




Desarrollo de las habilidades de resolución de problemas y afrontamiento del estrés de alumnado del Grado de Educación Social y diferencias de género

Amaia de la fuente GaztañagaUniversidad del País Vasco (España) ✉ **Olga Cardeñoso Ramírez**Universidad del País Vasco (España) ✉ **Cecilia Velasco Angulo**Pontificia Universidad Católica (Ecuador) ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93874>

Recibido: Enero 2024 • Evaluado: Marzo 2024 • Aceptado: Mayo 2024

Resumen: Dado el protagonismo otorgado a dichas competencias por parte del contexto académico y profesional, este estudio explora el desarrollo de las habilidades de resolución de problemas sociales y de estrategias de afrontamiento del estrés en la universidad por parte del alumnado de educación social. Asimismo, se han analizado las diferencias de género en ambas habilidades por el papel que pueden tener en el desarrollo académico y en el futuro profesional. La muestra consistió en 421 estudiantes de los cuatro cursos académicos del Grado de Educación Social de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Los resultados muestran poca variabilidad tanto en la utilización adaptativa de la habilidad de resolución de problemas como en la puesta en marcha de estrategias funcionales para el afrontamiento de situaciones estresantes a lo largo del grado. En cuanto al género, se han agrupado los resultados a modo de perfiles diferenciados de hombres y mujeres, reflejando el impacto que el género continúa teniendo en el ámbito académico. En general, estos resultados sugieren la necesidad de reflexionar sobre las metodologías puestas en marcha y los valores transmitidos en el área universitaria, para garantizar la evolución de estas competencias esenciales y un trabajo en perspectiva de género para impulsar la adecuada profesionalización de los/as futuros/as educadores sociales.

Palabras clave: educación social; resolución de problemas; estrategias de afrontamiento; universidad; género.

ENG Development of social problem-solving ability and coping strategies and gender differences in students of the Social Education Degree

Abstract: Given the importance bestowed to these competencies by the academic and professional context, this study explores the development of social problem-solving ability and coping strategies at university by social education students. Likewise, gender differences in both abilities have been analyzed due to the role they may have in academic development and in the professional future. The sample was made up of 421 students from the four academic years of the Degree in Social Education at the University of the Basque Country (UPV/EHU). The results show little variability both in the adaptive use of social problem-solving ability and in the implementation of functional strategies to cope with stressful situations throughout the degree. Regarding gender, the results have been grouped into distinct profiles for men and women, reflecting the ongoing impact of gender in the academic sphere. In general, the findings point to the need for critical reflection on the methodologies employed and the values imparted in higher education, with the aim of fostering the development of essential competencies and advancing a gender perspective to support the effective professionalization of future social educators.

Keywords: social education; problem solving; coping strategy; university; gender

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1 Muestra. 2.2. Instrumentos. 2.2.1. Resolución de problemas sociales. 2.2.2. Estrategias de afrontamiento del estrés. 2.3. Procedimiento. 3. Resultados. 3.1. La evolución de la habilidad de resolución de problemas sociales y estrategias de afrontamiento del estrés en los cuatro cursos académicos. 3.2. Las diferencias de género en la resolución de problemas sociales y las estrategias

de afrontamiento. 4. Discusión. 4.1. Diferencias de género en la habilidad de resolución de problemas y las estrategias de afrontamiento del estrés en problemáticas académicas. 5. Conclusiones. 6. Limitaciones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: de la fuente Gaztañaga, A.; Cardeñoso Ramírez, O.; Velasco Angulo, C. (2025). Desarrollo de las habilidades de resolución de problemas y afrontamiento del estrés de alumnado del Grado de Educación Social y diferencias de género. *Revista Complutense de Educación* 36(3), 371-381

1. Introducción

La realidad universitaria europea de hoy en día se caracteriza por priorizar y enfatizar el rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje (Sánchez y Arcas, 2018). Lejos de querer transmitir el contenido de manera pasiva y reproductiva, se ha apostado por una formación con base en el saber ser, saber actuar y saber hacer (Villa, 2004); basándose, para ello, en el desarrollo de estrategias y habilidades que permitan formar sujetos dinámicos, activos, creativos y propositivos (Cuevas, 2016). Dichos objetivos han sido impulsados por nuevas metodologías docentes (Juanas, 2010) con un carácter activo y cooperativo.

En dicho contexto educativo se priman las competencias académicas útiles para la profesión (Skinner y Saxton, 2019), entendiéndolas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes aplicadas en el desempeño profesional (Villa, 2004). Entre las competencias transversales de la titulación del Grado de Educación Social, se ha remarcado el papel de la habilidad de resolución de problemas sociales. Esta se define como el proceso mediante el cual una persona intenta involucrarse de manera efectiva para lidiar con situaciones cotidianas desafiantes y problemáticas (Nezu y Nezu, 2019). Según la teoría postulada por D'Zurilla et al. (2002) la habilidad resolutoria está compuesta por dos dimensiones funcionales (orientación positiva hacia el problema y resolución de problemas racional) y tres dimensiones disfuncionales (orientación negativa hacia el problema, estilo impulsivo/descuidado y estilo evitativo). De manera general, las dimensiones funcionales han sido relacionadas con un ajuste psicológico y académico adecuado (Dreer et al., 2005; Hamarta, 2009) y las dimensiones disfuncionales, por el contrario, con desajuste psicológico (depresión y ansiedad) y bajo rendimiento académico (Chang, 2017; Chang y Hirsch, 2015; De la Fuente et al., 2019; Dehghan et al., 2024; Hasegawa et al., 2018).

Tanto es así que, de manera específica, diversas investigaciones han resaltado el valor de dicha habilidad multidimensional en el ámbito académico y profesional. Específicamente, mediante el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), donde se contó con 5183 graduados, 944 empleadores y 998 académicos, de 16 países europeos de 7 temáticas diferentes, se pudo comprobar que el papel de la competencia transversal universitaria denominada "resolución de problemas y toma de decisiones" era una de las más requeridas en el área educativa (Aktaş y Sezen-Balçikanlı, 2018). Dicha valoración ha sido corroborada por referentes de distinta naturaleza, como reclutadores, directivos/as y empresarios/as (Patrón-Cortés et al., 2015). Es más, se ha llegado a afirmar que es una de las tres características más deseadas por el alumnado universitario (Yunus et al., 2006). De la misma manera se ha enfatizado también su rol en documentos oficiales sobre la calidad del aprendizaje en esta misma área (Villa, 2004; Quality Assurance Division, 2004).

Siendo los problemas parte inexorable de la vida (Senol et al., 2023), también en la andadura universitaria, han sido numerosas las investigaciones que han mostrado las situaciones problemáticas a las que el estudiantado tiene que hacer frente, tales como las nuevas relaciones interpersonales y los conflictos implicados en las mismas (Brougham et al., 2009), la sobrecarga académica (Weber et al., 2019) y los posibles conflictos y presiones durante el proceso de aprendizaje. Estas situaciones se han categorizado como fuentes de estrés para el estudiante universitario y futuro profesional (Poon y Lee, 2012). En consecuencia, muchas de las problemáticas asociadas a la experiencia universitaria aquí descritas pueden dificultar la utilización adaptativa de la habilidad de resolución de problemas en tareas académicas, implicando la puesta en marcha de un conjunto de estrategias de afrontamiento del estrés (Lazarus y Folkman, 1984).

Por ello, otra de las competencias demandadas para este perfil profesional es el afrontamiento del estrés, definido como un proceso cognitivo y conductual en constante cambio que se desarrolla para manejar demandas externas o internas específicas evaluadas como opresivas o excesivas (Folkman et al., 1986). Ante dichas situaciones se pueden poner en marcha estrategias centradas en el problema (resolución de problemas, reestructuración cognitiva, búsqueda de apoyo social y expresión emocional) o en la emoción (evitación de problemas, pensamiento desiderativo, aislamiento social y autocrítica) que van adheridas a la misma (Tobin et al., 1984). Las estrategias de afrontamiento mencionadas, junto a la habilidad de resolver problemas sociales en el entorno académico, han sido ampliamente reconocidas y valoradas en el ámbito universitario como habilidades para regular el bienestar y las relaciones en este contexto. También para trabajar las competencias sociales para la mejora práctica institucional futura (p.ej., Ferrádas et al., 2021; Freire et al., 2020; Gustems-Carnicer et al., 2019; Pennequin et al., 2020). Tanto es así que en una investigación llevaba a cabo con estudiantes de enfermería y magisterio en la que se analizó el nivel de estrés y la utilización de estrategias de afrontamiento (Deasy et al., 2014), concluyeron que era necesaria la inclusión de programas de manejo de estrés en el proceso formativo del alumnado para poder poner en marcha las estrategias de manera adaptativa, sobre todo para el estudiantado de primer curso.

Las habilidades analizadas, aun siendo necesarias para toda la población universitaria (Ghanem et al., 2018), se ha afirmado que poseen una relevancia aún mayor en los estudiantes del Grado de Educación Social debido al tipo de trabajo profesional al que se enfrentarán en el futuro (Arias-Gudín y Vizoso-Gómez,

2018; Freire et al., 2020; Rosa et al., 2015). Al ser la profesión del educador/a muy exigente a nivel emocional y personal (Ghazinour y Ritchter, 2014), en la que se deben poner en práctica las habilidades y los conocimientos adquiridos durante su etapa universitaria, es importante que los programas educativos se centren en dichas obligaciones favoreciendo su futuro desempeño laboral (Freire et al., 2020). Se podría llegar a decir que los problemas sociales son componentes característicos de la educación social (Sommerfeld, 2014), donde las soluciones raramente están claras y existen diversos procedimientos para llegar a la posible solución, haciendo de la toma de decisión un proceso complejo (Asimopoulos et al., 2018). Por lo tanto, se reconoce incluso que aprender a utilizar de manera adaptativa diversas estrategias para enfrentar problemas en el entorno académico es de gran ayuda para los estudiantes de esta área (Noell et al., 2011). Aun siendo las habilidades aquí descritas altamente valoradas en diferentes áreas del conocimiento (Asimopoulos et al., 2018; Deng et al., 2023; Ferrádas et al., 2021; Hoxha y Surucu, 2015), diversas investigaciones han visualizado un escaso desarrollo de éstas por parte del alumnado a lo largo de los cursos universitarios (Cabanach et al., 2018; Rodríguez et al., 2015; Yun et al., 2019).

Si bien diferentes investigaciones han destacado el escaso desarrollo de estas habilidades por parte del alumnado, también se han visualizado diferencias individuales en este desarrollo, así como diferencias de género. Analizar dichas diferencias, tal y como remarcó Gustafson (1998), no es una decisión arbitraria, sino que es esencial para conocer la realidad social en su totalidad; reconociendo que la percepción de hombres y mujeres ante una misma realidad puede ser diferente, pudiendo llegar a percibir diferentes situaciones y también pudiendo actuar ante ellas de manera diferente.

Múltiples investigaciones han mostrado que los hombres y mujeres reaccionan de manera diferente a realidades similares. Las mujeres de diferentes edades tienden a ver los problemas de manera más amenazante que los hombres, lo cual pone en riesgo su ajuste psicológico (p.ej., Chang, 2017; De la Fuente et al., 2022; Hasegawa et al., 2015;). Los hombres, en cambio, muestran en mayor medida un estilo impulsivo (Balogh et al., 2024), lo que implica que intenten solucionar los problemas de manera descuidada, apresurada e incompleta (D'Zurilla y Nezu, 2010). Diferentes investigaciones también han destacado un mayor uso del estilo evitativo por parte de los mismos (Aktaş y Sezen-Balçikanlı, 2018). Dicha estrategia está basada en posponer el proceso resolutivo (Chang et al., 2004) pensando que se va a resolver sin una intervención directa del protagonista (Nezu et al., 2013).

En lo que respecta a las estrategias de afrontamiento específicas para hacer frente a situaciones que conlleven cierto nivel de estrés en el alumnado, previas investigaciones han mostrado ciertas diferencias de género. En el caso de las mujeres, los datos muestran que afrontan las situaciones estresantes mediante estrategias centradas en las emociones en mayor medida que los hombres (p.ej., Cholankeril et al., 2023). Específicamente, éstas tienden a utilizar más a menudo la estrategia de búsqueda de apoyo social, centrada en la búsqueda de un apoyo emocional por parte de amistades y/o familia (p.ej., Graves et al., 2021; Martínez et al., 2019). En cambio, los hombres tienden en mayor medida a utilizar estrategias centradas en los problemas (p.ej., Folkman, 2011; Ramya y Parthasarathy, 2009), refiriéndose a los esfuerzos directos para modificar o eliminar la fuente de estrés (Tobin et al., 1989).

Por todo ello y en base a los documentos oficiales donde se ha enfatizado el rol de las habilidades de resolución de problemas sociales y las estrategias de afrontamiento de situaciones académicas en el Grado de Educación Social (Eslava et al., 2020; Villa, 2004), se considera importante conocer si dichas habilidades tan altamente valoradas evolucionan durante el proceso académico de los/as futuros/as educadores/as sociales. En la misma línea, teniendo en cuenta la importancia de analizar las diferencias de género para un análisis completo de la realidad (Gustafson, 1998) y las investigaciones previas en este ámbito, vemos necesario analizar las mismas en el alumnado universitario actual, con sus problemáticas actuales.

2. Metodología

2.1. Muestra

En este estudio participaron estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad del País Vasco (EHU/UPV). En dicha muestra, se han tenido en cuenta todos los cursos académicos, los dos campus donde se imparte el grado y los dos idiomas en el que se imparte, tal y como se puede observar en la Tabla 1. Del total de la muestra, 327 fueron mujeres mientras que 87 fueron hombres, no habiendo obtenido dicha información por parte de 7 personas. La edad oscilaba entre los 18 y 55 años siendo la media de los años de 21.56 (SD = 4.37).

Tabla 1. Representación de la muestra utilizada

	Campus		
	Leioa (Castellano/euskera)	Donostia (Castellano/euskera)	Total
Curso			
Primero	34/54	13/31	132
Segundo	30/24	10/24	88
Tercero	32/40	16/34	122
Cuarto	37/31	11/-	79
Total	282	139	421

2.2. Instrumentos

2.2.1. Resolución de problemas sociales.

Para medir la habilidad de resolución de problemas se utilizó la versión corta y española (Calvete y Cardeñoso, 2001) del Inventario de Resolución de Problemas Sociales Revisada (SPSI-R-SF; D'Zurilla et al., 2002). El SPSI-R-SF es un instrumento que consta de 25-ítems de escala Likert de 5 puntos, que mide la resolución de problemas desde una perspectiva multidimensional. Mediante este instrumento se evalúan cinco dimensiones, dos de ellas funcionales y tres disfuncionales. Entre las dimensiones funcionales se encuentra la Orientación Positiva hacia los Problemas, la cual se centra en la tendencia a ver el problema como un reto creyendo que puede ser solucionado (p.ej., "Intento ver mis problemas como retos o desafíos") y el Estilo Racional, la cual se basa en la utilización deliberada de las fases de resolución de problemas (definir y formular el problema, generar alternativas, toma de decisión e implantación de la misma; p.ej., "Cuando resuelvo problemas, intento predecir los pros y los contras de cada opción"). Entre las dimensiones disfuncionales se encuentran, la Orientación Negativa del Problema, la cual se centra en percibir el problema como una amenaza al bienestar dudando de las capacidades de hacer frente a los problemas (p.ej., "Me siento temeroso/a cuando tengo problemas importantes"), el Estilo Impulsivo/Descuidado, el cual se caracteriza por la manera apresurada y poco deliberada de actuación (p.ej., "Cuando resuelvo problemas utilizo la primera idea buena que se me pasa por la cabeza") y el Estilo Evitativo, el cual implica una conducta pasiva y dependiente (p.ej., "Espero a ver si un problema desaparece antes de intentar resolverlo yo"). Los coeficientes de consistencia de las escalas aquí descritas oscilan entre 0.64 y 0.81.

2.2.2. Estrategias de afrontamiento del estrés.

Para medir las estrategias de afrontamiento se utilizó la versión corta española (Jauregui et al., 2016) del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI; Tobin et al., 1989). Dicho cuestionario consta de 41-ítems en los que se analizan las 8 estrategias de afrontamiento mediante una escala Likert de 5 puntos. Por un lado, este cuestionario consta de cuatro subescalas funcionales, las cuales pueden ser diferenciadas entre las que se centran en el problema; la Resolución de Problemas, la cual se centra en las estrategias comportamentales y cognitivas diseñadas para eliminar la fuente de estrés (p.ej., "Hice frente al problema") y la Reestructuración Cognitiva, la cual se centra en alterar el valor de la transacción del estrés (p.ej., "Repasé el problema una y otra vez en mi mente, al final vi las cosas de una forma diferente"). Por otro lado, se encuentran las estrategias funcionales centradas en las emociones; la Expresión de Emociones, centrada en "liberar" emociones relacionadas con la situación estresante (p.ej., "Expresé mis emociones, lo que sentía") y la Búsqueda de Apoyo, centrada en la búsqueda de apoyo emocional de personas, familia o amigos/as (p.ej., "Pedí consejo a uno/a amigo/a o familiar al respecto). Por otro lado, se miden las cuatro estrategias disfuncionales entre ellas las dos centradas en el problema; la Evitación del Problema centrada en la negación de la existencia de problemas evitando pensamientos y acciones relacionadas con la situación que produce el estrés (p.ej., "Evité pensar o hacer nada") y el Pensamiento Desiderativo, centrada en el uso de estrategias cognitivas reflejando la inhabilitación por cambiar simbólicamente (p.ej., "Deseé que la situación nunca hubiera empezado"), y las que se centran en las emociones, la Autocrítica basada en culparse a uno/a mismo/a por la situación (p.ej., "Fue un error mío, así que tenía que sufrir las consecuencias") y la Retirada Social centrada en no compartir tiempo y espacio con el entorno social (p.ej., "Evité estar con gente"). Los coeficientes de consistencia de las escalas aquí descritas oscilan entre 0.69 y 0.84.

2.3. Procedimiento

Los instrumentos SPSI-R-SF y CSI fueron facilitados al estudiantado del Grado de Educación Social de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Previamente, se les proporcionó un consentimiento informado, indicando la confidencialidad de la participación. Para completar los cuestionarios al alumnado se le pidió que se centrasen en problemas y momentos de estrés vividos en el espacio académico. Todo el procedimiento fue aprobado por parte del Comité de Ética de la misma universidad (CEISH). El análisis posterior de los resultados se realizó con la versión 26 del paquete estadístico SPSS.

3. Resultados

Por un lado, para comprobar la evolución de la habilidad de resolución de problemas y las estrategias de afrontamiento del estrés en los cuatro cursos académicos del Grado de Educación Social se realizó un ANOVA de un factor. Por otro lado, con el objetivo de analizar las diferencias en función del género se procedió a una comparación de medias mediante el análisis de T Student.

3.1. La evolución de la habilidad de resolución de problemas sociales y estrategias de afrontamiento del estrés en los cuatro cursos académicos del Grado de Educación Social

La **Tabla 2** nos presenta la diferencia de medias de cada una de las 5 subescalas de resolución de problemas sociales, donde se comprueba que ninguna de ellas cambia significativamente en los cuatro años de carrera académica, aunque de manera no significativa la tendencia general es descendente. Es destacable que la media de las escalas funcionales (orientación positiva hacia los problemas y resolución de problemas racional) es mayor (oscilan entre $M = 13,03$ y $M = 10,65$) que la media de las tres subescalas denominadas disfuncionales (oscilan entre $M = 8,09$ y $M = 3,86$).

Tabla 2. Diferencia de medias de resolución de problemas en los cuatro cursos académicos del Grado de Educación Social

Resolución de problemas sociales	Cursos académicos	N	Media (M)	Desviación Típica (DT)	F	p
Orientación Positiva	1	132	12,27	2,57	2,05	0,10
	2	88	12,30	2,70		
	3	121	12,73	2,11		
	4	79	13,03	2,51		
Orientación Negativa	1	129	8,09	3,80	1,98	0,11
	2	87	6,90	3,33		
	3	121	7,71	3,99		
	4	79	7,30	3,56		
Resolución de Problemas Racional	1	131	11,01	3,29	0,29	0,82
	2	88	10,86	3,70		
	3	118	11,07	3,00		
	4	79	10,65	3,32		
Estilo Impulsivo/Descuidado	1	130	6,22	3,75	0,058	0,98
	2	88	6,33	3,67		
	3	120	6,21	3,73		
	4	79	6,41	3,98		
Estilo Evitativo	1	131	4,34	3,90	0,416	0,74
	2	88	4,28	3,94		
	3	119	3,97	3,48		
	4	79	3,86	3,02		

Nota. N = 421.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p \leq 0,001$

Con respecto a las estrategias de afrontamiento, mediante el análisis de las diferencias de media presentadas en la **Tabla 3** se pudo observar que tampoco existe ninguna evolución estadísticamente significativa durante los cuatro años del grado a excepción de la subescala de Búsqueda de Apoyo Social ($F(4,17)=3,40$; $p = 0,01$). Dicha estrategia desciende a medida que el estudiantado asciende en su nivel educativo ($M = 14,63$; $M = 12,72$; $M = 13,96$; $M = 13,57$).

Tabla 3. Diferencia de medias de las estrategias de afrontamiento en los cuatro cursos académicos del Grado de Educación Social

	Cursos académicos	N	Media (M)	Desviación Típica (DT)	F	p
Resolución de Problemas	1	130	13,77	3,50	1,16	0,32
	2	88	12,98	3,91		
	3	121	13,09	3,65		
	4	77	13,56	3,54		
Reestructuración Cognitiva	1	128	12,05	3,89	0,534	0,65
	2	85	11,45	4,02		
	3	117	11,77	3,43		
	4	79	11,57	3,53		
Expresión Emocional	1	131	10,09	3,98	2,45	0,06
	2	87	8,60	4,06		
	3	120	9,72	3,89		
	4	79	9,62	4,32		
Búsqueda de Apoyo Social	1	131	14,68	3,96	3,40	0,01**
	2	86	12,72	4,52		
	3	121	13,96	4,77		
	4	79	13,57	4,89		
Evitación de Problemas	1	128	6,21	3,72	0,564	0,06
	2	87	6,17	4,20		
	3	116	5,64	3,67		
	4	79	6,04	3,25		
Pensamiento Desiderativo	1	130	11,29	4,94	1,50	0,21
	2	88	10,53	5,28		
	3	120	11,81	5,03		
	4	79	10,58	4,82		
Retirada Social	1	125	5,58	4,14	0,837	0,47
	2	87	5,10	4,17		
	3	116	5,18	4,31		
	4	79	4,66	3,40		
Autocrítica	1	132	7,95	4,41	0,696	0,55
	2	88	7,36	4,79		
	3	121	7,46	4,44		
	4	79	7,08	4,60		

Nota. N = 421.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p \leq 0,001$

Con el objetivo de conocer en cuáles de los cuatro cursos el uso de la estrategia de apoyo social desciende de manera significativa se llevó a cabo la prueba de comparación múltiple de media post-hoc mediante la prueba de T3 de Dunnett. Dicha prueba fue utilizada, dado que los parámetros obtenidos en la prueba de normalidad y homocedasticidad no permitían asumir la igualdad de varianzas. Como se puede observar en la **Tabla 4**, el alumnado de primer curso utiliza la estrategia de apoyo social en mayor medida que el alumnado de segundo, con una diferencia de media significativa $p < 0,001$.

Tabla 4. Prueba de comparación múltiple de media post-hoc mediante la prueba T3 Dunnett de la estrategia de búsqueda de apoyo social

		Curso Académico	Curso Académico	p
Búsqueda de Apoyo Social	T3 de Dunnett	1	2	0,00***
			3	0,72
			4	0,42
		2	3	0,30
			4	0,81
		3	4	0,99

Nota. N = 421.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p \leq 0,001$

3.2. Las diferencias de género en la resolución de problemas sociales y las estrategias de afrontamiento

Con el objetivo de analizar las posibles diferencias de género en la habilidad y estrategias, se llevó a cabo un análisis de las subescalas de la habilidad de resolución de problemas y estrategias de afrontamiento aplicando la T Student presentado en la **Tabla 5**.

Tabla 5. Diferencias de género en resolución de problemas sociales y estrategias de afrontamiento

	Mujer M (DT)	Hombre M (DT)	N	T	p	d-Cohen
Resolución de problemas sociales						
Orientación positiva	12,61 (2,58)	12,33 (2,08)	412	-0,906	0,366	0,12
Orientación Negativa	7,93 (3,61)	6,30 (3,95)	408	-3,65	0,000***	0,43
Resolución de Problemas Racional	10,92 (3,25)	11,08 (3,43)	408	0,421	0,681	0,04
Estilo Impulsivo/Descuidado	6,07 (3,73)	6,97 (3,83)	409	1,96	0,050*	0,23
Estilo Evitativo	3,79 (3,46)	5,17 (3,90)	409	3,21	0,001***	0,37
Estrategias de afrontamiento						
Resolución de Problemas	13,48 (3,66)	12,99 (3,68)	408	-1,09	0,274	0,13
Reestructuración Cognitiva	11,78 (3,78)	11,58 (3,55)	402	-0,444	0,658	0,05
Expresión de Emociones	9,96 (4,13)	8,06 (3,44)	409	-3,94	0,000***	0,49
Búsqueda de Apoyo Social	14,22 (4,49)	12,40 (4,50)	409	-3,35	0,001***	0,40
Evitación de Problemas	6,02 (3,72)	5,94 (3,77)	403	-0,163	0,871	0,02
Pensamiento Desiderativo	11,35 (4,93)	10,07 (5,24)	409	-2,12	0,035*	0,25
Aislamiento Social	5,02 (4,01)	5,59 (4,16)	400	1,16	0,247	0,13
Autocrítica	7,40 (4,58)	7,78 (4,25)	412	0,705	0,481	0,08

Nota. N = 421.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p \leq 0,001$

En relación a la resolución de problemas sociales, las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones en orientación negativa hacia el problema ($t(408) = -3,65$; $p < 0,001$; $M = 7,93$ y $H = 6,30$), mientras que los hombres tienden en mayor medida a utilizar el estilo impulsivo/descuidado ($t(409) = 1,96$; $p < 0,05$; $M = 6,07$ y $H = 6,97$). Los resultados también destacaron mayor utilización del estilo evitativo por parte de los hombres ($t(409) = 3,21$; $p < 0,001$; $M = 3,79$ y $H = 5,17$).

En relación a las estrategias de afrontamiento, las diferencias en las estrategias de apoyo social ($t(409) = -3,35$; $p < 0,001$; $M = 14,22$ y $H = 12,40$), expresión emocional ($t(409) = -3,94$; $p < 0,001$; $M = 9,96$ y $H = 8,06$) y pensamiento desiderativo ($t(409) = -2,12$; $p < 0,05$; $M = 11,35$ y $H = 10,07$) fueron significativas, con un mayor uso por parte de las mujeres.

4. Discusión

Teniendo en cuenta la importancia que se les ha otorgado al desarrollo de la habilidad de resolución de problemas sociales y de las estrategias de afrontamiento del estrés, específicamente en el grado de Educación Social (p.ej., Asiomopoulos et al., 2018; Collins, 2015; Rosa et al., 2015), se ha llevado a cabo el primer objetivo analizando la evolución de las mismas en el entorno académico.

Por un lado, en línea con los resultados obtenidos en investigaciones previas (Rodríguez et al., 2015; Velasco, 2019) los resultados visibilizan la baja adquisición de la habilidad de resolución de problemas sociales durante los cuatro años del grado de Educación Social. La ausencia de ascenso significativo de las dimensiones funcionales y descenso de las disfuncionales, no van en línea con las investigaciones que han remarcado el papel de la universidad en el desarrollo de dicha variable (p.ej., Hoxha y Surucu, 2015). Es más, el escaso desarrollo implicaría el incumplimiento de uno de los objetivos del paradigma universitario actual, centrado en el trabajo y desarrollo de competencias útiles para la vida profesional (Skinner y Saxton, 2019), también contradiciendo lo especificado por parte de los documentos oficiales para la calidad universitaria (Villa, 2004).

Con respecto al análisis de las estrategias de afrontamiento del estrés, se ha podido observar que van en línea con lo encontrado en las habilidades de resolución de problemas sociales, ya que no se visualiza una gran variabilidad. Dichos resultados reflejan que no se cubre la necesidad de dotar al alumnado de estrategias funcionales de cara a afrontar la vida universitaria (Arias-Gudín y Vizoso, 2018; Collins, 2015; Deasy et al., 2014), lo cual afianzaría conocimientos para futuras situaciones de estrés en el ámbito profesional (Gustems-Carnicer et al., 2019).

Es más, mediante los resultados obtenidos se pudo observar un descenso significativo en una de las estrategias de afrontamiento funcionales, denominada *búsqueda de apoyo social*, la cual se centra en la búsqueda de apoyo emocional de personas, familia y/o amistades. Dicha estrategia se convierte en un gran pilar a la hora de llevar a cabo las metodologías cooperativas que se aplican en el actual paradigma universitario, lo que podría impulsar una mejor redirección de diferentes situaciones problemáticas (Arias-Gudín y Vizoso, 2018). El descenso de la utilización de dicha estrategia puede conllevar un aumento de los sentimientos negativos ante este tipo de trabajos, fomentando la injusticia y el desequilibrio interno en los grupos de trabajo (Larruzea-Urkixo et al., 2021; Larruzea-Urkixo et al., 2020).

4.1. Diferencias de género en la habilidad de resolución de problemas y las estrategias de afrontamiento del estrés en problemáticas académicas

En lo referente al segundo objetivo el cual se centra en analizar las diferencias de género en las variables aquí trabajadas, se han podido observar diferencias significativas en cada una de ellas.

Las mujeres analizadas en este estudio, en línea con investigaciones previas, obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en orientación negativa hacia el problema (p.ej., De la Torre et al., 2010), lo que implica visualizar sus problemas como amenazas impactando en su ajuste psicológico (Chang et al., 2020; Chang, 2017; De la Fuente et al., 2019; Hasegawa et al., 2015). Por otro lado, los resultados han evidenciado que las mujeres hacen frente a las situaciones catalogadas como estresantes mediante estrategias de afrontamiento centradas en las emociones, especialmente mediante la utilización reiterada de la estrategia de apoyo social (Graves et al., 2021; Martínez et al., 2019) y expresión de emociones (Stanton et al., 1994). En cuanto a la estrategia de pensamiento desiderativo, donde las mujeres también han puntuado de una manera significativamente más alta que sus compañeros, a pesar que de manera general se ha relacionado con una baja habilidad para replantear o alterar la situación considerándola una habilidad disfuncional (Tobin et al., 1989), también se ha podido conocer que ante ciertas situaciones puede proporcionar confort a corto plazo, especialmente en situaciones en la que se siente indefensión o falta de control (Ntseane, 2004).

Los hombres, en cambio, han obtenido puntuaciones más altas en estilos disfuncionales de resolución de problemas, específicamente en el estilo impulsivo/descuidado (Balogh et al., 2024) y en el estilo evitativo (Aktaş y Sezen-Balçikanlı, 2018). La utilización de dichos estilos resolutivos disfuncionales puede derivar en una menor implicación de los hombres en las problemáticas interpersonales (Piko, 2001), llegando a desconectarse de la realidad.

Estos datos en su conjunto conducen a plantearnos la efectividad de los planes de estudio, los cuales olvidan poner el acento en la formación de estrategias que permitan al alumnado conocer sus limitaciones y aquellos mecanismos que les permitan superarlos (Torbay et al., 2001). De la misma manera, los resultados visibilizan la influencia de la socialización de género (Azurmendi, 2016) en la universidad actual pudiendo llegar a impulsar cierta reflexión ante las diferencias de género que se están afianzando, dada la manera de analizar la realidad y de afrontarla de los hombres y las mujeres en situaciones académicas. Es más, los resultados aquí hallados podrían conducirnos a pensar en el riesgo para el correcto desarrollo profesional del alumnado universitario (Ferradás et al., 2021; Luo et al., 2016) dado que ciertas competencias y habilidades útiles para la vida profesional futura no están siendo suficientemente desarrolladas en base a lo programado (Peña et al., 2014).

5. Conclusiones

Los resultados aquí expuestos aportan información relevante sobre la evolución de las competencias académicas útiles para la profesionalización del alumnado universitario. Por un lado, teniendo en cuenta la importancia otorgada a la habilidad de resolución de problemas sociales y a las estrategias de afrontamiento (Aktaş y Sezen-Balçikanlı, 2018; González y Wagenaar, 2003) y la poca variabilidad encontrada en la evolución de las mismas en el estudiantado, incluso con una tendencia descendente, invitan a una mayor profundización. Lejos de creer que dichas competencias se desarrollarán en base a las metodologías utilizadas, puede ser de gran ayuda guiar al alumnado ante metodologías participativas y cooperativas para que de manera consciente mejore y desarrolle sus habilidades, mediante el reparto de las tareas de manera equitativa, gestión del tiempo, organización del trabajo y también mediante el entrenamiento explícito de las estrategias y habilidades aquí analizadas (Larruzea-Urkixo et al., 2021).

Por otro lado, mediante los análisis realizados se han podido encontrar diferencias de género en las habilidades resolutorias y estrategias de afrontamiento, exponiendo dos perfiles diferenciados, el de las mujeres estudiantes y el de los hombres. Dichos resultados subrayan la necesidad de indagar en mayor medida el impacto del género en el estudiantado para conocer los valores que se transmiten en el contexto universitario, ya que podrían ser los que posteriormente se trasladen en áreas profesionales.

6. Limitaciones

A pesar de los resultados aquí expuestos, donde se lleva a visibilizar la necesidad de cierta reflexión en los programas formativos del alumnado de Educación Social en relación con las habilidades aquí analizadas y las diferencias de género en las mismas, es importante destacar ciertas limitaciones. En primer lugar, este estudio ha analizado mediante instrumentos concretos el desarrollo de las habilidades resolutorias del estudiantado obviando los factores que pueden tener peso en los déficits aquí señalados, como pueden ser el profesorado, los estudios previos del alumnado, la situación emocional del alumnado, la situación derivada por la pandemia... Además, sería beneficioso poder abordar dichos análisis desde diferentes perspectivas metodológicas ahondando en mayor medida en estas relaciones. En segundo lugar, teniendo en cuenta el peso que tiene el contexto para conocer la adaptabilidad de las estrategias y las habilidades que se pongan en marcha (Somerfield y McCrae, 2000), sería beneficioso que el alumnado se pudiese ubicar en situaciones académicas simuladas de cara a conocer sus elecciones en situaciones cercanas a la realidad. En tercer lugar, sería enriquecedor poder conocer si la habilidad de resolución de problemas sociales y las estrategias de afrontamiento son igualmente poco desarrolladas en diferentes universidades europeas y diferentes grupos culturales. Por último, dado el diseño sectorial del estudio, sería enriquecedor que futuras investigaciones pudiesen realizar un estudio longitudinal con el objetivo de conocer si el mismo estudiantado adquiere o no las habilidades aquí mencionadas en los cuatro cursos académicos del Grado de Educación Social.

7. Referencias bibliográficas

- Aktaş, İ. y Sezen-Balçikanlı, G. (2018). The level of empathy and social problem solving skills of physical education and sports teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 11(4), 8-14.
- Arias-Gundín, O., y Vizoso-Gómez, C. (2018). Relación entre estrategias activas de afrontamiento, burnout y engagement en futuros educadores. *Estudios Sobre Educación*, 35, 409-427. <https://doi.org/10.15581/004.35.409-427>
- Asimopoulos, C., Martinaki, S., y Maniadaki, K. (2018). Problem-Solving Skills and Mental Health of Social Work Students in Greece. *The Journal of Social Sciences Research*, 4(11), 220-228.
- Azurmendi, A. (2016). *Obstáculos psicosociales para la participación de las mujeres en el deporte como entrenadoras y árbitras* [Tesis doctoral inédita, Universidad del País Vasco, Facultad de Psicología]. España.
- Balogh-Pécsi, A., Tóth, E., & Kasik, L. (2024). Social problem-solving, coping strategies and communication among 5th and 7th graders. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), Article 2331592. <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2331592>
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., y Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28(2), 85-97. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., y Taboada, V. F. (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>
- Calvete, E., y Cardeñoso, O. (2001). Creencias, resolución de problemas sociales y correlatos psicológicos. *Psicothema*, 13(1), 95-100.
- Chang, E. C., Liu, J., Yi, S., Jiang, X., Li, Q., Wang, R., Tian, W., Gao, X., Li, M., Lucas, A. L. y Chang, O. D. (2020). Loneliness, social problem solving, and negative affective symptoms: Negative problem orientation as a key mechanism. *Personality and Individual Differences*, 167, Article 110235. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110235>
- Chang, E. C. (2017). Applying the broaden-and-build model of positive emotions to social problem solving: Does feeling good (vs. feeling bad) influence problem orientation, problem-solving skills, or both? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 36, 380-395. <https://doi.org/10.1521/jscp.2017.36.5.380>
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., y Sanna, L. J. (Eds.). (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. American Psychological Association.

- Chang, E.C., y Hirsch, J. K. (2015). Social problem solving under assault: Understanding the impact of sexual assault on the relation between social problem solving and suicidal risk in female college students. *Cognitive Therapy and Research*, 39, 403–413. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9664-2>
- Cholankeril, R., Xiang, E., y Bard, H. (2023). Gender differences in coping and psychological adaptation during the COVID-19 pandemic. *Environmental Research and Public Health*, 20(2), Article 993. <https://doi.org/10.3390/ijerph20020993>
- Collins, S. (2015). Alternative psychological approaches for social workers and social work students dealing with stress in the UK: Sense of coherence, challenge appraisals, self-efficacy and sense of control. *British Journal of Social Work*, 45(1), 69–85. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct103>
- Cuevas, A. (2016). La educación superior ante los desafíos sociales. *Alteridad. Revista de Educación*, 9, 101–109. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.08>
- De la Torre, M. T., Morera, O. F., y Wood, J. M. (2010). Measuring social problem solving using the Spanish Version for Hispanics of the Social Problem Solving Inventory-Revised. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(4), 501–506. <https://doi.org/10.1037/a0021372>
- De la Fuente, A. (2022). *Habilidad de resolución de problemas sociales, estrategias de afrontamiento, ajuste psicológico y motivación en el Grado de Educación Social* [Tesis doctoral inédita, Universidad del País Vasco, Facultad de Educación de Bilbao]. España.
- De la Fuente, A., Chang, E. C., Cardeñoso, O., y Chang, O. D. (2019). The psychological impact of social problem solving under stress in adults: Debased life satisfaction, heightened depressed mood, or both? *Personality and Individual Differences*, 146, 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.03.033>
- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D., y Mannix-McNamara, P. (2014). Psychological distress and coping amongst higher education students: A mixed method enquiry. *Plos One*, 9(12), 115–193. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115193>
- Dehghan, Z., Neshat-Doost, H. T., y Jobson, L. (2024). Cognitive factors as mediators of the relationship between childhood trauma and depression symptoms: the mediating roles of cognitive overgeneralisation, rumination, and social problem-solving. *European Journal of Psychotraumatology*, 15(1), Article 2320041. <https://doi.org/10.1080/20008066.2024.2320041>
- Deng, X., Chen, S., Li, X., Tan, C., Li, W., Zhong, C., Mei, R. y Ye, M. (2023). Gender differences in empathy, emotional intelligence and problem-solving ability among nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 120, Article 105649. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105649>
- Dreer, L. E., Elliott, T. R., Fletcher, D. C., y Swanson, M. (2005). Social problem-solving abilities and psychological adjustment of persons in low vision rehabilitation. *Rehabilitation Psychology*, 50, 232–238. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.50.3.232>
- D’Zurilla, T. J., y Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*, 3, 197–225.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., y Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R)*. Multi-Health Systems.
- Eslava, M. D., de León, C., y González, I. (2020). La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria. *Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, 76, 109–128.
- Ferradás, M. M., Freire, C., y González, P. (2021). Flexibilidad en el afrontamiento del estrés y fortalezas personales en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 1–14. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1400>
- Folkman, S. (2011). Stress, health, and coping: Synthesis, commentary, and future directions. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford handbook of stress, health and coping* (pp. 453–462). Oxford University Press.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., y DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571–579. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.571>
- Freire, C., Ferradás, M.M., Regueiro, B., Rodríguez S., Valle, A., y Núñez, J.C. (2020) Coping Strategies and Self-Efficacy in University Students: A Person-Centered Approach. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 841. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841>
- Ghanem, C., Kollar, I., Fischer, F., Lawson, T. R., y Pankofer, S. (2018). How do social work novices and experts solve professional problems? A micro-analysis of epistemic activities and the use of evidence. *European Journal of Social Work*, 21(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1255931>
- Ghazinour, M. & Richter, J. (2014). An investigation of mental health and personality in Swedish social work students upon entry to university training. *European Journal of Social Work*, 17(4), 572–586. <https://doi.org/10.1080/13691457.2013.844684>
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final-Proyecto Piloto. Fase 1*. Universidad de Deusto.
- 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), Article 0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
- Gustafsson, P. E. (1998). Gender Differences in risk perception: Theoretical and methodological perspectives. *Risk Analysis*, 18(6), 805–811. <https://doi.org/10.1023/b:rian.0000005926.03250.c0>
- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C., y Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 375–390. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>

- Hamarta, E. (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality*, 37, 73–82. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.1.73>
- Hasegawa, A., Yoshida, T., Hattori, Y., Nishimura, H., Morimoto, H., y Tanno, Y. (2015). Depressive rumination and social problem solving in Japanese university students. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 29, 134–152. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.29.2.134>
- Hasegawa, A., Kunisato, Y., Morimoto, H., Nishimura, H., y Matsuda, Y. (2018). How do rumination and social problem solving intensify depression? A longitudinal study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36, 28–46. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0272-4>
- Hoxha, G., y Surucu, A. (2015). Examination of the Problem Solving Skills of University Students in Albania and Turkey in Terms of Various Variables. *Participatory Educational Research*, 2(2), 14–27. <https://doi.org/10.17275/per.15.02.2.2>
- Jauregui, P., Herrero-Fernández, D., y Estévez, A. (2016). Estructura factorial del “Inventario de estrategias de afrontamiento” y su relación con la regulación emocional, ansiedad y depresión. *Behavioral Psychology*, 24(2), 319–340.
- Juanas, A. (2010). Aprendizajes y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, 5, 171–186.
- Larruzea-Urkixu, N., Cardeñoso, M. O., y Idoiaga, N. (2021). Interpretación cognitiva y emocional sobre el EEES del alumnado del Grado de Educación Primaria de la facultad de educación de la UPV/EHU. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 307–326. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.9119>
- Larruzea-Urkixu, N., Cardeñoso, M. O., y Idoiaga, N. (2020). El alumnado del Grado de Educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición. *Educación XX1*, 23(1), 197–220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23453>
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., y Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202–208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.056>
- Martínez, I. M., Meneghel, I., y Peñalver, J. (2019). ¿El género afecta en las estrategias de afrontamiento para mejorar el bienestar y el desempeño académico?. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 111–119. <https://doi.org/10.18172/con.3369>
- Nezu, A. M., y Nezu, C. M. (2019). *Emotion-centered problema solving therapy: Treatment guidelines*. Springer Publishing.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D’Zurilla, T. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment Manual*. Springer Publishing.
- Noell, J. F., Díaz, M. P., y Lladó, A. P. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1–13. <https://doi.org/10.35362/rie5611541>
- Ntseane, P. (2004). Being a female entrepreneur in Botswana: cultures, values, strategies for success. *Gender & Development*, 12(2), 37–43.
- Patrón-Cortés, R., Pérez-Canul, C., y González-García, E. (2015). Competencias directivas más valoradas por el sector turístico al elegir a sus gerentes de hoteles en el sureste de México. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1–15.
- Pennequin, V., Questel, F., Delaville, E., Delugre, M., y Maintenant, C. (2020). Metacognition and emotional regulation in children from 8 to 12 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 1–16. <https://doi.org/10.1111/bjep.12305>
- Peña, E. B., Pérez de Guzmán, V., y Vergara, M. V. (2014). Educación y género: formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 23, 95–119.
- Piko, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents’ ways of coping. *The Psychological Record*, 51(2), 223–235. <https://doi.org/10.1007/BF03395396>
- Poon, W. C., y Lee, C. (2012). Undergraduates’ perception on causes, coping and outcomes of academic stress: Its foresight implications to university administration. *International Journal of Foresight and Innovation Policy*, 8(4), 379–403. <https://doi.org/10.1504/IJFIP.2012.049809>
- Quality Assurance Division (2004). *Quality assurance in public universities of Malaysia: Code of practice*. Kuala Lumpur: Higher Education Department, Ministry of Education.
- Ramya, N., y Parthasarathy, R. (2009). A study on coping patterns of junior college students. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 31(1), 45–47. <https://doi.org/10.4103/0253-7176.53315>
- Rodríguez, A. J., Rabazo, A. E., y Naranjo, D. (2015). Evidencia empírica de la adquisición de la competencia de resolución de problemas. *Perfiles Educativos*, 37(147), 50–66. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.002>
- Rosa, G., Riberas, G., Navarro-Segura, L., y Vilar, J. (2015). El coaching como herramienta de trabajo de la competencia emocional en la formación de estudiantes de educación social y trabajo social de la Universidad Ramón Llull, España. *Formación Universitaria*, 8(5), 77–90. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500009>
- Senol, F. B., Koca, S., y Erbasan, O. (2023). Gifted children’s social problem solving skills, social competence and school adjustment. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 10(1), 45–53.
- Skinner, E. A., y Saxton, E. A. (2019). The development of academic coping in children and youth: A comprehensive review and critique. *Developmental Review*, 53, Article 100870. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100870>

- Somerfield, M. R., y McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research: Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55(6), 620–625. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.620>
- Sommerfeld, P. (2014). Social work as an action science: A perspective from Europe. *Research on Social Work Practice*, 24(5), 586–600. <https://doi.org/10.1177/1049731514538523>
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., y Reynolds, R. V. C. (1984). Coping strategies inventory. *CSI Manual*.
- Tobin, D.L., Holroyd, K.A., Reynolds, R.V. y Wigan, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the coping strategies inventory. *Cognitive Therapy Research*, 13(4), 343–361 (1989). <https://doi.org/10.1007/BF01173478>
- Torbay, A., Muñoz de Bustillo, M., y Hernández, C. (2001). Los estudiantes universitarios de carreras asistenciales: qué habilidades interpersonales dominan y cuáles creen necesarias para su futuro profesional. *Aula Abierta*, 78, 1–18.
- Velasco, C. (2019). *Aprendizaje autorregulado, resolución-afrontamiento de problemas y rendimiento académico*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad del País Vasco, Facultad de Educación de Bilbao, España.
- Villa, A. (2004). *Libro blanco: Título de grado en pedagogía y educación social*. ANECA.
- Weber, J., Skodda, S., Muth, T., Angerer, P., y Loerbroks, A. (2019). Stressors and resources related to academic studies and improvements suggested by medical students: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 19, 2-14. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1747-z>
- Yun, K., Kim, S. H., y Awasu, C. R. (2019). Stress and impact of spirituality as a mediator of coping methods among social work college students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29(1), 125–136. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1491918>
- Yunus, A. S. M., Hamzah, R., Tarmizi, R. A., Abu, R., Nor, S. M., Ismail, H., Ali, W. Z.W., y Bakar, K. A. (2006). Problem solving abilities of Malaysian university students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 86–96.