN INFANTIL - PRIMARIA

(COPING STRATEGIES FOR ACADEMIC STRESS IN UNDERGRADUATE STUDENTS: EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY EDUCATION)

Lorena Valdivieso-León
Susana Lucas Mangas
Universidad de Valladolid
Jordi Tous-Pallarés
Ivette Margarita Espinoza-Díaz
Universidad Rovira i Virgili

DOI: 10.5944/educXX1.25651

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Valdivieso-León, L.; Lucas Mangas, S.; Tous-Pallarés, J. y Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XXI*, 23(2), 165-186, doi: 10.5944/educXX1.25651

Valdivieso-León, L.; Lucas Mangas, S.; Tous-Pallarés, J. & Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Coping strategies for academic stress in undergraduate students: Early Childhood and Primary Education. *Educación XXI*, 23(2), 165-186, doi: 10.5944/educXX1.25651

RESUMEN

En este estudio se identifican situaciones del entorno universitario que generan mayor estrés y se analizan las estrategias de afrontamiento del estrés que utiliza el alumnado para hacer frente a las situaciones estresantes del entorno universitario. Se realizó un análisis de correlación y regresión múltiple por pasos sucesivos con las variables analizadas para establecer un modelo predictivo de las estrategias que permiten afrontar el estrés académico. La muestra estaba formada por 276 estudiantes de los Grados de Educación Infantil (58.1%) y Educación Primaria (41.9%) de la Universidad de Valladolid, con edades comprendidas entre los 17 y 32 años con una edad media de $M=20.8$ y una desviación típica de $DT= 3.33$. Los resultados mostraron que los estudiantes consideran que la situación que

más estrés les genera se relaciona con la carga, ritmo y organización del trabajo. Las estrategias más empleadas para afrontar el estrés generado por las obligaciones académicas son, el pensamiento desiderativo, la expresión emocional, la resolución de problemas y la retirada social. El análisis de regresión múltiple permite obtener un modelo que explica un 30% de la varianza del estrés académico con las obligaciones académicas, expediente y expectativas de futuro, dificultades interpersonales y de expresión y comunicación de ideas propias. Dependiendo del acontecimiento estresante, los estudiantes seleccionan qué estrategia utilizar de acuerdo con un patrón definido. Este trabajo permite utilizar el modelo obtenido como base para un programa de entrenamiento en las estrategias que correlacionan de manera significativa con el alumnado que afronta adecuadamente las situaciones de estrés académico.

PALABRAS CLAVE

Bienestar emocional; Educación Infantil; Educación Primaria; Estrategias de afrontamiento; Estudiantes universitarios; Estrés académico.

ABSTRACT

Introduction: In this study, situations in the university environment that cause high stress are identified and the stress-coping strategies used by students to deal with stressful situations in the university environment are analyzed. **Method:** A correlation and multiple regression analysis was carried out in successive steps with the variables analyzed in order to establish a predictive model of the strategies that help students to face academic stress. The sample consisted of 276 students of Education (58.1%) and Primary Education (41.9%) at the University of Valladolid, with ages between 17 and 32 with an average age of $M = 20.8$ and a standard deviation of $DT = 3.33$. **Results:** The results showed that students consider that the situation that generates the most stress is related to the load, rhythm and organization of work. The most used strategies for coping with the stress generated by academic obligations are desiderative thinking, emotional expression, problem solving and social withdrawal. The multiple regression analysis allows obtaining a model that explains 30% of the variance of academic stress with academic obligations, records and future expectations, interpersonal difficulties and expression and communication of own ideas. **Conclusion:** Depending on the stressful event, students select which strategy to use according to a defined pattern. This study allows us to use the model obtained as the basis for a training program in strategies that correlate

significantly with students who correctly deal with situations of academic stress.

KEYWORDS

Emotional well-being; Early Childhood Education; Primary Education; Coping strategies; University students; academic stress.

INTRODUCCIÓN

El estrés académico se define como aquellos procesos cognitivos y afectivos que afectan al alumnado en sus tareas en el contexto académico (Muñoz, 2017). Es un proceso sistémico y de carácter adaptativo que se presenta cuando el alumnado detecta una serie de demandas que son percibidas como estresores. La persistencia de estos estresores produce un desequilibrio sistémico que se manifiesta mediante diversos síntomas que exigen al alumnado el tener que afrontar dichas situaciones académicas estresantes para recuperar de nuevo el equilibrio (Barraza, 2009).

Mediante el empleo de estrategias de afrontamiento adecuadas, la mayor parte del alumnado modula las consecuencias que le genera el estrés académico y recupera su estado de normalidad. En este sentido, cada estudiante puede interpretar cada una de las situaciones potencialmente estresoras de su contexto académico según sus parámetros particulares, y puede elegir entre una u otra de sus estrategias de afrontamiento. Así, dependiendo del acontecimiento estresante selecciona las estrategias de afrontamiento que se van a utilizar, aunque no existe consenso acerca del uso diferencial de estas, ni tampoco sobre si su uso es de forma individual o colectiva (Rodríguez, *et al.*, 2009; Rodríguez-Marín y Neipp-López, 2008).

La elección de estrategias de afrontamiento del estrés, sean estas adecuadas o no, estarán vinculadas a factores tanto internos como externos. Los recursos o factores internos de autorregulación y autoeficacia están relacionados con diferencias individuales vinculadas a la personalidad (Espinoza-Díaz, Tous-Pallarés, y Vigil-Colet, 2015) y por los acontecimientos vitales previos. Por ende, el repertorio de respuestas de afrontamiento suele ser amplio (Merino, Manrique, Angulo, e Isla, 2007; Merino y Lucas, 2016). Entre los factores externos, algunos autores destacan el clima psicosocial (Espinoza-Díaz, *et al.*, 2015; Tous-Pallarés, Mayor-Sánchez, Bonasa-Jimenez, y Espinoza-Díaz, 2011).

Según Hirsch, Barlem, Almeida, Tomaschewski-Barlem, Figueira y Lunardi (2015) si se produce una adaptación negativa causada por el uso de estrategias de afrontamiento inadecuadas, los seres humanos pueden no ser capaces de reevaluar la situación estresante. En este sentido, las medidas que se están utilizando, les impedirán hacer frente, en este caso, a su estrés académico. En el Modelo Transaccional de Estrés y Afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984) el afrontamiento se analiza como un proceso dinámico, multidimensional y biopsicosocial mediante el cual los seres humanos tratan de paliar, resistir y/o vencer las consecuencias que genera una situación estresante, invirtiendo todos los esfuerzos cognitivos y conductuales necesarios, permitiéndoles restablecer el equilibrio y adaptarse a la situación.

Así, ante la presencia de sensaciones estresantes, el afrontamiento conlleva procesos de autorregulación que ayudan a contrarrestar las consecuencias. Por otra parte, la persona detecta las discrepancias entre las demandas de la situación y sus recursos psicológicos, biológicos o sociales (Rodríguez-Marín y Neipp-López, 2008; Vidal-Conti, Muntaner-Mas, y Palou, 2018) . Este proceso mental fue denominado evaluación cognitiva por Lazarus y Folkman (1986) y mediatiza la aparición del estrés y otras emociones. Durante la evaluación primaria, el ser humano identifica el problema y analiza sus repercusiones a nivel individual y durante la evaluación secundaria comprueba si dispone de los recursos necesarios para reducir las consecuencias de la situación. Esta valoración secundaria se corresponde con la capacidad de afrontamiento (“coping”), que hace referencia a la acción de afrontar un riesgo o peligro (Lazarus y Folkman, 1984).

Las estrategias de afrontamiento a las que recurre la población general pueden estar centradas tanto en la emoción como en la situación o problema. La gestión del estrés y la elección de la estrategia más adecuada para su afrontamiento dependen de la evaluación emocional y cognitiva de cada ser humano. No obstante, la resolución de problemas, la reestructuración cognitiva y la búsqueda de apoyo social son las estrategias más utilizadas (Ruano y Serra, 2000).

En este contexto, se han revisado las relaciones entre estrategias de afrontamiento del estrés con otras variables como el rendimiento académico, la disminución de la percepción de estímulos estresores, los perfiles de afrontamiento, el bienestar psicológico, la autoeficacia o si varían sus respuestas psicofisiológicas, con la finalidad de proponer programas tanto de intervención como preventivos, que amortigüen las consecuencias del estrés académico (González- Cabanach, *et al.*, 2018; de la Fuente, *et al.*, 2017; Fornés-Vives, Garcia-Bya, Frias-Navarro, y Rosales-Viladrich, 2016; Matalinares, Díaz, Raymundo, Baca, Uceda, y Yaringaño, 2016; Pergiovanni y Depaula, 2018; Thomas, Cassady, & Heller, 2017).

Evitar un problema puede, en un principio, reducir el estrés de forma puntual, aunque no es una estrategia eficaz para resolver completamente la situación conflictiva (Ojeda, 2017). Cuando la estrategia de la evitación de un problema se presenta unida a la estrategia de retirada social, se perpetúa la gestión inadecuada del estrés. Asimismo, la expresión emocional como estrategia de afrontamiento, aun siendo la más adecuada, es con frecuencia a la que menos se recurre (Peña, Bernal, Pérez, Reyna, y García, 2018).

Así mismo, las estrategias dirigidas hacia el afrontamiento adecuado y activo del problema, reducen tanto el estrés como sus consecuencias (González-Cabanach, Souto-Gestal, González-Doniz, y Franco, 2018), y se han asociado tanto con un mayor bienestar emocional (Freire, Ferradás, Valle, Núñez y Vallejo, 2016; Morales, 2018; Ortega y Salanova, 2016) como con la disminución de la sintomatología psicofisiológica a niveles cognitivo, emocional, conductual y físico (Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Plascencia-Campos, Valdez-López, y Morales-Fernández, 2016).

Los desequilibrios sistémicos amenazan el bienestar de todo ser humano, y también es el caso del rol de estudiante universitario. Por lo tanto, el bienestar emocional está relacionado con las expectativas de éxito y las atribuciones causales del fracaso originadas por causas controlables (Rodríguez, *et al.*, 2017). Así encontramos que un alto nivel de inteligencia emocional mediada por un afrontamiento más adaptativo puede propiciar la presencia de mayor bienestar emocional (Páez, Fernández, Campos, Zubieta, y Casullo, 2006). Y algunos autores afirman que este bienestar subjetivo permite conocer si una determinada estrategia de afrontamiento es o no eficaz, aunque la idoneidad de la estrategia dependa también del contexto y de los elementos inherentes propios de la situación en que se aplique (Lazarus, 2000; Ortega y Salanova, 2016).

En este sentido, la adopción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) permitió modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje buscando, entre otros factores, reducir los niveles de estrés del alumnado otorgándole un papel más activo para que experimentase mayor satisfacción. Sin embargo, el alumnado continúa comunicando una gran carga de trabajo y una dedicación plena a su formación académica (Vidal-Conti, *et al.*, 2018), informando de la sobrecarga de trabajo en cantidad y complejidad, de donde deriva la necesidad de invertir un gran número de horas, ya que este alumnado percibe que no dispone de los recursos necesarios para afrontar las demandas académicas y que estas son causa de su estrés académico (González-Cabanach, Fernández-Cervantes, González-Doniz, y Freire-Rodríguez, 2010).

Desde este marco del EEES se apoyan los procesos de transición y adaptación a la vida universitaria, aunque en la práctica continúa siendo una necesidad detectada y no cubierta en su totalidad (Fornés-Vives, *et al.*, 2016). Muchos son los investigadores que afirman que el estrés académico universitario es una realidad educativa que precisa generar medidas a nivel institucional y dotar de recursos de afrontamiento positivo/adecuado que ayuden al alumnado desde dos vertientes -la preventiva y la de intervención-, con el fin de conseguir actuaciones enfocadas hacia la reducción de los efectos negativos sobre su rendimiento académico, salud, bienestar físico, psicológico y social (González-Cabanach, *et al.*, 2018; Peña, *et al.*, 2018; Vidal-Conti, *et al.*, 2018). Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivos principales los siguientes:

1. Identificar cuáles son las situaciones del entorno universitario que generan mayor estrés en el alumnado que cursa los Grados de Educación Infantil y Primaria.
2. Analizar las estrategias de afrontamiento del estrés que utiliza el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria para hacer frente a las situaciones estresantes del entorno universitario.
3. Verificar si existen diferencias significativas entre cada una de las submuestras de estudiantes de estas titulaciones (Educación Infantil y Educación Primaria).
4. Elaborar un modelo predictivo que relacione el estrés académico con las estrategias de afrontamiento para estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria y proponer un plan de intervención.

De estos objetivos se derivan las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1. Es probable que las situaciones que generan mayor estrés en el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria estén localizadas en el aula y en todos los procesos relacionados con la organización del trabajo a realizar.
- Hipótesis 2. Las estrategias de afrontamiento que emplea el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria están relacionadas con todas las situaciones de estrés académico a las que se enfrentan.

- Hipótesis 3. El alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria utilizan estrategias de afrontamiento distintas.
- Hipótesis 4. Algunas estrategias de afrontamiento del estrés pueden incorporarse en un modelo que explique mecanismos singulares de gestión del estrés académico en estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

MÉTODO

Participantes

La muestra estaba formada por 276 estudiantes de las titulaciones de los Grados de Educación Infantil (58.1%) y Educación Primaria (41.9%) de la Universidad de Valladolid, con edades comprendidas entre los 17 y 32 años con una edad media de $M=20.8$ y una desviación típica de $DT= 3,33$. Del total de participantes un 18.3% eran hombres y un 81.7% mujeres.

Instrumentos

Se utilizó la adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) de Tobin, Holroyd, Reynolds, y Kigal, (1989) (Cano, Rodríguez, y García, 2007). Este instrumento se utiliza para determinar las estrategias de afrontamiento de estrés consta de una parte cualitativa donde el sujeto describe la situación estresante y otra cuantitativa compuesta por 40 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos (0 -en absoluto- hasta 4 -totalmente-). Al final de la prueba, dispone de un ítem adicional que determina la autoeficacia percibida del afrontamiento.

El inventario original presenta coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach altos (entre .72 y .94), al igual que en la adaptación española de Cano, *et al.* (2007) con valores similares entre .78 y .89, y en algunas estrategias superiores, a excepción de evitación de problemas ($\alpha = .63$) y retirada social ($\alpha = .65$). Se han encontrado valores similares de consistencia interna en otras investigaciones que utilizan la adaptación española de Cano, *et al.* (2007) con alfas entre .70 y .86 (Nava, Ollua, Vega, y Soria, 2010), de entre .73 y .90 (Barquín-Cuervo, Medina-Gómez, y Pérez de Albéniz-Garrote, 2018) o incluso estructuras factoriales de primer orden casi idénticas a la original, excepto para apoyo social (Rodríguez-Díaz, Estrada-Pineda, Rodríguez-Franco, y Bringas-Molleda, 2014). Además de unos niveles de consistencia interna elevados, su validez convergente es adecuada. Se eligió esta prueba por ser uno de los instrumentos más ampliamente aceptados

debido a sus buenas propiedades psicométricas (Cano, Rodríguez, y García, 2007; Nava, *et al.*, 2010; Rodríguez-Díaz, *et al.*, 2014), así como por su brevedad y sencillez.

Así mismo, este instrumento presenta una estructura de agrupación jerárquica compuesta de ocho *escalas primarias* (Resolución de Problemas, Autocrítica, Expresión Emocional, Pensamiento Desiderativo, Apoyo Social, Reestructuración Cognitiva, Evitación de Problemas y Retirada Social). Posteriormente, se produce una agrupación empírica de las primarias en cuatro *escalas secundarias* (Manejo adecuado centrado en el problema, Manejo adecuado centrado en la emoción, Manejo inadecuado centrado en el problema y Manejo inadecuado centrado en la emoción). Y estas a su vez, se reagrupan nuevamente en dos *escalas terciarias* que son agrupación empírica de las secundarias (Manejo adecuado y Manejo inadecuado de la situación estresante) (ver Figura 1).

Resolución de problemas	Manejo adecuado centrado en el problema	Manejo adecuado
Reestructuración		
Apoyo social	Manejo adecuado centrado en la emoción	
Expresión emocional		
Evitación de problemas	Manejo inadecuado centrado en el problema	Manejo inadecuado
Pensamiento desiderativo		
Retirada social		
Autocrítica	Manejo inadecuado centrado en la emoción	

Figura 1. Estructura Jerárquica del Inventario CSI

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se aplicó el Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (CEAU) de García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, y Natividad (2012), que se conforma tras la revisión y ampliación con 10 ítems nuevos respecto al Inventario de Estrés Académico (IEA) de Polo, Hernández, y Poza (1996). Evalúa diferentes situaciones de estrés percibido en el ámbito universitario, concretamente con 57 estudiantes de Magisterio y 142 de Psicología. El instrumento consta de un total de 21 ítems. El alumnado responde mediante una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones que van desde 1 -nada de estrés- a 5 -mucho estrés-.

Este cuestionario, después de la realización de un análisis factorial exploratorio, se divide en 4 dimensiones complementarias subyacentes,

relacionadas de forma moderada entre sí, que son: Obligaciones Académicas (OA), Expediente y Perspectivas de Futuro (EF), Dificultades Interpersonales (DI) y Expresión y Comunicación de ideas propias (EC). Los ítems 6 “Masificación en las aulas” y 11 “Trabajar en grupo” no alcanzaron la saturación factorial mínima considerada, y fueron desestimados en análisis posteriores para evitar que aumentase la varianza, falsease o llevase a error en los resultados.

La consistencia interna de este instrumento es adecuada, presentando los siguientes coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach: OA ($\alpha = .80$), EF ($\alpha = .70$), DI ($\alpha = .78$) y EC ($\alpha = .74$).

Procedimiento

En primer lugar, se expusieron los objetivos del estudio al equipo decanal y responsable de los títulos de los diferentes centros que participaron en el estudio con el fin de que facilitaran el acceso al alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

En segundo lugar, se contactó con el alumnado y se le informó de la finalidad de la investigación, del tratamiento de los datos y de la confidencialidad en la gestión de la información personal. En todo momento se destacó la importancia de su participación y de que esta era voluntaria.

Posteriormente, a través del Campus Virtual se envió un mensaje con un enlace a un cuestionario *Google Drive* donde se encontraban los diferentes ítems de los cuestionarios a responder. Antes de empezar a contestar se les solicitaba su consentimiento informado y que indicasen si la participación en el estudio era voluntaria. A continuación, disponían de un espacio para explicar cuáles eran las situaciones académicas que más estrés les causaban y posteriormente respondían -con una escala Likert de 0 a 4- a las diferentes cuestiones planteadas. Fue obligatorio responder a todos los ítems antes de poder enviar el cuestionario para procesar correctamente los datos. Al finalizar el cuestionario correctamente, cada uno de los participantes recibía los resultados de su cuestionario con instrucciones para que pudiesen comprenderlos. Si algún estudiante tenía alguna duda podía contactar con los investigadores mediante correo electrónico y se les atendía personalmente.

Para categorizar las respuestas del alumnado a la pregunta inicial de la escala CSI sobre las situaciones que causan estrés en su contexto universitario y cómo este lo afronta, se utilizaron las unidades de categorización y

subcategorización que se crearon a partir de la información obtenida y del criterio de jueces expertos.

Para el análisis cuantitativo de los datos, en primer lugar se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson para estudiar la posible relación entre las variables del Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento del Estrés (CSI) y del Cuestionario de Estrés Académico (CEAU), en la muestra total de estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria; posteriormente, se utilizó el test de la Z de Fisher para identificar las diferencias significativas en cada submuestra. Así mismo, se realizó un análisis de regresión múltiple con el fin de identificar un modelo predictivo para afrontar el estrés académico utilizando las variables del CSI y CEAU.

El análisis de los datos se llevó a cabo con la versión 25.0 del programa estadístico SPSS.

Esta investigación forma parte del Proyecto de Innovación Docente “Apoyo para la gestión del estrés académico en estudiantes universitarios” aprobado y aceptado en régimen de concurrencia competitiva por la Universidad de Valladolid (UVA_PID17-18_161).

RESULTADOS

El primer objetivo del estudio fue identificar aquellas situaciones del entorno universitario que más estresan al estudiante de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Para tal efecto en la primera parte del Instrumento CSI se le solicitó al alumnado la descripción abierta de una situación estresante específica del entorno académico. Las categorías para clasificar las situaciones de estrés académico se describen a continuación:

- Un 26.6% del alumnado considera que la situación que más estrés le genera se relaciona con la carga excesiva de prácticas en las diferentes asignaturas en que estas son simultáneas en su ejecución y fecha de entrega. Así mismo, a este alumnado le preocupa tener que exponer sus trabajos prácticos en público.
- Un 18.2% del alumnado considera que la situación más estresante es el miedo al fracaso por la realización simultánea de diferentes tareas para muy diversas asignaturas y no ser capaz de comunicarlo y gestionarlo con el profesorado.
- Un 11.7% del alumnado considera que la situación más estresante se deriva de la preparación y realización de exámenes debida a la

falta de claridad de los temarios y de la disparidad de criterios de evaluación.

- Un 10.8% del alumnado considera que la situación más estresante es la de no ser capaz de transmitir sus necesidades de información al profesorado.
- Un 10.6% del alumnado considera que la situación más estresante se deriva de problemas personales que le restan tiempo en su dedicación académica.
- Un 9.7% del alumnado considera que la situación más estresante es el clima inadecuado dentro del aula.
- Un 9.3% del alumnado considera que la situación más estresante es la procrastinación y dificultad para priorizar tareas.
- Un 3.1% del alumnado considera que la situación más estresante son los rumores sobre la cantidad de estudiantes suspendidos y aprobados en cursos anteriores.

El segundo objetivo de estudio fue analizar la relación de las estrategias de afrontamiento del estrés con el estrés académico de la muestra total de estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria. En este sentido, en la tabla 1 encontramos que el pensamiento desiderativo ($r = .217$; $p < .01$), la expresión emocional ($r = .186$; $p < .01$), la resolución de problemas ($r = .168$; $p < .01$) y la retirada social ($r = .134$; $p < .05$) son las estrategias que permiten afrontar de mejor manera el estrés generado por las obligaciones académicas.

En el caso del estrés generado por las expectativas de futuro, observamos que las estrategias de afrontamiento también son el pensamiento desiderativo ($r = .250$; $p < .01$) la expresión emocional ($r = .151$; $p < .05$), la resolución de problemas ($r = .133$; $p < .05$) y la retirada social ($r = .194$; $p < .01$); sin embargo, se añade una más que es la autocrítica ($r = .211$; $p < .01$). En general se puede identificar que existe una relación especialmente importante con pensamiento desiderativo, autocrítica y retirada social.

Respecto a las dificultades interpersonales, se encontró que se relaciona especialmente con pensamiento desiderativo ($r = .256$; $p < .01$) y expresión emocional ($r = .162$; $p < .01$), con autocrítica ($r = .150$; $p < .05$) y retirada social ($r = .134$; $p < .05$) la relación es también importante pero menos significativa. Por último, vemos que la expresión y comunicación de

ideas propias se relaciona significativamente con retirada social ($r = .133$; $p < .05$) y autocrítica ($r = .126$; $p < .05$).

Tabla 1

Relación de las estrategias de afrontamiento del estrés (CSI) en alumnado universitario de los Grados de Educación Infantil y Primaria con los factores de estrés académico (CEAU)

CSI/CEAU muestra total	OA	EF	DI	EC
Resolución de problemas	.168**	.133*	.037	-.010
Autocrítica	.085	.211**	.150*	.126*
Expresión emocional	.186**	.151*	.162**	.043
Pensamiento desiderativo	.217**	.250**	.256**	.049
Apoyo social	.082	.037	.110	-.031
Reestructuración cognitiva	-.050	-.018	-.019	.031
Evitación de problemas	-.071	-.037	.012	.015
Retirada social	.134*	.194**	.134*	.133*

** $p < .01$; * $p < .05$; Nota: OA=Obligaciones académicas; EF=Expediente y expectativas de futuro; DI=Dificultades interpersonales; EC=Expresión y comunicación de ideas propias

Continuando en la misma línea planteada por el segundo objetivo, en la tabla 2 observamos el análisis de correlación de Pearson que se llevó a cabo para cada submuestra, con el fin de identificar las diferencias significativas encontradas en cada caso.

En este sentido, en la tabla antes mencionada mediante el test de la Z de Fisher se pudieron observar cuatro diferencias importantes en la relación de las estrategias afrontamiento del estrés con el estrés académico. En el caso de la relación de la expresión emocional con las obligaciones académicas, podemos afirmar que la expresión emocional es especialmente importante para el alumnado del Grado de Educación Infantil, en tanto que en el caso del alumnado del Grado de Educación Primaria no tanto. Otra diferencia importante fue la del expediente académico y las perspectivas de futuro con autocrítica, revelando que es especialmente más importante para el alumnado del Grado de Educación Primaria; sin embargo, también se observa que la diferencia del expediente académico y las perspectivas de futuro con evitación de problemas es significativa en el caso del alumnado del Grado de Educación Infantil. Por último, se encontró otra diferencia importante de pensamiento desiderativo con expresión y comunicación de ideas propias: reveló ser especialmente importante para el alumnado del Grado de Educación Primaria.

Tabla 2

Relación de las estrategias de afrontamiento del estrés de estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria con los factores de estrés académico y las diferencias significativas entre cada submuestra

CSI/CEAU	OA		EF		DI		EC	
	I	P	I	P	I	P	I	P
Resolución de problemas	.253*	.135	.146	.134	-.012	.069	-.109	.041
Autocrítica	.015	.108	<u>.018</u>	<u>.282**</u>	.053	.186*	.115	.148*
Expresión emocional	<u>.425**</u>	<u>.091</u>	<u>.270**</u>	.113	.236*	.136	.033	.042
Pensamiento desiderativo	.150	<u>.245**</u>	.155	<u>.289**</u>	.207*	<u>.277**</u>	<u>-.130</u>	<u>.145*</u>
Apoyo social	<u>.299**</u>	.016	.180	-.000	.168	.109	.025	-.075
Reestructuración cognitiva	.141	-.126	.178	-.087	.041	-.039	.041	.019
Evitación de problemas	.040	-.116	<u>.217*</u>	<u>-.123</u>	.104	-.029	.140	-.040
Retirada social	-.025	.186*	.156	<u>.207**</u>	.193	.102	.061	<u>.180*</u>

**p<.01; *p<.05; Nota: OA=Obligaciones académicas; EF=Expediente académico y expectativas de futuro; DI=Dificultades interpersonales; EC=Expresión y comunicación de ideas propias.; I=Estudiantes del Grado de Educación Infantil; P=Estudiantes del Grado de Educación Primaria

Una vez que se analizó la relación de las estrategias de afrontamiento con el estrés académico del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria y las diferencias significativas de cada submuestra, el siguiente objetivo fue identificar cuáles eran las principales estrategias de afrontamiento del estrés que influyen en el estrés académico de este alumnado con el fin de crear un modelo predictivo que pudiera explicarlo. Para ello, en la tabla 3 se muestra el análisis de regresión múltiple donde se pueden observar las estrategias de afrontamiento que el modelo introduce para explicar el estrés por obligaciones académicas, expediente académico y expectativas de futuro, dificultades interpersonales y de expresión y comunicación de ideas propias.

Tabla 3

Análisis de la influencia de las estrategias de afrontamiento del estrés académico de alumnado universitario de los Grados de Educación Infantil y Primaria

CSI/CEAU	OA		EF		DI		EC	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Resolución de problemas	.24**	.155**	.14*	.119*				
Autocrítica			.020**	.0150**				
Expresión emocional	.14*	.124			.16*	.126*		
Pensamiento desiderativo	.047***	.217***	.063***	.250***	.065**	.256**		
Apoyo social								
Reestructuración cognitiva	0.18*	-.157						
Evitación de problemas								
Retirada social							.018*	.133*
Varianza total explicada	10.40%		9.70%		8.10%		1.80%	

** $p < .01$; * $p < .05$; Nota: OA=Obligaciones académicas; EF=Expediente y expectativas de futuro; DI=Dificultades interpersonales; EC=Expresión y comunicación de ideas propias

Como podemos observar, el modelo de regresión múltiple incluye las estrategias de afrontamiento del estrés, el pensamiento desiderativo (4.7%), la resolución de problemas (2.4%), la expresión emocional (1.4%) y la reestructuración cognitiva (1.8%) para explicar un 10.40% de la varianza en el estrés por las obligaciones académicas (OA); siendo especialmente importante en este caso el pensamiento desiderativo.

Por otra parte, en la misma tabla se puede observar que en el siguiente caso el modelo incluye las variables de pensamiento desiderativo (6.3%), autocrítica (2%) y resolución de problemas (1.4%) para explicar un 9.7% de la varianza del estrés académico generado por el expediente y las perspectivas de futuro (EF).

En el caso del estrés académico generado por las dificultades interpersonales (DI), se encontró que el modelo introduce las variables de pensamiento desiderativo (6.5%) y expresión emocional (1.6%) para explicar un total del 8.1% de la varianza total de este.

Y, por último, observamos cómo la estrategia de afrontamiento “retirada social” es la única variable que introduce el modelo de regresión para explicar un 1.8% del estrés académico generado por la expresión y comunicación de ideas propias (EC).

El resumen del análisis revela que las estrategias de afrontamiento del estrés “pensamiento desiderativo”, “resolución de problemas”, “expresión emocional”, “reestructuración cognitiva”, “autocrítica” y “retirada social”, son las que influyen en mayor medida en el estrés académico del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria; un 10.4% del estrés es explicado por las obligaciones académicas, un 9.7% por el expediente y las expectativas de futuro, un 8.1% por las dificultades personales y un 1.8% por la expresión de ideas propias. En conjunto, el modelo permite explicar un 30% de la varianza total del estrés académico en el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria; es decir, del 100% de los casos de estrés académico que existan, un 30% se verá influido especialmente por el pensamiento desiderativo, la resolución de problemas, la expresión emocional, la reestructuración cognitiva, la autocrítica y por la retirada social.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos nos han permitido identificar las situaciones del entorno universitario que generan mayor estrés en el alumnado que cursa los Grados de Educación Infantil y Primaria.

El primer objetivo del estudio fue identificar aquellas situaciones del entorno universitario que más estresan al alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria, partiendo del supuesto de que las situaciones que generan mayor estrés en el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria están localizadas en el aula y en todos los procesos relacionados con la organización del trabajo a realizar. En este sentido, los resultados nos muestran que más de la mitad de las causas (un 56.5%) están relacionadas con la carga, ritmo y organización del trabajo; por ejemplo, un 26.6% del alumnado considera que la situación que más estrés le genera se relaciona con la carga excesiva de prácticas en las diferentes asignaturas y que estas son simultáneas en su ejecución y fecha de entrega. Así mismo le preocupa tener que exponer sus trabajos prácticos en público. Un 18.2% del alumnado considera que la situación más estresante es el miedo al fracaso por la realización simultánea de diferentes tareas para muy diversas asignaturas y no ser capaz de comunicarlo y gestionarlo con el profesorado. Un 11.7% del alumnado considera que la situación más estresante se deriva de la preparación y realización de exámenes, debida a la falta de claridad

de los temarios y de la disparidad de criterios de evaluación. Por lo tanto, se concluye que efectivamente las situaciones que producen mayor estrés al alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria son las que se generan en el aula y en todos los procesos relacionados con el trabajo a realizar, ya que algunos autores afirman que se apoyan los procesos de transición y adaptación al entorno académico universitario y sin embargo, es una necesidad detectada y no cubierta aún en su totalidad, que genera efectos negativos sobre el rendimiento académico y el bienestar físico, psicológico y social (Fornés-Vives, *et al.*, 2016; González-Cabanach, *et al.*, 2018; Peña, *et al.*, 2018; Vidal-Conti, *et al.*, 2018).

En la misma línea del objetivo planteado anteriormente encontramos que un 30.7 % de las causas señaladas como estresores situacionales por el alumnado estaban relacionadas con limitaciones o falta de competencias personales para adaptarse a la situación o contexto universitario. Ya que un 10.8% del alumnado consideraron que la situación más estresante es la de no ser capaz de transmitir sus necesidades de información al profesorado, en tanto que un 10.6% refirieron que la situación más estresante se deriva de problemas personales que les restan tiempo en su dedicación académica y un 9.3% del alumnado consideró que la situación que le producía más estrés era la procrastinación y dificultad para priorizar tareas; en este sentido algunos estudios demuestran que los recursos personales y sociales favorecen el aumento de bienestar, entendido desde una visión positiva de la salud centrada en el desarrollo de competencias (Hombrados, 2013; Martín, Lucas, y Musitu, 2015; Maya, Santaolaya, y García, 2007; Musitu y Buelga, 2004; y Sánchez, 2007).

Ortega y Salanova (2016) afirman que el contexto tiene un peso importante en la generación de estrés, por lo tanto no es de extrañar que el 12.8% restante de causas identificadas por el alumnado en su contexto universitario se relacionaría también con dos factores de riesgo psicosocial tipificados por la ley, el clima y la comunicación en el trabajo, ya que un 9.7% del alumnado ha considerado como situación más estresante el clima inadecuado dentro del aula y un 3.1% del alumnado ha declarado que los rumores sobre la cantidad de estudiantes suspendidos y aprobados en cursos anteriores es lo que les genera mayor estrés.

En coherencia, se acepta la hipótesis de partida ya que las situaciones que mayormente estresan al alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria son las relacionadas con el aula y todos los procesos relacionados con la organización, por lo que consideramos que un programa de entrenamiento en resolución de conflictos aplicados a la gestión adecuada del tiempo y desarrollo de la competencias de comunicación interpersonal y grupal, incidiría directamente minimizando los efectos negativos de

adaptación del alumnado al entorno académico. Con la aplicación de una versión adaptada a este contexto de cualquiera de los cuestionarios de los que se aplican para evaluar el riesgo psicosocial en el trabajo, se podría obtener una cuantificación efectiva de los riesgos psicosociales en el puesto de trabajo del alumnado.

Por lo que respecta al segundo objetivo, analizar las estrategias de afrontamiento del estrés que utiliza el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria para hacer frente a las situaciones estresantes del entorno universitario, los resultados indican que el alumnado solo utiliza efectivamente cinco de las ocho estrategias de afrontamiento del estrés que propone el cuestionario CSI: el pensamiento desiderativo, la expresión emocional, la resolución de problemas, la retirada social y la autocrítica.

Esto podría indicar que estas cinco estrategias son las más adecuadas ya que estas correlacionan de manera significativa con el alumnado que afronta adecuadamente las situaciones de estrés académico. Por otra parte, las estrategias de reestructuración cognitiva y apoyo social parece que no suelen emplearse para afrontar el estrés generado por el contexto académico universitario, lo que puede indicar que son inadecuadas para resolver las situaciones estresantes o que su empleo resulta contraproducente.

Cuando se analizan problemas o situaciones académicas concretas como las que presenta el test CEAU, se observa que para afrontar el estrés generado por las expectativas de futuro, se utilizan las cinco estrategias; sin embargo, cuando se trata de afrontar los estresores derivados de las dificultades interpersonales, el alumnado emplea como estrategia básica el pensamiento desiderativo.

Por último, observamos que la expresión y comunicación de ideas propias se relaciona significativamente con retirada social y autocrítica. En este sentido confirmamos nuestra segunda hipótesis ya que se demuestra que el alumnado de los Grados de Infantil y Primaria emplea aquellas estrategias que le son útiles para resolver situaciones relacionadas con el estrés académico (Hirsch, *et al.*, 2015).

Siendo consecuentes con el tercer objetivo del estudio, se ha verificado la existencia de algunas diferencias significativas entre las estrategias de afrontamiento del estrés académico que emplea más frecuentemente el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria. En esta línea hemos podido constatar que, en el caso del estrés derivado de las obligaciones académicas, la expresión emocional es especialmente importante para el alumnado del Grado de Educación Infantil, en tanto que para los del Grado de Educación Primaria no resulta significativa. Cuando el estrés

es generado por el expediente y las expectativas de futuro, la autocrítica es la estrategia que significativamente es más importante en el caso del alumnado del Grado de Educación Primaria, en tanto que ante esta misma situación de estrés el alumnado de Grado de Educación Infantil utiliza como estrategia la evitación de problemas. Por último, cuando el estresor se deriva de la expresión y comunicación de ideas propias, la estrategia de pensamiento desiderativo es especialmente relevante en el alumnado del Grado de Educación Primaria. En coherencia con los resultados obtenidos, se concluye nuestro tercer supuesto, que hace referencia a que el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria utiliza estrategias de afrontamiento distintas ante las mismas situaciones de estrés académico, entre ellas la búsqueda del apoyo social, se cumple, acorde con los estudios de Piergiovanni y Domingo (2018) y González-Cabanach, *et al.* (2010), quienes señalan que para reducir el estrés el alumnado se apoya en el grupo de iguales. Por lo tanto, es posible que las diferencias entre el afrontamiento del estrés del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria sean ocasionadas por el hecho de estar expuesto a condiciones y clima distintos; en consecuencia, las estrategias específicas que utilizan son en función del contexto.

Como último objetivo nos planteamos la elaboración de un modelo predictivo que relacionara el estrés académico con las estrategias de afrontamiento para estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria; en este sentido la OMS y el Informe de la Federación Mundial de la Salud Mental establecen como prioritaria la necesidad y la importancia estratégica de invertir en la implementación de programas integrales que prioricen el bienestar emocional basado en evidencias científicas, con el fin de desarrollar las competencias de afrontamiento del estrés académico (De Vicente y Villamarín, 2018). En coherencia, con nuestro estudio concluimos que un modelo de intervención que incluya las estrategias de afrontamiento del estrés: “control del pensamiento desiderativo”, “resolución de problemas”, “expresión emocional”, “reestructuración cognitiva”, “autocrítica” y “retirada social”, podrá incidir en el comportamiento del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria ante situaciones que generen estrés académico. Dependiendo del acontecimiento estresante, cada estudiante selecciona qué estrategia utilizar; sin embargo, el uso diferencial de estas suele tener un patrón definido para esta muestra en particular. Por lo tanto, si se pretende elaborar un programa de intervención, deberá estar basado en este modelo y para un contexto en particular, empleando las estrategias que se ha demostrado son efectivas (Denovan y Macaskill, 2017; Freire, *et al.*, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283. <https://cutt.ly/jrtrtYWT>
- Cano, F.J., Rodríguez, L., & García, J. (2007). Spanish version of the Coping Strategies Inventory. *Actas Españolas De Psiquiatría*, 35(1), 29-39. <https://cutt.ly/irueCSR>
- De la Fuente, J., Fernández-Cabezas, M., Cambil, M., Vera, M.M., González-Torres, M.C., & Artuch-Garde, R. (2017). Linear relationship between resilience, learning approaches, y coping strategies to predict achievement in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 8, 1039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01039>
- De Vicente, A. y Villamarín, S. (2018). La importancia de cuidar la salud mental de los jóvenes, Informe de la Federación Mundial de la Salud Mental. *INFOCOP*, 83(4), 22. <https://cutt.ly/fruE1Ht>
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2017). Stress y subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 505-525. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9736-y>
- Espinoza-Díaz, I.M., Tous-Pallarés, J., y Vigil-Colet, A. (2015). Efecto del clima psicosocial del grupo y de la personalidad en el síndrome de quemado en el trabajo en docentes. *Anales de Psicología*, 31(2), 651-657. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.174371>
- Fornés-Vives, J., Garcia-Bya, G., Frias-Navarro, D., & Rosales-Viladrich, G. (2016). Coping, stress, y personality in Spanish nursing students: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 36, 318-323. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.08.011>
- Freire, C., Ferradás, M.D.M., Valle, A., Núñez, J.C., & Vallejo, G. (2016). Profiles of psychological well-being y coping strategies among university students. *Frontiers in Psychology*, 7, 1554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01554>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154. <https://cutt.ly/7rryAbS>
- González-Cabanach, R., Fernández-Cervantes, R., González-Doniz, L., y Freire-Rodríguez, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005>
- González-Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., y Franco-Taboada, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- Hirsch, C.D., Barlem, E.L. D., Almeida, L.K., Tomaschewski-Barlem, J.G., Figueira, A.B., & Lunardi, V.L. (2015). Coping strategies of nursing students for dealing with university stress. *Rev Bras Enferm.*, 68(5), 501-508. <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2015680503i>
- Hombrados, M.I. (2013). *Manual de psicología comunitaria*. Síntesis.

- Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal y Coping*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Martín, A., Lucas, S., y Musitu, G. (2015). *Programa de Aprendizaje-Servicio y Responsabilidad Social en Educación Secundaria (PASRES)*. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- Matalinares, M.L., Díaz, G., Raymundo, O., Baca, D., Uceda, J., y Yaringaño, J. (2016). Afrontamiento del estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo. *Persona, 19*, 105-126. <https://doi.org/10.26439/persona2016.n019.975>
- Maya, I., Santaolaya, F., y García, M. (2007). Estrategias de intervención psicosocial. Casos prácticos. En I. Maya, M. García y F. Santaolaya (Coords.), *Guía para el análisis de casos prácticos* (pp. 77-87). Pirámide.
- Merino, C., Manrique, G., Angulo, M., e Isla, N. (2007). Indicador de estrategias de afrontamiento del estrés: Exploración normativa y de su estructura factorial. *Ansiedad y Estrés, 13*(1), 25-40. <https://cutt.ly/mrrurHt>
- Merino, E., y Lucas, S. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de Educación Primaria. *Universitas Psychologica, 15*(1), 205-218. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm>
- Morales, F.M. (2018). Estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista INFAD de Psicología, 2*(1), 289-294. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1228>
- Muñoz, F. (2017). *El estrés académico: problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Universidad de Huelva.
- Musitu, G. y Buelga, S. (2004). Desarrollo comunitario y potenciación (empowerment). En G. Musitu, J. H. Olaizola, L.M. Cantera, y M. Montenegro (Coords.), *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 167-193). UOC.
- Nava, C., Ollua, P., Vega, C.Z., y Soria, R. (2010). Inventario de Estrategias de Afrontamiento: una replicación. *Psicología y Salud, 20*(2), 213-220. <https://doi.org/10.25009/pys.v20i2.604>
- Ojeda, A. (2017). Familia y estrategias de afrontamiento, En A.A. Valdés, J.A. Vera, M. Urías, y J.M. Ochoa (eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (pp. 61-78). Clave.
- Ortega, A. y Salanova, M. (2016). Evolución de los modelos sobre el afrontamiento del estrés: hacia el coping positivo. *Ágora de Salud, 3*, 285-293. <https://doi.org/10.6035/AgoraSalut.2016.3.30>
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M.M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés, 12*(2-3), 329-341.
- Peña, E., Bernal, L.I., Pérez, R., Reyna, L., y García, K.G. (2018). Estrés y estrategias de afrontamiento en Estudiantes de Nivel Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Nure investigación, 15*(92), 1-8. Recuperado de <https://cutt.ly/arrusdJ>

- Piergiovanni, L. F., y Depaula, P. D. (2018). Descriptive Study of Self-efficacy y Stress Management among Argentinean University Students. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 413-432. <https://cutt.ly/YrruxPR>
- Polo, A., Hernández, J.M. y Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2-3, 159-172. <https://cutt.ly/Frrucme>
- Pozos-Radillo, E., Preciado-Serrano, L., Plascencia-Campos, A., Valdez-López, R., y Morales-Fernández, A. (2016). Psychophysiological manifestations associated with stress in students of a public university in Mexico. *Journal of Child y Adolescent Psychiatric Nursing*, 29(2), 79-84. <https://doi.org/10.1111/jcap.12142>
- Rodríguez-Díaz, F.J., Estrada-Pineda, C., Rodríguez-Franco, L., y Bringas-Molleda, C. (2014). Adaptación del inventario de estrategias de afrontamiento (CSI) a la población penitenciaria de México. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 27(3), 415-423. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427301>
- Rodríguez-Marín, J., y Neipp-López, M. C. (2008). *Manual de psicología social de la salud*. Síntesis.
- Ruano, R., y Serra, E. (2000). Estrategias de afrontamiento en familias con hijos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 199-206. <https://cutt.ly/IrrunpX>
- Sánchez, A. (2007). *Manual de Psicología Comunitaria. Un enfoque integrado*. Pirámide.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., y Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, y coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning y Individual Differences*, 55, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.001>
- Tous-Pallarés, J., Mayor-Sánchez, C., Bosasa-Jiménez, P., y Espinoza-Díaz, I. M. (2011). Escala de Clima Psicosocial en el Trabajo: Desarrollo y Validación. *Anuario de Psicología*, 41(1,3), 51-65. <https://cutt.ly/SrbJvPP>
- Vidal-Conti, J., Muntaner-Mas, A., y Palou, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos*, 22, 181-195. <https://doi.org/10.18172/con.3369>

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Lorena Valdivieso-León. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7574-1079>

Profesora Ayudante Doctor. Líneas de investigación en el marco de la “Psicología del aprendizaje y de la motivación” y “Estrés académico en estudiantes universitarios”. Coordinadora del Grado en Educación Infantil, Facultad de Educación de Soria. Miembro del Grupo de Investigación de Excelencia (GIR179 CyL) en Psicología de la Educación. E-mail: lorena.valdivieso@psi.uva.es

Susana Lucas Mangas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4626-5050>

Profesora Titular de Universidad. Líneas de investigación: Factores psicosociales y calidad de vida. Aprendizaje-Servicio, Responsabilidad Social y Desarrollo Comunitario. Psicología Social de la Educación y Orientación Profesional: enfoque comunitario. Educación en derechos humanos-desarrollo sostenible. Innovación y Desarrollo Emprendedor. Pertenencia al GIR: IDEM. Investigación en Innovación y Desarrollo Emprendedor (Universidad de Salamanca). Email: susana.lucas@uva.es

Jordi Tous Pallarés. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7685-9071>

Profesor Titular de Universidad. Investigador del Research Center for Behavioral Assessment (CRAMC) y Grupo Reconocido en Educación Intercultural (GREDI). Línea de investigación: evaluación y mejora de la calidad de vida, construcción de instrumentos psicométricos, delimitación del alcance del absentismo laboral y los factores psicosociales en el sector servicios. Email: jordi.tous@urv.cat

Ivette Margarita Espinoza Díaz. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9033-1142>

Personal Docente Investigador. Coordinadora del Máster en Dirección de Recursos Humanos, Fundación URV. Líneas de investigación en evaluación y medida de la conducta, miembro del Centro de Investigación en evaluación y medida de la conducta CRAMC URV. Email: ivettemargarita.espinoza@urv.cat

Fecha Recepción del Artículo: 13. Octubre. 2019

Fecha Modificación del Artículo: 04. Enero. 2020

Fecha Aceptación del Artículo: 11. Enero. 2020

Fecha Revisión para Publicación: 23. Enero. 2020