

Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres

Ramón G. Cabanach¹, Francisca Fariña², Carlos Freire¹,
Patricia González¹ y María del Mar Ferradás¹

¹Universidad de A Coruña (España), ²Universidad de Vigo (España)

En la actualidad son todavía escasos los trabajos que analizan el estrés académico universitario desde la perspectiva del género. En esta investigación se aborda el estudio de posibles diferencias significativas entre sexos en el afrontamiento de situaciones académicas estresantes. Se plantea un diseño ex post facto prospectivo simple de corte transversal. La muestra estaba compuesta por 2.102 estudiantes universitarios de diversos ámbitos de conocimiento (Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias Jurídico-Sociales y Ciencias Técnicas), 647 hombres y 1.455 mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 51 años ($M = 21.11$; $DT = 3.31$). Las estrategias de afrontamiento fueron evaluadas a través de la Escala de Afrontamiento del Estrés (A-CEA). Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que los hombres recurren en mayor medida a las estrategias de *reevaluación positiva* y *planificación* como medidas de afrontamiento de situaciones académicas problemáticas, mientras que las mujeres optan fundamentalmente por la *búsqueda de apoyo*. Se analizan posibles causas explicativas de estas diferencias así como algunas medidas de intervención tendentes a la reducción del estrés en estudiantes universitarios.

Palabras clave: Estresores académicos, estrategias de afrontamiento del estrés, estudiantes universitarios, diferencias de género, tamaño del efecto.

Differences in coping between men and women university students. At present, there is a little body of studies that assess university academic stress from a gender view. This project seeks to explore the differences between men and women in the coping strategies adopted in response to academic stress situations. Cross-section ex post factum simple prospective study was used. The sample comprised a total of 2102 students selected among different university specialties (Education Sciences, Health Sciences, Social and Legal Sciences, and Technical Sciences), 647 men and 1455 women, aged between 18 and 51 years old ($M = 21.11$; $SD = 3.31$). We measure coping strategies by using the Academic Stressors Scale (A-CEA). The results of this study show that men use to apply *positive reassessment* and *planning* as ways for coping academic stress. By contrast, women tend to use *search for support* strategy. Possible reasons for such differences, and some ways for intervention in academic stress reduction are discussed.

Key words: Academic stressors, coping strategies, university students, gender differences, effect size.

A pesar de su notable incidencia sobre el bienestar y la salud, sorprende la escasa atención prestada en el ámbito académico a la investigación del estrés de los estudiantes (Michie, Glachan y Bray, 2001), especialmente cuando se conoce sus efectos sobre el funcionamiento académico, dificultando procesos cognitivos de gran relevancia como la atención y la concentración o favoreciendo el abandono de conductas adaptativas como la dedicación al estudio y la asistencia a clases (Caballero, Abelló y Palacios, 2007; Lumley y Provenzano, 2003). Por tanto, el estrés posee un potencial efecto negativo sobre el proceso de aprendizaje del estudiante (Martín, 2007; Struthers, Perry y Menec, 2000) y, más importante si cabe, sobre su bienestar psicológico (Guarino, Gavidia, Antor y Caballero, 2000) y su estado de salud (Sarid, Anson, Yaari y Margalith, 2004).

La literatura existente sugiere que, desde temprana edad, el género incide de forma significativa en la experiencia de estrés en contextos académicos (Bird y Harris, 1990; Copeland y Hess, 1995; Hess y Richards, 1999; Patterson y McCubbin, 1987; Ryan, 1989). En general, los datos indican que las mujeres presentan mayores niveles de estrés percibido que los hombres (Brimblecombe y Ormston, 1996; Calais, Andrade y Lipp, 2003; De-Anda, Bradley, y Collada, 1997; Frydenberg, 1997; Groër, Thomas y Shoffner, 1992; Heiman, 2004; Pomerantz, Rydell y Saxon, 2002; Romero, 2009; Yune, Park, Chung y Lee, 2011; Zeidner, Klingman e Itzkowitz, 1993).

Esta diferencial reactividad y vulnerabilidad al estrés de las mujeres podría explicarse, entre otras razones, por su mayor preocupación por agradar a los adultos, especialmente a padres y profesores (Higgins, 1991; Pomerantz y Ruble, 1998a, 1998b; Pomerantz, Saxon y Kenney, 2001) o por su forma de aproximarse y enjuiciar la evaluación (Roberts, 1991).

En el ámbito académico, una de las controversias fundamentales se centra en el tipo de estrategias de afrontamiento empleadas preferentemente por hombres y mujeres. Una parte relevante de la investigación apunta a que las mujeres tienden a recurrir en mayor medida al apoyo social para enfrentarse el estrés, mientras que los varones parecen más proclives a buscar estrategias más vinculadas a la realización de algún tipo de acción, ya sea enfocándose hacia la resolución del problema, bien ignorándolo, bien mediante la implicación en otras actividades alternativas (Bird y Harris, 1980; Copeland y Hess, 1995; Feldman *et al.*, 2008; Figueroa, Contini, Lacunza, Levín y Suedan, 2005; Frydenberg y Lewis, 1991, 1993, 1999; Matheny, Roque-Tovar y Curlette 2008; Nolen-Hoeksema, 1994; Parsons, Frydenberg y Poole, 1996; Piemontesi y Heredia, 2009; Plancherel y Bolognini, 1995; Plancherel, Bolognini y Halfon, 1998; Recklitis y Noam, 1999; Reevy y Maslach, 2001; Stark, Spirito, Williams y Guevremont, 1989; Washburn, 2000).

Sin embargo, no existe acuerdo entre los investigadores, pues otros estudios (por ejemplo, Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen y Wadsworth, 2001;

González-Barrón, Montoya, Casullo y Bernabeu, 2002; Mullis y Chapman, 2000; Tamres, Janicki y Helgeson, 2002) concluyen que no existen diferencias consistentes entre hombres y mujeres en la forma en que afrontan el estrés.

A la hora de intentar aclarar esta controversia, un dato importante es el hecho de que la mayor parte de la investigación realizada se ha centrado en poblaciones de estudiantes adolescentes, siendo escasa o prácticamente inexistente la referida a estudiantes universitarios. Este estado de la cuestión ha llevado recientemente a investigar las diferencias de género en el empleo de estrategias de afrontamiento del estrés por parte de los estudiantes universitarios, en una muestra de titulaciones de ciencias de la salud (Cabanach, González y Freire, 2009). Los resultados pusieron de relieve un uso diferencial de estrategias de afrontamiento: los hombres recurrían habitualmente al empleo de estrategias de afrontamiento activo (fundamentalmente, de corte cognitivo), mientras que las mujeres lo hacían a estrategias sociales (de búsqueda de apoyo). Sin embargo, tanto la muestra utilizada, limitada a estudiantes de ciencias de la salud, como su composición (casi el 90% eran mujeres) y el tamaño de la misma (258 estudiantes) limitaban la generalizabilidad de los resultados obtenidos, planteando la necesidad de profundizar en el estudio de esta población.

En suma, la revisión de la literatura previa evidencia la falta de consenso en torno al uso diferencial de las estrategias de afrontamiento del estrés en función del género en estudiantes universitarios. En consonancia con ello, el presente trabajo se plantea, en primer lugar, analizar si, en este contexto, hombres y mujeres difieren en el modo en el que hacen frente a las situaciones académicas estresantes. Y, en el caso de que así sea, en segundo lugar, se pretende determinar por qué estrategias de afrontamiento se decantan preferentemente los y las estudiantes universitarios. Nuestra hipótesis es que hombres y mujeres recurrirán a diferentes estrategias para hacer frente al estrés académico, de forma que los primeros tenderán a un afrontamiento activo de corte cognitivo y conductual (en concreto, a la reevaluación positiva de las situaciones estresantes y a la planificación), mientras que las mujeres optarán preferentemente por la búsqueda de apoyo social.

MÉTODO

Participantes

Se utilizó una muestra integrada por estudiantes de las diversas titulaciones de la Universidad de A Coruña, representativa de todos los ámbitos de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias Jurídico-Sociales y Ciencias Técnicas). Los sujetos fueron seleccionados a partir de un muestreo probabilístico por conglomerados de una etapa, considerando como conglomerado cada grupo clase integrado por los estudiantes que voluntariamente aceptaron colaborar en la realización

de los cuestionarios (muestra aceptante). De este modo, se respetaba el agrupamiento natural de los estudiantes.

La muestra estaba compuesta por un total de 2.102 estudiantes, 647 hombres (30.7%) y 1.455 mujeres (69.2%), con edades comprendidas entre los 18 y los 51 años ($M=21.11$; $DT=3.31$). Del total de la muestra, 770 sujetos (36,6%) cursaban titulaciones del ámbito de las Ciencias de la Educación (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Social, Audición y Lenguaje, Logopedia y Psicopedagogía); 266 sujetos (12.7%), titulaciones de Ciencias de la Salud (Enfermería y Fisioterapia); 380 sujetos (18.1%) cursaban titulaciones del ámbito de las Ciencias Jurídicas y Sociales (Derecho y Sociología), y 574 sujetos (27.3%) cursaban alguna carrera técnica (Arquitectura, Arquitectura Técnica e Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos). En el estudio participaron también 112 estudiantes de INEF (5.3%).

Instrumentos

Para la medición de las estrategias de afrontamiento del estrés en los estudiantes universitarios, hemos empleado la Escala de Afrontamiento del Estrés (ACEA) (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010), que forma parte del Cuestionario de Estrés Académico. Esta escala está conformada por un total de 23 ítems que pretenden evaluar formas tanto cognitivas como conductuales de afrontamiento activo. El estudio de la dimensionalidad de esta escala muestra una estructura factorial de tres factores que permiten explicar el 53.59% de la varianza total.

El primer factor se compone de un total de diez ítems que miden un modo de afrontamiento mediante el cual el individuo trata de reinterpretar la situación problema, extrayendo lo positivo de la misma. Este factor, que hemos denominado “Reevaluación positiva” posee una naturaleza cognitiva y activa.

El segundo factor lo integran siete ítems que evalúan el grado en que el estudiante trata de encontrar información y consejo en otras personas para resolver el problema (apoyo social al problema), o bien comprensión y apoyo ante la situación emocional que experimenta (apoyo emocional). Se denominó a este factor “Búsqueda de apoyo”, cuyas características lo definen como un afrontamiento activo y conductual.

El tercero de los factores agrupa seis ítems referidos a la puesta en funcionamiento de diferentes actuaciones tendentes a la modificación del problema, a partir de su análisis y posterior desarrollo y supervisión de un plan de acción. Se denominó a este factor como “Planificación”.

La consistencia interna de estos tres factores, medida a través del alfa de Cronbach, es elevada, siendo sus valores de .86 para la dimensión “Reevaluación positiva” .89 para “Búsqueda de apoyo” y .81 para “Planificación”. El coeficiente de fiabilidad para el total de la escala también es alto: $\alpha = .89$.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño *ex post facto* prospectivo simple de corte transversal. Los datos fueron recabados en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento temporal por personal especializado que colaboraba en el estudio. Los estudiantes cumplimentaron los ítems del instrumento de forma individual y sin límite de tiempo. Asimismo, fueron informados previamente de la importancia de la sinceridad en sus respuestas, así como de la confidencialidad de la información recogida.

Dado que el propósito de este trabajo es realizar un análisis diferencial, en función del género, de las estrategias que emplean los estudiantes universitarios para afrontar situaciones estresantes, fue aplicada la prueba *t* de Student para muestras independientes.

Las comparaciones entre medias fueron efectuadas, en primer término, utilizando la totalidad de la muestra disponible ($N=2.102$). Posteriormente, se efectuaron análisis comparativos entre hombres y mujeres en cada uno de los cuatro ámbitos de conocimiento configurados a partir de las titulaciones que componían la muestra (Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias Jurídico-Sociales y Ciencias Técnicas). En todos los contrastes efectuados se asumió un nivel de significación de .05.

Con el fin de determinar la verdadera magnitud y relevancia de estas diferencias y, por consiguiente, poder realizar una mejor interpretación de los resultados, este contraste de medias se complementó con el cálculo del tamaño del efecto utilizando la *d* de Cohen (Cohen, 1988). Siguiendo las recomendaciones de este autor, y con un carácter meramente orientativo, cabría hablar de diferencias *pequeñas* entre medias cuando el valor *d* se sitúe en torno a .20. Con valores de alrededor de .50 se estima que las diferencias son *moderadas*. Finalmente, las diferencias se considerarían *grandes* a partir de un valor *d* =.80.

RESULTADOS

Los resultados relativos a las diferencias de género en las estrategias de afrontamiento consideradas en este trabajo, así como el tamaño del efecto de tales diferencias, se muestran en la tabla 1.

Tal y como se aprecia en dicha tabla, existen diferencias significativas entre ambos sexos en el empleo de las tres estrategias de afrontamiento. Los valores obtenidos por ambos grupos revelan que las mujeres recurren en mayor medida que los varones a la búsqueda de apoyo como mecanismo de afrontamiento de situaciones académicas estresantes [$t_{(1342,823)} = -9.623$; $p < .001$]. Por el contrario, estos últimos se decantan por la reevaluación positiva [$t_{(2100)} = 12.587$; $p < .001$] y la planificación [$t_{(1303,129)} = 4.436$; $p < .001$].

Por lo que respecta al tamaño “real” de las diferencias halladas, siguiendo las ampliamente aceptadas orientaciones de Cohen (1988), únicamente cabría señalar una diferencia moderada ($d = .59$) entre los valores medios obtenidos por ambos sexos en la estrategia de reevaluación positiva, siendo pequeñas las diferencias entre medias en las otras dos estrategias. Pero en la interpretación de estos efectos hemos de tener en cuenta, como señalan Valentine y Cooper (2003), entre otros, que en investigaciones realizadas en el campo educativo se estima que con valores de .30 o superiores podemos considerar que existen diferencias de significación práctica (Morales, 2010), ya que en este ámbito suelen encontrarse tamaños del efecto más pequeños que en otros. De acuerdo con ello, también debería tomarse en consideración la relevancia de la magnitud de las diferencias entre hombres y mujeres en la estrategia de búsqueda de apoyo ($d = .44$).

Los resultados en la prueba t de Student, así como el tamaño del efecto para contrastar las diferencias de género en el empleo de estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito de las Ciencias de la Educación se muestran a continuación en la tabla 2.

Tabla 1. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en el empleo de estrategias de afrontamiento y tamaño del efecto de esas diferencias (Muestra Total)

VARIABLES	Valores medios		Desviación Típica		Prueba de Levene	Prueba T para la igualdad de medias		Tamaño del efecto
	Hombres (N=647)	Mujeres (N=1455)	Hombres	Mujeres	Sig.	t	Sig.	d
Reevaluación positiva	3.3015	2.8937	.66321	.69556	.146	12.587	.000*	.5946
Búsqueda de Apoyo	3.2193	3.5883	.78823	.85945	.004	-9.633	.000*	.4402
Planificación	3.1579	3.0130	.67944	.71748	.014	4.436	.000*	.2052

*Las diferencias son significativas ($p < .05$)

Tabla 2. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en el empleo de estrategias de afrontamiento y tamaño del efecto de esas diferencias (Muestra: Ciencias de la Educación)

VARIABLES	Valores medios		Desviación Típica		Prueba de Levene	Prueba T para la igualdad de medias		Tamaño del efecto
	Hombres (N=99)	Mujeres (N=671)	Hombres	Mujeres	Sig.	t	Sig.	d
Reevaluación positiva	3.3030	2.8692	.63366	.67582	.451	6.010	.000*	.6469
Búsqueda de Apoyo	3.2597	3.6709	.76914	.83580	.319	-4.614	.000*	.4969
Planificación	3.0808	2.9774	.71840	.71958	.977	1.335	.182	.1437

*Las diferencias son significativas ($p < .05$)

Estos resultados están en la misma línea de los obtenidos con la totalidad de la muestra, si bien únicamente las diferencias halladas en las estrategias de búsqueda de apoyo [$t_{(768)} = -4.614$; $p < .001$] y de reevaluación positiva [$t_{(768)} = 6.01$; $p < .001$] alcanzan significatividad estadística. Los valores de los tamaños del efecto indican, asimismo, la existencia de diferencias moderadas tanto en reevaluación positiva ($d = .64$) como en búsqueda de apoyo ($d = .49$).

En la tabla 3 se muestran las diferencias de medias entre los varones y las mujeres que cursan titulaciones del área de Ciencias de la Salud. En dicha tabla figuran también los valores obtenidos en la estimación del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias. Al igual que ocurre en los estudiantes de Ciencias de la Educación, las diferencias alcanzan niveles de significatividad en el uso de las estrategias de reevaluación positiva [$t_{(264)} = 2.911$; $p = .004$] y de búsqueda de apoyo [$t_{(264)} = -3.656$; $p < .001$]. Además, la magnitud de las diferencias parecen importantes en términos de relevancia práctica ($d = .46$ y $d = .57$, respectivamente).

Tabla 3. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en el empleo de estrategias de afrontamiento y tamaño del efecto de esas diferencias (Muestra: Ciencias de la Salud)

VARIABLES	Valores medios		Desviación Típica		Prueba de Levene	Prueba T para la igualdad de medias		Tamaño del efecto
	Hombres (N=49)	Mujeres (N=217)	Hombres	Mujeres	Sig.	<i>t</i>	Sig.	<i>d</i>
Reevaluación positiva	3.1735	2.8544	.73223	.68400	.412	2.911	.004*	.4603
Búsqueda de Apoyo	3.1633	3.6142	.79218	.77698	.942	-3.656	.000*	.5782
Planificación	3.0146	2.9862	.62966	.68849	.204	0.265	.791	.0418

*Las diferencias son significativas ($p < .05$)

En el ámbito de las Ciencias Jurídico-Sociales, la prueba *t* de Student para el contraste de medias entre ambos sexos refleja similares resultados a los obtenidos en las áreas de conocimiento ya analizadas. Tal y como puede apreciarse en la tabla 4, a la hora de responder a situaciones problemáticas en el contexto académico, los hombres tienden a recurrir preferentemente a las estrategias de reevaluación positiva y de planificación, si bien las diferencias entre ambos sexos únicamente resultan significativas desde el punto de vista estadístico en el primer caso [$t_{(378)} = 5.811$; $p < .001$]. Además, el valor del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias indica que tales diferencias son apreciables a efectos prácticos ($d = .63$). Son también significativas las diferencias entre ambos grupos en cuanto al empleo de la búsqueda de apoyo [$t_{(301,493)} = -3.001$; $p = .003$]. En este caso son las mujeres quienes, en contraste con los varones, optan por esta forma de afrontamiento del estrés. Sin embargo, para esta estrategia la magnitud de las diferencias halladas tiene una menor relevancia real ($d = .30$).

Tabla 4. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en el empleo de estrategias de afrontamiento y tamaño del efecto de esas diferencias (Muestra: Ciencias Jurídico-Sociales)

VARIABLES	Valores medios		Desviación Típica		Prueba de Levene	Prueba T para la igualdad de medias		Tamaño del efecto
	Hombres (N=128)	Mujeres (N=252)	Hombres	Mujeres	Sig.	<i>t</i>	Sig.	<i>d</i>
Reevaluación positiva	3.3922	2.9321	.69877	.744435	.266	5.811	.000	.6308
Búsqueda de Apoyo	3.2333	3.5062	.77955	.94247	.005	-3.001	.003	.3063
Planificación	3.1964	3.0901	.75932	.78902	.294	1.257	.210	.1364

*Las diferencias son significativas ($p < .05$)

Finalmente, en la tabla 5 se exponen las comparaciones entre las medias obtenidas por ambos sexos en el ámbito de las Ciencias Técnicas y el tamaño del efecto de las diferencias obtenidas. Como puede apreciarse en ella, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las tres estrategias de afrontamiento consideradas en el estudio. Al igual que en los anteriores ámbitos de conocimiento, las mujeres recurren en mayor medida que los hombres a la búsqueda de apoyo [$t_{(572)} = -3.534$; $p < .001$], mientras que éstos recurren a la reevaluación positiva [$t_{(572)} = 5.961$; $p < .001$] y a la planificación [$t_{(572)} = 2.634$; $p = .009$] como vías para eliminar o mitigar el estrés académico percibido. No obstante, en términos de estimar la magnitud de estas diferencias, a tenor de los resultados obtenidos mediante la d de Cohen, parece relevante la diferencia obtenida en la estrategia de reevaluación positiva ($d = .49$), siendo pequeña la de búsqueda de apoyo ($d = .295$).

Tabla 5. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en el empleo de estrategias de afrontamiento y tamaño del efecto de esas diferencias (Muestra: Ciencias Técnicas)

VARIABLES	Valores medios		Desviación Típica		Prueba de Levene	Prueba T para la igualdad de medias		Tamaño del efecto
	Hombres (N=294)	Mujeres (N=280)	Hombres	Mujeres	Sig.	<i>t</i>	Sig.	<i>d</i>
Reevaluación positiva	3.2711	2.9293	.65978	.71387	.183	5.961	.000*	.4977
Búsqueda de Apoyo	3.2337	3.4806	.80450	.86921	.106	-3.534	.000*	.2950
Planificación	3.2026	3.0556	.66492	.67194	.750	2.634	.009*	.2199

*Las diferencias son significativas ($p < .05$)

DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto la existencia de claras y significativas diferencias en el afrontamiento de situaciones estresantes entre hombres y mujeres en el contexto académico universitario. En concreto, hemos podido confirmar que los estudiantes varones recurren preferentemente a la reevaluación positiva y a la planificación como estrategias para reducir el estrés. Esto es, ante situaciones potencialmente estresantes como los exámenes, la sobrecarga de trabajo o las intervenciones en público, los hombres, a diferencia de las mujeres, suelen inclinarse por adoptar un pensamiento positivo o bien planificar y gestionar los recursos precisos para solventarla. Por su parte, las mujeres parecen decantarse preferentemente por la búsqueda de apoyo social como estrategia para enfrentar el estrés percibido.

Este patrón diferencial se repite en los diferentes ámbitos de conocimientos estudiados, si bien en ellos las diferencias en el uso de la estrategia de planificación no alcanzan niveles significativos (con la excepción de las carreras técnicas, en las que el patrón diferencial citado se repite con total exactitud). En nuestra opinión, este hecho se debe, como ya señalábamos en Cabanach *et al.* (2009), a la desequilibrada composición de la muestra, con una presencia de mujeres considerablemente superior. Cuando la

composición se equilibra, caso de las carreras técnicas (con casi el 50% de cada uno de los sexos), aparecen diferencias significativas también en el uso de esta estrategia. En cualquier caso, dado que la composición habitual de las muestras de estudiantes de estos ámbitos de conocimiento es la empleada en nuestro trabajo, se puede hablar de una característica diferencial del afrontamiento asociada al tipo de estudio universitario realizado.

Además, la aplicación de la prueba *d* de Cohen nos permite concluir no sólo que existe este patrón diferencial de uso de estrategias de afrontamiento en ambos sexos, sino también que estas diferencias tienen una significación práctica moderada.

Existe acuerdo a la hora de considerar que tanto la reevaluación positiva como la planificación constituyen recursos adaptativos para reducir el estrés académico. En cambio, la búsqueda de apoyo precisa de mayores aclaraciones. Esta estrategia, tanto si es empleada con el fin de pedir información y consejo como si se recurre a ella para hallar comprensión, puede resultar adaptativa, siendo una estrategia de afrontamiento eficaz; sin embargo, no es así en el caso de que quien la solicita se vuelva dependiente de otras personas para solucionar sus problemas (Hess y Richards, 1999). Esta limitada eficacia contribuiría a explicar la mayor reactividad y vulnerabilidad al estrés de las mujeres encontradas en diversos estudios previos (Calais *et al.*, 2007; Chapell *et al.*, 2005, Romero, 2009; Yune *et al.*, 2011).

Es preciso, finalmente, cuestionarse las posibles causas subyacentes a este uso diferencial del afrontamiento del estrés en mujeres y hombres. Podrían señalarse tres posibles explicaciones, no necesariamente excluyentes. Una primera explicación apuntaría a diferencias en ciertas variables de personalidad vinculadas al afrontamiento. En este sentido, algunos trabajos (Martínez-Correa, Reyes, García-León y González-Jareño, 2006; Ruthig, Perry, Hall y Hladkyj, 2004) refieren que los individuos con un elevado optimismo disposicional tienden, en contraste con los pesimistas, a recurrir a determinadas formas de afrontamiento activo como la reevaluación positiva o la resolución de problemas. También la personalidad resistente ha sido considerada como una variable que correlaciona positivamente con el afrontamiento activo de situaciones estresantes y la reestructuración cognitiva de éstas, percibiéndose como menos amenazantes (Moreno, Morett, Rodríguez y Morante, 2006).

Una segunda explicación aludiría a la preferencia por ciertas formas de enfrentarse a los problemas. Se sabe que las mujeres son más proclives a rumiar los problemas, contrariamente a los varones, quienes tenderían más a adoptar algún tipo de acción ante las dificultades en lugar de preocuparse por ellas (Nolen-Hoeksema, 1994).

Finalmente, una tercera explicación tendría que ver con una educación desigual para hombres y mujeres, en la que a los primeros se les fomenta la independencia, mientras que en las mujeres se prima la búsqueda del apoyo social como principal mecanismo de respuesta a las situaciones problemáticas (Piko, 2001). En

cualquier caso, y dado que éste no es el objetivo de nuestra investigación, sólo podemos considerarlas como hipótesis explicativas de los resultados obtenidos, siendo preciso profundizar en las razones que explican este claro patrón diferencial en el uso de estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito académico universitario.

La conclusión de que los estudiantes de ambos sexos responden preferentemente de forma tan divergente a los estresores académicos permite acercarnos al conocimiento de los recursos de afrontamiento usados por hombres y mujeres, recursos que son de especial significación cuando se trata de combatir los efectos de las situaciones vitales amenazantes.

Es evidente que, como toda investigación, este trabajo presenta limitaciones. Una de ellas es la necesidad de ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados obtenidos, dado que la distribución de la muestra en los distintos ámbitos de conocimiento puede introducir sesgos en la generalización de los resultados a toda la población de estudiantes universitarios. Asimismo, la naturaleza transversal del estudio únicamente nos permite obtener evidencias correlacionales, pero no así inferencias causales en torno a las diferencias en la forma en que mujeres y hombres afrontan el estrés académico en la etapa universitaria. Las explicaciones planteadas al respecto en este trabajo deberán ser corroboradas en futuras investigaciones de corte longitudinal.

Agradecimientos

Este trabajo se encuentra financiado por el Programa de Consolidación e Estructuración de Unidades de Investigación Competitivas y por la Red “Salud, Bienestar Físico y Psicológico” (Exp. 2010/67) de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, así como por el Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación.

REFERENCIAS

- Bird, G.W. y Harris, R.L. (1990). A comparison of role strain and coping strategies by gender and family structure among early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 10, 141-158.
- Brimblecombe, N. y Ormston, M. (1996). Gender differences in teacher response to school inspection. *Educational Studies*, 22, 27-42.
- Caballero, C., Abello, R. y Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S179447242007000200007&script=sci_arttext&lng=en
- Cabanach, R.G., González, P. y Freire, C. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud. Diferencias entre hombres y mujeres. *Aula Abierta*, 37(2), 3-10.

- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010) Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Calais, S.L., Andrade, L.M.B. y Lipp, M.E.N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 257-263.
- Calais, S.L., Carrara, K., Brum, M.M., Batista, K., Yamada, J.K. y Oliveira, J.R.S (2007). Stress en calouros e veteranos de jornalismo. *Estudos de Psicologia*, 24(1) pp. 69-77.
- Chapell, M.S., Blanding, Z.B., Silverstein, M.E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. y McCann, N. (2005). Text anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Education Psychology*, 97(2), 268-274.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd edit.)*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Compas, B.E., Connor-Smith, J.K., Saltzman, H., Thomsen, A. y Wadsworth, M.E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Compas, B.E., Davis, G.E., Forsythe, C.J. y Wagner, B.M. (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: the Adolescence Perceived Events Scales. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 534-541.
- Copeland, E.P. y Hess, R.S. (1995). Differences in young adolescents' coping strategies based on gender and ethnicity. *Journal of Early Adolescence*, 15, 203-219.
- De-Anda, D., Bradley, M. y Collada, C. (1997). A study of stress, stressors, and coping strategies among middle school adolescents. *Social Work in Education*, 19, 87-98.
- Feldman, L., Gonçalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Figuroa, M.I., Contini, N., Lacunza, A.B., Levín, M. y Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21(1), 66-72.
- Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. London: Lawrence Erlbaum.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping. Theoretical and Research Perspectives*. New York: Routledge.
- 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. (1993). Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 252-266.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1999). Academic and general well-being: The relationship with coping. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 9, 19-36.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M.M. y Bernabeu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14, 363-368.
- Gröer, M.W., Thomas, S.P. y Shoffner, D. (1992). Adolescent stress and coping: a longitudinal study. *Research in Nursing and Health*, 15, 209-217.

- Guarino, L., Gavidia, I., Antor, M. y Caballero, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 8, 57-71.
- Heiman, T. (2004). Examination of the Salutogenic Model, Support Resources, Coping Style, and Stressors Among Israeli University Students. *The Journal of Psychology*, 138(6), 505-520.
- Hess, R.S. y Richards, M.L. (1999). Developmental and gender influences on coping: implications for skills training. *Psychology in the Schools*, 36(2), 149-157.
- Higgins, E.T. (1991). Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and trade-offs. En M.R. Gunnar y L.A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development: Twenty-Third Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 125-165). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lumley, M.A. y Provenzano, K.M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 641-649.
- Martín, I.M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G.A., García-León, A. y González-Jareño, M.I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1), 66-72.
- Matheny, K.B., Roque-Tovar, B.E. y Curlette, W.L. (2008). Perceived stress, coping resources, and life satisfaction among U.S. and Mexican college students: A cross-cultural study. *Anales de Psicología*, 24(1), 49-57.
- Michie, F., Glachan, M. y Bray, D. (2001). An evaluation of factors influencing the academic self-concept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry students in Higher Education. *Educational Psychology*, 21, 455-72.
- Morales, P. (2010). El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias. En P. Morales, *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>
- Moreno, B., Morett, N.I., Rodríguez, A. y Morante, M.E. (2006). La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de burnout en una muestra de bomberos. *Psicothema*, 18(3), 413-418.
- Muela, J.A., Torres, C.J. y Peláez, E.M. (2002). Comparación entre distintas clasificaciones de las estrategias de afrontamiento en cuidadores de enfermos de Alzheimer. *Psicothema*, 14(3), 558-563.
- Mullis, R.L. y Chapman, P. (2000). Age, gender and self-esteem differences in adolescent coping styles. *Journal of Social Psychology*, 140, 539-541.
- Nolen-Hoeksema, S. (1994). An interactive model for the emergence of gender differences in depression in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 519-534.
- Parsons, A., Frydenberg, E. y Poole, C. (1996). Overachievement and coping strategies in adolescent males. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 109-114.
- Patterson, J.M. y McCubbin, H.I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10, 163-186.

- Piemontesi, S.E. y Heredia, D.E. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*, 25(1), 102-111.
- Piko, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *Psychological Record*, 51, 223-235.
- Plancharel, B. y Bolognini, M. (1995). Coping and mental health in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 18, 459-474.
- Plancharel, 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(3), 192-201.
- Polo, A., Hernández, J.M. y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 159-172.
- Pomerantz, E.M. y Ruble, D.N. (1998a). The multidimensional nature of control: Implications for the development of sex differences in self-evaluation. En J. Heckhausen y C.S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life-span* (pp. 159- 184). New York: Cambridge University Press.
- Pomerantz, E.M. y Ruble, D.N. (1998b). The role of maternal control in the development of sex differences in child self-evaluative factors. *Child Development*, 69, 458-478.
- Pomerantz, E.M., Rydell, E. y Saxon, J.L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404.
- Pomerantz, E.M., Saxon, J.L. y Kenney, G.A. (2001). Self-evaluation: The development of sex differences. En G.B. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: On the tenure and future of social cognition* (pp. 59-74). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Recklitis, C.J. y Noam, G.G. (1999). Clinical and developmental perspectives on adolescent coping. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(2), 87-101.
- Reevy, G.M. y Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex Roles*, 44, 437-459.
- Roberts, T. (1991). Gender and the influence of evaluations on self-assessments in achievement settings. *Psychological Bulletin*, 109, 297-308.
- Romero, M. (2009). *Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud* (Tesis doctoral inédita). Universidad de A Coruña, A Coruña.
- Ruthig, J.C., Perry, R.P., Hall, N.C. y Hladkyj, S. (2004). Optimism and attributional retraining: Longitudinal effects on academic achievement, test anxiety and voluntary course withdrawal in college students. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(4), 709-730.
- Ryan, N.M. (1989). Stress-coping strategies identified from school age children's perspective. *Research in Nursing and Health*, 12, 111-122.
- Salanova, M., Martínez, I.M., 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.
- Sarid, O., Anson, O., Yaari, A. y Margalith, M. (2004). Academic Stress, Immunological Reaction and Academic Performance among Students of Nursing and Research. *Nursery Health*,

- 27(5), 370-377. Recuperado de <http://www3.interscience.wiley.com/user/accessdenied?ID=109608889&Act=2138&Code=4717&Page=/cgibin/fulltext/109608889/PDFSTART>
- Somerfield, M.R. y McCrae, R.R. (2000). Stress and coping research: methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55(6), 620-625.
- Splanger, G., Pekrun, R., Kramer, K. y Hofmann, H. (2002). Students' emotions, physiological reactions, and coping in academic exams. *Anxiety Stress and Coping*, 15(4), 413-432.
- Stark, L.J., Spirito, A., Williams, C.A. y Guevremont, D.C. (1989). Common problems and coping strategies, I: Finding with normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(2), 203-212.
- Struthers, C.W., Perry, R.P. y Menec, V.H. (2000). An examination of the relationships among academic stress, coping motivation and performance in college. *Research on Higher Education*, 41, 581-592.
- Tamres, L.K., Janicki, D. y Helgeson, V.S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 2-30.
- Valentine, J.C. y Cooper, H. (2003). *Effect size substantive interpretation guidelines: Issues in the interpretation of effect sizes*. Washington, DC: What Works Clearinghouse. Recuperado de <http://inside.salve.edu/~walsh/effect-size-explained.pdf>
- Washburn, J.M. (2000). The influence of gender, sex-role orientation, and self-esteem on adolescents' use of coping strategies. Dissertation Abstracts International Section A; *Humanities and Social Sciences*, 61(1-A), 88.
- Watkins, D. y Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of Australian tertiary students. *Human Learning*, 4, 127-141.
- Yune, S., Park, K.H., Chung, W. y Lee, S. (2011). The effects of attribution tendencies, academic stress, and coping efficacy on academic adjustment of medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 23(3), 167-174.
- Zeidner, M., Klingman, A. e Itskowitz, R. (1993). Children's affective reactions and coping under threat of missile attack: A semiprojective assessment procedure. *Journal of Personality Assessment*, 60, 435-458.

Recibido: 6 de noviembre de 2012

Recepción Modificaciones: 22 de enero de 2013

Aceptado: 23 de enero de 2013