

# Cuadernos de Educación y Desarrollo

Vol 2, Nº 18 (agosto 2010)

<http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>

---

## ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO ANTE EL ESTRÉS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

José Alberto Martínez González

E mail 1: [info@joseamrtinez.com](mailto:info@joseamrtinez.com)

E mail 2: [gabinete@escuelairiarte.com](mailto:gabinete@escuelairiarte.com)

E mail 3: [jam@la-laguna.uned.es](mailto:jam@la-laguna.uned.es)

### Resumen

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) constituye un contexto de estrés para los estudiantes universitarios, habida cuenta de los nuevos cambios y protagonismos a los que los alumnos deberán enfrentarse. Resulta por tanto necesario conocer qué estrategias de afrontamiento usan los estudiantes universitarios para gestionar el estrés educativo y generar programas de prevención y de intervención, incluso antes de que alcancen esta etapa educativa. Hemos estudiado en una muestra de 358 estudiantes universitarios con el objetivo de descubrir la relación entre estrategias de afrontamiento ante el estrés y el rendimiento académico, así como las diferencias entre los alumnos que aprueban y los que suspenden por el uso que de las estrategias manifiestan hacer, y también la posibilidad de encontrar una función que discrimine a ambos grupos de alumnos. Los resultados demuestran que efectivamente las estrategias de afrontamiento ante el estrés correlacionan con el rendimiento académico, que diferencian al grupo de alumnos aprobados del grupo de estudiantes suspendidos y permite discriminar a ambos haciendo posible pronosticar a qué grupo pertenecerá el estudiante en virtud de las estrategias de afrontamiento que utilice.

Palabras clave: estrategias de afrontamiento, rendimiento académico, educación superior.

### Abstract

*Stress Coping and Academic Achievement in University Students.*

The new European Space for Higher Education (ESHE) constitutes a stressful context for university students, who are now immersed in a number of situations that bring about remodelled roles of increasing demand. It is all the most necessary, therefore, to know what coping strategies university students use to affront academic stress and engender programs of prevention and intervention, even before they reach the university period. This paper centres on a sample of 358 students and the goal is to analyse the relation between stress coping strategies and academic achievement as well as the set of differences among the students who are successful and those who are not, according to the use of the aforementioned strategies that they claim to implement. That analysis can eventually allow the finding of a function that discriminates both groups of students. The results came to show that there is a relation between stress coping strategies and academic success, which permits to distinguish those that successfully faced tests from those that were unable to pass examinations, and also

to predict to which group will the student belong, as regards the coping strategies that the individual uses.

Key words: coping, academic achievement, high education.

### **Introducción**

Aunque son escasos los trabajos sobre el estrés en estudiantes universitarios, especialmente en lo que al rendimiento académico se refiere, es evidente que la Universidad constituye un contexto con situaciones altamente estresantes (los exámenes, la cantidad de materias a estudiar, etc.). Como se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones las experiencias académicas estresantes tienen consecuencias a nivel fisiológico, cognitivo, afectivo y también en el rendimiento académico, especialmente en los primeros cursos y en el periodo previo a los exámenes (Hampel y Peterman, 2006; Martín, 2007; Misra y McKean, 2000; Muñoz, 1999, 2003).

El nuevo “escenario” académico universitario que surge con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), centrado en el aprendizaje y en el desarrollo de múltiples competencias por parte del alumnado, en su autonomía, en la calidad y en el logro académico constituye un marco inigualable para el estudio del estrés académico. En este sentido debemos tener presente que las consiguientes modificaciones metodológicas necesarias en los procesos de enseñanza y aprendizajes asociados al EEES (planificación, actividades y tareas, evaluación, interacción, etc.) exigirán procesos de adaptación por parte de los estudiantes para alcanzar los objetivos académicos y para adaptarse al nuevo sistema, todo lo cual contribuirá a generar estrés.

No obstante lo anterior hemos de reconocer que al ser la adolescencia la etapa del desarrollo previa a la fase en la que se encuentra el estudiante universitario, caracterizada aquella por continuos cambios que pueden ocasionar estrés y repercutir en el desarrollo psicológico del estudiante, marcando su desarrollo posterior, parece inevitable un abordaje de la experiencia estresante del estudiante mucho antes de que acceda a la Universidad. Con ello se favorecería que el estudiante – desde que es preuniversitario - gestione mejor el estrés durante su paso por la Universidad, mitigando así su influencia sobre la ansiedad, el sentimiento de eficacia, la autoestima (González, Montoya, Bernabeu y Martina, 2002), las conductas de riesgo (Bermúdez, Teva y Buela, 2009; Donenberg y Pao, 2005) o el propio desarrollo de estrategias de afrontamiento (Frydenberg y Lewis, 1996a, 1999; Aunola, Stattin y Nurmi, 2000).

Respecto a las formas de afrontar las situaciones estresantes por parte de los universitarios el modelo de afrontamiento más utilizado en el contexto académico es el transaccional de Folkman y Lazarus (1985). Recordemos primero que para ellos el estrés es el estado emocional negativo con implicaciones fisiológicas resultante de un proceso de desequilibrio percibido entre las demandas del ambiente y los recursos personales. Tanto para ellos como para otros investigadores (Hernández, Olmedo e Ibáñez, 2004) una persona experimentará estrés si percibe que los recursos personales para dar respuesta a una situación significativa son insuficientes, ineficaces o inadecuados.

Lazarus y Folkman (1985) describieron dos estrategias básicas de afrontamiento del estrés: por una parte, esfuerzos cognitivo-conductuales centrados en solucionar el problema; de otra, búsqueda de relaciones y apoyo en otros con gran contenido afectivo. Este modelo, que incluye el conjunto de esfuerzos que el estudiante pone en marcha para manejar los eventos que son percibidos como estresantes y restaurar el equilibrio (Rodríguez-Marín, 1995; Salanova, Grau y Martínez, 2005), contiene tanto las acciones que de manera personal-diferencial (McCrae y Costa, 1986) y social (Moos y Shaefer, 1993) están dirigidas a cambiar o resolver la situación para hacerla menos problemática, como las actuaciones encaminadas a manejar las respuestas emocionales asociadas al estrés, reduciendo la tensión y la activación emocional, entre otras cosas (Hunter, Mora-Merchan y Ortega, 2004). Se trata, en definitiva, de fuerzas empleadas para gestionar (reducir, minimizar, dominar o tolerar) necesidades personales y demandas externas del propio desenvolvimiento (Palomar, 2008). Además, y

como señalan algunos investigadores, esta actividad reguladora comienza de manera consciente y después se automatiza (Compas, Connor, Osowiecki y Welch, 1997).

Se trata por tanto de un afrontamiento centrado en el problema y de un afrontamiento centrado en la emoción (Folkman, Lazarus, Gruen y DeLongis, 1986; Frydenberg y Lewis, 1991; Plancherel y Bolognini, 1995; Plancherel B, Bolognini M y Halfon, O., 1998), con un claro e integrado contenido cognitivo, conductual y afectivo (Lazarus y Folkman, 1985; Páez Rovira, 1993)

Por su parte, el modelo de afrontamiento propuesto por Frydemberg y Lewis (1990), en el que se fundamenta el presente trabajo y el instrumento utilizado en él, incluye estrategias improductivas y de evitación, además de las dos estrategias activas propuestas por Lazarus y Folkman: solución del problema y relación con los demás. Son muchos los estudios que coinciden en que las estrategias de afrontamiento activas constituyen opciones funcionales, adaptativas y exitosas, mientras que las formas pasivas y de evitación son consideradas como menos exitosas, disfuncionales e inadaptativas (Carver, Scheier y Weintraub, 1989; Folkman, Lazarus, Gruñe y DeLongis, 1986; Moos, 1988; Perrez y Reicherts, 1992; Terry, 1991).

Las investigaciones sobre la relación entre las estrategias de afrontamiento de los estudiantes universitarios y su rendimiento académico se han centrado en dos grandes ámbitos y no están exentas de contradicciones. De una parte, algunos autores constatan que las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios antes de los exámenes no predicen de manera significativa el rendimiento académico (Bolger, 1990; Carver y Scheiert, 1995), salvo en el caso de las estrategias de distanciamiento mental, que es negativa. De otra parte, otros autores (Heredia, Piemontesi, Burlan y Pérez, 2008) defienden que la influencia de las estrategias de afrontamiento sobre el rendimiento académico es indirecta, al moderar los efectos de la ansiedad. Incluso algunos investigadores presentan sus resultados mostrando relaciones directas y significativas entre estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea de estudiar con las calificaciones (Carver, Scheier y Weintraub, 1989; Endler, Cantor y Parker, 1994; Klinger, 1984). Posiblemente una de las fuentes de contradicción se encuentre en la diversidad de estrategias e instrumentos de medida utilizados.

En el presente trabajo nos proponemos analizar qué estrategias de afrontamiento están vinculadas al logro académico, en qué medida y con qué signo, independientemente de que esas estrategias sean eficaces o ineficaces ante el estrés. Observaremos también las diferencias en el uso de las estrategias entre los estudiantes que aprueban y los que suspenden, algo que nos parece muy adecuado y útil tanto para el desarrollo de programas de mejora del rendimiento y de manejo del estrés académico en el nuevo contexto del EEES, como para las investigaciones posteriores.

Nuestro objetivo por tanto es triple. Por una parte, determinar que relación existe entre las estrategias de afrontamiento de los estudiantes universitarios y su rendimiento académico. En segundo lugar, averiguar si los alumnos aprobados y suspendidos difieren significativamente en el uso de las estrategias de afrontamiento. Por último, determinar si es posible hallar una función que discrimine significativamente al grupo de alumnos aprobados del grupo de suspendidos en función del uso que manifiestan hacer de las estrategias de afrontamiento.

En función de nuestros objetivos propuestos, partimos de tres hipótesis básicas:

H1: existe correlación entre determinadas estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

H2: estudiados en conjunto, el grupo de estudiantes universitarios que aprueban (calificación final media igual o superior a 6) se diferencia significativamente del grupo de alumnos que suspende (calificación media igual o inferior a 4 puntos) en el uso de las estrategias de afrontamiento.

H3: es posible encontrar una función que discrimine a los alumnos universitarios que aprueban y que suspenden en relación a las estrategias de afrontamiento que manifiestan usar, permitiendo pronosticar si un estudiante formará parte del grupo de aprobados o del de suspendidos.

## Método

### *Muestra*

La muestra estaba compuesta inicialmente por 392 alumnos que cursan Diplomado en Turismo. Esta muestra se ha utilizado para el cálculo de las correlaciones entre estrategias de afrontamiento y rendimiento académico medio. Después la muestra fue depurada para el estudio de las estrategias de afrontamiento que utiliza el grupo de alumnos que aprueba y el grupo que suspende, sustrayendo de ella a los estudiantes cuya calificación final media está comprendida entre 4,01 y 5,99 puntos: sólo hemos incluidos a los alumnos con calificación final media igual o inferior a 4 y alumnos con calificación igual o superior a 6. La razón es doble: por una parte, eliminar en la segunda parte de la investigación las calificaciones centrales, haciendo posible de este modo un análisis discriminante más claro; por otra parte, nuestro interés en esta segunda parte se centra en comparar a los estudiantes que aprueban con claridad con los que claramente suspenden. El total de alumnos suspendidos es de 136 (nota media igual o inferior a 4) y el de aprobados 222 (calificación media igual o superior a 6). De ellos el 72% son mujeres y el 28% hombres, todos con edades comprendidas entre 18 y 22 años.

### *Variables*

La variable dependiente es la calificación media final de curso del estudiante universitario. Las variables independientes son las dieciocho estrategias de afrontamiento propuestas por Frydenberg y Lewis (1996).

### *Instrumentos de medida*

Además de la consulta online de los expedientes de los estudiantes para obtener sus calificaciones finales, a partir de las cuales se obtuvieron las calificaciones finales medias, se ha utilizado la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Frydenberg y Lewis, 1996). Aunque inicialmente la escala fue diseñada para ser aplicada en adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 18 años, los propios autores manifiestan que "la experiencia ha demostrado que puede ser utilizada con personas mayores de esa edad" (Frydenberg y Lewis, 1996, p. 9), y efectivamente ha sido utilizada con éxito por otros investigadores en poblaciones con edades comprendidas entre 18 y 24 años (Casullo y Fernández, 2001; Castro y Martina, 2005).

La escala tiene una buena consistencia interna media ( $\alpha = .75$ ) y una aceptable fiabilidad test-retest media ( $r_{xx} = .68$ ). Está formada por 18 estrategias a las que le corresponden en conjunto 80 elementos (uno abierto y 79 cerrados), a puntuar por el alumno en una escala tipo Likert de cinco elementos, de 1 a 5, según el estudiante responda "No me ocurre nunca o no lo hago" a "Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia", respectivamente.

En la tabla 1 se incluye una descripción de cada una de las estrategias (en negrita la etiqueta está tal y como aparece en el instrumento). La descripción de cada estrategia se ha realizado a partir de la que ofrece el instrumento y teniendo cuenta el contenido de los ítems que en el cuestionario le corresponde a cada estrategia, para conseguir un mejor significado.

Tabla 1  
*Estrategias de afrontamiento*

---

**Contenidos de las estrategias**

---

- 1) Concentrarse en **resolver el problema** poniendo en juego todas las capacidades estudiándolo sistemáticamente y analizando diferentes puntos de vista, pensando en lo que se está haciendo y por qué.
- 2) **Esforzarse y tener éxito** con compromiso, ambición y dedicación, asistiendo a clase y comprometiéndose con las tareas como es debido.
- 3) **Fijarse en lo positivo** de la situación viendo el lado bueno de las cosas, considerarse afortunado porque otros tienen peores problemas teniendo una visión alegre de la vida y estando contento de cómo le va la vida.
- 4) **Buscar diversiones relajantes**, como actividades de ocio: leer, pintar, ver la televisión, oír música, etc.
- 5) **Distracción física** haciendo deporte, manteniéndose en forma yendo al gimnasio.
- 6) **Buscar apoyo espiritual** y ayuda en un dios.
- 7) **Buscar apoyo social** compartiendo el problema con amigos y padres para que le ayuden y expliquen qué harían ellos en su lugar.
- 8) **Buscar ayuda profesional** de maestros u otros profesionales competentes.
- 9) **Invertir en amigos íntimos** pasando el tiempo con ellos
- 10) **Buscar pertenencia** adaptándose a los amigos o generando en ellos buena impresión
- 11) **Acción social** uniéndose a grupos que estudien el problema o tengan el mismo problema
- 12) **Preocuparse** por lo que sucede, por el futuro o por la felicidad
- 13) **Hacerse ilusiones** imaginando que las cosas irán a mejor o se resolverán solas
- 14) **Falta de afrontamiento** por no encontrar forma o enfermarse
- 15) **Reducir la tensión** bebiendo, comiendo, llorando, gritando, tomando drogas o trasladando las frustraciones a otros
- 16) **Ignorar el problema** conscientemente borrándolo de la mente
- 17) **Autoculparse**, criticarse a sí mismo y darse cuenta de que uno mismo se hace difíciles las cosas.
- 18) **Reservarlo** (el problema) **para sí** y aislarse de la gente no dejando que otros se enteren del problema.

---

## Resultados

Se confirma nuestra primera hipótesis. Seis estrategias de afrontamiento correlacionan de manera significativa con el rendimiento académico medio, cinco de ellas en sentido inverso y una de manera positiva. La estrategia de afrontamiento consistente en esforzarse en tener éxito con ambición y dedicación, asistiendo a clase y comprometiéndose con las tareas académicas como es debido, correlaciona de manera positiva con el rendimiento académico medio ( $.308, p \leq .01$ ). Por el contrario, las estrategias ante el estrés dirigidas a ignorar el problema ( $-.229, p \leq .01$ ), a buscar ayuda o apoyo espiritual en un "dios" ( $-.236, p \leq .01$ ), a distraerse físicamente haciendo deporte o yendo al gimnasio ( $-.145, p \leq .01$ ), a reducir la tensión comiendo, bebiendo o tomando drogas ( $-.139, p \leq .01$ ) y la falta de afrontamiento ( $-.105, p \leq .05$ ) correlacionan de manera inversa y significativa con el rendimiento académico medio (Tabla 2).

Tabla 2  
Correlaciones de Pearson

Estrategias de afrontamiento	Correlación
Resolver el problema	,034
Esforzarse y tener éxito	,308(**)
Fijarse en lo positivo	,056
Buscar diversiones relajantes	-,050
Distracción física	-,145(**)
Buscar apoyo espiritual	-,236(**)
Buscar apoyo social	-,055
Buscar apoyo profesional	,078
Invertir en amigos íntimos	-,051
Buscar pertenencia	,019
Acción social	,075
Preocuparse	-,001
Hacerse ilusiones	,002
Falta de afrontamiento	-,105(*)
Reducir la tensión	-,139(**)
Ignorar el problema	-,229(**)
Autoculparse	,078
Reservarlo para sí	-,021

S: Suspensos nota media  $\leq 4$  (N=136)  
A: Aprobados nota media  $\geq 6$  (N=222)

También queda confirmada la segunda hipótesis. Al margen de la correlación con el rendimiento académico, los resultados del contraste de medias mediante la Prueba T reflejan que los grupos de alumnos aprobados y suspendidos difieren muy significativamente ( $p=,000$ ) en el uso de las siguientes estrategias de afrontamiento: esforzarse y tener éxito, fijarse en lo positivo, buscar apoyo espiritual e ignorar el problema. También de manera significativa ( $p<,05$ ) aunque en menor medida sucede con las estrategias siguientes: distracción física ( $p=,013$ ), buscar apoyo profesional ( $p=,025$ ), hacerse ilusiones ( $p=,042$ ) y falta de afrontamiento ( $p=,020$ ). Además, respecto a todas las estrategias mencionadas, el intervalo de confianza para la diferencia no incluye el valor cero (Tabla 3), hecho que confirma que los alumnos que aprueban y que suspenden difieren significativamente en el uso de esas estrategias, en tanto que también difieren significativamente los valores promedios de las estrategias mencionadas. El signo del indicador T nos muestra si la media para dicha estrategia es superior en el grupo de alumnos suspendidos (signo -) o en el grupo de aprobados (signo +).

Tabla 3  
Contraste de medias

	Media S (A)	DT S (A)	T	P Sig.	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior (Superior)
Resolver el problema	18,09 (18,52)	3,21 (3,19)	-1,02	,310	-1,27 (,41)
Esforzarse y tener éxito	16,82 (19,56)	2,43 (2,46)	-8,43	,000**	-3,39 (-2,10)
Fijarse en lo positivo	13,37 (14,32)	2,04 (2,79)	-2,81	,000**	-1,61 (-,28)
Buscar diversiones relajantes	10,96 (11,08)	1,87 (1,86)	-,51	,613	-,62 (,36)
Distracción física	9,74 (8,73)	3,07 (3,02)	2,50	,013*	,21 (1,81)
Buscar apoyo espiritual	8,63 (7,34)	2,35 (1,90)	4,64	,000**	,74 (1,84)
Buscar apoyo social	18,08 (17,55)	3,59 (3,81)	1,06	,288	-,45 (1,51)
Buscar apoyo profesional	10,11 (11,12)	2,81 (3,69)	-2,26	,025*	-1,90 (-,13)
Invertir en amigos íntimos	17,16 (16,90)	2,91 (2,91)	,67	,505	-,50 (1,02)
Buscar pertenencia	17,76 (18,10)	2,68 (2,53)	-,97	,332	-1,01 (,34)
Acción social	8,49 (8,95)	1,86 (2,24)	-1,63	,104	-1,01 (,10)
Preocuparse	19,22 (19,40)	2,11 (2,56)	-,56	,573	-,81 (,45)
Hacerse ilusiones	14,98 (15,68)	2,32 (2,98)	-2,05	,042*	-1,39 (-,03)
Falta de afrontamiento	11,50 (10,55)	3,33 (2,88)	2,34	,020*	,15 (1,76)
Reducir la tensión	11,09 (10,63)	3,60 (3,04)	1,05	,295	-,40 (1,31)
Ignorar el problema	8,63 (7,45)	2,48 (2,47)	3,58	,000**	,53 (1,83)
Autoculparse	11,09 (11,78)	2,64 (3,27)	-1,71	,088	-1,49 (,104)
Reservarlo para sí	9,55 (9,78)	2,88 (2,18)	-,69	,493	-,876 (,42)
** p≤,01 * p≤ ,05 N=392					

Obsérvese que no necesariamente existe una correspondencia entre las estrategias que correlacionan con el rendimiento académico y las que, al margen de dicha correlación, diferencian al grupo de alumnos aprobados del grupo de estudiantes suspendidos en el uso que de dichas estrategias hacen: una cosa es como cambia el rendimiento al variar el uso de la estrategia de afrontamiento y otra, no exactamente igual, de qué estrategias hacen comparativamente más o menos uso cada grupo.

Respecto a la tercera de nuestras hipótesis, ésta también queda confirmada. En el análisis discriminante por pasos realizado, en el que no ha habido ningún caso excluido, el elevado autovalor (,865) y también la elevada correlación canónica (,712) ponen de manifiesto que las estrategias de afrontamiento seleccionadas en los pasos (incluidas en la tabla 6) diferencian de manera significativa al grupo de estudiantes aprobados del grupo de alumnos suspendidos. Similar resultado ofrece el valor transformado de Lambda, que tiene asociado con 9 grados de libertad un valor Sig.=,000 (Tabla 4).

Tabla 4  
Autovalores y Lambda de Wilks

Autovalores			Lambda de Wilks			
Autovalor	% de varianza	Correlación canónica	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig
,865	100,0	,712	,493	163,557	9	,000
N=358						

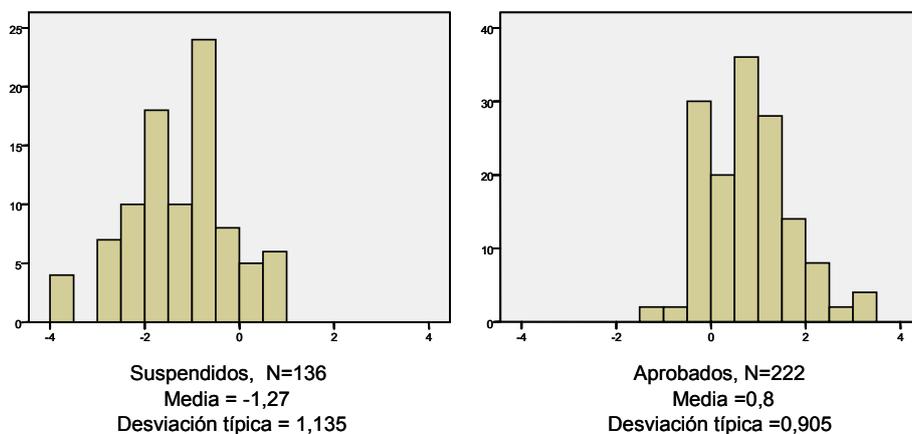
Los resultados del análisis muestran la existencia de una función que discrimina significativamente (Tabla 5), respecto a las nueve variables incluidas en la tabla 6, a los

alumnos que aprueban y suspenden, lo cual puede apreciarse también gráficamente (Gráfico 1). Es significativo que la función discriminante hallada presente valores ampliamente distantes que dejan al valor cero entre ellos, lo cual refuerza el poder discriminante de la función.

Tabla 5  
*Centroides de los grupos*

	Función
Suspensos	-1,271
Aprobados	,801
N=358	

Gráfico 1: Grupos separados, suspendidos y aprobados



Los coeficientes estandarizados incluidos en la tabla 6, obtenidos también en el análisis discriminante por pasos, muestran el gran peso de las estrategias de afrontamiento consistentes en esforzarse y tener éxito (.837), autoculparse (.654) y fijarse en lo positivo (.565). Tal y como están definidos los centroides de los grupos (Tabla 5), los valores por encima del promedio en dichas estrategias implicarían que el alumno pertenecería al grupo de aprobados, mientras que valores por debajo del promedio implicaría que el alumno formara parte del grupo de suspendidos.

Del mismo modo, los valores por debajo del promedio en las estrategias de afrontamiento consistentes en preocuparse (con coeficiente= -,544 y gran peso en la función discriminante =,541), falta de afrontamiento (-,435), buscar apoyo espiritual (-,462) y distracción física (-,786), todas ellas con un peso moderado o alto y negativo, implicaría que el alumno formara parte del grupo de aprobados, y valores por encima del promedio en dichas estrategias implicarían lo contrario: que el estudiante formara parte del grupo de suspendidos (Tabla 6).

Tabla 6 *Coefficientes estandarizados y matriz de estructura*

	Coefficientes estandarizados	Matriz de estructura
Esforzarse y tener éxito	,837	,541
Preocuparse	-,544	,036
Hacerse ilusiones	,303	,124
Falta de afrontamiento	-,435	-,150
Acción social	,244	,105
Autoculparse	,654	,110
Buscar apoyo espiritual	-,462	-,298
Fijarse en lo positivo	,565	,180
Distracción física	-,786	-,161
N= 358		

Compruébese también como no necesariamente las estrategias de afrontamiento con poder discriminante en la función hallada coinciden totalmente con las estrategias que correlacionan con el rendimiento académico o las que diferencian a los grupos de aprobados y suspendidos. Se trata ésta de una función que va integrando, particularmente en la matriz de estructura, las variables en un único perfil predictivo, esto es: los sujetos que puntúen más alto en “*esforzarse y tener éxito*” y, además, puntúen más bajo en “*buscar apoyo espiritual*” y en “*falta de afrontamiento*”... tendrán más posibilidades de pertenecer al grupo de aprobados.

#### Discusión y conclusiones

En primer lugar, determinadas estrategias de afrontamiento influyen significativamente en el rendimiento académico medio de los alumnos. Los alumnos que se esfuerzan y se comprometen para afrontar el estrés académico tienden a obtener mejor rendimiento académico. Por el contrario, los estudiantes universitarios que no afrontan los problemas académicos o que ignoran los problemas tienden a obtener peor rendimiento académico. Esto último también le sucede a aquellos que esperan a que alguien con “liderazgo espiritual” les resuelva el problema, a los que reducen la tensión comiendo, bebiendo o tomando drogas, o a los que prefieren la distracción física, hacer deporte o acudir a un gimnasio. Evidentemente excepto la estrategia de esforzarse y comprometerse en tener éxito, las demás estrategias mencionadas implican un distanciamiento del alumno de su actividad de estudio. Esto es, mientras la primera supone una estrategia activa de afrontamiento y solución de problema, las otras son estrategias improductivas y de evitación que resultan no exitosas, disfuncionales e inadaptativas (Carver, Scheier y Weintraub, 1989; Folkman, Lazarus, Gruñe y DeLongis, 1986; Moos, 1988; Perrez y Reicherts, 1992; Terry, 1991).

En segundo lugar y al margen de la relación existente entre el uso de estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico, el grupo de estudiantes aprobados se diferencia significativamente del grupo de estudiantes suspendidos en el uso que de las estrategias que manifiestan hacer. El grupo de alumnos que aprueba se esfuerza más y busca más apoyo profesional que el grupo de alumnos que suspende, que ignoran más los problemas, que no los afronta o que espera a que alguien se los resuelva.

Por último, se ha obtenido una función a través de la cual, sólo con la mitad de las estrategias de afrontamiento estudiadas (9 de 18 estrategias), se llegue a discriminar a los alumnos que aprueban y suspenden en la Universidad. Los alumnos que se esfuerzan, afronten los problemas académicos y se fijan en los aspectos positivos de éstos por encima del promedio

es muy posible que integren el grupo de aprobados, del mismo modo que aquellos que como mecanismo de afrontamiento y por encima del promedio busquen la distracción física (hacer deporte, ir al gimnasio, etc.), se preocupen por lo que sucede o esperen que alguien con liderazgo se los solucione, posiblemente tengan más probabilidades de formar parte del grupo de estudiantes universitarios suspendidos.

Parece evidente que, aunque el uso de determinadas estrategias de afrontamiento pudiera ser eficaz para reducir el estrés académico, ese despliegue estratégico pudiera alejar al estudiante universitario de una actividad académica exitosa. Algo que parece razonable tras el análisis de las etiquetas de las estrategias investigadas y de los contenidos de los ítems del instrumento relativos a esas estrategias: sólo la estrategia consistente en esforzarse y tener éxito y la estrategia centrada en resolver el problema, parecen estar dirigidas a centrar más al estudiante en su labor, a implicarlo en el estudio.

Un uso adecuado de las estrategias para afrontar el estrés debiera combinarse e integrarse en un sistema que tenga en cuenta también las estrategias y estilos de aprendizaje, es decir, hacer posible que la gestión eficaz del estrés se integre con la gestión eficaz del estudio. Sería de gran interés averiguar en futuras investigaciones qué relación existe entre estrategias de afrontamiento, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico universitario.

#### Bibliografía

Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J-E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 289-306.

Bermúdez, M., Teva, I. y Buela, G. (2009). Influencia de variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y la búsqueda de sensaciones sexuales en adolescentes. *Psicothema*, 21 (2), 220-226.

Bolger, N. (1990). Coping as personality process: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 525-537.

Carver, C.S., Scheier, M.F. y Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-83.

Carver, C. S., Scheier, M. F. y Weintraub, J. K. (1989) Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.

Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1993). Vigilant and avoidant coping in two patient samples. In H. W. Krohne (Ed.), *Attention and avoidance: Strategies in coping with aversiveness*, 295-320. Seattle: Hogrefe y Huber.

Compas, B. E., Connor, J., Osowiecki, D. y Welch, A. (1997). Effortful and involuntary responses to stress. En B. H. Gottlieb (Ed.), *Coping with chronic stress*, 105-130. Nueva York: Plenum Press.

Donenberg, G.T., y Pao, M. (2005). Psychiatry's role in a changing epidemic. *Journal of the American Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 728-747.

Endler, N.S., Kantor, L. y Parker, D.A. (1994). State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 1, 663-670.

Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1985): If it changes it must be a process: a study of emotion and coping during three stages of a college examination". *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (1), 150-170.

- Folkman, S., Lazarus, R.S., Gruen, R. y DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 571-79.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1990): "How adolescents cope with different concerns: the development of the adolescent coping checklist (ACC)", *Psychological Test Bulletin*, 3 (2), 63-73.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996a). A replication study of the structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple forms and applications of a self-report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12 (3), 224-235.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1999). Things do not get better just because you are older: A case for facilitating reflection. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 81-94.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, R., Montoya, I., Bernabeu, J. y Martina, M. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 363-368.
- Hampel, P., y Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38, 409-415.
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L. y Pérez, E. (2008) Adaptación de una escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre- examen (COPEAU). *Avaliação Psicológica*. 7 (1), 1-9.
- Hernández, G. L., Olmedo E. e Ibañez, I. (2004). Estar quemado (burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 323-336.
- Hunter, S., Mora-Merchan, J. y Ortiga, R. (2004). The Long-Term Effects of Coping Strategy Use in Victims of Bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7 (1), 3-12
- Klinger, E. (1984). A consciousness-sampling analysis of test anxiety and performance. *Journal of personality and Social Psychology*, 47, 1376-1390.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1) 87-99.
- Mc Crae, R. y Costa, P.T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in adult sample. *Journal of Personality*, 54, 385-405.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 2, 1-14.
- Misra, R. y McKean, M. (2000). College' students academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16, 41-51.
- Moos, R.H. (1988). Life stressors and coping resources influence health and well being, *Evaluación Psicológica*, 4, 133-58.

Moos, R.H. y Schaefer, J. (1993). Coping resources and processes: current concepts and measures. En L. Golberger y S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects*. Nueva York: Kree Press, 234-57.

Muñoz, F.J. (1999). *El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

Muñoz, F.J. (2003). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.

Palomar, J. (2008). Poverty, Stressful Life Events, and Coping Strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 228-249.

Páez Rovira, D. (1993). *Salud, expresión y represión social de las emociones*. Valencia: Promolibro.

Perrez, M. y Reicherts, M. (1992). *Stress, coping and health*. Seattle: Hogrefe.

Plancherel B y Bolognini M (1995). Coping and mental health in early adolescence. *Journal of adolescence*, 18, 459-474.

Plancherel B, Bolognini M y Halfon, O. (1998). Coping strategies in early and mid-adolescence: differences according to age and gender in a community sample. *European Psychologist*, 3, 192-201.

Rodríguez-Marín, (1995). *Psicología social de la salud*, Madrid: Síntesis.

Salanova, M., Grau, R. M. y Martínez, I. M. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, 17(3), 390-395.

Spencer, L., y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work, models for superior performance*. Nueva York: John Wiley & Sons.

Terry, D.J. (1991). Stress, coping, and adaptation to new parenthood. *Journal of Personal and Social Relationships*, 8, 527-547.