



Original

¿El género afecta en las estrategias de afrontamiento para mejorar el bienestar y el desempeño académico?



Isabel M. Martínez, Isabella Meneghel, y Jonathan Peñalver*

Equipo de investigación WANT, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 11 de mayo de 2018

Aceptado el 30 de enero de 2019

On-line el 20 de abril de 2019

Palabras clave:

Engagement académico

Desempeño académico

Estrategias de afrontamiento

Sexo

Satisfacción

Estudiantes universitarios

R E S U M E N

El interés en desarrollar un sistema educativo de alta calidad requiere una investigación constante sobre diferentes aspectos de la diversidad (p. ej., sexo). El objetivo de este estudio es doble: (1) analizar el uso de diferentes estrategias de afrontamiento desde una perspectiva de sexo en estudiantes universitarios y (2) investigar el efecto de las estrategias de afrontamiento de los estudiantes universitarios en su bienestar psicológico (p. ej., *engagement* académico) y éxito académico (p. ej., rendimiento y satisfacción) según su sexo. Una muestra de 767 estudiantes (59.7% mujeres) se extrajo de una universidad española. Los análisis ANOVA muestran que el uso de algunas estrategias de afrontamiento difiere según el sexo: las mujeres perciben un mayor nivel de *búsqueda de apoyo*, mientras que los hombres reportan un mayor nivel de *afrontamiento centrado en el significado*. Los resultados de ecuaciones estructurales multigrupo revelan que solo el *afrontamiento de evitación* y el *afrontamiento centrado en el problema* están relacionados con el rendimiento y la satisfacción a través del *engagement*. Para las mujeres, el *engagement* media la relación entre el *afrontamiento centrado en el problema* y la satisfacción y el rendimiento, así como entre el *afrontamiento de evitación* y la satisfacción y el rendimiento. Para los hombres, el *engagement* media la relación entre el *afrontamiento centrado en el problema* y la satisfacción, mientras que media parcialmente la relación entre el *afrontamiento centrado en el problema* y el rendimiento. Se discuten implicaciones teóricas y prácticas, así como futuras direcciones de investigación.

© 2019 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Does Gender Affect Coping Strategies Leading to Well-Being and Improved Academic Performance?

A B S T R A C T

The interest in developing a high-quality educational system requires constant research on different aspects of diversity (e.g., gender). The aim of this study is twofold: (1) to analyze the use of different coping strategies from a gender perspective in university students; and (2) to investigate the effect of university students' coping strategies on their psychological well-being (i.e., academic engagement) and academic success (i.e., performance and satisfaction) depending on their gender. A sample of 767 students (59.7% female) was drawn from a Spanish University. ANOVA analyses showed that the use of some coping strategies differs depending on the gender: females showed a higher level of *Support-seeking* coping whereas males showed a higher level of *Meaning-focused* coping. Results of multi-group structural equation analysis showed a good model fit, revealing that only *Problem-focused* and *Avoidance* coping are related with *performance and satisfaction through engagement*. For females, engagement fully mediates the

Keywords:

Academic engagement

Academic performance

Coping

Gender

Satisfaction

University students

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: jpenalve@uji.es (J. Peñalver).

relationship between *Problem-focused coping with Satisfaction and performance*, as well as between *Avoidance coping with Satisfaction and performance*. For males, engagement fully mediates the relationship between *Problem-focused coping with Satisfaction* partially mediates the relationship between *Problem-focused coping with performance*. Implications for research and practice are discussed, as well as future research directions.

© 2019 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Introducción

Comenzar los estudios universitarios es una experiencia estresante porque implica muchos cambios importantes, como separarse de amigos y familiares, trasladarse a un lugar nuevo, establecer una red social diferente y comenzar nuevos estudios. La mayoría de los estudiantes perciben estos cambios como desafiantes, pero otros pueden ver afectado su bienestar (Serrano y Andreu, 2016). Las breves experiencias de estrés son normales y, a menudo, pueden resolverse con algo tan simple como ejecutar una tarea (y, por lo tanto, reducir la carga de trabajo), hablar con amigos y dedicar tiempo a relajarse o practicar deportes. Sin embargo, la forma en que los estudiantes afrontan el estrés académico es clave para desarrollar o no problemas de salud. De hecho, la literatura confirma que: (1) los problemas de salud mental entre los estudiantes universitarios aumentan tanto en número como en gravedad (Hunt y Eisenberg, 2010); (2) los estudiantes universitarios muestran constantemente altos niveles de estrés (Zajacova, Lynch, y Espenshade, 2005), y (3) que las altas tasas de fracaso y abandono se identifican como problemas graves para los estudiantes de educación superior en España (Cabrera y La Nasa, 2000). Por lo tanto, el estrés académico puede influir directamente en el desempeño académico de los estudiantes y tener un impacto en su desarrollo posterior en muchas áreas (Gallagher, 2004).

Dependiendo del sexo, los estudiantes universitarios perciben las experiencias de estrés de manera diferente. Investigaciones anteriores muestran que las mujeres experimentan un mayor número de factores de estrés académico que los hombres (Day y Livingstone, 2003). En esta línea, Misra, McKean, West, y Russo (2000) concluyen que los hombres tienden a percibir los eventos de la vida como menos estresantes y en esa línea reaccionan más positivamente a los factores académicos estresantes. Desde la perspectiva de sobrellevar el estrés, los estudios anteriores resaltan la importancia de las estrategias de afrontamiento (p. ej., Clauss-Ehlers, 2008; Leipold y Greve, 2009). Las personas utilizan gran variedad de estrategias de afrontamiento y, teniendo en cuenta las diferencias en la percepción del estrés, se supone que las mujeres y los hombres usan diferentes estrategias de afrontamiento para lidiar con el estrés (Liu, Spector, y Shi, 2008). Estas diferencias pueden explicarse a través de la socialización del rol de género. Se discute esto en la siguiente sección.

El interés en la predicción y la mejora del éxito académico en la educación superior han aumentado considerablemente en los últimos años, tanto en el campo de la investigación científica como en el de la gestión universitaria (Schmidt y MacWilliams, 2011). Para avanzar en la conceptualización del desempeño académico de los estudiantes, la literatura sobre los trabajadores proporciona algunas ideas. Al igual que muchos trabajadores, los estudiantes trabajan en estructuras jerárquicas con tareas de trabajo definidas y diferentes niveles de control y demandas académicas. También se les exige que cumplan con los plazos y la superación de los cursos depende de su desempeño (Chambel y Curral, 2005; Cotton, Dollard, y de Jonge, 2002). De la misma manera que en el contexto laboral, el bienestar y el desempeño académico son fundamentales para los estudiantes universitarios. En particular, el éxito en la

universidad es uno de los factores más importantes asociados con la obtención de empleo, los ingresos más altos, la movilidad social ascendente e incluso la salud y el bienestar en general (Ma, Pender y Welch, 2016).

En el presente estudio, en primer lugar, se investiga las diferencias de sexo en el uso de estrategias de afrontamiento. También se examina el papel desempeñado por diferentes estrategias de afrontamiento como antecedentes del *engagement* y si las estrategias de afrontamiento están relacionadas con el éxito académico (p. ej., desempeño y satisfacción) de los estudiantes a través del *engagement*. Este estudio tiene algunas fortalezas que contribuyen a la investigación en este campo. Primero, analiza el uso de diferentes estrategias de afrontamiento utilizando una conceptualización más amplia de ellas que los estudios anteriores. En segundo lugar, investiga la relación entre el *engagement* y el desempeño en estudiantes universitarios. Aunque investigaciones anteriores demuestran la relación entre el *engagement* y el desempeño en contextos de trabajo, hasta donde se sabe, hay poca evidencia de esta relación en estudiantes universitarios. Además, se incluye el promedio de las calificaciones (GPA) proporcionado por la universidad como una medida objetiva del desempeño académico para tener una evaluación objetiva y un mejor control del sesgo del método. Finalmente, el estudio proporciona evidencia sobre cómo la manera en que los estudiantes afrontan el estrés puede influir en su *engagement* y éxito (desempeño y satisfacción).

Estrategias de afrontamiento

El afrontamiento se define como «los esfuerzos cognitivos y comportamentales constantemente cambiantes que se desarrollan para gestionar las demandas específicas internas o externas que se perciben excesivas o que desbordan los recursos de la persona» (Lazarus y Folkman, 1984, p. 141). Los investigadores generalmente distinguen 2 tipos de afrontamiento (Folkman y Lazarus, 1980): focalizado en los problemas y focalizado en las emociones. El afrontamiento centrado en los problemas implica abordar el problema causante del estrés y contribuye a estados psicológicos positivos, al permitir que las personas experimenten cierto control personal y una sensación de logro. El afrontamiento centrado en las emociones está orientado a regular la angustia y las emociones negativas mediante estrategias como la evitación y la búsqueda de apoyo. Estas estrategias involucran pensamientos o acciones que disminuyen el impacto emocional del estrés. Estudios recientes identifican el afrontamiento centrado en el significado como un tipo diferente de afrontamiento en el que se utilizan estrategias cognitivas para manejar el significado de una situación (Folkman y Moskowitz, 2004). El afrontamiento centrado en el significado está dirigido a regular las emociones positivas, a la luz de la evidencia que señala que las emociones positivas son de gran importancia en la adaptación (Folkman, 2008). Por lo tanto, las emociones positivas deben considerarse para aprender más sobre cómo las personas las generan y las sustentan, y para explorar su importancia en relación con los resultados.

De acuerdo con estos diferentes tipos de afrontamiento (es decir, centrado en el problema, evitación, búsqueda de apoyo y centrado en

el significado), se propone que el uso de las estrategias de afrontamiento puede depender del sexo. De hecho, la tendencia de cada persona a usar estrategias de afrontamiento que concuerdan con su rol socializado de género puede llevar a su uso eficaz (González-Morales, Peiró, y Rodríguez, 2010). Estudios anteriores sobre las diferencias de sexo en el uso de estrategias de afrontamiento muestran diversos resultados (para una revisión, ver Tamres, Janicki, y Helgeson, 2002). Shek (2005) muestra que es más probable que los hombres usen estrategias de afrontamiento internas (p. ej., la movilización de recursos personales para resolver problemas), mientras que las mujeres tienen más probabilidad de usar estrategias de afrontamiento externas (p. ej., buscar apoyo social). De manera similar, un estudio longitudinal realizado por Palus, Sherry Fang, y Prawitz (2012) muestra que las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de buscar apoyo social y, por lo tanto, sus estrategias de afrontamiento están más influidas por el contexto social y emocional y las relaciones interpersonales (Krajewski y Goffin, 2005).

Esto se puede explicar porque «las mujeres usan el apoyo social de manera más efectiva, ya que pedir ayuda es congruente con las prescripciones tradicionales de rol de género femenino e incongruente con las prescritas por el rol de género masculino» (Greenglass y Burke, 1988, p. 226). A través de la socialización de rol de género, se explica el uso de diferentes estilos de afrontamiento. Las mujeres se educan en un rol educativo y emocional que las lleva a preocuparse por las personas, a expresar emociones y a buscar apoyo social (Nelson y Burke, 2002). Las mujeres también están más influidas por el contexto social y su manejo incluye las relaciones interpersonales más que el de sus homólogos masculinos (Krajewski y Goffin, 2005). Por otro lado, los hombres se socializan predominantemente para desarrollar habilidades de acción, planificación y actividades competitivas (Burke, 2002). De manera consistente, los hombres manifiestan un mayor uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema (Liang, Alvarez, Juang, y Liang, 2009).

Los resultados de investigaciones anteriores muestran un acuerdo considerable sobre las diferencias de sexo relacionadas con el uso de estrategias de afrontamiento. En resumen, las mujeres tienden a usar estrategias más centradas en las emociones porque sus estrategias de afrontamiento están más fuertemente influidas por el contexto social y emocional, mientras que los hombres usan estrategias más centradas en los problemas. Por lo tanto, en este estudio, se espera que las estudiantes centren más la atención en las emociones (es decir, la búsqueda de apoyo y la evitación), y en la capacidad de afrontamiento centrada en el significado, que los estudiantes varones. Por el contrario, se espera que los estudiantes varones muestren un mayor uso de afrontamiento centrado en el problema.

Engagement académico

El engagement es un estado mental positivo, afectivo-cognitivo caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción. El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, la voluntad de esforzarse en el trabajo y la persistencia incluso en presencia de dificultades. Dedicación se refiere a estar fuertemente involucrado en el trabajo y experimentar un sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío. La absorción se define como estar completamente concentrado, feliz y absorto en el trabajo. El tiempo «pasa volando» y la persona tiene dificultades para separarse de la actividad (Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002).

En el contexto universitario, el engagement académico se considera en relación con las tareas de los estudiantes. Un alto engagement académico puede vincularse con el desempeño de los estudiantes y es de fundamental importancia para comprender el

desarrollo positivo de los jóvenes (Li y Lerner, 2011). El engagement académico se caracteriza por una mentalidad comprometida y relacionada con el estudio (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova, y Bakker, 2002) que predice muchos resultados positivos a largo plazo, como la educación superior, mejores posibilidades de empleo (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013), satisfacción con la vida (Lewis, Huebner, Malone, y Valois, 2010), autopercepciones positivas (Linnakylä y Malin, 2008), bienestar (Salmela-Aro y Upadyaya, 2013) y éxito académico (Annunziata, Hogue, Faw, y Liddle, 2006).

Éxito académico: desempeño y satisfacción

El interés en predecir el éxito académico en la educación superior ha aumentado considerablemente en los últimos años. Los estudiantes y los padres se preocupan por determinar la mejor inversión de su tiempo y de sus recursos financieros (Cabrera y La Nasa, 2000) y los administradores de la universidad dedican una cantidad extraordinaria de tiempo y recursos para garantizar resultados favorables para sus estudiantes (Adelman, 2006). Aunque se investiga la validez de las calificaciones académicas y las pruebas de acceso, se sabe menos sobre los factores predictivos no cognitivos del éxito académico (Trapmann, Hell, Hirn, y Schuler, 2007). Sin embargo, investigaciones previas apoyan los factores psicológicos como factores predictivos importantes del éxito académico (p. ej., Salanova, Schaufeli, Martínez, y Bresó, 2010; Zajacova et al., 2005).

El éxito académico, generalmente, se expresa en términos de desempeño y se mide por GPA, es decir, la media ponderada de las calificaciones de los cursos que contribuyen a la evaluación del final del grado. El GPA es uno de los criterios clave para la selección de posgrado y el empleo de graduados, y es predictor del nivel ocupacional (Strenze, 2007). Como tal, es un índice de desempeño con relevancia directa en la capacitación y oportunidades para el empleo (Plant, Ericsson, Hill, y Asberg, 2005), y es significativo para estudiantes, universidades y empleadores. El GPA también es una medida objetiva con buena fiabilidad interna y estabilidad temporal (Bacon y Bean, 2006). Estudios anteriores consideran los predictores del GPA de pregrado y hallan que la motivación para el logro, entendida como regulación del esfuerzo (Pintrich, 2004), y la autoeficacia académica son los mejores predictores (Robbins et al., 2004).

Sin embargo, en el contexto académico, la satisfacción también es un indicador relevante del ajuste escolar (Baker Dilly, Aupperlee, y Patil, 2003) y de la calidad en la educación superior (Byrne y Flood, 2003). La satisfacción académica se entiende como parte del proceso de obtener un título, para la cual este proceso se refiere a la acumulación de todas las experiencias relacionadas con el programa (Rothwell y Arnold, 2007). Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, y Grau (2005) muestran que la satisfacción académica se relaciona positivamente con el engagement académico, la felicidad y el compromiso con la universidad, pero se relaciona negativamente con el burnout académico y el deseo de abandono.

Engagement académico como mediador

Investigaciones anteriores corroboran la relación positiva entre el engagement académico y el desempeño académico en estudiantes universitarios. Por ejemplo, Schaufeli, Martínez et al. (2002) demuestran que los estudiantes universitarios engaged son energéticos y están inmersos en sus estudios y, por lo tanto, son exitosos. Los estudiantes que experimentan sensación de vigor aprueban sus exámenes más a menudo que sus compañeros que se sienten menos energéticos. También se sienten más eficientes y pueden saber cómo mantener y gestionar mejor la energía en sus estudios, lo que se traduce en mejores resultados. Es probable que los estudiantes engaged se desempeñan mejor porque tienen niveles considerables de energía y están profundamente involucrados en los estudios. En un estudio experimental con estudiantes que realizan una tarea

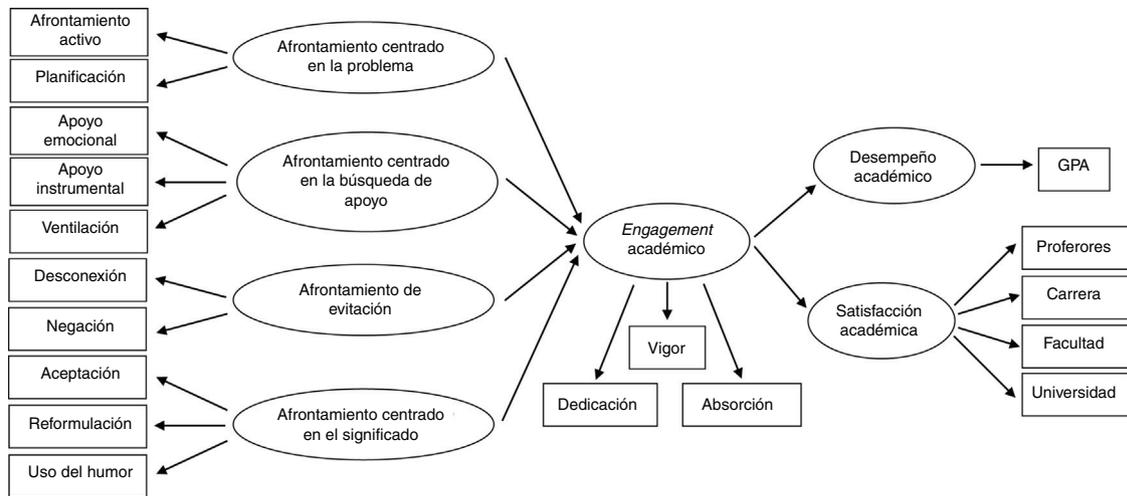


Figura 1. Modelo propuesto.

grupal, también se muestra una relación positiva entre *engagement* y desempeño: cuanto más *engaged* se sienten los grupos de estudiantes, mejor es su desempeño grupal (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez, y Schaufeli, 2003).

Diferentes estudios confirman el papel mediador del *engagement* en la relación entre algunas variables antecedentes y el desempeño. Chambel y Curral (2005) muestran que el bienestar de los estudiantes media la relación entre el control y el desempeño académico, mientras que Salanova et al. (2010) muestran el papel mediador desempeñado por el *engagement* en la relación entre los obstáculos y los facilitadores con el desempeño académico. De acuerdo con estos resultados, el *engagement* académico actúa como mediador de la relación entre las estrategias de afrontamiento con el desempeño y la satisfacción. En el presente estudio se asume que, en lugar de influir directamente en el desempeño y la satisfacción, las estrategias de afrontamiento tienen un efecto indirecto a través del bienestar del estudiante (es decir, el *engagement*). Numerosos estudios muestran las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y el bienestar. Por ejemplo, Kjeldstadli et al. (2006) muestran que las estrategias de afrontamiento centradas en el problema y la búsqueda de apoyo se relacionan con un menor nivel de estrés. De manera similar, Gustems-Carnicer y Calderón (2013) encuentran que las estrategias centradas en el problema se relacionan con menor estrés en los estudiantes universitarios, mientras que las estrategias de *evitación* se relacionan con mayor estrés. Estos autores también investigan estrategias de afrontamiento relacionadas con la aceptación y la reevaluación positiva, que son conceptualmente similares al afrontamiento *centrado en el significado*, pero los resultados no son contundentes e indican la necesidad de futuras investigaciones en este sentido.

Por lo tanto, se propone que el *engagement* académico media el efecto de las estrategias de afrontamiento en el desempeño y la satisfacción académica. De acuerdo con la revisión de la literatura representada anteriormente, se presentan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: habrá diferencias en el uso de estrategias de afrontamiento según el sexo del estudiante. Las mujeres mostrarán mayores niveles de *búsqueda de apoyo*, *evitación* y *centradas en el significado* que los hombres. Los hombres mostrarán mayores niveles de estrategias de afrontamiento *centradas en el problema* que las mujeres.

Hipótesis 2: el *engagement* académico mediará la relación entre las estrategias de afrontamiento y el desempeño académico (es decir, el GPA).

Hipótesis 3: el *engagement* académico mediará la relación entre las estrategias de afrontamiento y la satisfacción académica.

Las hipótesis 2 y 3 se representan en la Figura 1.

Método

Participantes

La muestra de conveniencia está compuesta de 767 estudiantes (59.7% mujeres) pertenecientes a una universidad española. Los estudiantes pertenecen a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS, 33.2%), Facultad de Ciencias de la Salud (FCS, 17.3%), Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas (FCJE, 24.5%) y Escuela de Tecnología y Ciencias Experimentales (ESTCE, 25%). La mayoría de ellos (93.3%) estudian un grado de 4 años, mientras que los otros estudian carreras de 5 años del plan curricular anterior. Respecto al curso, el 35.7% están matriculados en el primer año, el 37.2% en el segundo, el 19.6% en el tercero, el 6.5% en el cuarto y el 0.9% en el quinto año. El 84% no están trabajando en ese momento.

El tamaño de la muestra es adecuado para llevar a cabo los análisis propuestos, ya que hay 767 sujetos participantes en el estudio, lo que excede el mínimo de 164 observaciones necesarias para un poder estadístico de 0.80 y 134 grados de libertad (MacCallum, Browne, y Sugawara, 1996).

Instrumentos

Estrategias de afrontamiento. Se utiliza la versión en español del inventario breve de COPE para evaluar las estrategias de afrontamiento (Perczek, Carver, Price, y Pozo-Kaderman, 2000). Incluye 28 ítems en 14 subescalas: afrontamiento activo, aceptación, apoyo emocional, apoyo instrumental, reformulación positiva, planificación, distracción, negación, desvinculación del comportamiento, ventilación, autoculparse, religión, uso del humor y uso de sustancias. Un ítem de ejemplo es: «He estado tomando medidas para tratar de mejorar la situación». Para cada uno de los ítems, los encuestados indican hasta qué punto utilizan la estrategia para afrontar situaciones estresantes en una escala de Likert de 4 puntos (de 0 = nada en absoluto a 3 = mucho). Se organizaron los datos en 4 variables latentes, basadas en los resultados del estudio anterior (Meneghel, Martínez, Salanova, y de Witte): afrontamiento *centrado en el problema* (incluye dos subescalas: afrontamiento activo y planificación, 4 ítems, $\alpha = .68$, $\omega = .68$), afrontamiento *centrado en la búsqueda de apoyo* (incluye tres subescalas subescalas: apoyo emocional, ventilación y apoyo instrumental, 6 ítems, $\alpha = .81$, $\omega = .82$), afrontamiento de *evitación* (incluye dos subescalas: desconexión y negación, 4 ítems, $\alpha = .70$, $\omega = .71$), y afrontamiento *centrado en el*

significado (incluye tres subescalas: reformulación positiva, uso del humor y aceptación, 6 ítems, $\alpha = .69$, $\omega = .69$). Se han eliminado las subescalas con una carga de menos de .40 (autoculparse, religión, uso de sustancias y distracción). La fiabilidad compuesta varía entre .40 y .43, mientras que las varianzas medias extraídas varían entre .32 y .49.

Engagement académico. Se usa la escala de Schaufeli, Martínez et al. (2002), que tiene tres subescalas: vigor (tres elementos, «Me siento enérgico y capaz cuando estoy estudiando o yendo a clase»); dedicación (tres ítems, «Estoy orgulloso de mis estudios») y absorción (tres ítems, «Estoy inmerso en mis estudios»). Todos los ítems tenían un formato de respuesta Likert de 7 puntos que oscila entre 0 («nunca») y 6 («todos los días»). El α es .88 y ω es .88. La fiabilidad compuesta es de .43, mientras que la varianza media extraída es de .64.

Satisfacción académica. Cuatro ítems de la escala de satisfacción se refieren a cuatro aspectos diferentes: carrera, facultad, universidad y profesores (por ejemplo, «¿Qué tan satisfecho estás con tu carrera?»). La escala se basa en la escala de satisfacción académica de Salanova et al. (2005) aunque en este estudio se agrega la dimensión de satisfacción con el profesorado. Los estudiantes indican su satisfacción en una escala de cinco puntos que contiene caras que van desde 1 (frunciendo el ceño) a 5 (sonriendo). Para esta escala, α es .72 y ω es .73. La confiabilidad compuesta ha sido de .44 mientras que la varianza media extraída es de .36.

El desempeño académico se evalúa utilizando el desempeño objetivo como lo refleja el GPA aportado por la universidad al final del periodo de examen posterior a la distribución del cuestionario, por lo tanto, de cuatro a cinco meses después. El GPA oscila entre 5 (deficiente) y 10 (excelente).

Procedimiento

Antes de comenzar el proyecto de investigación, el presente estudio recibió un informe favorable de la Comisión Deontológica de la Universidad por considerar que cumple con las normas deontológicas requeridas (Resolución, 2 de febrero de 2016). Los datos se recolectan a través de un cuestionario de papel y lápiz. Los estudiantes reciben una breve presentación del estudio por parte de los investigadores durante las clases y son invitados a completar un cuestionario individualmente. En la primera página del cuestionario, se lee y firma un consentimiento informado individual. Los datos recopilados por el cuestionario y el GPA proporcionado por la universidad se combinan a través del documento nacional de identidad de cada estudiante.

Para reducir el sesgo de los métodos comunes (Podsakoff, MacKenzie, y Podsakoff, 2012), el GPA se recopila en un momento diferente en el tiempo y se obtiene de una fuente diferente. Además, las estrategias de afrontamiento, el *engagement* académico y la satisfacción académica, que son de autoinforme, se miden con diferentes propiedades de escala (es decir, tipo de escala, número de puntos de escala, etiquetas de anclaje). Por lo tanto, se intenta eliminar las propiedades comunes de las escalas para ayudar a reducir el riesgo de la varianza del método común.

Análisis de datos

En primer lugar, se calcula la fiabilidad de las escalas con el coeficiente α de Cronbach y el coeficiente omega ω (McDonald, 1999), el análisis descriptivo y las interrelaciones entre las variables del estudio, para ello se utiliza el programa SPSS 21.0. En segundo lugar, se utiliza la prueba de factor único de Harman (Podsakoff et al., 2012) para evaluar el sesgo en las variables del estudio debido a la varianza del método común. Tercero, se realiza un análisis de varianza (ANOVA) para estudiar las diferencias de sexo en las dimensiones de afrontamiento. Posteriormente, se utiliza el análisis de ecuaciones

estructurales multigrupo (masculino y femenino) para probar las hipótesis. Se utilizan los métodos de estimación de máxima verosimilitud al calcular los índices absolutos y relativos de bondad de ajuste, es decir, la estadística de bondad de ajuste χ^2 y el error de aproximación cuadrática media (RMSEA), así como el índice de ajuste incremental (IFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI) y el índice de ajuste comparativo (CFI). Los valores inferiores a .06 para RMSEA indican un buen ajuste, mientras que, para los índices restantes, los valores superiores a .90 indican un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999).

Para probar las hipótesis de la mediación, en el presente estudio se utiliza el método del producto de los coeficientes (MacKinnon, Lockwood, y Hoffman, 1998; MacKinnon, Lockwood, Hoffman, Wkoroest, y Sheets, 2002). Este método, por un lado, no asume que el producto de los coeficientes de regresión que estiman el efecto indirecto se distribuye normalmente y, por otro, es uno de los cuatro métodos de mejor desempeño «en términos de las tasas de error de tipo I más precisas y el mayor poder estadístico» (MacKinnon et al., 2002, p. 95). Para estimar estas relaciones, se necesitan dos modelos de regresión. Primero, el mediador (M) regresa a la variable independiente (X): $M = \beta_{0(1)} + \alpha X + \varepsilon_1$ (Ecuación 1; donde $\beta_{0(1)}$ y ε_1 son el término de intercepción y error, respectivamente). Segundo, la variable dependiente (Y) regresa al mediador (M), controlando la variable independiente (X): $Y = \beta_{0(2)} + \tau X + \beta M + \varepsilon_2$ (Ecuación 2). El producto $\alpha\beta$ es el efecto mediado o indirecto, mientras que (τ) es el efecto no mediado o directo. Se puede decir que una relación está mediada si: X está significativamente relacionada con M (la prueba para α); si M está relacionada significativamente con la Y después de controlar X (prueba para β) y si el efecto mediado es estadísticamente significativo (pruebas para $\alpha\beta$; MacKinnon, 2008). La prueba del efecto mediado ($\alpha\beta$) utilizando el método del producto de coeficientes ($p = z_\alpha \times z_\beta$) implica el cálculo de dos estadísticas: $z_\alpha = \alpha/\sigma_\alpha$ y $z_\beta = \beta/\sigma_\beta$, donde es el error estándar respectivo de α y β . Entonces se obtiene el producto $p = z_\alpha \times z_\beta$. Finalmente, asumiendo que α y β siguen una distribución normal, la significación estadística del producto p puede probarse utilizando un valor crítico basado en la distribución del producto de variables aleatorias, $p = z_\alpha \times z_\beta$, para determinar la significación (Craig, 1936).

Resultados

Análisis descriptivos

La Tabla 1 muestra las medias, las desviaciones típicas y las correlaciones. Se realiza el test de Harman de un factor mediante un análisis factorial confirmatorio, que muestra que el modelo de un factor único revela un pobre ajuste a los datos $\chi^2(238) = 1937.34$, RMSEA = .10, CFI = .51, IFI = .52, TLI = .45, mientras que el modelo competitivo con seis factores latentes (p. ej., cuatro estrategias de afrontamiento, *engagement* académico y satisfacción académica) revela un ajuste significativamente mejor a los datos $\chi^2(208) = 718.34$, RMSEA = .06, CFI = .86, IFI = .86, TLI = .81, delta $\chi^2(30) = 1219$, $p = .000$. Por lo tanto, un solo factor no puede explicar la varianza de los datos y, junto con otros procedimientos implementados, no se considera que el sesgo de la varianza común sea un serio déficit en este conjunto de datos.

Comprobación de las hipótesis

Los resultados apoyan la hipótesis 1. Los ANOVA por sexos muestran diferencias en las escalas de las estrategias de afrontamiento: *afrontamiento centrado en la búsqueda de apoyo* $F(1, 763) = 50.74$, $p < .001$, $\eta^2 = .01$ y *afrontamiento centrado en el significado* $F(1, 763) = 8.74$, $p < .01$, $\eta^2 = .01$. Mientras que las mujeres muestran mayores niveles de afrontamiento *centrado en la búsqueda de apoyo*, los hombres muestran mayores niveles de afrontamiento *centrado*

Tabla 1
Medias, desviaciones típicas y correlaciones para las variables del estudio (N = 767)

	1	2	3	4	5	6	7	M	DT
Afrontamiento centrado en el problema	–	.25**	–.03	.28**	.38**	.17**	.08	1.98	.56
Afrontamiento centrado en la búsqueda de apoyo	.14*	–	.18**	.19**	.15**	.02**	.08	1.39	.61
Afrontamiento de evitación	–.17**	.28**	–	.06	–.10*	–.03	–.10*	.42	.52
Afrontamiento centrado en el significado	.20**	.19**	.01	–	.15**	.07	.01	1.80	.58
Engagement académico	.40**	.05	–.07	.05	–	.51**	.18**	3.53	1.05
Satisfacción académica	.21**	.008	–.19**	.03	.49**	–	.11*	3.67	.77
Desempeño académico	.17**	.09	–.08	–.04	.20**	.16**	–	6.85	.96
M	2.02	1.71	.37	1.67	3.84	3.84	7.10		
DT	.51	.62	.48	.54	.89	.64	.76		

Nota. Las correlaciones para la muestra de hombres ($n = 309$) son presentadas debajo de la diagonal, y para la muestra de mujeres son presentadas arriba de la diagonal ($n = 458$). Medias (M) y desviaciones típicas (DT) para hombres son presentadas en la columna horizontal, y las medias y las desviaciones típicas para mujeres son presentadas en la columna vertical.

* $p < .05$.

** $p < .01$.

en el significado (Tabla 1). No se encuentran diferencias en centrado en el problema $F(1, 763) = 73.79, p = .29$ y en evitación $F(1, 763) = 9.47, p = .21$.

En cuanto a las hipótesis 2 y 3, se comprueba el rol mediador del engagement académico entre las estrategias de afrontamiento, el desempeño académico y la satisfacción académica, haciendo uso de análisis multigrupo. Los análisis multigrupo se realizan a través de ambas muestras simultáneamente. El modelo ajusta bien a los datos, así como todos los índices $\chi^2(134) = 518.99, RMSEA = .04, CFI = .92, IFI = .93, TLI = .90$. Para ambos sexos, solo la relación desde las estrategias centradas en el problema al engagement es significativa (hombre: $\beta = .39, p < .001$; mujer: $\beta = .47, p < .001$). Para las mujeres, la estrategia de evitación está cerca de ser significativa ($\beta = -.10, p = .057$). Las estrategias de afrontamiento centradas en la búsqueda de apoyo y centrado en el significado no son significativas como antecedentes del engagement, ni para hombres ni para mujeres. La relación desde el engagement académico a la satisfacción académica es significativa y positiva en ambas muestras ($\beta = .79, p < .001$), así como la que va desde el engagement académico al desempeño académico (hombre: $\beta = .17, p < .01$; mujer: $\beta = .19, p < .001$). Para comprobar las hipótesis de mediación, se estiman las relaciones entre las variables independientes (las estrategias de afrontamiento centrado en el problema y evitación), mediador (engagement) y cada una de las variables dependientes (p. ej., GPA y satisfacción académica) usando el método del producto de los coeficientes descrito arriba (MacKinnon et al., 2002). Los resultados de mediación son presentados en la Tabla 2.

Todos los efectos mediados (indirectos) son estadísticamente significativos. Para los hombres, el engagement media completamente la relación entre la estrategia de afrontamiento centrada en el problema y la satisfacción ($p = 39.55$), mientras que media parcialmente la relación entre la estrategia de afrontamiento centrada en el problema y el GPA ($p = 15.42$). Para las mujeres, el engagement media completamente la relación entre la estrategia de afrontamiento centrada en el problema y la satisfacción ($p = 43.21$) y el GPA ($p = 2.20$), así como entre la estrategia de evitación y la satisfacción ($p = -21.34$) y el GPA ($p = -10.93$). El modelo final es ilustrado en la Figura 2.

Discusión

El objetivo de este estudio es doble: (1) analizar las diferentes estrategias de afrontamiento desde una perspectiva de género y (2) investigar el efecto de las estrategias de afrontamiento sobre el bienestar psicológico (p. ej., engagement), desempeño académico (p. ej., GPA) y la satisfacción académica en estudiantes universitarios. Para completar esta investigación de manera objetiva, se ponen a prueba varias hipótesis. Los resultados apoyan parcialmente la hipótesis 1, el sexo explica las diferencias en 2 de las 4 estrategias de afrontamiento: centrado en la búsqueda de apoyo

y centrado en el significado. Concretamente, las mujeres manifiestan altos niveles de estrategias de afrontamiento centrado en la búsqueda de apoyo y los hombres manifiestan altos niveles de estrategias de afrontamiento centrado en el significado. Sin embargo, es importante considerar que el tamaño del efecto para las diferencias es bajo, y por esta razón, es posible obtener un error tipo 1. No se encuentran diferencias en la estrategia de afrontamiento centrado en el problema y en estrategias de afrontamiento de evitación. Estos resultados no apoyan completamente los resultados de los estudios previos. Se han analizado las estrategias de afrontamiento en el contexto académico (universidad) y los estudios previos no se llevan a cabo en este contexto. La respuesta al estrés en los estudiantes y las estrategias de afrontamientos usadas por ellos son diferentes de otras situaciones. Es posible que el rol de género afecte a los estudiantes menos que en otras situaciones de la vida, como en el trabajo.

Por lo tanto, el engagement académico se explora como un mecanismo de mediación que puede explicar cómo los estudiantes usan sus estrategias de afrontamiento para alcanzar mejor desempeño académico y aumentar su satisfacción académica. Los resultados revelan que el engagement media los efectos de ambas estrategias de afrontamiento (p. ej., centrada en el problema, evitación) sobre el desempeño (lo que confirma parcialmente la hipótesis 2) y sobre la satisfacción (confirma parcialmente la hipótesis 3).

Finalmente, se desarrolla un modelo de ecuaciones estructurales multigrupo que verifica las diferencias con base en el sexo en los estudiantes universitarios. Concretamente, se usa el sexo como variable discriminante de grupo y se busca descubrir si los diferentes tipos de estrategias de afrontamiento tienen efectos similares en la satisfacción y el desempeño académico, de manera indirecta a través de su impacto en el engagement académico. Los resultados del análisis multigrupo muestran que, para hombres y mujeres, las estrategias de afrontamiento centrado en el problema se relacionan con el engagement, de manera que las estrategias de afrontamiento centrado en el problema conducen a estar más engaged. Los análisis de mediación muestran una relación inesperada: para los hombres, las estrategias de afrontamiento centrado en el problema están directamente relacionadas con el desempeño, es decir, el engagement media parcialmente entre las estrategias de afrontamiento centrado en el problema y el desempeño. Además, en el caso de las mujeres, las estrategias de afrontamiento de evitación están relacionadas también con el engagement y este lleva a estar menos engaged.

Contribuciones teóricas y prácticas

Los resultados del estudio proveen un apoyo teórico a la relevancia del sexo como variable clave en la investigación de los indicadores de éxito académico en los estudiantes. De hecho, el sexo

Tabla 2
Estimaciones para los efectos directos y mediados (indirectos)

				Hombres		Mujeres		
				Estimación	p	Estimación	p	
EFFECTOS DIRECTOS								
Centrado en el problema	->	Satisfacción		-.002	n.s.	-.036	n.s.	
Centrado en el problema	->	GPA		.238	*	.033	n.s.	
Evitación	->	Satisfacción		-	-	.001	n.s.	
Evitación	->	GPA		-	-	-.175	n.s.	
EFFECTOS INDIRECTOS								
Centrado en el problema	->	Engagement	->	Satisfacción	.198	***	.256	***
Centrado en el problema	->	Engagement	->	GPA	.133	**	.170	*
Evitación	->	Engagement	->	Satisfacción	-	-	-.128	**
Evitación	->	Engagement	->	GPA	-	-	-.088	**

Nota. n.s. = no significativo.

* p < .05.

** p < .01.

*** p < .001.

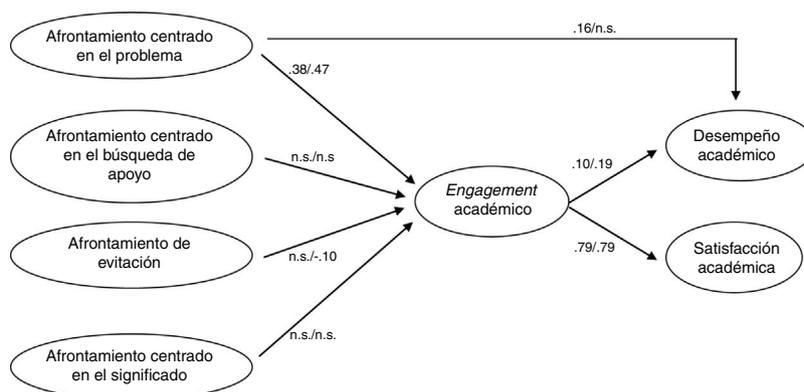


Figura 2. Modelo con los coeficientes de regresión estandarizados (hombres/mujeres).

es relevante para explicar los esfuerzos cognitivos y comportamentales para manejar el estrés (p. ej., estrategias de afrontamiento). Además, proponiendo una serie de estrategias de afrontamiento como antecedentes del *engagement* académico, se aumenta la comprensión teórica de la relación entre los diferentes tipos de estrategias de afrontamiento y el *engagement*. Es interesante subrayar que, aunque se encuentran diferencias de sexo en el uso de las estrategias de afrontamiento, solo las estrategias de afrontamiento centrado en el problema aumentan el *engagement* en ambas muestras. Además, para las mujeres, las estrategias de afrontamiento de evitación reducen el *engagement*, probablemente debido al hecho de que ignorar la realidad de una situación estresante puede reducir el estrés, pero puede conllevar empeorar la situación, por lo que incrementa el estrés a largo plazo (Belanger, Lewis, Kasper, Smith, y Harrington, 2007). Estos resultados están solo parcialmente de acuerdo con resultados de estudios previos. Esto puede ser debido a que en el presente estudio se considera el uso de las estrategias de afrontamiento en un contexto académico, mientras que las diferencias de sexo en el uso de las estrategias de afrontamiento se estudian usualmente en otras situaciones de la vida, como en el contexto laboral.

Respecto a las contribuciones prácticas, este estudio señala una prometedora dirección de intervenciones diseñadas para aumentar el bienestar a través del apropiado uso de las estrategias de afrontamiento. En especial, los esfuerzos deberían focalizarse en la promoción de las estrategias de afrontamiento centrado en el problema, ya que muestran ser las únicas positivamente relacionadas con el bienestar psicológico (p. ej., *engagement*) y que conducen al éxito académico (p. ej., desempeño y satisfacción). Por lo tanto, los profesores, padres y administradores universitarios deben tener

en cuenta estos resultados basados en la evidencia al considerar los procesos que utilizan para preparar a los estudiantes que van a iniciar la universidad. En vez de centrarse solo en las puntuaciones académicas y cuestionarios, deberían incorporar también intervenciones para promover las estrategias de afrontamiento y el *engagement* de los estudiantes, para mejorar el desempeño.

Fortalezas, limitaciones y futuras investigaciones

Este estudio tiene algunas fortalezas importantes. Primero, la amplia y heterogénea muestra incrementa el poder estadístico del estudio. Segundo, hasta la fecha, la mayoría de los estudios sobre *engagement* y desempeño se centran en contextos de trabajo. Al examinar estas variables en el contexto académico, se ponen a prueba los límites de las teorías existentes. Finalmente, el uso del desempeño académico objetivo (GPA) es un punto fuerte en el estudio debido a que reduce los sesgos de la fuente y el método común (Podsakoff, MacKenzie, Lee, y Podsakoff, 2003).

Este estudio también posee varias limitaciones. Primero, se utiliza una muestra de conveniencia, y principalmente medidas de autoinforme. Sin embargo, dada la naturaleza de este estudio, el cual incluye experiencias psicológicas tales como las estrategias de afrontamiento, el *engagement* académico y la satisfacción académica, resulta difícil el uso de datos objetivos. Además, el test de Harman y el de Podsakoff et al. (2012) señalan que el método de la varianza común no es la mayor amenaza a la validez del estudio. Es importante subrayar que el valor de la varianza media extraída es más bajo de lo esperado y, aunque las medidas de fiabilidad (p. ej., α , ω y fiabilidad compuesta) generalmente muestran valores aceptables, la validez convergente (p. ej., VC) de las medidas del presente

estudio no llega al punto de corte. Otra limitación del presente estudio es que, a excepción de la GPA, los datos son transversales. Aunque los análisis de los modelos de ecuaciones estructurales proporcionan información sobre la posible dirección de las relaciones, los estudios transversales no permiten sacar conclusiones firmes sobre el orden causal de las variables.

Las investigaciones futuras deben examinar estas relaciones de manera longitudinal y experimental para determinar su magnitud y dirección causal. Además, el *engagement* y las estrategias de afrontamiento pueden interactuar significativamente con otros predictores como la inteligencia (Schmidt, 2009), la autoeficacia generalizada, la autoestima, el neuroticismo y el locus de control (Judge y Bono, 2001), los cuales se confirman en investigaciones anteriores como importantes predictores de desempeño. La interacción entre estos predictores y las estrategias de afrontamiento pueden fortalecer sus relaciones con el desempeño.

Financiación

Esta investigación fue apoyada por la financiación de la Conselleria de Educación Generalitat Valenciana [#PROMETEO/2013/025].

Referencias

- Adelman, C. (2006). *The toolbox revisited: Paths to degree completion from high school through college*. Washington, DC, U.S.: Department of Education.
- Anunziata, D., Hogue, A., Faw, L., y Liddle, H. A. (2006). Family functioning and school success in at-risk, inner-city adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 100–108. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-005-9016-3>
- Bacon, D. R., y Bean, B. (2006). GPA in research studies: An invaluable but neglected opportunity. *Journal of Marketing Education*, 28, 35–42. <http://dx.doi.org/10.1177/0273475305284638>
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., y Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Belanger, F., Lewis, T., Kasper, G. M., Smith, W. J., y Harrington, K. V. (2007). Are computing students different? An analysis of coping strategies and emotional intelligence. *IEEE Transactions on Education*, 50(3), 188–196. <http://dx.doi.org/10.1109/te.2007.900029>
- Burke, R. J. (2002). Men masculinity and health. En D. L. Nelson y R. J. Burke (Eds.), *Gender, work stress and health* (pp. 35–54). Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10467-003>
- Byrne, A., y Flood, B. (2003). Assessing the teaching quality of accounting programmes: An evaluation of the course experience questionnaire. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(2), 135–145. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930301668>
- Cabrera, A. F., y La Nasa, S. M. (2000). Understanding the college-choice process. *New Directions for Institutional Research*, 107, 5–22. <http://dx.doi.org/10.1002/ir.10701>
- Chambel, M. J., y Curren, L. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology*, 54(1), 135–147. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00200.x>
- Clauss-Ehlers, C. S. (2008). Sociocultural factors, resilience, and coping: Support for a culturally sensitive measure of resilience. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(3), 197–212. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2008.02.004>
- Cotton, S. J., Dollard, M. F., y de Jonge, J. (2002). Stress and student job design: satisfaction, well-being, and performance in university students. *International Journal of Stress Management*, 9(3), 147–162. <http://dx.doi.org/10.1023/a:1015515714410>
- Craig, C. C. (1936). On the frequency function of xy . *Annals of Mathematical Statistics*, 7, 1–15. <http://dx.doi.org/10.1214/aoms/1177732541>
- Day, A. L., y Livingstone, H. A. (2003). Gender differences in perceptions of stressors and utilization of social support among university students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 35(2), 73–83. <http://dx.doi.org/10.1037/h0087190>
- Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 21(1), 3–14. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800701740457>
- Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219–239. <http://dx.doi.org/10.2307/2136617>
- Folkman, S., y Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 745–774. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Gallagher, R. P. (2004). *National survey of counseling center directors*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Counseling Center.
- González-Morales, M. G., Peiró, J. M., y Rodríguez, I. (2010). A longitudinal study of coping and gender in a female-dominated occupation: Predicting teachers' burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 29–44. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018232>
- Greenglass, E. R., y Burke, R. J. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers: Sex differences. *Sex Roles*, 18(3-4), 215–229. <http://dx.doi.org/10.1007/bf00287791>
- Gustems-Carnicer, J., y Calderón, C. (2013). Coping strategies and psychological well-being among teacher education students. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1127–1140. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0158>
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hunt, J., y Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behaviour among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3–10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>
- Judge, T. A., y Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits –self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
- Kjeldstadli, K., Tyssen, R., Finset, A., Hem, E., Gude, T., Gronvold, N. T., y Vaglum, P. (2006). Life satisfaction and resilience in medical school: A six-year longitudinal, nationwide and comparative study. *BMC Medical Education*, 6(1) <http://dx.doi.org/10.1186/1472-6920-6-48>
- Krajewski, H. T., y Goffin, R. D. (2005). Predicting occupational coping responses: The interactive effect of gender and work stressors context. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 44–53. <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.10.1.44>
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York, NY: Springer.
- Leipold, B., y Greve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14(1), 40–50. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.40>
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., y Valois, R. F. (2010). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249–262. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>
- Li, Y., y Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021307>
- Liang, C., Alvarez, A. V., Juang, L. P., y Liang, M. X. (2009). The role of coping in the relationship between perceived racism and racism-related stress for Asian Americans: Gender differences. *Asian American Journal of Psychology*, 5(1), 56–69. <http://dx.doi.org/10.1037/1948-1985.5.1.56>
- Linnakylä, P., y Malin, A. (2008). Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 583–602. <http://dx.doi.org/10.1080/00313830802497174>
- Liu, C., Spector, P. E., y Shi, L. (2008). Using both qualitative and quantitative approaches to study job stress in different gender and occupational groups. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13, 357–370. <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.13.4.357>
- Ma, J., Pender, M., y Welch, M. (2016). *Education pays 2016: The benefits of higher education for individuals and society*. [consultado 14 oct 2017]. Disponible en: <https://trends.collegeboard.org/sites/default/files/education-pays-2016-full-report.pdf>.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., y Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modelling. *Psychological Methods*, 2, 130–149. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C., y Hoffman, J. (1998). *A new method to test for mediation*. Paper presented at the annual meeting of the Society for Prevention Research, Park City, UT.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., y Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7, 83–104. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.83>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meneghel, I., Martínez, I.M., Salanova, M., de Witte, H. (submitted). How to promote academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the School* (submitted for publication).
- Misra, R., McKean, M., West, S., y Russo, T. (2000). *Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions*. *College Student Journal*, 34(2), 236–245.
- Nelson, D. L., y Burke, R. J. (2002). A framework for examining gender work stress and health. En D. L. Nelson y R. J. Burke (Eds.), *Gender, work stress and health* (pp. 2–14). Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10467-00>
- Palus, S. R., Fang, S. R., y Prawitz, A. D. (2012). Forward, together forward: Coping strategies of students following the 2008 mass shootings at Northern Illinois University. *Traumatology*, 18(4), 13–26. <http://dx.doi.org/10.1177/1534765612437381>
- Perczek, R., Carver, C. S., Price, A. A., y Pozo-Kaderman, C. (2000). Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions. *Journal of Personality Assessment*, 74(1), 63–87. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-005-9016-3>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L., y Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate

- practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 96–116. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.06.001>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., y Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioural research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., y Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 539–569. <https://www.researchgate.net/publication/318073370>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rothwell, A., y Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36(1), 23–41. <http://dx.doi.org/10.1108/00483480710716704>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., y Schaufeli, W. B. (2003). Study perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43–73. <http://dx.doi.org/10.1177/1046496402239577>
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstáculos del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170–180.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., y Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53–70. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Salmela-Aro, K., y Upadyaya, K. (2013). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <http://dx.doi.org/10.1023/a:1015630930326>
- Schmidt, F. (2009). Select on intelligence. En E. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior* (2.ª ed., pp. 3–17). West Sussex, Reino Unido: Wiley.
- Schmidt, B., y MacWilliams, B. (2011). Admission criteria for undergraduate nursing programs: A systematic review. *Nurse Educator*, 36, 171–174. <http://dx.doi.org/10.1097/NNE.0b013e31821fdb9d>
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357–374. <http://dx.doi.org/10.1387/revpsicodidact.14887>
- Shek, D. T. L. (2005). A longitudinal study of perceived family functioning and adolescent adjustment in Chinese adolescents with economic disadvantage. *Journal of Family Issues*, 26(4), 518–543. <http://dx.doi.org/10.1177/0192513X04272618>
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35(5), 401–426. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.004>
- Tamres, L. K., Janicki, D., y Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behaviour: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 2–30. http://dx.doi.org/10.1207/s15327957pspr0601_1
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. W., y Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the big five and academic success at university. *Journal of Psychology*, 215(2), 132–151. <http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.132>
- Upadyaya, K., y Salmela-Aro, K. (2013). Engagement with studies and work: Trajectories from postcomprehensive school education to higher education and work. *Emerging Adulthood*, 1(4), 247–257. <http://dx.doi.org/10.1177/2167696813484299>
- Zajacova, A., Lynch, S. M., y Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677–706. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>