

# Perfiles de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios en relación con variables personales y académicas

## *Profiles of coping strategies in university students in relation to personal and academic variables*

David González Casas <sup>1</sup> 

Ana Isabel Dorado Barbe <sup>1\*</sup> 

José Luis Gálvez Nieto <sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid, Spain

<sup>2</sup> Universidad de la Frontera, Chile

\* Autor/a de correspondencia. E-mail: [adorado1@ucm.es](mailto:adorado1@ucm.es)

### Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

González Casas, D., Dorado Barbe, A. I., & Gálvez Nieto, J. L. (2025). Perfiles de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios en relación con variables personales y académicas [Profiles of coping strategies in university students in relation to personal and academic variables] *Educación XX1*, 28(1), 103-130. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39618>

**Fecha de recepción:** 21/01/2024

**Fecha de aceptación:** 06/06/2024

**Publicado online:** 07/01/2025

### RESUMEN

Los espacios universitarios se caracterizan por elevados niveles de estrés académico derivado de variables personales y académicas. El afrontamiento, por tanto, emerge como cuestión medular en las experiencias universitarias del alumnado por sus consecuencias tanto en su satisfacción académica, como en su bienestar psicosocial. Por ello, el objetivo del estudio fue

identificar perfiles de estrategias de afrontamiento del alumnado universitario complutense en relación con variables personales y académicas. La muestra está conformada por 2835 estudiantes (71.1% mujeres, 28.9 % hombres), con edad media de 21.8 años ( $DT = 2.97$ ), pertenecientes a los tres ciclos de las diferentes titulaciones impartidas en la UCM. Los resultados obtenidos a partir de una modelización de clases latentes multinivel evidencian que el modelo de tres clústeres de estudiantes resulta ser el más parsimonioso y con mejor ajuste. Los perfiles de afrontamiento son contruidos sobre cuatro indicadores que corresponden a las puntuaciones estandarizadas de estrategias de afrontamiento: manejo adecuado centrado en el problema ( $Wald = 27.083$ ,  $p < .001$ ), manejo adecuado centrado en la emoción ( $Wald = 25.823$ ,  $p < .001$ ), manejo inadecuado centrado en la emoción ( $Wald = 133.691$ ,  $p < .001$ ) y manejo inadecuado centrado en el problema ( $Wald = 134.628$ ,  $p < .001$ ). Las covariables que asocian significativamente con los perfiles identificados son: a nivel personal, género y conflictos que generan mayor malestar en el ámbito universitario, y a nivel académico, curso, área de conocimiento y satisfacción académica. Los resultados muestran elevados porcentajes de alumnado que utiliza estrategias inadecuadas para afrontar situaciones de estrés y cómo las covariables asocian con dichas estrategias. Ello, evidencia, por sus consecuencias en el bienestar psicosocial del alumnado, la necesidad de incidir desde políticas universitarias en actuaciones encaminadas tanto a aprendizajes y experiencias de estrategias adecuadas de afrontamiento ante situaciones estresantes, como en la identificación de variables que interseccionalmente podrían promover su desarrollo.

**Palabras clave:** alumnado universitario, análisis de clases latentes multinivel, estrategias de afrontamiento, estrés, género, satisfacción académica

## ABSTRACT

University spaces are characterized by high levels of academic stress derived from various personal and academic variables. Coping, therefore, emerges as a central issue in the university experiences of students due to its consequences both on academic satisfaction and psychosocial well-being. Thus, the aim of the study was to identify profiles of coping strategies among Complutense University students in relation to personal and academic variables. The sample consisted of 2835 students (71.1% women, 28.9% men), with an average age of 21.8 years ( $SD = 2.97$ ), belonging to the three cycles of different degrees offered at UCM. Results obtained from a multilevel latent class modeling show that the three-cluster model of students is the most parsimonious and best-fitting. Coping profiles are constructed based on four indicators corresponding to standardized scores of coping strategies: adequate problem-focused coping ( $Wald = 27.083$ ,  $p < .001$ ), adequate emotion-focused coping ( $Wald = 25.823$ ,  $p < .001$ ), inadequate emotion-focused coping ( $Wald = 133.691$ ,  $p < .001$ ), and inadequate problem-focused coping ( $Wald = 134.628$ ,  $p < .001$ ). Covariates significantly associated with the identified profiles include, at a personal level, gender, sex, and conflicts that generate greater distress in the university environment, and at an academic level, course, area of knowledge, and academic satisfaction. The results reveal high percentages of students using inadequate strategies to cope with stressful

situations and how covariates are associated with these strategies. This underscores, due to its consequences on psychosocial well-being, the need for university policies to focus on actions aimed at both learning and experiences of appropriate coping strategies in stressful situations, as well as the identification of variables that could intersectionally promote their development.

**Keywords:** university students, multilevel latent class analysis, coping strategies, stress, gender, academic satisfaction

## INTRODUCCIÓN

Los espacios de Educación Superior se configuran como la cúspide del estrés académico derivado de diferentes variables que fluctúan entre una mayor carga de trabajo respecto a otras etapas educativas, mayor asunción de compromisos y responsabilidades, nuevas redes personales y académicas, cambios psicosociales asociados al propio desarrollo vital el alumnado (Beck et al., 2003) y el aumento de los conflictos asociados a variables académicas y sociales (Harrison, 2007). A todo ello hay que añadir que tras la pandemia COVID-19, un notable número de investigaciones evidenciaron el incremento de los niveles de estrés en el alumnado universitario (González et al., 2022).

El estrés, en su sentido más amplio, hace referencia al posible desequilibrio percibido por una persona entre las demandas sobrevenidas por una situación y sus recursos disponibles para afrontarla (Ongarato et al., 2009). Lazarus y Folkman (1986) definen el estrés como la interacción entre la valoración personal de una situación determinada y la capacidad para afrontarla. En este sentido, el estrés se concibe como un proceso relacional entre la persona y su entorno, a partir de las características individuales y las demandas ambientales. Dicha relación puede desencadenar tensiones y respuestas emocionales, cognitivas y conductuales que inciden en el bienestar de las personas como respuesta a valoraciones personales de situaciones reales o percibidas como amenazantes (Selye, 1993). Conviene señalar que el estrés es considerado como un problema de salud pública por la Organización Mundial de la Salud (OMS), ya que mantiene un impacto generalizado en toda la población mundial, y su prevalencia va en aumento en las últimas décadas.

Cuando las respuestas o reacciones a las exigencias del contexto tienen lugar en el ámbito académico, resulta habitual referirse a los mecanismos de adaptación que realizan las personas en términos de estrés académico (Rull et al., 2011). Así, el estrés académico es definido como un proceso sistémico, de carácter adaptativo, que aparece cuando el alumnado detecta una serie de demandas percibidas como estresoras (Valdivieso-León, 2020), además, Zárate et al. (2018) estiman que el estrés académico se produce cuando un/a estudiante percibe demandas de su entorno

causándole angustia al no tener recursos para afrontarlas. Ello puede generar sintomatología tanto física como emocional y tener consecuencias académicas asociadas a bajo rendimiento (Fernandez de Calvo & Luevano, 2018), desinterés, absentismo o incluso deserción (Clavabaug & Fields, 2021). Barraza (2009) considera que la persistencia de dichos estresores produce desequilibrios sistémicos que se traducen en las consecuencias citadas, y que requieren al alumnado afrontar las situaciones académicas estresantes para poder recuperar de nuevo el equilibrio. Por todo ello, son numerosos los estudios que han evidenciado la relevancia de las estrategias de afrontamiento como procesos complejos y multidimensionales con destacadas consecuencias en el bienestar psicosocial (Bello-Castillo et al., 2021 y Piergovanni & Depaula, 2018). En esta línea, resulta necesario considerar el creciente número de investigaciones que han relacionado el afrontamiento y el estrés con variables como el bienestar socioemocional y la resiliencia (Morales, 2021).

Frente a las situaciones percibidas como estresantes, las personas utilizan diferentes estrategias de afrontamiento, que son definidas como aquellas habilidades y conductas utilizadas por las personas para enfrentar las demandas internas y/o externas que perciben como estresantes (Folkman, 1984). El afrontamiento se encuentra ligado a esfuerzos de carácter cognitivo y comportamental dirigidos a la búsqueda de recursos individuales y ambientales que permitan la gestión de las situaciones percibidas como amenazantes y/o alarmantes (Lazarus y Folkman, 1984). Estos recursos pueden suponer la búsqueda de la modificación del entorno o también la utilización de procesos internos que permitan reconstruir o reasignar el significado asociado a dichas situaciones estresantes. Así, el afrontamiento conlleva procesos de autoregulación al detectar la persona la discrepancia entre las demandas de la situación y sus recursos para afrontarla (González-Cabanech, 2018). Además de lo señalado, el afrontamiento debe ser considerado como un proceso de carácter dinámico y complejo que tiene como finalidad la adaptación de los sujetos a contextos de inseguridad, conflicto y/o amenaza (González et al., 2007).

Al respecto, los conflictos derivados del desarrollo personal y académico se configuran como las principales situaciones estresantes que afronta el alumnado en su experiencia universitaria (Mendoza et al., 2010). Asimismo, los conflictos en las relaciones con sus iguales o con el profesorado representan un claro elemento desestabilizador en el bienestar emocional (Llanes et al., 2021) y, por ello, Gutiérrez et al., (2021) consideran el notable protagonismo de las estrategias de afrontamiento utilizadas por el alumnado para la gestión de los conflictos en sus experiencias universitarias. En base a dicho protagonismo en el bienestar psicosocial de las personas, son muchas las clasificaciones existentes y los instrumentos de medición aplicables a las estrategias de afrontamiento en la investigación psicosocial. Así,

existen clasificaciones en base al apoyo que se requiere para afrontar el problema de manera autosuficiente (Litman, 2006); según al acercamiento o evitación del problema (Gol & Cook, 2004), o en base a la orientación a solucionar el problema o regular la respuesta emocional (Folkman & Lazarus, 1980). Conviene destacar, al respecto, dos cuestiones relevantes:

- a. Que las dimensiones mencionadas no son mutuamente excluyentes, ya que las estrategias de afrontamiento pueden suponer distintas categorizaciones de manera simultánea, según sea su función y el contexto en el que se generen (Stanisławski, 2019).
- b. Que los procesos adaptativos son mutables, y, por tanto, cobra especial relevancia la flexibilidad de afrontamiento, es decir, la capacidad de las personas para modificar, interrumpir y/o extinguir estrategias de afrontamiento percibidas como inadecuadas para dar respuesta a la situación estresante, e implementar nuevas estrategias que ofrezcan respuestas adecuadas a dichas situaciones y, por tanto, disminuyan su percepción de estrés (Kato, 2012). En base a ello, se debe entender que las estrategias de afrontamiento no son variables monolíticas e inamovibles, sino respuestas que pueden variar en una misma persona en función de su capacidad adaptativa para el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar (Ziemmer-Gembeck, 2021).

Cabe añadir, tal y como señalan Tobin et al., (1989) que se pueden diferenciar entre estrategias de afrontamiento adecuadas (su utilización provoca un impacto positivo en el bienestar psicosocial) y estrategias de afrontamiento inadecuadas (con un impacto negativo en el bienestar psicosocial). A partir de estas dos dimensiones, estrategias adecuadas e inadecuadas, a menudo se ha realizado una clasificación en cuatro categorías amplias: estrategias adecuadas centradas en el problema (resolución de problemas y reestructuración cognitiva), estrategias adecuadas centradas en la emoción (expresión emocional y apoyo social), estrategias inadecuadas centradas en el problema (evitación de problemas y pensamiento desiderativo) y estrategias inadecuadas centradas en la emoción (retirada social y autocrítica). Conviene destacar que pese a la dificultad histórica para adoptar una postura común sobre la posible agrupación de estrategias adecuadas e inadecuadas, es factible evaluar las estrategias de afrontamiento para discernir cuáles son beneficiosas y perjudiciales, considerando varios criterios como: a) el estado emocional del individuo en el momento en que las utilice, b) las características sociopersonales de cada sujeto, c) las características propias de cada estrategia y d) sus posibles efectos a largo plazo (Skinner et al., 2016). Así, El uso de estrategias adecuadas centradas en el problema se ha asociado con una mejor salud y una reducción del estrés (Sasaki & Yamasaki, 2007). Por su parte, el uso de

estrategias inadecuadas centradas en la emoción, como es el caso de la evitación y la retirada social, se ha relacionado con mayores niveles de estrés y peores niveles de salud (Pritchard et al., 2007). Por último, el uso de estrategias adecuadas centradas en la emoción se ha asociado con un mayor bienestar emocional (Scheier et al. 1994).

Por otra parte, el estrés académico tiene una incidencia directa en la satisfacción académica del alumnado (Castillo et al., 2020) debido a la alteración que provoca en las personas a nivel cognitivo, motor y fisiológico (Reddy et al., 2018). En este sentido, parece evidente señalar que, si existe una relación constatada entre satisfacción académica y estrés en estudiantes universitarios, el primer constructo puede suponer una variable determinante en el análisis y comprensión de la implementación de algunas estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes vinculadas al entorno universitario (González et al., 2023). Así, tanto en estudios previos a la pandemia (Chraif, 2015) como en estudios en pandemia (Shehadeh, 2020), se destacaba la asociación negativa entre estrés académico y satisfacción del alumnado, en el sentido de que cuanto mayor es el estrés experimentado por el alumnado, menor es su satisfacción.

En base a las consideraciones realizadas, por ende, a la evidencia empírica disponible en torno a la relevancia de las estrategias de afrontamiento como cuestión clave en el manejo de los procesos de estrés y, por tanto, en el bienestar personal, social, emocional y académico del alumnado ante situaciones estresantes (Hatunoglu, 2020), y también al concepto de flexibilidad anteriormente descrito, se ubica la idoneidad de estudios centrados en la persona. En este sentido, la posibilidad de coexistencia en una misma persona de las cuatro categorías de afrontamiento señaladas, resta relevancia al estudio de la variable en sí, otorgando el protagonismo a la funcionalidad percibida por las personas para implementar aquellas estrategias que les sirvan de forma óptima ante los desafíos que tengan que afrontar ante situaciones específicas (Cheng et al., 2014 ; Siltanen et al., 2019 ). Pese a observarse una plausible escasez de estudios que analizan las estrategias de afrontamiento desde esta perspectiva centrada en la persona, Freire et al. (2020) evidencian la existencia de perfiles de afrontamiento en estudiantes universitarios españoles que difieren en el nivel de flexibilidad y el uso simultáneo de diferentes estrategias.

Asimismo, bajo el enfoque centrado en la persona, cobra especial relevancia el contexto donde se implementan las estrategias de afrontamiento. En este sentido, en la educación universitaria el estrés académico tiene una incidencia directa en la satisfacción académica del alumnado (Castillo et al., 2020) debido a la alteración que provoca en las personas a nivel cognitivo, motor y fisiológico (Reddy et al., 2018). Además, estudios previos señalan que el alumnado novel tiende a tener un mayor nivel de estrés académico y una menor satisfacción

académica (Verger et al., 2009; Cheung et al., 2020), lo que se podría asociar al nivel de madurez y la capacidad de adaptación ante situaciones de índole estresante, encontrándose como los estudiantes con mayor edad (que pueden corresponder con estudiantes de segundo o tercer ciclo) muestran menores niveles de ansiedad, depresión y estrés (Bayram & Bilgel, 2008). En relación con el género, las mujeres universitarias tienden a utilizar en mayor medida estrategias adecuadas centradas en la emoción que los hombres (Graves et al., 2021). Finalmente, pese a la escasez de estudios que evalúen las estrategias de afrontamiento por área de conocimiento, el alumnado de Ciencias Sociales y Humanidades tiende a vivenciar de forma más «naturalizada» el conflicto (Arias & Arias, 2017), lo que puede suponer una mayor flexibilidad para poder utilizar, en mayor medida, estrategias de afrontamiento adecuadas en relación con alumnado de otras áreas de conocimiento.

Por todo lo expuesto anteriormente en referencia, en primer lugar, a la asociación entre estrategias de afrontamiento y bienestar emocional y a la relevancia de la satisfacción académica como predictor del bienestar emocional y, en segundo lugar, a la escasez de estudios que aborden el análisis de las estrategias de afrontamiento y su posible relación con la satisfacción académica en población universitaria desde un enfoque centrado en la persona, el objetivo del presente estudio es identificar perfiles de estrategias de afrontamiento en una muestra de alumnado universitario en España y su posible relación con la satisfacción académica y variables personales y académicas.

Para alcanzar el objetivo propuesto se formularon 4 hipótesis: hipótesis 1(h1), el alumnado utiliza, en menor medida, estrategias adecuadas de afrontamiento, tanto centradas en el problema como en la emoción; hipótesis 2 (h2), el alumnado que utiliza en menor medida estrategias de afrontamiento adecuadas centradas en el problema y en la emoción presentan menores niveles de satisfacción académica y se encuentran matriculados en el primer curso del nivel de Grado; hipótesis 3 (h3), el alumnado que utiliza en mayor medida estrategias de afrontamiento adecuadas centradas en el problema y en la emoción presenta mayores niveles de satisfacción académica, cursan niveles de posgrado (Máster, Doctorado o Título propio), pertenecen al área de conocimiento de Arte y Humanidades y/o Ciencias Sociales y Jurídicas, y se identifican, mayoritariamente como mujeres, y, finalmente, hipótesis 4 (h4), el alumnado que utiliza en mayor medida estrategias de afrontamiento inadecuadas centradas en el problema y la emoción presenta menores niveles de satisfacción académica, se identifican mayoritariamente como hombres, y los conflictos universitarios que les generan mayor malestar son consecuencia de las relaciones con el profesorado.

## MÉTODO

### Participantes

Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico y el criterio de inclusión fue «estar matriculado en la UCM en el curso académico 2021-2022» y otorgar el consentimiento informado para la participación en el estudio. En dicho curso, había un total de 64952 personas matriculadas en la UCM. La muestra final estuvo compuesta por 2803 estudiantes (71.1% mujeres y 28.9 % hombres), con una edad media igual a 21.8 ( $DT= 2.97$ ), obteniéndose una tasa de aceptación del 4.31%. Los instrumentos fueron respondidos completamente y no fueron registrados casos perdidos, ya que todas los ítems eran de respuesta obligatoria. Respecto al nivel de estudios en el que se encontraban matriculados en el momento de la respuesta, el 19.3% eran alumnos de primero de Grado o doble Grado, el 16.8% de segundo de Grado o doble Grado, el 15.7% de tercero de Grado o doble Grado, el 18.2% de cuarto de Grado o doble Grado, el 4.7% de quinto de Grado o doble Grado, el 12% alumnos de Máster, el 10.5% alumnos de Doctorado y el 1.7% de Títulos Propios. Respecto a la distribución por áreas, 1106 personas pertenecían al área de Ciencias Sociales y Jurídicas (39.4%), 597 al área de Ciencias de la Salud (21.3%), 599 al área de Arte y Humanidades (21.4%), 398 al área de Ciencias (14%) y 103 al área de Ingeniería y Arquitectura (3.7%).

### Instrumentos

Se aplicó un cuestionario sociodemográfico de preguntas cerradas: género, discapacidad, nivel de estudios, curso donde se encuentra matriculado y área de conocimiento. Para conocer el tipo de conflicto que generaba mayor malestar en su experiencia universitaria, se realizó una pregunta en la que existían cuatro opciones de respuesta: 1) conflictos con el profesorado, 2) conflictos con el resto del alumnado, 3) conflictos con el personal administrativo y 4) conflictos con las normas/reglamentos de la propia Universidad.

Además, se aplicó la adaptación al español de la Escala de Satisfacción Académica (ESA) desarrollada por Medrano & Pérez (2010), validada en el contexto universitario español (González et al., 2023). La ESA es una medida que evalúa la percepción subjetiva del estudiantado respecto a su satisfacción académica y está compuesta por 8 ítems que se responden a través de una escala ordinal (1 = nunca, 4 = siempre). La ESA posee una estructura de una única dimensión denominada satisfacción académica (8 ítems: «Las clases me interesan»; «me siento motivado con el curso»; «me gustan mis profesores»; «me gustan las clases»; «el curso



responde a mis expectativas»; «me siento a gusto con el curso»; «los profesores son abiertos al diálogo» y «siento que los contenidos de las clases se corresponden con los de mi profesión». Las puntuaciones oscilan entre 8 (menor nivel de satisfacción académica) y 32 (mayor nivel de satisfacción académica).

En relación con las estrategias de afrontamiento, se aplicó la adaptación al español del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) desarrollado por Cano et al. (2007) basada en el estudio original realizado por Tobin et al. (1989) y validado en el contexto universitario español (Dorado et al., 2023). El CSI es una medida de autorreporte que evalúa la percepción subjetiva de las personas respecto a la utilización de estrategias de afrontamiento ante situaciones de índole estresante. Está compuesto por 40 ítems que se responden a través de una escala tipo Likert (0=en absoluto, 4=totalmente). El CSI posee una estructura de 8 dimensiones denominadas: resolución de problema (5 ítems, ej. «Luché para resolver el problema»); autocrítica (5 ítems, ej. «Me di cuenta de que era personalmente responsable de mis dificultades y me lo reproché»); expresión emocional (5 ítems, ej. «Dejé salir mis sentimientos para reducir el estrés»); pensamiento desiderativo (5 ítems, ej. «Deseé que la situación nunca hubiera empezado»), apoyo social (5 ítems, ej. «Encontré a alguien que escuchó mi problema»); reestructuración cognitiva (5 ítems, ej. «Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final vi las cosas de una forma diferente»); evitación de problemas (5 ítems, ej. «No dejé que me afectara, evité pensar en ello demasiado» y retirada social (5 ítems, ej. «Pasé algún tiempo solo»). Estas 8 dimensiones, a su vez, se organizan en torno a una estructura de segundo orden compuesta por 4 dimensiones denominadas: manejo adecuado centrado en el problema (incluye las dimensiones resolución de problemas y reestructuración cognitiva), manejo adecuado centrado en la emoción (incluye las dimensiones expresión emocional y apoyo social), manejo inadecuado centrado en la emoción (incluye las dimensiones retirada social y autocrítica) y manejo inadecuado centrado en el problema (incluye las dimensiones evitación de problemas y pensamiento desiderativo). Dichas dimensiones, a su vez, se pueden reagrupar en una estructura de tercer orden, manejo adecuado y manejo inadecuado de estrategias de afrontamiento.

Para finalizar, indicar que se evaluaron las estructuras factoriales de las escalas utilizadas en el análisis. Como se observa en la tabla 1, ambas escalas presentaron índices de bondad de ajuste satisfactorios, tanto para las estructuras factoriales, como para los coeficientes de fiabilidad.

**Tabla 1***Índices de bondad de ajuste para el análisis factorial confirmatorio y coeficiente de fiabilidad*

Escala	RMSEA	SRMR	CFI	TLI	$\lambda$ Min.	$\lambda$ Max.	$\omega$
ESA	.078	.045	.968	.955	.646	.907	.905
CSI	.072	.078	.928	.912	.612	.921	.918

*Nota.* ESA: Escala de Satisfacción académica; CSI: Inventario de Estrategias de Afrontamiento; RMSEA: root mean square error of approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; CFI: comparative fit index; TLI: Tucker–Lewis index;  $\lambda$  = Factor loadings.  $\omega$  = Omega de McDonald.

## Procedimiento

Para la realización del estudio y la administración de los instrumentos, se contó con la financiación y colaboración del Observatorio del Estudiante de la UCM. La investigación dispuso de la aprobación del Comité de Ética de la Investigación y Bioseguridad de la UCM (ref. CE\_20211118-11 SOC). Se aplicaron consentimientos informados a los estudiantes participantes del estudio. El cuestionario fue administrado en formato online, siendo enviado desde el Vicerrectorado de Estudiantes de la UCM a través del correo institucional a la totalidad del alumnado matriculado en el curso académico 2021-2022.

## Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis preliminar y se evaluaron las propiedades psicométricas de las escalas, para ello se implementó un análisis factorial confirmatorio (AFC), mediante MPLUS v.8.1 (Muthén & Muthén, 2017), utilizando una matriz de correlaciones policóricas y el método de estimación de Mínimos Cuadrados Ponderados con media y varianza ajustada (WLSMV). Para evaluar la calidad del modelo, se utilizaron tres índices de bondad de ajuste: índice de ajuste comparativo ( $CFI \geq 0.90$ ), índice de Tucker-Lewis ( $TLI \geq 0.90$ ) y el error cuadrático medio de aproximación de los índices y Residuo cuadrático medio estandarizado (RMSEA,  $SRMR \leq 0.08$ ) (Schumacker & Lomax, 2016). Posteriormente, se utilizó un análisis de clústeres de perfiles latentes (LPA), estimado a través del software Latent Gold 5.1 (Vermunt & Magidson, 2016). El LPA presenta varias ventajas en comparación con otras técnicas de análisis de clústeres (Oppewal et al., 2010). Se eligió el LPA en esta investigación por tres razones principales: (1) la selección del número óptimo de clústeres se basa en criterios estadísticos como el criterio bayesiano de información (Bayesian information criterion - BIC) o el criterio de información consistente de Akaike (consistent Akaike information criterion - CAIC);

(2) el LPA es particularmente útil cuando no se conoce de antemano el número de clústeres, como sucedió en este estudio, y (3) el LPA permite incluir simultáneamente variables medidas en diferentes tipos de escala (continuas, ordinales o nominales), lo que permite caracterizar de manera flexible los grupos obtenidos.

El modelo propuesto incluye: (1) cuatro indicadores que corresponden a las puntuaciones estandarizadas de las estrategias de afrontamiento: manejo adecuado centrado en el problema, manejo adecuado centrado en la emoción, manejo inadecuado centrado en la emoción y manejo inadecuado centrado en el problema; (2) y una serie de covariables (utilizadas para caracterizar los grupos obtenidos: género, curso, área de conocimiento, conflictos universitarios generadores de los mayores niveles de malestar y satisfacción académica.

La selección del número óptimo de clústeres se basó en los siguientes criterios de bondad de ajuste: el criterio de información bayesiano (Bayesian Information Criterion - BIC, Schwarz, 1978), el criterio de información de Akaike (Akaike Information Criterion - AIC, Akaike, 1987) y el criterio de información bayesiano ajustado al tamaño de la muestra (sample-size adjusted Bayesian information criterion, SABIC). Dichos criterios son más conservadores que el criterio de información de Akaike (CAIC) y tienden a favorecer la elección de modelos más simples (parsimoniosos) en el caso de los modelos LPA (Tein et al., 2013; Wedel & Kamakura, 2000). Ambos criterios son más conservadores que el criterio de información de Akaike (AIC) y tienden a favorecer la elección de modelos más simples (parsimoniosos) (Wedel & Kamakura, 2000). Los detalles completos sobre el método de estimación de los parámetros con Latent Gold 5.1 se encuentran disponibles en el trabajo de Vermunt y Magidson (2016).

## RESULTADOS

### Análisis preliminares

En primer lugar, se analizaron las correlaciones bivariadas entre los indicadores del modelo. Como se observa en la Tabla 2, los indicadores presentaron correlaciones positivas y significativas, demostrando su asociación y pertinencia para ser incluidos en los análisis posteriores. Además, se presentan los resultados del análisis descriptivo para cada uno de los indicadores.

**Tabla 2***Matriz de correlaciones r de Pearson y estadísticos descriptivos*

	Manejo adecuado centrado problema	Manejo adecuado centrado en la emoción	Manejo inadecuado centrado en la emoción	Manejo inadecuado centrado en el problema
Manejo adecuado centrado problema	1	.607**	.248**	.376**
Manejo adecuado centrado en la emoción	.607**	1	.156**	.324**
Manejo inadecuado centrado en la emoción	.248**	.156**	1	.889**
Manejo inadecuado centrado en el problema	.376**	.324**	.889**	1
	Media	Desv. Desviación	Asimetría	Curtosis
Manejo adecuado centrado problema	18.4085	8.26573	-0.066	-0.226
Manejo adecuado centrado en la emoción	18.183	8.77767	0.016	-0.425
Manejo inadecuado centrado en la emoción	10.1891	8.8284	0.857	0.157
Manejo inadecuado centrado en el problema	28.2483	14.65403	0.361	-0.123

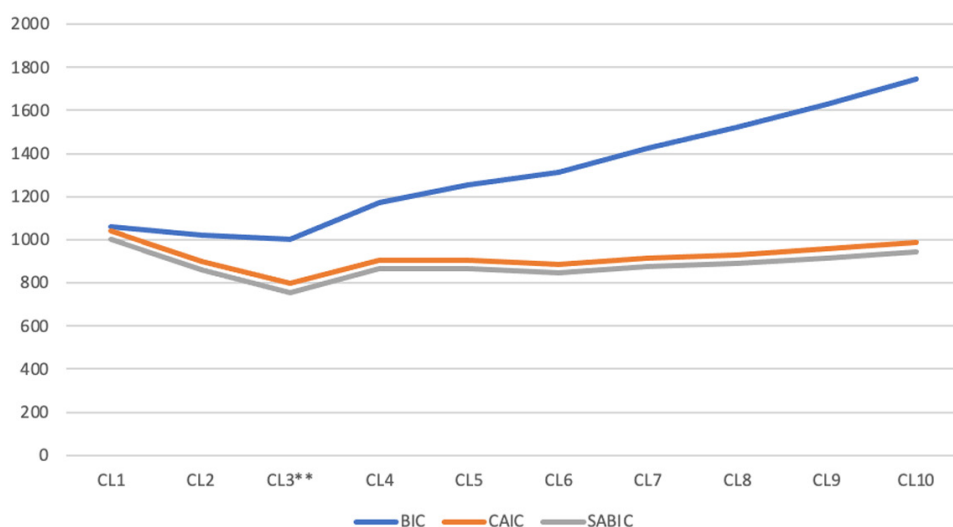
*Nota.* \*\* =  $p < .001$ , la correlación es estadísticamente significativa (bilateral).

## Identificación del número de clúster de estilos de afrontamiento, utilidad de los indicadores y covariables

Para determinar el número óptimo de perfiles latentes, se emplearon los criterios BIC, CAIC y SABIC. Se evaluaron diez modelos diferentes que abarcaban desde 1 clúster (representando una homogeneidad completa en la muestra) hasta 10 clústeres o grupos. El modelo de tres clústeres obtuvo los valores más bajos de los tres criterios, lo que indica que fue el más parsimonioso y ajustado a los datos, tal y como se recoge en la siguiente figura.

**Figura 1**

*Criterio de selección del número de clúster de estrategias de afrontamiento*



*Nota.* BIC: Criterio Bayesiano de información; CAIC: criterio de información consistente de Akaike; SABIC: criterio de información bayesiano ajustado al tamaño de la muestra. \*\*Mejor modelo de acuerdo a BIC, CAIC, SABIC.

Una vez determinado el número de clústeres (3 perfiles latentes), se procedió a evaluar la significación de los indicadores utilizados para clasificar los grupos y de las covariables que contribuyeron a su caracterización. Respecto a los cuatro indicadores, se encontró que el estadístico de Wald mostró niveles de significación inferiores a .001, lo que indica que los cuatro indicadores utilizados fueron estadísticamente significativos para la segmentación de la muestra en tres grupos distintos, basados en la percepción de manejo adecuado centrado en el

problema, manejo adecuado centrado en la emoción, manejo inadecuado centrado en la emoción y manejo inadecuado centrado en el problema. El porcentaje de varianza explicada por estos cuatro indicadores osciló entre el 16.88% para manejo adecuado centrado en el problema y el 65.15% para manejo inadecuado centrado en el problema. En cuanto a las covariables, se observaron efectos significativos de género, curso, nivel de estudios, área de conocimiento, conflictos que generan mayor estrés en el contexto universitario y satisfacción académica que se utilizaron para caracterizar los grupos obtenidos (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Valores de significación y proporción de varianza explicada de los indicadores del modelo*

Indicadores	Estadístico de Wald Robusto	p	R <sup>2</sup>
Zmanejo adecuado centrado problema	27.083	<.001	.1791
Zmanejo adecuado centrado en la emoción	25.823	<.001	.1688
Zmanejo inadecuado centrado en la emoción	133.691	<.001	.6303
Zmanejo inadecuado centrado en el problema	134.628	<.001	.6515
<b>Covariables</b>			
Género	106.1356	<.001	
Curso	109.4901	<.001	
Área de conocimiento	99.8727	<.001	
Conflictos que generan mayor malestar en el ámbito universitario	115.8677	<.001	
Satisfacción académica	8.1916	.017	

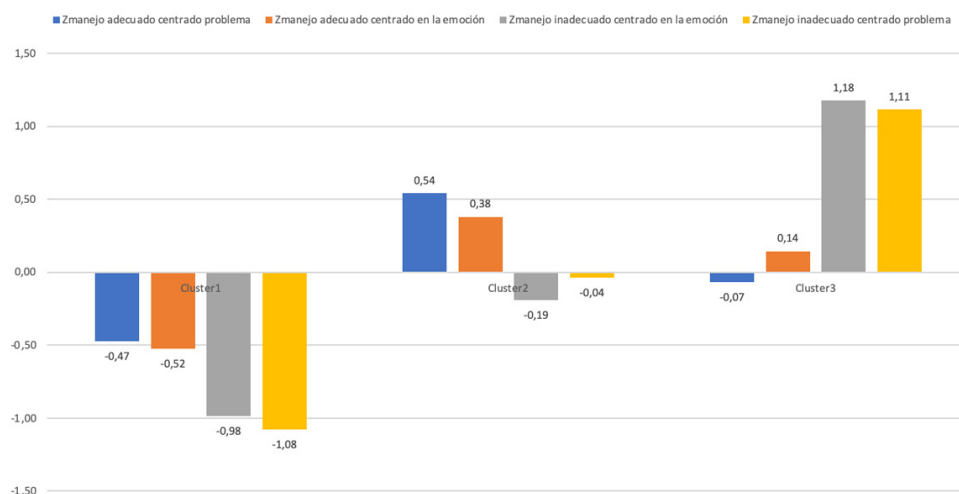
*Nota.* las variables que incorporan una «Z» delante de los indicadores se introdujeron en el modelo de perfiles latentes como variables tipificadas ( $M = 0$  y  $DT = 1$ ).

### Descripción de los perfiles de estilos de afrontamiento académico

La figura 2 muestra los tres perfiles correspondientes a los tres clústeres. Cada clúster representa un patrón subyacente de estilos de afrontamiento de las y los estudiantes, y se muestra el promedio estandarizado de cada indicador. A continuación, se presenta un análisis del comportamiento de cada perfil, así como las asociaciones con las covariables del modelo:

**Figura 2**

*Puntuaciones medias en los indicadores para los tres clusters*



*Nota.* los indicadores incorporan una «Z» delante de su acrónimo porque se introdujeron en el modelo de perfiles latentes como variables tipificadas ( $M = 0$  y  $DT = 1$ ).

**Clúster 1 (BNMA):** «Estudiantes con bajos niveles de manejo adecuado de estrategias de afrontamiento». Este grupo de estudiantes constituye el más numeroso de los tres clústeres, representando el 48.6% de la muestra. Los estudiantes en este clúster manifiestan los niveles más bajos de afrontamiento adecuado, tanto centrado en el problema como en la emoción. Además, este clúster se caracteriza por presentar los niveles más bajos de satisfacción académica, con una media de 14.72. La mayoría del alumnado en este clúster se encuentra cursando el primer año de Grado o Doble Grado, representando el 30.2% de ellos.

**Clúster 2 (ANMA):** «Estudiantes con altos niveles de manejo adecuado de estrategias de afrontamiento centradas en el problema y en la emoción». Este grupo representa al 29.65% del alumnado y obtiene las puntuaciones más altas de las dimensiones «manejo adecuado centrado en el problema» y «manejo adecuado centrado en la emoción». Se caracterizan por pertenecer mayoritariamente al nivel de Máster y Doctorado (5.4%), al área de conocimiento de Ciencias de la Salud (34.8%) y definirse como mujeres (53.78%).

**Clúster 3 (ANMI):** «Estudiantes con altos niveles de manejo inadecuado de estrategias de afrontamiento». Este grupo es el más reducido, representando al 21.76% del alumnado. Este alumnado presenta los niveles más altos de «manejo inadecuado centrado en la emoción» y «manejo inadecuado centrado en el

problema». Asimismo, este clúster se caracteriza por presentar bajos niveles de satisfacción académica ( $M = 15.46$ ), el alumnado percibe que los conflictos que les generan mayor malestar son los derivados de las normas y disposiciones de la universidad y, además, mayoritariamente se definen como hombres (52.57%).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias de afrontamiento utilizadas por el alumnado universitario español en función del género, curso, área de conocimiento, tipología de conflictos universitarios que les generan mayor malestar en el ámbito universitario y satisfacción académica.

Los resultados obtenidos confirman la primera hipótesis ( $h_1$ ) que señala que el alumnado utiliza en menor medida estrategias adecuadas de afrontamiento, tanto centradas en el problema como en la emoción. En este sentido, el ANMA se muestra como el único clúster en el que el alumnado utiliza en mayor medida estrategias de afrontamiento adecuadas centradas en el problema y en la emoción, suponiendo el 29.65% del total de la población universitaria analizada (por lo tanto, el 70.35% del alumnado utiliza en mayor medida estrategias inadecuadas). En este sentido, estudios poscovid indican cómo la población universitaria es considerada, cada vez más, una población vulnerable debido a los altos niveles de ansiedad y estrés (Browning et al., 2021). Al respecto, debemos tener en cuenta que la generación Z (personas nacidas entre el año 1995 y 2012 y que actualmente son la población mayoritaria en la universidad) es una generación que se ha desarrollado en una cultura de padres más sobreprotectores y una menor interacción social cara a cara, lo que puede suponer un menor desarrollo de ciertas habilidades de gestión y afrontamiento de situaciones estresantes (Gabrielova & Buchko, 2021). Así, se coincide con Luna (2020) en la necesidad de generar mayor conocimiento sobre las estrategias de afrontamiento del alumnado, en este caso, universitario, e incidir en el diseño de políticas universitarias encaminadas a la adquisición de competencias de afrontamiento adecuado a las situaciones estresantes por parte de las y los estudiantes.

En relación con la ( $h_2$ ) los resultados confirman, en base al BNMA que el alumnado que utilizaba en menor medida estrategias de afrontamiento adecuadas (tanto centradas en el problema como en la emoción) presentarían menores niveles de satisfacción académica y se encontrarían cursando niveles iniciales de Grado. El estrés en el ámbito universitario se encuentra vinculado al éxito académico (Ocaña et al., 2021) y, también, a la satisfacción académica (Naeem et al., 2020); por lo que la utilización de estrategias de afrontamiento adecuadas supone un factor determinante para asegurar un correcto desarrollo, tanto personal como curricular, en los espacios superiores de enseñanza (Cabras & Mondo, 2018). Además de lo



citado, la transición a la vida adulta aumenta la vulnerabilidad ante el estrés del estudiantado universitario (Towbes & Cohen, 1996). Este hecho se vuelve aún más latente en el alumnado de primer año, ya que la transición de la educación secundaria a la universidad puede suponer un desafío relacionado con el inicio de una vida independiente, la modificación de roles asignados previamente, la adecuación a las nuevas exigencias académicas (Brougham et al., 2009), nuevas relaciones personales e interpersonales, la modificación de las técnicas de estudio y la instauración de unas nuevas creencias y valores para adaptarse al contexto sociocultural universitario (Páramo Fernández et al., 2017). Todas estas cuestiones requieren la utilización de recursos adaptativos para enfrentar dichos procesos de cambio (Cabras & Mondo, 2018), siendo el primer curso universitario el momento donde se han de adaptar a todas las nuevas circunstancias mencionadas. En este sentido, dichas cuestiones favorecen que el alumnado de primer año presente una mayor vulnerabilidad respecto al desarrollo de patologías relacionadas con la depresión (Brandy et al., 2015) y, por tanto, se observen niveles inferiores de satisfacción académica respecto al estudiantado de cursos superiores. Estudios análogos identifican cómo la edad es un factor fundamental en la configuración y puesta en marcha de estrategias de afrontamiento adecuadas, observándose cómo los alumnos de primer año tienen mayores dificultades para adaptarse (a través de dichas estrategias) a situaciones estresantes (Alarcón et al., 2013; Cabras & Mondo, 2018).

En relación a la tercera hipótesis (h3), los resultados obtenidos en el ANMA confirman parcialmente sus predicciones, en el sentido de que el alumnado que utiliza en mayor medida estrategias de afrontamiento adecuadas presenta mayores niveles de satisfacción académica, se encuentra cursando Máster y/o Doctorado e identificándose, mayoritariamente, como mujeres. Sin embargo, no se confirma la predicción en relación a que ello se asociaría, mayoritariamente, con el área de conocimiento Arte y Humanidades y/o Ciencias Sociales, en vez de, tal y como se ha evidenciado, con Ciencias de la Salud. En este sentido, existen estudios que informan que, mayoritariamente, el alumnado de ciencias de la salud adopta actitudes positivas ante eventos estresantes, utilizando estrategias de afrontamiento adecuadas (Awoke et al., 2021), principalmente centradas en el problema (Henderson et al., 2021).

Cabe señalar evidencias empíricas sobre cómo el uso de estrategias de afrontamiento adecuadas se relaciona con una mayor inteligencia emocional para hacer frente a situaciones estresantes (Majumdar & Ray, 2010), así como con las habilidades socioemocionales personales (Freire et al., 2020). Asimismo, la manera en que una persona afronta las situaciones estresantes determina el impacto que estas situaciones tendrán en su bienestar, salud y calidad de vida (Gustems-Carnicers & Calderón, 2013), y, finalmente, con el número de ocasiones que una persona se ha

enfrentado a una situación estresante y/o conflictiva determinada y, por lo tanto, con el grado de experiencia para hacer frente a dichas situaciones. Teniendo en cuenta que las y los estudiantes de Máster y/o Doctorado son personas que ya han cursado un Grado en la Universidad y, por ende, poseen un bagaje respecto al afrontamiento de situaciones estresantes vinculadas al ámbito de la Educación Superior, así como una mayor red de apoyo que el alumnado de primer curso, pueden disponer de un mayor número de estrategias adecuadas para hacer frente a dichas situaciones. En este sentido, la utilización de estrategias de afrontamiento adecuadas se relaciona de forma directa con el estrés y el éxito académico (Karaman et al., 2019).

Respecto al género, los resultados se encuentran en consonancia con otras investigaciones que refrendan que las mujeres universitarias utilizan en mayor medida estrategias de afrontamiento adecuadas centradas en la emoción respecto a los hombres (Brougham et al., 2009). Las mujeres universitarias tienden a informar de un mayor uso de estrategias de afrontamiento como la expresión emocional y el apoyo social (Eaton & Bradley 2008). Además de lo señalado, algunos estudios han informado de que el mayor uso de estrategias adecuadas centradas en la emoción podría ser debido al proceso de socialización de las mujeres universitarias y a la asunción de los «roles tradicionales de género» relacionados con el cuidado (Dyson & Renk 2006 ).

Por último, y en relación con la hipótesis 4 (h4) los resultados obtenidos en el clúster ANMI confirman parcialmente, en el sentido que el alumnado que utiliza en mayor medida estrategias de afrontamiento inadecuadas (tanto las centradas en el problema como en la emoción) presenta bajos niveles de satisfacción académica y se identifican, mayoritariamente, como hombres. Sin embargo, no se confirma la h4, en el sentido de que los conflictos que generan mayor malestar al alumnado son los derivados de las normas de la Universidad, y no los producidos como consecuencia de las relaciones con el profesorado. Al respecto, estudios previos han encontrado una relación directa entre las estrategias de afrontamiento y la satisfacción y desempeño académico (Meneghel et al., 2019). Ello podría ser explicado a partir de la utilización de estrategias de afrontamiento adecuadas, que se asocian de forma directa con la reducción del estrés y, a su vez, ello aparece relacionado con el aumento de la autoeficacia y la satisfacción (Crego et al., 2016).

Como ya se ha citado anteriormente, las estrategias de afrontamiento son implementadas por el estudiantado, mayoritariamente, para hacer frente a situaciones de conflicto que les generan estrés. La gestión de los conflictos en la vida universitaria requiere de la utilización de estrategias de afrontamiento que pueden conllevar: a) consecuencias emocionalmente adversas (relacionadas con el uso de estrategias de afrontamiento inadecuadas o b) procesos constructivos que faciliten el desarrollo social, emocional y personal (Arias & Arias, 2017) y, por lo tanto, un incremento en la satisfacción académica (Palomino, 2018).

Teniendo en cuenta que el conflicto forma parte inevitable de la convivencia y del desarrollo personal y social (Dorado et al., 2015), se debe tener en cuenta que las experiencias que el estudiantado acumule a lo largo de su trayectoria universitaria determinarán, en gran medida, su capacidad para modificar, y adaptar las estrategias de afrontamiento que utilizarán en el futuro para gestionar las situaciones de estrés derivadas de los conflictos (González & Jurado, 2022). En este sentido, investigaciones previas ponen de relevancia las diferencias de género en relación con la utilización de estrategias de afrontamiento, encontrándose cómo los hombres tienden a utilizar estrategias de tipo evitativo de forma más habitual que las mujeres (Eschenbeck et al., 2007), y las mujeres utilizan con mayor frecuencia estrategias relacionadas con la expresión emocional y el apoyo social (Salgado y Lería, 2018). Lo citado podría ser debido a los roles asignados socialmente al género masculino y su relación con una mayor carga de competitividad e individualismo. Así, Gattino et al., (2015) refieren que existe una relación directa entre la utilización de estrategias de afrontamiento inadecuadas en hombres y la disminución de su calidad de vida.

Cabe añadir que pese a la escasa existencia de estudios centrados en la persona que asocian las estrategias de afrontamiento con las variables analizadas en la presente investigación, parte de los resultados son análogos a los obtenidos en estudios similares. Al respecto, Freire et al., (2016), encontraron como el uso de estrategias de afrontamiento adecuadas se relacionaba con un mayor bienestar psicológico en estudiantes universitarios, lo que puede asociarse con los resultados obtenidos en el presente estudio en la relación entre mayores niveles de satisfacción académica y el uso de estrategias adecuadas centradas en el problema y en la emoción. En la misma línea, estudios realizados durante la pandemia provocada por la Covid-19, demostraron cómo los estudiantes de menor edad utilizaban en mayor medida estrategias de afrontamiento inadecuadas (Babicka-Wirkus et al., 2021). Además de lo señalado, investigaciones recientes realizadas a través de análisis de perfiles latentes han identificado cómo los estudiantes universitarios que utilizan estrategias de afrontamiento adecuadas son más seguros y optimistas, respecto a los estudiantes desanimados que utilizan en menor medida dichas estrategias (Zhao, 2024).

En base a los resultados obtenidos y, en consonancia con las recomendaciones emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), se torna prioritaria la necesidad de implementar actuaciones estratégicas tendentes a incrementar el bienestar emocional y reducir el estrés académico como vehículo para la mejora de la salud mental del estudiantado; para ello, es imprescindible el desarrollo de competencias relacionadas con el uso de estrategias de afrontamiento adecuadas para minimizar el impacto de las situaciones de índole conflictiva generadoras de estrés (De Vicente & Villamarín, 2018). En este escenario, la Educación Superior

debe erigirse como un espacio capaz de favorecer espacios, tanto en modalidad proactiva como reactiva, de aprendizaje y desarrollo de competencias de flexibilidad y adaptación en el afrontamiento de los y las estudiantes, enfocados a reducir los efectos negativos del estrés, tanto en el bienestar físico y emocional como en la satisfacción académica.

En conclusión, los resultados del presente estudio aportan como novedad la plausible relación entre las estrategias de afrontamiento utilizadas por alumnado universitario y variables como el género, el curso, la percepción sobre el malestar de los conflictos en la experiencia universitaria y la satisfacción académica. En este sentido, los resultados obtenidos, en primer lugar, proporcionan evidencias con carácter innovador en torno a cómo la utilización de estrategias de afrontamiento adecuadas se relacionan con una mayor satisfacción académica del alumnado a partir de análisis de perfiles latentes, y, en segundo lugar, cómo ello se encuentra condicionado por el género, curso, nivel de estudios en el que se encuentra matriculado y la percepción del alumnado en relación a los conflictos que les generan mayor malestar durante su experiencia universitaria.

Por lo tanto, las estrategias de afrontamiento se perfilan como un elemento clave en el diseño de los planes de estudios universitarios, ya que deben ser consideradas determinantes, tanto para mejorar las experiencias universitarias del alumnado y, por tanto, su satisfacción académica, como para facilitar espacios de aprendizaje y entrenamiento de gestión adecuada de las situaciones estresantes en sus futuros entornos profesionales y personales. Asimismo, las estrategias de afrontamiento deben ser comprendidas como un elemento consustancial al bienestar emocional del alumnado universitario y, por ende, como un factor clave en relación con el aumento de la preocupación por la salud mental de las personas jóvenes.

Se coincide con Casullo y García (2015) en que analizar los recursos personales del alumnado para afrontar las situaciones de adversidad con éxito (a partir de un enfoque centrado en la persona) debe ser considerado un reto apasionante en los contextos de la Educación Superior. Las universidades son, hoy más que nunca, no sólo productoras, depositarias y transmisoras de conocimientos, sino responsables de la promoción del bienestar de la ciudadanía y con una destacada proyección social encaminada al desarrollo de las relaciones humanas basadas en el respeto y en la dignidad de las personas.

Por último, el presente estudio no está exento de limitaciones que conviene tener en cuenta para el abordaje de futuras investigaciones. En este sentido, a pesar del tamaño significativo de la muestra, todo el alumnado participante en el estudio pertenece a la misma universidad pública (UCM), por lo que resultaría interesante en futuras investigaciones replicar este estudio en otras universidades, tanto nacionales e internacionales, como del ámbito privado. Asimismo, sería interesante incluir variables asociadas tanto a salud mental como a percepción

de estrés, con el objetivo de analizar las posibles relaciones con las estrategias de afrontamiento del alumnado universitario. También existen limitaciones derivadas de la propia metodología de estudio, ya que su diseño transversal ha proporcionado datos de una única encuesta en un momento determinado, cuestión que no facilita la comprensión y el análisis de la flexibilidad y continua adaptación del alumnado a situaciones estresantes, ya que se requeriría de un diseño longitudinal que permitiera profundizar y analizar los posibles cambios a lo largo del tiempo. Finalmente, el output del software utilizado en el presente estudio no permite registrar estadísticos de ajuste y clasificación, por lo que en futuras investigaciones sería recomendable utilizar softwares que permitan realizar dichos parámetros para determinar con mayor robustez la idoneidad de la solución de perfiles escogida.

## AGRADECIMIENTOS

La investigación que ha permitido presentar los resultados del presente manuscrito ha sido financiada por el Observatorio del Estudiante de la Universidad Complutense de Madrid, en su convocatoria competitiva 2021-2022 (POE-UCM 2021) y por DIE-0005. El equipo investigador agradece al Observatorio del Estudiante su colaboración e implicación en el desarrollo de la investigación, así como a todo el alumnado participante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcon, G. M., Edwards, J. M., & Clark, P. C. (2013). Coping strategies and first year performance in postsecondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(8), 1676-1685. <https://doi.org/10.1111/jasp.12120>
- Arias-Cardona, A. & Arias-Gómez, M. (2017). Conflicto y Educación Superior: narrativas y vivencias de jóvenes universitarios estudiantes de Ciencias Sociales y Humanas. *Revista CES Psico*, 11(1), 56-78. <https://doi.org/10.21615/cesp.11.1.5>
- Awoke, M., Mamo, G., Abdu, S. & Telefe, B. (2021). Perceived stress and coping strategies among undergraduate health science students of Jimma University Amid the COCID-19 outbreak: online cross-sectional survey. *Frontiers in Psychology*, 12, 639955, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.639955>
- Babicka-Wirkus, A., Wirkus, L., Stasiak, K., & Kozłowski, P. (2021). University students' strategies of coping with stress during the coronavirus pandemic: Data from Poland. *PloS One*, 16(7), e0255041. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255041>

- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283. <https://doi.org/10.17081/psico.12.22.1163>
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 667-672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Beck, R., Taylor, C. & Robbins, M. (2003). Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(2), 155-166. <https://doi.org/10.1080/10615806.2003.10382970>
- Bello-Castillo, I., Martínez Camilo, A., Peterson Elías, P. M., & Sánchez-Vincitore, L. (2021). Estrategias de Afrontamiento: efectos en el bienestar psicológico de universitarios durante la pandemia del COVID-19. *Ciencia y Sociedad*, 46(4), 31-48. <https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i4>
- Brandy, J., Penckofer, S., Solari-Twadell, P., & Velsor-Friedrich, B. (2015). Factors predictive of depression in first-year college students. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health services*, 53(2), 38-44. <https://doi.org/10.3928/02793695-20150126-03>
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28, 85-97. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>
- Browning, M., Larson, L. R., Sharaievska, I., Rigolon, A., McAnirlin, O., Mullenbach, L., Cloutier, S., Vu, T.M., Thomsen, J., Reigner, N., Covelli-Metcalf, E., D'Antonio, A., Helbich, M., Bratman, G. N., & Olvera-Álvarez, H. (2021). Psychological impacts from COVID-19 among university students: risk factors across seven states in the United States. *PLoS One*, 16 (1), 0245327. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245327>
- Cabras, C., & Mondo, M. (2018). Coping strategies, optimism, and life satisfaction among first-year university students in Italy: Gender and age differences. *Higher Education*, 75, 643-654. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0161-x>
- Cano García, F. J., Rodríguez Franco, L., & García Martínez, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35 (1), 29-39.
- Castillo-Navarrete, J. L., Guzmán-Castillo, A., Bustos, C., Zavala, W., & Vicente, B. (2020). Propiedades psicométricas del inventario SISCO-II de estrés académico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 3(56), 101-116. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082022000200197>
- Casullo, G. L., & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213–228.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Cheng, C., Lau, H., & Chan, M. (2014). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1582. <https://doi.org/10.1037/a0037913>
- Cheung, K., Tam, K. Y., Tsang, M. H., Zhang, L. W., & Lit, S. W. (2020). Depression, anxiety and stress in different subgroups of first-year university students from 4-year cohort data. *Journal of Affective Disorders*, 274, 305-314. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.041>
- Clabaugh, A., Duque, J. F., & Fields, L. J. (2021). Academic stress and emotional well-being in United States college students following onset of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 628787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628787>
- Chraif, M. (2015). Correlative study between academic satisfaction, workload and level of academic stress at 3rd grade students at Psychology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 419–424. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.317>
- Crego, A., Carrillo-Díaz, M., Armfield, J. M., & Romero, M. (2016). Stress and academic performance in dental students: the role of coping strategies and examination-related self-efficacy. *Journal of dental education*, 80(2), 165-172. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2016.80.2.tb06072.x>
- De Vicente, A. & 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.
- Dorado, A., Hernández-Martín, G., Lorente, J. & García-Longoria, M. P. (2015). La formación en gestión constructiva de conflictos en el Grado en Trabajo Social. *Prisma Social*, 15, 609-642.
- Dorado, A., González, D. & Gálvez, J. L. (2023). How to evaluate coping strategies for stressful situations? Validation of the CSI in a Spanish university population. *Ansiedad y Estrés*, 29(2), 94-100. <https://doi.org/10.5093/anyes2023a11>
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244. <https://doi.org/10.1002/jclp.20295>
- Eaton, R. J., & Bradley, G. (2008). The role of gender and negative affectivity in stressor appraisal and coping selection. *International Journal of Stress Management*, 15(1), 94–115. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.15.1.94>
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W., & Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28(1), 18-26. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.1.18>



- Fernández de Castro, J., & Luevano, E. (2018). Influencia del Estrés Académico sobre el Rendimiento Escolar en Educación Media Superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 26, 97-117.
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping strategies and self-efficacy in university students: A person-centered approach. *Frontiers in Psychology*, 11, 841. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841>
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Valle, A., Núñez, J. C. & Vallejo, G. (2016). Profiles of psychological well-being and coping strategies among university students. *Frontiers in Psychology*, 7, 1554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01554>
- Folkman, S. (1984). Control personal y estrés y procesos de afrontamiento: Un análisis teórico. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 46(4), 839-852. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.839>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219. <https://doi.org/10.2307/2136617>
- Gattino, S., Rollero, C., & De Piccoli, N. (2015). The influence of coping strategies on quality of life from a gender perspective. *Applied Research in Quality of Life*, 10, 689-701. <https://doi.org/10.1007/s11482-014-9348-9>
- González-Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., & 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>
- González, A., & Jurado, M. (2022). Estrategias de afrontamiento en los conflictos entre adolescentes: Revisión sistemática. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(2), 146-170. <http://dx.doi.org/10.447/remie.8383>
- Gonzalez, Y., Ortega, E., Castillo de Lemos, R., Whetsell, M., & Clehorn, D. (2007). Validación de la Escala Inventario de Estrategias de Afrontamiento, Versión Española de Cano, Rodríguez, García (2007), en el contexto de Panamá. *Enfoque, Revista Científica de Enfermería*, 13 (17), 109-133. <https://doi.org/10.48204/j.enfoque.v21n17a7>
- González, D., Dorado, A., Mercado, E. Calleja., & Gálvez-Nieto, J.L. (2022). Psychometric Examination of the Freshman Stress Questionnaire Using a Sample of Social Work Students in Spain during the Covid-19 Pandemic. *The British Journal of Social Work*, 52 (8), 4703-4720. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac074>
- González, D., Dorado, A., Gálvez, J. L., & Pérez, J. M. (2023). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción Académica en una Muestra de Estudiantes Universitarios Españoles. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico*



- y *Avaliação Psicológica*, (69), 89-101. <https://doi.org/10.21865/RIDEP69.3.08>
- Gol, A. R., & Cook, S. W. (2004). Exploring the underlying dimensions of coping: A concept mapping approach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(2), 155–171. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.2.155.31021>
- Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PloS One*, 16(8), e0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
- Gabrielova, K., & Buchko, A. A. (2021). Here comes Generation Z: Millennials as managers. *Business Horizons*, 64(4), 489-499. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2021.02.013>
- Gustems-Carnicer, J.G. & Calderón, C. (2013). Estrategias de afrontamiento y bienestar adicional importante. *Revista Europea de Psicología de la Educación*, 28 (4), 1127-1140. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.11.003>
- Gutiérrez, R., Amador, N., Sánchez, A., & Fernández, P. (2021). Psychological distress, sanitary measures and health status in student's university. *Nova scientia*, 13. <https://doi.org/10.21640/ns.v13ie.2602>
- Hatunoglu, B. Y. (2020). Stress Coping Strategies of University Students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 1320-1336.
- Harrison, T. R. (2007). My professor is so unfair: Student attitudes and experiences of conflict with faculty. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(3), 349-368. <https://doi.org/10.1002/crq.178>
- Henderson, R. M., Chetty, O. & Gurayah, T. (2021). Coping styles and sources of stress of undergraduate health science students: an integrative review. *South African Journal of Occupational Therapy*, 51 (2), 29-38. <https://dx.doi.org/10.17159/2310-3833/2021/vol51n2a5>
- Karaman, M., Lerma, E., Vela, J. C. & Watson, J. C. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 41-55. <https://doi.org/10.1002/jocc.12113>
- Kato, T. (2012). Development of the Coping Flexibility Scale: evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of counseling psychology*, 59(2), 262-273. <https://doi.org/10.1037/a0027770>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986) *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- Litman, J. A. (2006). The COPE inventory: Dimensionality and relationships with approach- and avoidance-motives and positive and negative traits. *Personality and Individual Differences*, 41(2), 273–284. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.032>

- Llanes Ordóñez, J.; Méndez-Ulrich, J.L., & Montañé López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XX1*, 24(1), 45- 68. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26491>
- Luna, A. (2020). Propuesta de un instrumento para evaluar estilos agresivos y asertivos de manejo de conflictos interpersonales. *Sincronía*, 78, 1-28. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxiv.n78.1b20>
- Majumdar, B., & Ray, A. (2010). Stress and coping strategies among university students: A phenomenological study. *Indian Journal Social Science Researches*, 7(2), 100-111.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- Medrano, L. & Pérez, E. (2010). Adaptación de la escala de satisfacción académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>
- Meneghel, I., Martínez, I. M., Salanova, M., & De Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, 56(6), 875-890. <https://doi.org/10.1002/pits.22253>
- Morales-Rodríguez, F. M. (2021). Fear, stress, resilience and coping strategies during COVID-19 in Spanish university students. *Sustainability*, 13(11), 5824. <https://doi.org/10.3390/su13115824>
- Muthén, L., & Muthén, B. (2017). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Naeem, I., Aparicio-Ting, F. E., & Dyjur, P. (2020). Student stress and academic satisfaction: A mixed methods exploratory study. *International Journal of Innovative Business Strategies*, 6(1), 388-95.
- Ocaña-Moral, M. T., Gavín-Chocano, Ó., Pérez-Navío, E., & Martínez-Serrano, M. D. C. (2021). Relationship among perceived stress, life satisfaction and academic performance of education sciences students of the University of Jaén after the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(12), 802. <https://doi.org/10.3390/educsci11120802>
- Ongarato, P., de la Iglesia, G., Stover, J. B., & Fernández Liporace, M. (2009). Adaptación de un inventario de estrategias de afrontamiento para adolescentes y adultos. *Anuario de investigaciones*, 16, 383-391.
- Oppewal, H., Paas, L. J., Crouch, G. I., & Huybers, T. (2010). Segmenting consumers based on how they spend a tax rebate: An analysis of the Australian stimulus payment. *Journal of Economic Psychology*, 31(4), 510-519. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2010.03.013>
- Palomino, M. (2018). Análisis del estilo de gestión del conflicto interpersonal en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 9-30. <https://doi.org/10.35362/rie7723178>

- Páramo Fernández, M. F., Araújo, A. M., Tinajero Vacas, C., Almeida, L. S., & Rodríguez González, M. S. (2017). Predictores del ajuste de los estudiantes durante la transición a la universidad en España. *Psicotema*, 29(1). <https://doi.org/0.7334/psicothema2016.40>
- Piergiovanni, L. F. & 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.
- Pritchard, M. E., Wilson, G. S., & Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students?: A longitudinal panel study. *Journal of American College Health*, 56(1), 15–21. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.1.15-22>
- Reddy, K. J., Menon, K. R. & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and pharmacology journal*, 11(1), 531-537. <https://doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Rull, M. A. P., Sánchez, M. L. S., Cano, E. V., Méndez, M. T. C., Montiel, P. H., & García, F. V. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*, 21(1), 31-37. <https://doi.org/10.25009/pys.v21i1.584>
- Sasaki, M., & Yamasaki, K. (2007). Stress coping and the adjustment process among university freshmen. *Counseling Psychology Quarterly*, 20(1), 51–67. <https://doi.org/10.1080/09515070701219943>
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063–1078. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>
- Selye, H. (1993). History of the Stress Concept. En L. Goldberger y S. Breznitz (Eds.), *Handbook of Stress. Theoretical and Clinical Aspects*, 7-17. The Free Press.
- Shehadeh, J., Hamdan-Mansour, A.M., Halasa, S.N., Bani Hani, M.H., Nabolsi, M.M., Thultheen, I., & Nassar, O.S. (2020). Academic Stress and Self-Efficacy as Predictors of Academic Satisfaction among Nursing Students. *The Open Nursing Journal*, 13, 92-99. <https://doi.org/10.2174/1874434602014010092>
- Siltanen, S., Rantanen, T., Portegijs, E., Tourunen, A., Poranen-Clark, T., Eronen, J., & Saajanaho, M. (2019). Association of tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment with out-of-home mobility among community-dwelling older people. *Aging clinical and experimental research*, 31, 1249-1256. <https://doi.org/10.1007/s40520-018-1074-y>
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). Ways and families of coping as adaptive processes. *The Development of Coping: Stress, Neurophysiology, Social Relationships, and Resilience during Childhood and Adolescence*, 27-49. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705>

- Stanisławski, K. (2019). The Coping Circumplex Model: An Integrative Model of the Structure of Coping With Stress. *Frontiers in Psychology*, 10, 694. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00694>
- Schumacker, R. & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modelling* (4th ed.). Routledge.
- Tein, J. Y., Coxe, S., & Cham, H. (2013). Statistical power to detect the correct number of classes in latent profile analysis. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 20(4), 640-657. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824781>
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive therapy and research*, 13(4), 343-361. <https://doi.org/10.1007/BF01173478>
- Towbes, L. C., & Cohen, L. H. (1996). Chronic stress in the lives of college students: Scale development and prospective prediction of distress. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 199–217. <https://doi.org/10.1007/BF01537344>
- 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 XX1*, 23(2), 165-186, <https://doi.org/10.5944/educXX1.25651>
- Verger, P., Combes, J. B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 44, 643-650. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0486-y>
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2016). *Technical guide for Latent GOLD 5.1: Basic, Advanced, and Syntax*. Statistical Innovations.
- Wedel, M., y Kamakura, W. A. (2000). *Market segmentation: Conceptual and methodological foundations* (2nd ed.). Kluwer Academic.
- Zhao, Y. (2024). The Impact of College Students' Academic Stress on Student Satisfaction from a Typological Perspective: A Latent Profile Analysis Based on Academic Self-Efficacy and Positive Coping Strategies for Stress. *Behavioral Sciences*, 14(4), 311. <https://doi.org/10.3390/bs14040311>
- Zárate, N., Soto, M., Castro, M., & Quintero, J. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: Medidas preventivas. *Revista de Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98.
- Zimmer-Gembeck, M. J. (2021). Coping flexibility: Variability, fit and associations with efficacy, emotion regulation, decentering and responses to stress. *Stress and Health*, 37(5), 848-861. <https://doi.org/10.1002/smi.3043>