

EL ESTRÉS ACADÉMICO EN CLAVE DE GÉNERO



Proyecto PID2023-146179OB-I00 financiado por:



MINISTERIO
DE CIENCIA, INNOVACIÓN
Y UNIVERSIDADES



Cofinanciado por
la Unión Europea



VICERRECTORADO DE LOS SERVICIOS
SOCIALES Y COMUNITARIOS
Unidad para la Igualdad





AUTORÍA

Marta Díez López
Irene García Moya
Carmen Paniagua Infantes
Antonia Jiménez Iglesias
Flora Villegas Martínez
Ana Jiménez Álvarez

FECHA DE PUBLICACIÓN: 2025

CITA SUGERIDA

Díez López, M.; García Moya, I.; Paniagua Infantes, C.; Jiménez Iglesias, A.; Villegas Martínez, F. y Jiménez Álvarez, A. (2025). *El estrés académico en clave de género*.

 DOI: <https://doi.org/10.12795/easeb2026IG>

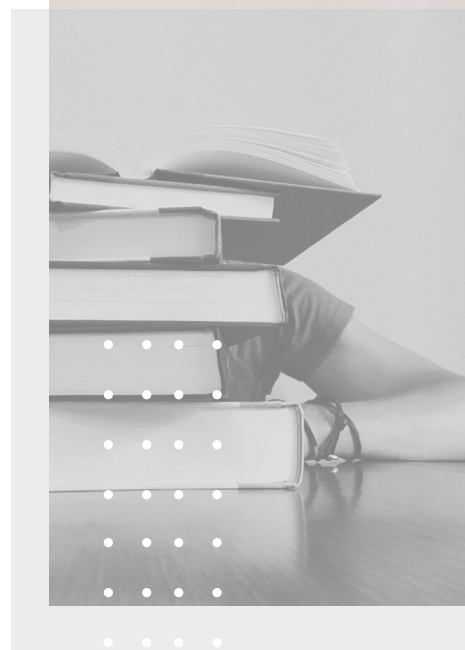
Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2023-146179OB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER/UE, y ha sido financiada por la Convocatoria de Ayudas para Iniciativas en Materia de Igualdad de Género, 2025, de la Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla

Proyecto PID2023-146179OB-I00 financiado por:



VICERRECTORADO DE LOS SERVICIOS
SOCIALES Y COMUNITARIOS
Unidad para la Igualdad

ÍNDICE



INTRODUCCIÓN.....	05
1. EL ESTRÉS ACADÉMICO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.	
SITUÁNDONOS EN CLAVE DE GÉNERO	08
1.1. ¿Qué es el estrés y por qué nos estresamos?	09
1.2. ¿Por qué hablar de estrés en clave de género es fundamental?	12
2. MESA REDONDA 1. EXPERIENCIAS E IMPRESIONES SOBRE EL ESTRÉS ACADÉMICO DE ESTUDIANTES Y PROFESORAS	14
3. ESTRATEGIAS EFECTIVAS PARA AFRONTAR EL ESTRÉS ACADÉMICO	17
3.1. ¿Qué sabemos sobre las estrategias para gestionar el estrés?	17
3.2. ¿Hay diferencias entre las chicas y los chicos en la gestión del estrés?.....	18
3.3. Algunas recomendaciones para gestionar el estrés	19
4. MESA REDONDA 2. CONTRIBUCIONES DE ESTUDIANTES Y PROFESORAS SOBRE CÓMO AFRONTAR EL ESTRÉS ACADÉMICO Y CÓMO PUEDE APOYAR EL PROFESORADO	22
5. PRESENTACIÓN DE LOS DECÁLOGOS.....	25
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	30

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Este informe es fruto del trabajo de investigadoras del proyecto EASE-B “Identificando claves para la reducción del estrés escolar en los alumnos y las alumnas de secundaria y para la promoción de su bienestar en el ámbito educativo (PID2023-146179OB-I00)” en el seminario “El estrés académico en clave de género”, una iniciativa financiada por la unidad para la igualdad en el marco de la Convocatoria 2025 para el desarrollo de iniciativas en materia de Igualdad de género de la Universidad de Sevilla.

Dicha iniciativa tenía entre sus objetivos sensibilizar a la comunidad universitaria sobre el estrés académico y la existencia de diferencias de género, así como contribuir a una mejor comprensión de cómo afecta el estrés académico a la salud y del papel de las estrategias de afrontamiento empleadas. Así mismo, como objetivo final, se planteaba la elaboración de un decálogo de recomendaciones para las estudiantes y otro para el profesorado.

En los apartados siguientes, se intercalan aspectos fundamentales para la comprensión del estrés académico y su afrontamiento en el ámbito universitario (presentados en las dos ponencias del mencionado seminario a cargo de las profesoras Irene García Moya y Marta Díez López) con breves resúmenes de las aportaciones de las dos mesas redondas realizadas: la primera de ellas dedicada a que alumnas y profesoras compartieran sus experiencias e impresiones sobre el estrés académico y la segunda orientada al debate sobre cómo afrontar las estudiantes el estrés académico y qué puede hacer el profesorado para ayudar en dicho afrontamiento. Las mencionadas mesas redondas contaron con la participación de las siguientes profesoras y estudiantes de nuestra universidad:

- **Aurora Fernández León.** Profesora Contratada Doctora, Departamento de Didáctica de las Matemáticas.
- **Rocío Valderrama Hernández.** Profesora Titular de Universidad, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- **Cristina Varo Martín.** Profesora Ayudante Doctora, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos.
- **Paula Díaz Cabrera.** Estudiante de 2º, Grado en Pedagogía.
- **Esperanza Olías Pérez.** Estudiante de 4º, Grado en Psicología.
- **Marta Ramírez Gaitán.** Estudiante de 4º, Grado en Psicología.

Además, el seminario concluyó con la elaboración participativa de los decálogos a la que contribuyeron las investigadoras organizadoras del evento, las profesoras y estudiantes participantes en las mesas redondas y el conjunto de personas asistentes al seminario.

Por todo lo anterior, no queremos cerrar este apartado introductorio sin expresar nuestro agradecimiento a todas las personas que han contribuido al éxito del seminario y la elaboración de los materiales derivados del mismo. En primer lugar, queremos agradecer expresamente a la Unidad para la Igualdad la financiación de una iniciativa que facilitó una oportunidad muy valiosa de reflexión e intercambio en la comunidad universitaria sobre el estrés académico y la necesidad de prestar atención al elevado nivel de estrés de nuestras estudiantes. También estamos agradecidas a la Facultad de Psicología por cedernos el espacio y el marco de una de las sesiones del Programa de Actividades Complementarias a la Formación en Psicología de la facultad para la realización del seminario e, igualmente, a todas las facultades que facilitaron la difusión de la información sobre el mismo. Nuestro agradecimiento va también dirigido a las profesoras y estudiantes participantes en las mesas redondas, así como a las estudiantes Flora Villegas Martínez y Lucía Rincón Serrano por su apoyo adicional durante la realización del seminario. Finalmente, queremos expresar nuestra gratitud a todas las personas asistentes por su contribución activa a esta reflexión en clave de género sobre el estrés académico en el ámbito universitario que, junto con el trabajo de nuestro equipo, ha quedado plasmada en los decálogos de claves para gestionar el estrés para las estudiantes y para el profesorado, que pueden encontrarse al final de este informe.

EL ESTRÉS ACADÉMICO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. SITUÁNDONOS EN CLAVE DE GÉNERO



1. EL ESTRÉS ACADÉMICO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. SITUÁNDONOS EN CLAVE DE GÉNERO

El estrés puede manifestarse en distintas facetas de nuestras vidas, vinculado a situaciones diversas. Una entrevista de trabajo, una preocupación por nuestra salud, un conflicto con un familiar o dificultades con los estudios serían algunos ejemplos. En función del origen del estrés, en ocasiones se hace referencia a estrés laboral, personal, etc. El estrés académico, que aquí nos ocupa, ha sido definido como aquel directamente relacionado con los exámenes, evaluaciones y tareas académicas en entornos de aprendizaje, así como relacionado con las expectativas de padres, madres y profesorado sobre el rendimiento del estudiante (García-Moya et al., en prensa). La decisión de centrarnos en el estrés académico en el ámbito universitario no es casual, sino que viene motivada porque precisamente el ámbito educativo es uno de los principales entornos donde se localizan las potenciales fuentes de estrés para adolescentes y jóvenes (Seiffge-Krenke, 2021; Waterhouse y Samra, 2025). A ello se une la importante preocupación a nivel internacional por el impacto de los crecientes niveles de estrés en el ámbito educativo sobre la salud mental de adolescentes y jóvenes Högberg (2021).

Especialmente a partir de educación secundaria, encontramos importantes niveles de estrés entre el alumnado. Los datos del proyecto EASE (“El estrés escolar en el alumnado de Secundaria en España. Un estudio mixto orientado al desarrollo de claves de actuación en el contexto familiar y escolar (PID2019-105463RA-I00)”) mostraban que el estrés escolar afecta a una parte importante del alumnado de secundaria. Además, la pandemia de COVID y las medidas asociadas tuvieron el efecto, en general, de aumentar los ya elevados niveles de estrés académico del alumnado previos a la pandemia. Concretamente, casi 1 de cada 3 estudiantes decían sentirse muy agobiados por las cuestiones escolares y más de la mitad indicaban que tenían más estrés escolar en la actualidad que antes de la pandemia (García-Moya et al., 2024).

La situación se mantiene cuando seguimos avanzando en el sistema educativo y se constata el impacto que niveles elevados y continuados de estrés académico pueden tener en el alumnado. Por ejemplo, en una revisión sistemática,

Wuthrich et al. (2020) concluían que en torno a 1 de cada 6 estudiantes experimentaban niveles excesivos de malestar ligado a situaciones de estrés ya en los dos últimos años de educación pre-universitaria. A nivel universitario, Waterhouse y Samra (2025) señalan que el estrés es muy frecuente entre el alumnado universitario y que sus fuentes más habituales suelen ser las académicas, como la presión por tener buenos resultados, las altas cargas de trabajo y la gestión de las tareas en grupo. Además, en el ámbito universitario, estos aspectos coinciden con transiciones personales significativas como el establecimiento de nuevas redes de amistades y, para parte del alumnado, con cambios de lugar de residencia.

Por tanto, el ámbito académico es una importante fuente de estrés para el alumnado y niveles altos de estrés académico se han asociado con incrementos en malestar psicossomático, tanto a finales de la educación secundaria (Cosma et al., 2020) como en estudiantes universitarios (Casuso-Holgado et al., 2019). Por ello, un punto de partida para la iniciativa de la que procede este informe y, en general, para el trabajo diario del equipo de investigadoras del proyecto EASE (<https://grupo.us.es/proyectoease/nuestro-equipo/>) es que altos niveles de estrés en el ámbito educativo, cuando confluyen con poco apoyos al alumnado para desarrollar competencias emocionales y habilidades de afrontamiento en el ámbito académico, pueden tener efectos negativos sobre la salud mental.

1.1. ¿Qué es el estrés y por qué nos estresamos?

Una primera idea a destacar a la hora de comprender qué es el estrés es que este no es una respuesta patológica, sino una parte natural del día a día. Aunque las manifestaciones del estrés, como preocupación o tensión, no nos resulten placenteras, el estrés tiene una función adaptativa. Está ahí para ayudarnos, puesto que nos activa para movilizar recursos que aumenten la posibilidad de que hagamos frente con éxito a una situación a la que damos importancia. Por tanto, el estrés es una parte de la vida y es totalmente normal sentir estrés de vez en cuando.

Imaginemos que, como estudiantes, tenemos un examen en el que entra mucho contenido en unas semanas o una exposición de un trabajo importante que preparar para la próxima clase. ¿Son esas situaciones estresantes para todas las personas? ¿Por qué unas personas se estresarán más que otras? Distintos modelos teóricos nos ayudan a dar respuesta a estas preguntas y entender mejor de dónde puede proceder el estrés académico que puede experimentar el alumnado. Repasamos aquí de forma muy breve las aportaciones de tres de estos modelos: modelo transaccional del estrés (Lazarus y

Folkman, 1984), modelo de desequilibrio entre esfuerzo y recompensa (Siegrist, 2016, 2017) y el modelo de conservación de recursos (Hobfoll et al., 2016; Holmgreen et al., 2016).

Según el **modelo transaccional**, el estrés es fruto de la evaluación que hacemos de la situación y los recursos que tenemos para afrontarla con éxito (ver figura 1).

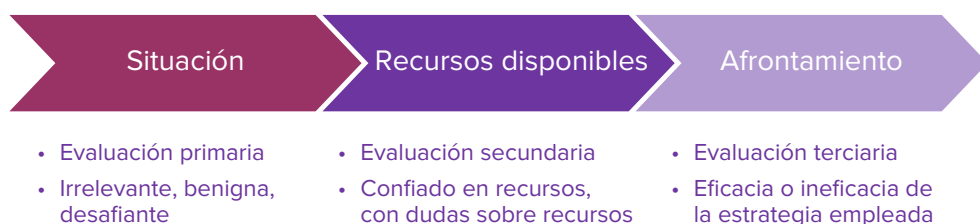


Figura 1. Modelo Transaccional del Estrés

Si volvemos a ese examen con mucho contenido, experimentar o no estrés depende, en primer lugar, de cómo valora cada estudiante la situación. Si no nos importa mucho ese examen, por ejemplo, no vamos a experimentar estrés. Solo si considero que es una situación importante para mí puedo experimentar estrés y, además de ser importante, es necesario que veamos que nos plantea cierto reto, por lo que requiere nuestra atención. Hasta aquí lo que este modelo considera la evaluación primaria. El siguiente requisito o elemento tiene que ver con la valoración que hacemos de nuestros recursos para enfrentarnos a la situación o valoración secundaria. Si una estudiante, además de ver el examen como una situación importante, considera que ya tiene una manera de organizarse para cuando los exámenes abarcan mucho contenido y que lo lleva todo al día, confiará en que cuenta con los recursos necesarios para que le vaya bien y por tanto no estará estresada por la situación. Si, en cambio, otra estudiante no confía en que vaya a salirle bien, experimentará estrés. En tercer lugar, una vez que el estrés aparece para llamar nuestra atención y ponernos en marcha para hacer algo al respecto de esa situación importante, entra en juego el afrontamiento o, dicho de otra forma, qué hacemos para gestionar ese estrés. Aunque de afrontamiento hablamos más adelante, es interesante anticipar que en ocasiones vamos a seleccionar estrategias eficaces y que, por tanto, contribuirán a reducir el estrés, mientras que en otras ocasiones la estrategia elegida no será adecuada y entonces el estrés se mantendrá o podría escalar.

Otros modelos teóricos aportan otros factores que pueden incidir en que experimentemos mayores o menores niveles de estrés. Así, **el modelo del**

desequilibrio entre esfuerzo y recompensa añade que un aspecto fundamental para entender que una persona se estrese más o menos ante una situación determinada tiene que ver con su percepción sobre el equilibrio o desequilibrio entre el esfuerzo invertido y el resultado/recompensa derivado del mismo. Imaginemos que dos estudiantes suspenden un examen y que esto podría generarles estrés de cara a una siguiente situación de evaluación. Sin embargo, el modelo de desequilibrio entre esfuerzo y recompensa nos recuerda que ese estrés será mayor cuando se percibe que hay un desequilibrio porque, pese a haber estudiado mucho, el resultado ha sido un suspenso. En cambio, si una estudiante es consciente de que como no estudió lo suficiente cabe esperar que no le fuera bien en el examen, no experimentará ese incremento en sus niveles de estrés.

Finalmente, el modelo de conservación de recursos añade un elemento adicional, postulando que experimentaremos estrés ante el temor o riesgo real a una pérdida de recursos (autoestima, valoración de los demás, etc.). Apoyándonos en este modelo podemos entender que el impacto sobre el estrés académico de un posible suspenso se amplifique para una estudiante muy preocupada porque su familia se sienta orgullosa de ella y que considere que, si no tiene un buen rendimiento, su familia estará menos orgullosa de ella.

De lo anterior, derivan algunas claves para entender mejor el estrés:

1. El estrés NO depende de la situación *per se*:

Es importante entender que no hay nada raro en que puedan estresarnos cosas distintas a personas.

Es importante conocernos para detectar qué situaciones tienden a generarnos estrés y valorar si podemos desarrollar algunas competencias que nos ayuden a afrontarlas con mayor confianza en nuestros recursos.

2. No hay razón para alarmarnos excesivamente por experimentar estrés:

El estrés está ahí para ayudarnos. La activación ligada a la respuesta de estrés busca incrementar nuestras posibilidades de éxito

3. Es sólo en ocasiones, cuando el malestar ligado a las dificultades para gestionar el estrés es elevado y/o las situaciones de estrés se vuelven crónicas y no logramos afrontarlas de manera eficaz corremos el riesgo de ver efectos negativos sobre la salud. En estos casos, es fundamental buscar ayuda profesional.

1.2. ¿Por qué hablar de estrés en clave de género es fundamental?

La investigación existente muestra un notable consenso en que hay una mayor presencia de estrés académico en las chicas. En nuestra propia investigación, las chicas mostraban niveles más altos de estrés que los chicos en todos los indicadores analizados (García-Moya et al., 2024). Dichos datos del proyecto EASE, en nuestro contexto más cercano, coinciden con otros a nivel internacional (e.g., Badura, Eriksson, García-Moya et al., 2024), al señalar claras y crecientes diferencias de género en los niveles de estrés en el ámbito educativo. Lo mismo se ha encontrado a nivel universitario, con niveles significativamente más altos de estrés académico en las chicas (e.g., Segeyev et al., 2025; Vidal-Conti et al., 2018). Pese a lo anterior, esta realidad es en ocasiones desconocida y/o malinterpretada por alumnado y profesorado.

En este sentido, es preciso señalar que, incluso en el ámbito de la investigación, sabemos bastante más sobre la existencia de dichas diferencias de género que sobre los factores subyacentes a las mismas, si bien los datos disponibles aconsejan huir de explicaciones estereotipadas, como las que abundan en la idea de que las chicas son muy intensas o se lo toman todo muy a pecho, para ahondar en el conjunto de factores, con importantes raíces en la socialización y las desigualdades sociales, que parecen tener que ver con las mencionadas diferencias (Cook et al., 2022; García-Moya et al., 2025; García-Moya et al., en prensa).

Otra razón por la que la perspectiva de género es fundamental es porque el tipo de estrategias de afrontamiento empleadas ante el estrés tiene efectos en la salud mental, siendo de nuevo esta un área en que parecen existir diferencias de género, que se manifiestan ya en la adolescencia (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008) y parecen continuar en el ámbito universitario (Texeira et al., 2022).

Consideramos, por tanto, que la perspectiva de género es fundamental, si se aspira a entender en profundidad los mayores niveles de estrés en el ámbito educativo de las chicas, lo que resulta fundamental para poder prestarles un apoyo ajustado a sus necesidades.

MESA REDONDA 1. EXPERIENCIAS E IMPRESIONES SOBRE EL ESTRÉS ACADÉMICO DE ESTUDIANTES Y PROFESORAS



2. MESA REDONDA 1: EXPERIENCIAS E IMPRESIONES SOBRE EL ESTRÉS ACADÉMICO DE ESTUDIANTES Y PROFESORAS

Al comienzo de esta mesa redonda, se comenzó por preguntar a las profesoras por su percepción en relación a la existencia de *diferencias de género en el estrés académico*. Sintetizando el debate sobre esta cuestión, se señalaron cuestiones como el papel de ciertos rasgos de personalidad en el estrés escolar o de las percepciones respecto al éxito académico que se consideraban comunes en chicos y chicas. En otras cuestiones relacionadas con el estrés académico, sin embargo, las docentes sí percibían diferencias de género destacables. Por una parte, se destacó que las chicas

- muestran un mayor sentido de responsabilidad y compromiso con las tareas escolares y tienden
- a asistir más a las tutorías. También se señaló que, la mayor presencia de estudiantes madres, era un factor a tener en cuenta a la hora de considerar la
- compatibilización de responsabilidades.

También se señalaba que entre las chicas se observaba una mayor preocupación por el futuro, con expectativas más altas y planificación orientada hacia metas a largo plazo.

Por otra parte, se señaló que los chicos tienden a disfrutar más y a desenvolverse mejor que ellas en actividades abiertas, las cuales les ofrecen mayor libertad y flexibilidad en la forma de abordarlas, mientras que a muchas estudiantes que la tarea sea menos cerrada les genera incertidumbre y contribuye a sus niveles de estrés.

Otro foco importante de la discusión en esta mesa redonda estuvo relacionado con las principales fuentes de estrés académico para las chicas. En un diálogo en el que cobraron especial protagonismo las aportaciones de las estudiantes participantes se destacaron los siguientes estresores:

- Cambios en la evaluación: la variabilidad y la modificación de criterios de evaluación son percibidas como un importante factor estresante.
- Identificación del estrés con señal de productividad: existe una percepción social de que el estrés puede ser un signo de productividad y esfuerzo, lo que contribuye a normalizarlo y, a la vez, aumentar su intensidad.
- Retos asociados al trabajo en grupo: los trabajos en grupo representan un factor estresante por varios motivos, la necesidad de coordinar distintas formas de trabajo y ritmos de los compañeros, la dificultad para compatibilizar los compromisos académicos con la vida personal de cada integrante del grupo y la sensación de responsabilidad compartida que puede aumentar la percepción de carga y presión académica. Se señaló, también en este caso, que el hecho de que las chicas tiendan a tener mayor autoexigencia y maneras más estructuradas de orientar el trabajo las llevaba, en ocasiones, a una tendencia a agruparse, voluntariamente, por género.
- Sensación de falta de control: la percepción de falta de control sobre la vida académica se manifiesta principalmente en situaciones como no tener claridad sobre qué contenidos deben estudiarse, desconocer cómo se va a llevar a cabo la evaluación y no comprender los criterios específicos que se exigen en la realización de trabajos.

ESTRATEGIAS EFECTIVAS PARA AFRONTAR EL ESTRÉS ACADÉMICO



3. ESTRATEGIAS EFECTIVAS PARA AFRONTAR EL ESTRÉS ACADÉMICO

Las estrategias de afrontamiento son las distintas maneras de afrontar situaciones que nos generan estrés. Según la definición clásica de Lazarus y Folkman (1984), estas estrategias se definen como los esfuerzos cognitivos y conductuales que las personas realizan para manejar las demandas internas o externas que perciben como desafiantes o que superan sus recursos personales. Desde una perspectiva más reciente, Compas et al. (2001) las describen como los esfuerzos conscientes y voluntarios que hacemos para regular las emociones, los pensamientos y el ambiente en respuesta a un evento o a unas circunstancias estresantes. Nuestros esfuerzos pueden dirigirse a diferentes objetivos, como modificar la situación, manejar las emociones o fortalecer nuestros propios recursos. En general, se ha observado que las personas que disponen de un mayor repertorio de estrategias de afrontamiento tienden a experimentar menos estrés (Haugan et al., 2021).

3.1. ¿Qué sabemos sobre las estrategias para gestionar el estrés?

Para gestionar o afrontar el estrés podemos usar estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea o estrategias orientadas a las emociones (Folkman et al., 1986). Las primeras buscan desarrollar tareas para superar el problema que causa el estrés, entre ellas encontramos, por ejemplo, la resolución de problemas, la reevaluación cognitiva o la búsqueda de apoyo social (Skinner et al., 2003). La **resolución de problemas** consiste en realizar esfuerzos dirigidos a solucionar la situación estresante. Esta estrategia implica generalmente analizar el problema y poner en marcha un plan de acción para resolverlo. Por ejemplo, ante la acumulación de exámenes en una semana me organizo para poder estudiar todas las materias de las que me examino y reviso si hay algún contenido en el que pueda necesitar ayuda. En la **reevaluación cognitiva**, la persona cambia la forma en que percibe la situación para verla desde un punto de vista más positivo. Esto puede significar reinterpretar los hechos, resaltar los aspectos beneficiosos o restar importancia a los aspectos negativos. Por ejemplo, si tienes un examen importante, aplicar esta estrategia supondría relativizar la situación y pensar: “Aunque no obtenga el resultado que espero, será una buena oportunidad para poner en práctica lo aprendido, y siempre

tendré la posibilidad de volver a presentarme más adelante”. La **búsqueda de apoyo** implica acudir a otras personas en busca de ayuda, ya sea para afrontar la situación estresante o para manejar las emociones que esta genera. Este apoyo puede ser de distintos tipos (informativo, instrumental o emocional) según la necesidad del momento. Por ejemplo, si debo exponer un trabajo frente a toda la clase, puedo pedirle a una buena amiga que se siente en primera fila y me brinde apoyo con gestos de ánimo durante la presentación, lo que me ayudará a sentirme más segura.

En cambio, las estrategias de afrontamiento que se centran en las emociones, lo que tratan es de regular el componente emocional del estrés (Folkman et al., 1986). Entre estas estrategias encontramos algunas como la distracción, la supresión emocional o la negación (Skinner et al., 2003). La **distracción** implica ocupar la mente en otras actividades o realizar acciones alternativas (como practicar ejercicio, leer o realizar pasatiempos) con el fin de desviar la atención de la situación estresante. Si retomamos el ejemplo de tener varios exámenes en una misma semana, aplicar esta estrategia podría significar, por ejemplo, llamar a un amigo para salir a dar una vuelta y despejarme un rato, ayudándome así a reducir el agobio. La **evitación** implica tratar de escapar o mantenerse alejado de la situación que genera estrés. En lugar de afrontarla directamente, la persona decide apartarse o no enfrentarse a ella. Por ejemplo, si el día del examen me levanto muy nervioso, podría optar por no presentarme para evitar ese malestar. La **supresión emocional** implica intentar disminuir u ocultar las emociones que provoca una situación determinada. Su objetivo es evitar que los demás perciban lo que estamos sintiendo, por lo que se hace un esfuerzo consciente por controlar la expresión emocional. Retomando el ejemplo de la exposición frente a la clase, podría no contarle a nadie que me siento nerviosa e intentar que no se note cómo me siento, porque no quiero que los demás piensen que soy una persona insegura.

Las investigaciones señalan que las estrategias centradas en el problema, es decir, aquellas orientadas a modificar la situación estresante, se asocian con niveles más bajos de estrés académico; en cambio, las estrategias orientadas a las emociones, fundamentalmente cuando buscan ocultarlas, reducir las o suprimirlas, tienden a relacionarse con un mayor nivel de estrés académico (e.g., Arsenio y Loria, 2014; Li et al., 2021; Lou et al., 2016; Shih, 2015).

3.2. ¿Hay diferencias entre las chicas y los chicos en la gestión del estrés?

Como se mencionó en apartados anteriores, se observa una mayor presencia de estrés académico en las chicas que en los chicos. Pues bien, el uso de las

estrategias de afrontamiento también parece ser diferencial según el género, aunque realmente no hay acuerdo científico en cómo son estas diferencias. Algunos estudios realizados específicamente con alumnado universitario en España apuntan que las chicas tienden a usar más estrategias basadas en la emoción, como la búsqueda de apoyo emocional (de amistades, familia y profesorado) y la expresión emocional, mientras que los chicos recurren más a estrategias centradas en el problema, fundamentalmente a la reevaluación cognitiva (Cabanach et al., 2015; Casas et al., 2025). Sin embargo, hay otros estudios que encuentran que las chicas universitarias usan más estrategias de reevaluación cognitiva que los chicos en momentos de importante estrés, como la pandemia por COVID-19 (Zang et al., 2025). Cuando se analiza a la población general, más allá del ámbito universitario, encontramos que los chicos suelen recurrir con mayor frecuencia que las chicas a estrategias de distracción. En especial, tienden a emplear distracciones activas, como practicar deporte. Sin embargo, el uso de este tipo de afrontamiento puede cambiar dependiendo de si la distracción es activa o pasiva, así como de la edad y las características de la muestra estudiada (Zimmer-Gembeck et al., 2008).

Podemos entonces concluir que, en general, las chicas tienden más a buscar apoyo emocional y a hablar sobre las situaciones que les producen estrés que los chicos. Ellos, por su parte, tienden a usar la distracción activa con más frecuencia que las chicas. Como vemos, hay diferencias, aunque tenemos que seguir profundizando en cómo son estas diferencias y en qué contextos.

3.3. Algunas recomendaciones para gestionar el estrés

Afrontar el estrés no se parece en absoluto a seguir una receta de repostería, por ejemplo. En la cocina contamos con ingredientes medidos, pasos definidos y un resultado bastante predecible. En cambio, en la gestión del estrés no existe una fórmula única, sino que necesitamos recurrir a distintas estrategias que se ajusten a cada situación. Esto implica identificar primero qué es lo que nos está generando estrés y, a partir de ahí, elegir del abanico de recursos disponibles aquel que consideremos más adecuado para reducirlo.

Pensemos, por ejemplo, en una estudiante que se siente abrumada porque se acerca la entrega de un trabajo final y no sabe por dónde empezar. Lo primero sería clarificar qué le causa estrés: ¿la falta de tiempo?, ¿la dificultad del tema?, ¿la sensación de no tener el control? Una vez detectado el origen, puede elegir la estrategia más útil, como puede ser elaborar un plan de trabajo paso a paso, pedir orientación al profesorado, dividir la tarea en partes manejables, estudiar con compañeros o compañeras o recurrir a técnicas de relajación para disminuir la tensión. Al seleccionar la/s estrategia/s, es más probable que el estrés disminuya y la situación se vuelva más manejable. Aunque no haya

una única “receta”, es importante mencionar que ciertas estrategias, como evitar el problema o reprimir las emociones, suelen resultar perjudiciales a largo plazo (John y Gross, 2004). Por eso no es recomendable usarlas de manera habitual.

MESA REDONDA 2. CONTRIBUCIONES DE ESTUDIANTES Y PROFESORAS SOBRE CÓMO AFRONTAR EL ESTRÉS ACADÉMICO Y CÓMO PUEDE APOYAR EL PROFESORADO



4. MESA REDONDA 2. CONTRIBUCIONES DE ESTUDIANTES Y PROFESORAS SOBRE CÓMO AFRONTAR EL ESTRÉS ACADÉMICO Y CÓMO PUEDE APOYAR EL PROFESORADO

En la segunda mesa redonda se preguntó por la percepción de las profesoras respecto a las *diferencias de género en el afrontamiento del estrés académico*. Las aportaciones de las participantes se centraron en que las chicas suelen presentar mayor facilidad para manifestar y expresar sus emociones relacionadas con el estrés. También había alto consenso en que las estudiantes suelen recurrir a buscar apoyo social como estrategia de afrontamiento ante situaciones estresantes.

En el caso de los chicos, se destacó que se percibía un mayor empleo entre ellos de estrategias de evitación frente al estrés. Algunas aportaciones señalaron también los menores niveles de expresión emocional, reflexionándose sobre el mayor rechazo o incompreensión por parte de otros compañeros cuando los chicos muestran niveles más acentuados de expresión emocional. Alguna participante señalaba también la percepción de un uso de estrategias más similares a las de las chicas entre los chicos homosexuales, aspecto que se asoció a la influencia de factores sociales en la forma en que se expresan y gestionan las emociones.

Las alumnas participantes, con sus aportaciones, permitieron profundizar en qué estrategias suelen emplear con mayor frecuencia y percibían como más eficaces. En este sentido, las participantes en la mesa redonda y varias más en el público señalaban que las estrategias que más emplean para gestionar su estrés incluyen hablar sobre su propio estrés con otras personas, buscar apoyo en momentos críticos (como las exposiciones orales) y reforzar la sensación de control, por ejemplo repasando el temario antes de un examen, haciendo uso de agendas o planificadores para organizar el estudio, etc.

Una reflexión final, en esta parte de la sesión, es que las alumnas participantes tendían a mostrar un perfil estudiantil de alta exigencia y ser estudiantes con muy buenas calificaciones, con lo que futuros esfuerzos deberían ir encaminados a evaluar específicamente chicas con otros perfiles estudiantiles, para entender en qué medida los estresores principales y las estrategias de afrontamiento específicas son similares o diferentes en otros casos.

PRESENTACIÓN DE LOS DECÁLOGOS



5. PRESENTACIÓN DE LOS DECÁLOGOS

5.1. Decálogo para el PROFESORADO. Claves para apoyar a tus estudiantes en la gestión de sus niveles de estrés académico

- **Contribuye a la comprensión de la relación entre estrés y salud.** Recuerda a tus estudiantes que el estrés es una respuesta del organismo con una función adaptativa, que, ante situaciones que nos plantean un reto, nos ayuda a ponernos en marcha para afrontar una situación importante. Por tanto, es una parte natural de nuestras vidas y experimentar estrés de vez en cuando no debe ser motivo de preocupación. Traslada el mensaje de que, en cambio, el estrés puede afectar negativamente a nuestra salud si se vuelve muy intenso o se cronifica. Si tienes estudiantes en esa situación, que lo están pasando mal y tienen dificultades para gestionar su estrés, anímalos a buscar ayuda profesional.
- **Enfatiza la importancia del aprendizaje como objetivo y visibiliza diversas trayectorias profesionales futuras.** Traslada a tus estudiantes la importancia de aprender y de mirar más allá de la nota, analizando el *feedback* sobre su dominio de los contenidos que proporcionan las pruebas de evaluación. Contribuye a que no magnifiquen la importancia de un suspenso puntual para la definición de su futuro y recalca que el objetivo de estos años es adquirir conocimientos y competencias que les serán útiles para sus trayectorias profesionales en el futuro.
- **Facilita información clara sobre la organización de tu asignatura.** Proporciona a tus estudiantes la información y recursos necesarios para seguir la asignatura de manera accesible y organizada. Ayúdalos a conocer la correspondencia entre los recursos o materiales que empleas y los temas o bloques de contenido en que se estructura la asignatura y resuelve sus dudas.
- **Dedica tiempo en el aula a trabajar con tus estudiantes sobre cómo abordar el estudio de tu materia y cómo organizar y gestionar su tiempo.** No des por supuesto que tus estudiantes dominan estas competencias ni que se transfieren automáticamente de unas materias a otras. Con frecuencia nos lamentamos de que nuestro alumnado no enfoca bien el estudio o no se administra bien el tiempo. Sugiere estrategias para ello y

no te olvides de orientar en los trabajos grupales, que son fuente frecuente de estrés, tanto para la formación del equipo como para la gestión del trabajo. Proporciona apoyo en este aspecto fundamental.

- **Conecta. Sé accesible y muestra cercanía con tus estudiantes.** Toma conciencia de la importancia de establecer relaciones cálidas e individualizadas con tus estudiantes como una parte fundamental de tu labor como docente. Presta atención tanto al progreso académico de tus estudiantes como a su bienestar. Preséntate como una persona de confianza, dispuesta a apoyar a tus estudiantes cuando lo necesiten.
- **Ayuda a tus estudiantes a establecer metas realistas.** No es realista esperar que nuestros resultados sean siempre perfectos, ni que obtendremos calificaciones excelentes en todas las materias. Especialmente entre las chicas, suele haber una tendencia a exigirse siempre el máximo. Esforzarse por mejorar es importante y establecer estándares elevados puede mejorar nuestro rendimiento, pero ayudarlas a separarse de una autoexigencia de perfección en todo momento ayudará a evitar frustraciones innecesarias.
- **Contribuye a reducir la ansiedad ante las situaciones de evaluación.** Establece de manera clara el tipo de evaluación y los criterios de evaluación que se emplearán desde el inicio. Para muchas estudiantes, sentir que no controlan la situación es una fuente importante de estrés. Ayuda a tus estudiantes a que se sientan preparadas, practicando con ejercicios, proporcionándoles ejemplos, modelos y/o realizando simulaciones de las pruebas o trabajos de evaluación para que puedan familiarizarse con ellos. Reduciendo incertidumbre sobre estas cuestiones, contribuyes a reducir su estrés.
- **Favorece el equilibrio entre la vida académica y personal, destacando la importancia del tiempo de descanso y de ocio.** Anima a tus estudiantes a buscar un equilibrio entre la atención a la vida académica y la necesidad de tomarse tiempo para el descanso y para las actividades de ocio que les ayuden a recargar pilas. Respeta tú también sus tiempos de descanso, por ejemplo, evitando programar tareas, subir calificaciones o enviar avisos por la plataforma en periodos no lectivos. Recuérdales que la universidad es más que estudio y anímalas a que disfruten de todos los aspectos de la vida universitaria, aprovechando las iniciativas culturales y deportivas que se organizan y pasando tiempo con sus compañeros y compañeras fuera de las aulas.
- **Muestra empatía con tus estudiantes, escuchándolas y no minimizando lo que les preocupa.** Escucha a tus estudiantes siempre como primer paso. Empieza por intentar comprender, sin juzgar o restar importancia a lo que les preocupa. Valida sus emociones y ofréceles apoyo para minimizar sus temores y para aceptar que cierto grado de incertidumbre es parte de la vida.

- **Convierte tus tutorías en un espacio de escucha y acompañamiento**, ayudando a tus estudiantes a gestionar el estrés y a diferenciarlo de otras experiencias como el cansancio, la desmotivación, el enfado o la frustración. Orientar en el estudio es hacerlo también en la comprensión y gestión emocional de las situaciones ligadas al mismo.

5.2. Decálogo para las ESTUDIANTES. Claves para gestionar tus niveles de estrés académico

- Conócete a ti misma y reconoce tus ritmos de aprendizaje. Establecer **metas realistas** a partir de ese autoconocimiento te permitirá avanzar de forma equilibrada y cuidar tu bienestar académico y personal. La investigación sugiere que las chicas tienden a exigirse siempre el máximo. Presta atención a tu nivel de autoexigencia y no te exijas siempre resultados perfectos.
- Identifica las distintas **estrategias de afrontamiento** que tienes para manejar el estrés y selecciona aquella o aquellas que mejor se adapten a la situación a la que te estás enfrentando. Evita recurrir a estrategias como ignorar el problema o reprimir tus emociones, ya que suelen aumentar el estrés a largo plazo. En cambio, otras estrategias, como buscar apoyo instrumental o emocional o cambiar la forma de ver la situación hacia otra más positiva, pueden ayudarte a reducir realmente el estrés.
- Recuerda que las **calificaciones** son una herramienta para medir tu progreso, pero no definen quién eres ni tu valor. No magnifiques la importancia de un suspenso puntual. Recuerda que tienes más convocatorias. Lo importante es aprender, mejorar y crecer a partir de cada experiencia académica.
- **Evita compararte** con otras personas y enfócate en tu propio progreso. Cada persona tiene su manera de estudiar y su ritmo de aprendizaje. Valorar tus avances personales, independientemente del avance de las demás personas, te permitirá crecer con confianza y reducir el estrés académico.
- Aunque tengas una mirada puesta en el futuro, **concéntrate en el presente**. Focalizarte en lo que puedes hacer ahora te ayudará a mejorar tu rendimiento, disminuir la ansiedad y aprovechar cada momento de aprendizaje de manera más consciente.
- **Organiza tu tiempo** de estudio de manera realista. Ten en cuenta cuánto tiempo puedes necesitar para cada tipo de tarea y piensa también en el plazo que tienes para hacerla. Procura no apurar los plazos, no olvides que

a veces surgen imprevistos. Una buena planificación del tiempo te ayudará a mantener la calma, rendir mejor y cuidar tu bienestar.

- **Desarrolla estrategias** que te ayuden a planificar (por ejemplo, pensar qué te puede ayudar más a estudiar una materia concreta), supervisar (comprobar, mientras estudias, si estás avanzando como querías en la comprensión del contenido y si te están funcionando las estrategias que estás usando) y evaluar las tareas de estudio (¿el aprendizaje al que has llegado es satisfactorio para ti?). Seguir estas pautas te aportará seguridad y te ayudará a tomar conciencia de tus avances y a ajustar tu manera de estudiar.
- Valora tu **tiempo personal** dedicando momentos al descanso, al ocio o al deporte. Disfruta de todos los aspectos de la vida universitaria, aprovechando las iniciativas culturales y deportivas que se organizan y pasando tiempo con tus compañeros y compañeras fuera de las aulas. Mantener un equilibrio entre estudio y bienestar físico y emocional favorece un rendimiento óptimo y permite vivir de manera plena y consciente, evitando la saturación física y mental.
- **Rodéate de personas** que te escuchen y comprendan tus desafíos académicos, y procura ser también un apoyo para quienes te rodean. Compartir tus dudas, avances y emociones con tu familia, compañeras y compañeros o amistades te ayudará a aprender mejor, reducir el estrés y sentirte acompañada en el proceso, creando un ambiente de colaboración y confianza mutua. Aprovecha también las **tutorías y los recursos** que, tanto el profesorado como la universidad (por ejemplo, la biblioteca), ponen a tu alcance. Pedir orientación o aclarar dudas es otra forma de contar con apoyo y te ayudará a fortalecer tu aprendizaje y avanzar con más confianza.
- Recuerda que el estrés es una respuesta del organismo con una función adaptativa, que nos ayuda a ponernos en marcha para afrontar una situación importante. Es una parte natural de nuestras vidas y experimentar estrés de vez en cuando no debe ser motivo de preocupación. No obstante, si no logras desconectar, te cuesta dormir o concentrarte, sientes que no eres suficiente, te sientes bloqueada... no dudes en **buscar ayuda profesional**. Apoyarte en profesionales te ayudará a manejar mejor el estrés y a fortalecer tus recursos. En nuestra universidad, la Unidad de Psicología Aplicada está disponible para acompañarte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arsenio, W. F. y Loria, S. (2014). Coping with negative emotions: Connections with adolescents' academic performance and stress. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(1), 76-90. <https://doi.org/10.1080/00221325.2013.806293>

Badura, P., Eriksson, C., García-Moya, I. et al. (2024). A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 7. WHO Regional Office for Europe.

Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P. y Ferradás, M. del M. (2015). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19–32. <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.89>

Casas, D. G., Barbe, A. I. D. y Nieto, J. L. G. (2025). Perfiles de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios en relación con variables personales y académicas. *Educación XX1*, 28(1), 103-130. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39618>

Casuso-Holgado, M. J., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T. y Montero-Bancalero, F. J. (2019). The association between perceived health symptoms and academic stress in Spanish Higher Education students. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 109-123. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i2.277>

Compas, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomsen, A., y Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>

Cook, R. E., Martin, C. L., Nielson, M. G. y Xiao, S. X. (2022). Contemporary cognitive approaches to gender development: New schemas, new directions and new conceptualizations of gender. En D. P. VanderLann y W. I. Wong (Eds.), *Gender and sexuality development. Contemporary theory and research* (pp. 125–157). Springer.

Cosma, A., Stevens, G., Martin, G., Duinhof, E. L., Walsh, S. D., García-Moya, I., Költo, A., Gobina, I., Canale, N., Catunda, C., Inchley, J. y de Looze, M. (2020). Cross-national time trends in adolescent mental well-being from 2002 to 2018 and the explanatory role of schoolwork pressure. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.010>

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. y Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992.

- García-Moya, I., Jiménez-Iglesias, A., Paniagua, C., Díez, M., Nacimiento, L. y Tirado, M. (2024). *Proyecto EASE. El estrés escolar en el alumnado de secundaria en España. Informe final*. <https://doi.org/10.12795/InformeEASE2024>
- García-Moya, I., Jiménez-Iglesias, A., Díez, M. y Paniagua, C. (en prensa). Diferencias de género en el estrés escolar. En García-Moya et al. (Eds.), *El estrés escolar en la adolescencia: conceptualización y recomendaciones basadas en la evidencia* (pp.55-86). Editorial Universidad de Sevilla y UNED Editorial.
- García-Moya, I., Paniagua, C. y Jiménez-Iglesias, A. (2025). Gender differences in adolescent school stress: A mixed-method study. *Journal of Research on Adolescence*, 35(1), e13057. <https://doi.org/10.1111/jora.13057>
- Haugan, J. A., Frostad, P. y Mjaavatn, P. E. (2021). Girls suffer: The prevalence and predicting factors of emotional problems among adolescents during upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education*, 24, 609–634. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09626-x>
- Högberg, B. (2021). Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents. *Social Science & Medicine*, 270. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113616>
- Holmgreen, L., Tirone, V., Gerhart, J. y Hobfoll, S. E. (2016). Conservation of resources theory. Resource caravans and passageways in health contexts. En C. L. Cooper y J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 443–457). John Wiley & Sons, Ltd.
- John, O. P. y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301–1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Li, G., Zhou, J., Yang, G., Li, B., Deng, Q. y Guo, L. (2021). The impact of intolerance of uncertainty on test anxiety: Student athletes during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 658106. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.658106>
- Liu, Y. y Lu, Z. (2012). Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: Gender and school climate as moderators. *Stress and Health*, 28(4), 340-346. <https://doi.org/10.1002/smi.2418>
- Seiffge-Krenke, I. (2021). School-related stressors in adolescents from 21 countries: What is universal. *Internal Medicine Review*, 7(1), 1–18. <https://doi.org/10.18103/imr.v7i1.907>
- Sergeyev, N., Bodek, H., Krishnan, A., Rabin, L., Fasano, K., Jones, J. y Miles, R. (2025). The impact of mental health literacy on resource utilization for academic stress in a diverse cohort study. *BMC Psychology*, 13: 851. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03142-9>
- Siegrist, J. (2016). Effort-reward imbalance model. En G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior: Handbook of stress series* (Vol. 1, pp. 81–86). Elsevier Science and Technology.

- Siegrist, J. (2017). The effort-reward imbalance model. En C. L. Cooper y J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 24–35). John Wiley & Sons, Ltd.
- Shih, S. S. (2013). The effects of autonomy support versus psychological control and work engagement versus academic burnout on adolescents' use of avoidance strategies. *School Psychology International*, 34(3), 330-347. <https://doi.org/10.1177/0143034312466423>
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. y Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological bulletin*, 129(2), 216-269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Teixeira, R. J., Brandaom T. y Dores, A. R. (2022). Academic stress, coping, emotion regulation, affect and psychosomatic symptoms in higher education. *Current Psychology*, 41, 7618-7627. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01304-z>
- Vidal-Conti, J., Muntaner-Mas, A. y Palou Sampol, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos*, 22, 181-195. <http://doi.org/10.18172/con.3369>
- Waterhouse, P. y Samra, R. (2025). University students' coping strategies to manage stress: A scoping review. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2438888>
- Wuthrich, V. M., Jagiello, T. y Azzi, V. (2020). Academic stress in the final years of school: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 51, 986-1015. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y>
- Zang, Z., Dolcos, F., Hohl, K., Bogdan, P. C. y Dolcos, S. (2025). The role of sex differences in the link between emotion regulation and psychological well-being during a ajor mental health crisis. *Behavioral Sciences*, 15(5), 636. <https://doi.org/10.3390/bs15050636>
- Zimmer-Gembeck, M. J. y Skinner, E. A. (2008). Adolescents' coping with stress: Development and diversity. *Prevention Researcher*, 15(4), 3-7.