

## PERFILES DE ESTILOS DE AFRONTAMIENTO Y RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD

Raquel Suriá Martínez<sup>1</sup> y Juan Manuel Ortigosa Quiles<sup>2</sup>  
<sup>1</sup>Universidad de Alicante; <sup>2</sup>Universidad de Murcia (España)

### Resumen

Este estudio identifica si existen perfiles de estilos de afrontamiento en función de las estrategias de afrontamiento más utilizadas en un grupo de estudiantes con discapacidad según el sexo, edad, tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad. Asimismo, examina si las puntuaciones medias en rendimiento académico varían en función de los perfiles de afrontamiento obtenidos. El "COPE, versión breve" fue administrado a una muestra de 153 estudiantes universitarios de 18 y 26 años ( $M= 24,69$ ;  $DT= 5,02$ ) con diferentes tipos de discapacidad (visual, auditiva, motora y cognitiva). Los resultados reflejaron un porcentaje más elevado de estudiantes con estilos de afrontamiento evitativo y basados en apoyo social, encontrándose este perfil, en mayor medida, entre estudiantes con discapacidad auditiva y cognitiva, que han adquirido esta discapacidad a lo largo de la vida. Con respecto al rendimiento académico se observó relación positiva con el estilo de afrontamiento activo. Los resultados enfatizan la necesidad de fomentar competencias de afrontamiento activo para potenciar el éxito académico de los estudiantes con discapacidad.

**PALABRAS CLAVE:** *discapacidad, estudiantes, estrategias de afrontamiento, rendimiento académico, universidad.*

### Abstract

This study aims to identify the existence of profiles of coping styles based on the most used coping strategies in a group of students with disability, according to sex, age, type and stage in which the disability is acquired. Likewise, it is examined whether the average scores in academic performance vary according to the coping profiles obtained. The inventory Brief COPE was administered to a sample of 153 university students from 18- to 26-years old ( $M= 24.69$ ,  $SD= 5.02$ ), with different types of disability (visual, hearing, motor and cognitive). The results reflect a higher percentage of students with avoidant and social support-based coping styles, finding this profile to a greater extent among students with auditory and cognitive functional diversity, who have acquired this disability throughout life. Regarding academic performance, a positive relationship was expressed with the active coping style. The results emphasize the need to promote active coping skills to enhance the academic success of students with disability.

**KEY WORDS:** *disability, students, university, academic performance, coping strategies.*

## Introducción

En los últimos años, el interés y sensibilización social, política y legislativa, dirigidos al incremento en formación y posterior inserción laboral de los jóvenes con discapacidad, ha posibilitado el aumento del número de estudiantes que viven con esta situación, que deciden cursar estudios superiores (Alcaín y Medina-García, 2017; Moreno-Yaguana y Sanchez-Garcia, 2018; Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama, 2020; Polo-Sánchez y López-Justicia, 2012).

Para tal fin, desde el contexto universitario se debe atender a un conjunto de factores con el objetivo de lograr una adecuada inclusión que pasen por incluir la eliminación de barreras arquitectónicas, sociales, actitudinales e incluso, en muchos casos, adaptaciones curriculares de los estudiantes que viven con algún tipo de discapacidad (Figuera y Coiduras, 2013; Kim y McKenzie, 2014; Ocampo, 2018).

Al atender a las publicaciones que profundizan en los posibles obstáculos y necesidades de los estudiantes universitarios con discapacidad, existen numerosas investigaciones en el marco internacional centradas en conocer las experiencias de este colectivo y las posibles consecuencias que éstas tienen en el ámbito académico (Bornand y Chiguay, 2016; Moriña y Cotán, 2017; Ocampo, 2018; Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama, 2020; Strnadová *et al.*, 2015; Suriá *et al.*, 2017). Uno de los estudios más citados es el realizado por Borland y James (1999), sobre las experiencias académicas estresantes de más de 7.000 estudiantes universitarios en Reino Unido. A lo largo de la última década fueron sometidas a réplica sus resultados en diferentes investigaciones (Bornand y Chiguay, 2016; Figuera-Gazo y Coiduras, 2013; MacLeod *et al.*, 2001; Suriá y Villegas, 2020, y aunque los resultados publicados reflejan situaciones muy heterogéneas, existe consenso en que la mayoría de los estudiantes pasa por situaciones estresantes que afectan negativamente a sus logros académicos (Bornand y Chiguay, 2016; Ocampo, 2018; Polo-Sánchez y López-Justicia, 2012).

Gran parte de la literatura dirigida a profundizar en el éxito académico de estos estudiantes se ha centrado en explorar los factores causantes de estrés y desajuste académico, destacando las barreras de índole social como, por ejemplo, las actitudes por parte del resto de compañeros (Figuera-Gazo y Coiduras, 2013; Martínez, 2011), o de la comunidad educativa en general hacia este colectivo (Moriña y Cotán, 2017; Rodríguez y Medina, 2017). Otros autores han dedicado sus esfuerzos a las dificultades académicas encontradas por parte de estos estudiantes (Maingon, 2007; Polo-Sánchez y López-Justicia, 2012), analizando estos factores en función del grado de funcionalidad de la discapacidad (MacLeod *et al.*, 2001) o de la tipología de ésta (Suriá *et al.*, 2017).

Además de las variables inherentes a la discapacidad, coexisten otros factores personales que pueden contribuir a explicar el rendimiento académico de estos estudiantes, Entre las variables influyentes, la evidencia empírica señala la existencia de niveles más bajos de autoconcepto académico en estos estudiantes (Olney y Brockelman, 2005; Polo-Sánchez y López-Justicia, 2012). A su vez, se ha detectado que los estudiantes con discapacidad tardan más tiempo en completar sus estudios e incluso muestran mayores ratios de abandono que sus compañeros sin esta situación (Sandoval Mena *et al.*, 2019).

De la misma forma, pueden coexistir variables de carácter estructural como la familia y la red social (Borland y James, 1999), factores sociodemográficos como la edad (Ocampo, 2018), o el sexo (Polo- Sánchez y López-Justicia, 2012), además de variables de índole psicológica (Martínez y Castrillo, 2020; Medina y Gil, 2017; Suriá *et al.*, 2017).

Con relación a éstas últimas, una línea de trabajo muy prolífica enfatiza el papel de los factores psicológicos protectores. Así, diversos autores inciden en que los estudiantes con discapacidad con resultados positivos son capaces de reflexionar mejor sobre su paso por la universidad (Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama, 2020; Santa, 2012; Suriá *et al.*, 2017) y tienen una mayor autoestima (Polo-Sánchez y López-Justicia, 2012). Asimismo, presentan mayor capacidad para fijar objetivos y perseverar en sus logros (Cabello, 2007; Lombardi *et al.*, 2012; Santamaría, 2017), una tendencia a implicarse en acciones posibles y mayor tolerancia a la frustración, autonomía en el estudio y competencia para gestionar el tiempo (Kim y McKenzie, 2014; Sandoval Mena *et al.*, 2019).

Entre los estudios dirigidos a la reducción del estrés asociado al contexto académico, un factor relevante es el estilo de afrontamiento utilizado (Gougis, 2020; Hernández Jáquez, 2018; Palacio *et al.*, 2012; Ramos *et al.*, 2021; Reddy *et al.*, 2018; Sun *et al.*, 2019). El afrontamiento es una variable mediadora significativa entre los estresores de la vida y el ajuste psicológico, y se evalúa la eficacia del afrontamiento en la medida en que las personas manifiesten un ajuste y equilibrio psicológico ante los eventos estresores (Lazarus y Folkman, 1986). Esta acción se realiza en función de los diferentes recursos, de la evaluación de la situación, así como de las estrategias que utilice la persona, variando en función del contexto y de la situación desencadenante. Desde el modelo propuesto por Lazarus y Folkman (1986), se describen tres estilos: 1) el afrontamiento activo o focalizado en el problema, que incluiría planificar, reinterpretar positivamente y una aceptación activa de esa situación; 2) el afrontamiento basado en el apoyo, que se basaría en la utilización de apoyo instrumental y emocional; y 3) el afrontamiento por evitación, que incluiría el distanciamiento conductual, mental y finalmente, negar ese evento estresante.

Con respecto a los estilos de afrontamiento y su relación con el rendimiento académico en general, la evidencia empírica indica la existencia de asociación entre el éxito académico con un afrontamiento basado en la solución de problemas. Así, por ejemplo, un estudio realizado por Palacio *et al.* (2012) ofrece un valioso aporte teórico, ya que indaga la relación entre ambas variables. Entre los resultados, señalan que la mayoría de los participantes con estrategias activas reflejaron bajos niveles de estrés académico, mientras que los estudiantes que utilizaban estilos de afrontamiento basado en la evitación mostraron un elevado estrés.

De igual forma, Krypel y Henderson-King, (2010) concluyeron que altos niveles de estrés se asocian con las respuestas de tipo evitativo y la tendencia a la búsqueda de la novedad. Por su parte, Kim y McKenzie (2014) relacionaron las estrategias de afrontamiento ante el estrés y el rendimiento académico. Los resultados mostraron que los estudiantes con altos niveles de interés, compromiso y esfuerzo para afrontar el estrés académico obtienen mejores resultados en su rendimiento.

Centrándonos en los estudios dedicados a las estrategias de afrontamiento en estudiantes con discapacidad, MacLeod *et al.* (2001) hallaron que el estilo de

afrontamiento se relaciona significativamente con la percepción de la gravedad de la discapacidad, existiendo asociación entre la gravedad y el afrontamiento activo. Del mismo modo, Macías *et al.* (2018) analizaron los estilos de afrontamiento en personas con discapacidad. Sus resultados sugieren que aquellas personas en situación de discapacidad motora utilizan con mayor frecuencia estrategias centradas en el problema y la emoción, mientras que otros autores como Medina y Gil (2017) concluyeron, tras una revisión sistemática sobre esta temática en personas con discapacidad cognitiva, que este colectivo tiene especiales dificultades para hacer frente a las relaciones interpersonales, utilizan más el afrontamiento evitativo que el activo, usan más las estrategias activas centradas en el problema que en la emoción, salvo en situaciones muy angustiosas en las cuales utilizan más el afrontamiento defensivo.

Si se atiende a los estudios dirigidos a la relación entre rendimiento académico y afrontamiento en estudiantes con discapacidad, los trabajos publicados se han focalizado tanto en población infanto-juvenil (Hirvonen *et al.*, 2019), como en población adulta (Segers, Bravo y Villafuerte, 2018), esto en diferentes etapas, como primaria (Ormaza *et al.*, 2019), secundaria (Martínez y Castrillo, 2020) o la etapa universitaria (Lombardi *et al.*, 2012).

Así, la mayoría de autores se han dirigido a estudiantes con discapacidad en general (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020), así como con discapacidades específicas como la cognitiva (Lipka *et al.*, 2019), la motora (Macías *et al.*, 2018), o la sensorial (Kim y McKenzie, 2014), existiendo una laguna sobre estudios que incluyan a los estudiantes con discapacidad de Educación Superior y que tengan en cuenta los estilos de afrontamiento en función de la tipología de discapacidad. Por todo ello, y a partir de las anteriores consideraciones, se plantean tres objetivos específicos para este estudio: 1) conocer si existen combinaciones de estilos de afrontamiento que den lugar a diferentes perfiles de afrontamiento, los cuales queden definidos en función del menor o mayor peso que tenga cada uno de los estilos de afrontamiento que conforman cada perfil (estrategias de afrontamiento basadas en el problema o activo, estrategias de afrontamiento basadas en el apoyo y estrategias de afrontamiento evitativo); 2) examinar si existen diferencias entre los perfiles de afrontamiento obtenidos en función de las variables de tipo sociodemográfico (sexo y edad) y las relacionadas con la discapacidad (tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad); y 3) explorar si el nivel de rendimiento académico varía en función de los diferentes perfiles de afrontamiento obtenidos.

## Método

### *Participantes*

Para este estudio se consiguió una muestra intencional de 153 estudiantes universitarios con discapacidad de 18 a 26 años de edad ( $M= 24,69$ ;  $DT= 5,02$ ), procedentes de dos universidades (Alicante y Elche). De ellos, 88 fueron chicas y 65 chicos. Con respecto a la tipología de la discapacidad, 39 tenía discapacidad cognitiva, 26 discapacidad auditiva, 29 discapacidad visual y 59, discapacidad motora. En lo concerniente a la etapa en la que se adquirió la discapacidad, 60 indicó tener

discapacidad sobrevenida a lo de la vida y 93 desde el nacimiento. El criterio de inclusión establecido consistió en que los estudiantes tuvieran reconocido por la Seguridad Social el grado de limitación de la actividad, entendiéndose este como “las dificultades que un individuo puede tener para realizar actividades expresadas en porcentaje, y que pueden abarcar desde una desviación leve hasta una grave en términos de cantidad o calidad, en comparación con la manera, extensión e intensidad con el que se espera fuera realizada por una persona sin esa condición de salud”. El grado de discapacidad está establecido en tres rangos (inferior al 33%, entre el 33% y el 65% y más del 65%), quedando regulada esta valoración por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (España), en el Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, para el procedimiento que determina el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad.

### *Instrumentos*

- a) “COPE versión breve” (*Brief COPE*; Carver, 1997), versión en español de Perczek *et al.* (2000). Este inventario sirve para evaluar las estrategias de afrontamiento que utilizan más frecuentemente los estudiantes ante situaciones difíciles y estresantes. Esta versión consta de 24 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 4 puntos (0= “no hice esto en lo absoluto”; 3= “hice esto con mucha frecuencia”). Este instrumento, tanto su versión original ( $\alpha= 0,79$ ), como su versión en español ( $\alpha= 0,72$ ), muestra adecuados índices de consistencia interna, quedando conformado por nueve dimensiones (afrontamiento activo; planificación; reinterpretación positiva; aceptación; humor; distracción; negación; expresión de emociones negativas; religión; utilización de apoyo emocional; uso de sustancias y desvinculación comportamental), que componen tres factores principales: 1) afrontamiento activo o basado en el problema, 2) afrontamiento basado en el apoyo social y 3) afrontamiento evitativo o basado en la evitación. Para el presente estudio se comprobó la consistencia interna del instrumento obteniéndose un índice de fiabilidad aceptable ( $\alpha= 0,73$ ).
- b) Cuestionario sociodemográfico *ad hoc*. Este cuestionario recogió información sobre las variables sociodemográficas y se incluyó un ítem para que los estudiantes puntuasen su rendimiento académico en una escala de 1 a 10.
- c) Calificaciones escolares. El indicador utilizado para la medición del rendimiento académico fue el promedio de las calificaciones obtenidas por el estudiante en el curso académico, siguiendo las recomendaciones de Allen (2005).

### *Procedimiento*

El trabajo es un estudio de serie de casos transversal. Para proceder a la aplicación del cuestionario a los participantes se creó un enlace que permaneció alojado en el campus de la Universidad de Alicante y en el de la Universidad Miguel Hernández de Elche, dirigido al alumnado con discapacidad de estas universidades, permaneciendo en el apartado de anuncios de mayo a julio del 2019. En el enlace se explicó el objetivo del estudio, solicitando la colaboración, y garantizando la confidencialidad y el anonimato a los participantes. De forma paralela, se acudió al Centro de Apoyo al

Estudiante de la Universidad de Alicante, al cual se tenía vinculación directa con un alto porcentaje de estudiantes con discapacidad, se les explicó el objetivo de la investigación y solicitó su colaboración. Aproximadamente, el tiempo de aplicación fue de 20 minutos.

### *Análisis de datos*

Para el primer objetivo, identificar los perfiles de estilos de afrontamiento que den lugar a diferentes perfiles de estilos de afrontamiento, se recurrió al análisis rápido de conglomerados (*quick cluster análisis*), con un método no jerárquico, el cual se considera adecuado para constituir perfiles en una muestra amplia de participantes (Hair *et al.*, 2006). Previamente, y dado que varía el número de ítems que compone cada estilo de afrontamiento, se estandarizaron las puntuaciones directas para eliminar el efecto de las diferencias

Para comprobar si existen diferencias entre los perfiles de afrontamiento obtenidos en función de las variables sociodemográficas (sexo y edad), y las relacionadas con la discapacidad (tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad), se recurrió a la prueba chi cuadrado ( $\chi^2$ ).

Finalmente, para el tercer objetivo, explorar si las puntuaciones medias en rendimiento académico variaban en función de los perfiles de afrontamiento obtenidos (segundo objetivo), se utilizó el análisis de varianza en los grupos obtenidos. Asimismo, se aplicó el índice directo de  $\eta^2$  y la diferencia media tipificada o índice *d* (Cohen, 1988), para analizar la magnitud o tamaño del efecto de estas diferencias.

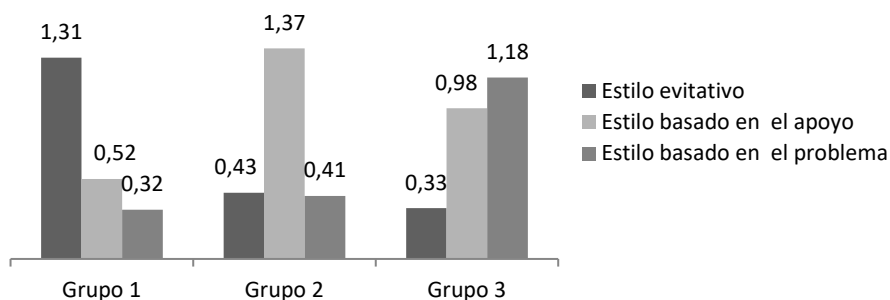
Se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 20.0, para analizar los datos.

## **Resultados**

### *Identificación de perfiles de afrontamiento*

El método de conglomerados tras determinar la máxima homogeneidad en cada perfil de afrontamiento y mayores diferencias entre ellos estableció tres grupos en función del peso de cada dimensión, esto es de afrontamiento activo o basado en el problema, afrontamiento basado en el apoyo social y afrontamiento evitativo (figura 1). De esta forma, quedaron definidos tres grupos, un primer grupo (Grupo 1: AE-BA-AP), quedó formado por el 41,17% de los estudiantes ( $n= 63$ ), en el que destacaron las puntuaciones altas en afrontamiento evitativo y bajas en afrontamiento basado en el apoyo y escasas en afrontamiento basado en el problema, seguido del 32,67% ( $n= 50$ ) de los participantes, componentes del segundo grupo, caracterizado por altas puntuaciones en afrontamiento basado en el apoyo y bajas en afrontamiento evitativo y afrontamiento basado en el problema (Grupo 2: BE-AA-BP), y finalmente el 26,14% ( $n= 40$ ), perteneciente a un tercer grupo, con bajas puntuaciones en afrontamiento evitativo y altas en afrontamiento basado en el apoyo y afrontamiento basado en el problema (Grupo 3: BE-AA-AP).

**Figura 1**  
Representación del modelo de tres grupos



*Nota:* Grupo 1= AE-BA-BP (puntuaciones altas en afrontamiento evitativo y bajas en afrontamiento basado en el apoyo y en afrontamiento basado en el problema); Grupo 2= BE-AA-BP (bajas puntuaciones en afrontamiento evitativo, altas puntuaciones en afrontamiento basado en el apoyo y bajas en afrontamiento basado en el problema); Grupo 3= BE-AA-AP (bajas en afrontamiento evitativo y elevadas puntuaciones en afrontamiento basado en el apoyo y afrontamiento basado en el problema)

#### *Perfiles de afrontamiento en función de las variables demográficas y de la discapacidad*

Con relación a los perfiles de afrontamiento en función de sexo se alcanzaron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas,  $\chi^2(2)= 10,41$ ;  $p < 0,001$ ], (tabla 1), reflejándose una representación porcentual mayor de chicas en el Grupo 2 (BE-AA-BP), mientras que el Grupo 3 (BE-AA-AP) fueron los chicos lo más representados. Del mismo modo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los perfiles de afrontamiento según el grupo de edad,  $\chi^2(4)= 13,95$ ;  $p < 0,001$ , observándose un mayor porcentaje de jóvenes con un perfil de afrontamiento del Grupo 1 (AE-BA-BP), mientras que los estudiantes de más edad se situaron preferentemente en el Grupo 3 (BE-AA-AP).

Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas al estudiar los perfiles de afrontamiento en función de las variables referidas a la discapacidad,  $\chi^2(6)= 18,37$ ;  $p < 0,001$ . Así, se reflejó una preferencia por el perfil correspondiente al Grupo 1 (AE-BA-BP) entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y auditiva, mientras que el Grupo 2 (BE-AA-BP) estuvo conformado en mayor medida por los participantes con discapacidad visual, seguido de aquellos con discapacidad motora. Finalmente, el Grupo 3 (BE-AA-AP) quedó configurado por un porcentaje mayor de estudiantes con discapacidad motora y con discapacidad visual.

En referencia a los perfiles de afrontamiento según la etapa de la discapacidad, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los perfiles de afrontamiento según esta variable,  $\chi^2(2)= 5,41$ ;  $p < 0,05$ , observándose un mayor porcentaje de jóvenes con discapacidad sobrevenida a lo largo de la vida pertenecientes a un perfil de afrontamiento del Grupo 1 (AE-BA-BP) y, del mismo modo, entre los estudiantes con discapacidad adquirida desde el nacimiento con un perfil perteneciente al Grupo 2 (BE-AA-BP) y al Grupo 3 (BE-AA-AP) (tabla 2).

**Tabla 1**  
Frecuencias y porcentajes de los perfiles de afrontamiento según sexo y edad

Variable	Grupo 1 (AE-BA-BP)		Grupo 2 (BE-AA-BP)		Grupo 3 (BE-AA-AP)		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sexo								
Chica	31	35,2	38	43,2	19	21,6	88	100
Chico	32	49,2	12	18,5	21	32,3	65	100
Total	63	100	50	32,7	40	26,1	153	100
$\chi^2(2)= 10,41$				0,000				
Edad								
18-20	26	63,4	11	24,4	26	12,2	41	100
21-23	10	39,3	11	39,3	29	21,4	28	100
24-26	5	31,0	6	34,5	29	34,5	84	100
Total	63	41,2	50	32,7	40	26,1	153	100
$\chi^2(4)= 13,950$				0,000				

Nota: AE= puntuaciones altas en afrontamiento evitativo; BA= bajas puntuaciones en afrontamiento basado en el apoyo; BP= bajas puntuaciones en afrontamiento basado en el problema; BE= bajas puntuaciones en afrontamiento evitativo; AA= altas puntuaciones en afrontamiento basado en el apoyo; AP= altas puntuaciones en afrontamiento basado en el problema.

**Tabla 2**  
Frecuencias y porcentajes de los perfiles de afrontamiento según tipo y etapa de discapacidad

Tipo de discapacidad	Grupo 1 (AE-BA-BP)		Grupo 2 (BE-AA-BP)		Grupo 3 (BE-AA-AP)		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Cognitiva	23	59,0	10	25,6	6	15,4	39	100
Auditiva	16	61,5	5	19,2	5	19,2	26	100
Vívisual	6	20,7	14	48,3	9	31,0	29	100
Motora	18	30,5	21	35,6	20	33,9	59	
Total	63	41,2	50	32,7	40	26,1	153	100
$\chi^2(6)= 18,37$				0,000				
Sobrevenida	29	48,3	17	28,3	14	23,1	60	100
Nacimiento	34	36,6	33	35,5	26	28,0	93	100
Total	63	41,2	50	32,7	40	26,1	153	100
$\chi^2(2)= 5,41$				0,04				

Nota: AE= puntuaciones altas en afrontamiento evitativo; BA= bajas puntuaciones en afrontamiento basado en el apoyo; BP= bajas puntuaciones en afrontamiento basado en el problema; BE= bajas puntuaciones en afrontamiento evitativo; AA= Altas puntuaciones en afrontamiento basado en el apoyo; AP= altas puntuaciones en afrontamiento basado en el problema.



*Diferencias entre perfiles de afrontamiento y rendimiento académico*

Al explorar las puntuaciones medias de los estudiantes en la variable rendimiento académico en función del perfil de afrontamiento se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de grupo obtenido,  $F_{(2,152)} = 3,38$ ;  $p < 0,05$ . Así, los análisis indicaron puntuaciones medias más altas en rendimiento académico entre los participantes del Grupo 3 (BE-AA-AP), al compararlas con las del Grupo 2 (BE-AA-BP) y con las del Grupo 1 (AE-BA-BP) ( $d = 0,71$ ). A su vez, se obtuvo una media más alta en el Grupo 2 (BE-AA-BP) al compararla con la media del Grupo 1, alcanzándose un tamaño del efecto moderado entre el Grupo 2 (BE-AA-BP) y el Grupo 3 (BE-AA-AP) ( $d = 0,59$ ), y del Grupo 2 (BE-AA-BP) al compararlo con el Grupo 1 (AE-BA-BP) ( $d = 0,55$ ) y alto entre el Grupo 3 (BE-AA-AP) y el Grupo 1 (AE-BA-BP) ( $d = 0,73$ ) (tabla 3).

**Tabla 3**

Puntuaciones medias en rendimiento académico en función del perfil de afrontamiento

Perfil de afrontamiento	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> (2,152)	<i>p</i>	$\eta^2$
Grupo 1 (AE-BA-BP)	63	5,15	1,64	3,38	0,03	0,36
Grupo 2 (BE-AA-BP)	50	6,10	2,50			
Grupo 3 (BE-AA-AP)	40	7,12	2,19			
Total	153	6,12	2,23			

*Nota:* AE= puntuaciones altas en afrontamiento evitativo; BA= bajas puntuaciones en afrontamiento basado en el apoyo; BP= bajas puntuaciones en afrontamiento basado en el problema; BE= bajas puntuaciones en afrontamiento evitativo; AA= altas puntuaciones en afrontamiento basado en el apoyo; AP= altas puntuaciones en afrontamiento basado en el problema.

**Discusión**

El presente estudio analiza los estilos de afrontamiento y su posible vinculación con el rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios con diferentes tipos de discapacidad, con el fin de contribuir a facilitar el éxito académico de este alumnado. Para ello, el primer objetivo, conocer si existen combinaciones de estilos de afrontamiento que den lugar a diferentes perfiles de estrategias de afrontamiento, el análisis de conglomerados identificó tres perfiles distintos en función del peso que tiene cada uno de los estilos de afrontamiento en los estudiantes.

De este modo, el Grupo 1 (AE-BA-BP) quedó definido por un mayor número de estudiantes en el que destacan las puntuaciones altas en afrontamiento evitativo y bajas en afrontamiento basado en el apoyo y basado en el problema; el Grupo 2 (BE-AA-BP), con bajas puntuaciones en estilo evitativo, altas puntuaciones en afrontamiento basado en el apoyo y bajas en afrontamiento basado en el problema; y el Grupo 3 (BE-AA-AP) con bajas en afrontamiento evitativo y elevadas puntuaciones en afrontamiento basado en el apoyo y en basado en el problema.

De estos resultados se desprende que cada estrategia de afrontamiento cobra un peso o relevancia diferencial según el perfil, encontrándose un mayor porcentaje de estudiantes agrupado en el Grupo 1 (AE-BA-BP), grupo caracterizado por el mayor uso

de estrategias de afrontamiento evitativo. Un segundo perfil con un alto porcentaje de estudiantes con altas puntuaciones en afrontamiento basado en apoyo es el Grupo 2 (BE-AA-BP). Finalmente, se observa que el grupo con un menor número de estudiantes es el que conforma el Grupo 3 (BE-AA-AP), caracterizado por la utilización baja de estrategias de afrontamiento evitativo, altas de estrategias de afrontamiento basado en el problema y de estrategias de afrontamiento basado en el apoyo. Estos resultados muestran que no todos los estudiantes van a afrontar las situaciones de la misma forma, reflejándose que muchos de ellos, indican utilizar estrategias poco adaptativas para el logro de sus objetivos. Por tanto, y apoyándonos en la literatura publicada sobre afrontamiento y discapacidad, estos resultados sugerirían carencias en las redes de apoyo social a la vez de un déficit en el repertorio de estilos de afrontamiento basados en el problema (Santa, 2012; Segers *et al.*, 2018; Sandoval Mena *et al.*, 2019; Torregrosa-Ruiz y Tomás-Miguel, 2017).

En referencia a los resultados del *segundo objetivo*, examinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de afrontamiento obtenidos en función de las variables sociodemográficas (sexo, edad) y las relacionadas con la discapacidad (etapa y tipología de la discapacidad), se observa que estos perfiles difieren en función de las variables estudiadas. Así, con respecto al sexo, los resultados reflejan diferencias en cuanto al Grupo 2 (BE-AA-BP) y Grupo 3 (BE-AA-AP), indicando que las chicas muestran en mayor medida un perfil con elevadas puntuaciones en afrontamiento basado en el apoyo social (Grupo 2: BE-AA-BP), mientras que los chicos tienden a utilizar estrategias de afrontamiento basado en el problema (Grupo 3: BE-AA-AP), seguido del afrontamiento basado en el afrontamiento evitativo (Grupo 1: AE-BA-BP).

Otros autores (Pérez *et al.*, 2017; Suriá, 2018; Torregrosa-Ruiz y Tomás-Miguel, 2017), explican estas diferencias fundamentándose en la tendencia del género femenino a mantener mayor interacción social, a utilizar estrategias más emocionales, así como a evitar el problema como estrategia de afrontamiento (Lara *et al.*, 2017; Vizoso *et al.*, 2019); por otra parte, se observa que el género masculino suele utilizar más respuestas como la distracción física, ignorar el problema, evitar la confrontación o despreocuparse (Krypel y Henderson-King, 2010; Macías *et al.*, 2018).

Con respecto a las estrategias de afrontamiento según la edad, los resultados indican que los estudiantes más mayores, prefieren los estilos de afrontamiento basados en el problema y en el apoyo social (Grupo 3: BE-AA-AP), mientras que los grupos más jóvenes se apoyan más en estrategias de evitación (Grupo 1: AE-BA-BP), seguidas del apoyo social (Grupo 2: BE-AA-BP).

Esto coincide con lo planteado por Seiffge-Krenke (2000), o más recientemente por Barquín-Cuervo *et al.* (2018), y Ramos *et al.* (2021), quienes plantean que según se avanza en edad se utilizan más estrategias activas y focalizadas en el problema, mientras que en la adolescencia y la juventud se busca más el apoyo en el grupo de iguales, a la vez que considerar a los estresores ajenos a la realidad, y, por tanto, se tienda a evitarlos o ignorar su afrontamiento.

Al atender a los perfiles de afrontamiento en función de la tipología de la discapacidad y del momento en la que se adquirió, los resultados revelan un mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad motora y discapacidad visual con perfiles de afrontamiento basados en el problema y en el apoyo social (Grupo 2: BE-AA-BP y

Grupo 3: BE-AA-AP), sin embargo, si la discapacidad es auditiva y cognitiva se prefieran estrategias de evitación (Grupo 1: AE-BA-BP). Del mismo modo, se advierte un mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad adquirida desde el nacimiento con altas puntuaciones en afrontamiento basado en el problema y basado en el apoyo (Grupo 2: BE-AA-BP y Grupo 3: BE-AA-AP), observándose que los estudiantes con discapacidad sobrevenida a lo largo de la vida presentan un perfil más evitativo (Grupo 1: AE-BA-BP).

Es posible que la disponibilidad de apoyo percibido mediatice los resultados. De hecho, la visibilidad de la discapacidad puede influir en el grado de apoyo que una sociedad ofrece a las personas en esta situación, siendo evidente en el caso de los estudiantes con discapacidad motora y discapacidad visual (Maingon, 2007; Martínez y Castrillo, 2020), pero se vuelve invisible en la discapacidad cognitiva (Barquín-Cuervo, *et al.*, 2018) y la auditiva (Kim y McKenzie, 2014; Zaidman-Zait *et al.*, 2018). En este sentido, las limitaciones de estas personas suelen pasar desapercibidas por la sociedad, no manifestándose en el entorno la necesidad de apoyo (Barquín-Cuervo, *et al.*, 2018; Zaidman-Zait *et al.*, 2018).

Con relación a la etapa o periodo en el que se adquiere la discapacidad, y, si bien es cierto que vivir con esta situación es complejo en cualquier momento de la vida, cuanto más tiempo transcurra, más oportunidades de asimilar esta situación e ir aprendiendo a adaptarse a esta experiencia (Strnadová *et al.*, 2015; Vizoso *et al.*, 2019). Estos resultados están en concordancia con los obtenidos por los autores que sugieren que el tiempo que una persona convive con una discapacidad hace que la persona vaya superando esa situación, y por tanto, utilizar estilos de afrontamiento activos o basados en el problema (Suriá, 2018; Wyndaele, Wyndaele, 2006).

Con respecto al *tercer objetivo*, explorar si las puntuaciones medias en rendimiento académico varían en función de los perfiles de afrontamiento obtenidos, los análisis reflejan que existen diferencias en rendimiento académico según el perfil de afrontamiento, destacando el grupo con puntuaciones elevadas en afrontamiento basado en el problema y afrontamiento basado en el apoyo (Grupo 3: BE-AA-AP), seguido del grupo con altas puntuaciones en afrontamiento basado en el apoyo (Grupo 2: BE-AA-BP), los que indicaron mayor rendimiento académico.

En línea con estos resultados, diferentes autores (Cabello, 2007; Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020; Vizoso *et al.*, 2019) encontraron en población universitaria los mismos resultados, es decir, que los estudiantes con un mayor compromiso y esfuerzo para afrontar el estrés académico mostraron mayor rendimiento que aquellos que evitaban afrontar los problemas o los ignoraban.

También con fines comparativos, Vanstone y Hicks (2019) exploraron las diferencias entre los jóvenes con respecto a los estilos de afrontamiento y el grado de ansiedad ante los exámenes. Los resultados reflejaron que los estudiantes con más ansiedad se caracterizaron por un estilo de evitación y autoculpa. Asimismo, identificaban la solución de problemas asociada a resultados más favorables en su rendimiento entre los estudiantes menos ansiosos. Por su parte, Alonso-Tapia *et al.* (2019), y Vizoso *et al.* (2019), concluyeron que los altos niveles de estrés están asociados con respuestas de evitación y tendencias a manifestar conductas perturbadoras.

A partir de los resultados obtenidos, desde este trabajo se refleja la relevancia que cobran los diferentes estilos de afrontamiento en el rendimiento académico de

estos estudiantes, reflejándose que, en función de la combinación de estilos de afrontamiento que componen cada perfil, se obtienen resultados académicos diferentes. Esto sugiere la necesidad de potenciar estilos de afrontamiento activos en la solución de problemas entre los estudiantes que tienen alguna discapacidad.

Del mismo modo, los análisis reflejan diferencias entre los perfiles según las variables sociodemográficas estudiadas (sexo, edad, tipo y etapa en la que se adquiere la discapacidad). En función de los resultados, y fundamentándonos en la evidencia empírica existente que enfatiza en la relación entre estrategias activas y de apoyo con altos niveles de rendimiento académico, desde este estudio se señala la necesidad de potenciar, desde el contexto educativo, los estilos de afrontamiento activos en la solución de problemas entre los estudiantes con discapacidad a fin de mejorar sus logros académicos, a la vez que contribuir en la superación de los obstáculos cotidianos.

No se puede obviar algunas limitaciones de estudio. La principal a tener en cuenta es que, más allá de los estilos de afrontamiento, vivir con discapacidad conforma una compleja combinación de variables inherentes a la persona (experienciales, temperamentales y contextuales), que se debe tener en cuenta a la hora de explicar los resultados en el rendimiento académico. Del mismo modo, al estudiar los estilos de afrontamiento, también debería tenerse en cuenta las distintas necesidades a cubrir de los estudiantes, así como los apoyos y recursos disponibles de los participantes. Por ello, sería conveniente seguir desarrollando estudios que indaguen en potenciar el rendimiento académico de forma directa y en aspectos que fomenten otros constructos relacionados con el logro académico, a la vez que mejoren el desarrollo personal y social de los estudiantes con discapacidad.

Otra limitación reside en la metodología. Dada la dificultad para acceder a un tamaño muestral mayor, cabe destacar que el reducido número de participantes. A su vez, ha sido intencional la selección de los participantes, esto impide, en sentido estricto, hablar de "muestra". Estos aspectos podrían sesgar la magnitud de algunas de las relaciones detectadas del trabajo. En esta línea de trabajo y con objeto de potenciar la validez interna de los resultados se debería controlar este sesgo en futuras investigaciones.

No obstante, a pesar de la complejidad de salvar algunas de las limitaciones mencionadas, los resultados resultan de interés, pues sugieren, en primer lugar, que es necesario dotar a los estudiantes con discapacidad, de estrategias de afrontamiento activas para fomentar sus fortalezas a la hora de afrontar la multitud de obstáculos de su día a día. A su vez, que uno de los ámbitos idóneos desde los que haya que fomentar el desarrollo de estas estrategias activas en estos estudiantes es el contexto universitario, no únicamente como elemento de éxito académico, sino también como constructo en el que se debería profundizar para fomentar el desarrollo exitoso entre los estudiantes con discapacidad.

## Referencias

- Alcaín, E. y Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19. doi: 10.19083/ridu.11.530

- Allen, J. D. (2005). Grades as valid measures of academic achievement of classroom learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(5), 218-223. doi: 10.3200/tchs.78.5.218-223
- Alonso-Tapia, J., Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., Ruiz, M. y Nieto, C. (2019). Coping, personality and resilience: prediction of subjective resilience from coping strategies and protective personality factors. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 27(3), 375-389.
- Barquín-Cuervo, R., Medina-Gómez, M. y Albéniz-Garrote, G. P. D. (2018). El uso de estrategias de afrontamiento del estrés en personas con discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention*, 27(2), 89-94. doi: 0.5093/pi2018a 10
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101. doi: 10.1080/09687599926398
- Bornand, M. A. I. y Chiguay, L. M. (2016). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 117-130.
- Cabello, M. (2007). Discapacidad y dificultades de aprendizaje: una distinción necesaria. *Revista de Investigación*, 31(62), 55-70.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92. doi: 10.1207/s15327558ijbm0401\_6
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York, NY: Academic Press.
- Figuera, P. y Coiduras, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.
- Gougis, R. A. (2020). The effects of prejudice and stress on the academic performance of Black-Americans. En *The School Achievement of Minority Children* (pp. 145-158). Nueva York, NY: Routledge.
- Hair, J. E., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. y Tatham R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Hernández, L. F. (2018). Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida. *Psicogente*, 21(39), 35-49. Doi: 10.17081/psico.21.39.2820
- Hirvonen, R., Yli-Kivistö, L., Putwain, D. W., Ahonen, T. y Kiuru, N. (2019). School-related stress among sixth-grade students— Associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences*, 70, 100-108. doi: 10.1016/j.lindif.2019.01.012
- Jenaro, C., Flores, N., Vega, V., Cruz, M., Pérez, M. C. y Torres, V. A. (2018). Cyberbullying among adults with intellectual disabilities: some preliminary data. *Research in Developmental Disabilities*, 72, 265–274. doi: 10.1016/j.ridd.2017.12.006
- Kim, J. H. y McKenzie, L. A. (2014). The impacts of physical exercise on stress coping and well-being in university students in the context of leisure. *Health*, 6(19), 2570. doi: 10.4236/health.2014.619296
- Krypel, M. N. y Henderson-King, D. (2010). Stress, coping styles, and optimism: are they related to meaning of education in students' lives? *Social Psychology of Education*, 13(3), 409-424. doi: 10.1007/s11218-010-9132-0
- Lara, M. D., Bermúdez, J. y Pérez-García, A. M. (2017). Positividad, estilo de afrontamiento y consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 345-366.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. En *Dynamics of stress* (pp. 63-80). Boston, MA: Springer.

- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. BOE, núm. 299, de 15 de diciembre de 2006.
- Lipka, O., Forkosh Baruch, A. y Meer, Y. (2019). Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 142-157. doi: 10.1080/13603116.2018.1427151
- Lombardi, A. R., Murray, C. y Gerdes, H. (2012). Academic performance of first-generation college students with disabilities. *Journal of College Student Development*, 53(6), 811-826. doi: 10.1353/csd.2012.0082
- Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo, G. G., Lledó, A. y Vázquez, E. P. (2020). Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities. *Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 127-141. doi: 10.3926/jotse.887
- Macías, T. M. D., Meza, A. K. T., García, B. B. B. y Bozada, M. A. T. (2018). Characterization of physical and motor disability at the Technical University of Manabí. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 5(2), 1-8. doi: 10.21744/irjmis.v5i2.596
- Maingon, R. (2007). Caracterización de los estudiantes con discapacidad. Caso: Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 43-79.
- Martínez, R. S. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 197-216.
- MacLeod, F. K., LaChapelle, D. L., Hadjistavropoulos, T. y Pfeifer, J. E. (2001). The effect of disability claimants' coping styles on judgments of pain, disability, and compensation: a vignette study. *Rehabilitation Psychology*, 46(4), 417-435. doi: 10.1037/0090-5550.46.4.417
- Medina, B. y Gil, R. (2017). Estrés y estrategias de afrontamiento en personas con discapacidad intelectual: revisión sistemática. *Ansiedad y Estrés*, 23, 1-52. doi: 10.1016/j.anyes.2017.05.001
- Moreno-Yaguana, P. y Sánchez-García, M. (2018). Cuestionario de necesidades de orientación universitaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(47), 95-109. doi: 10.21865/RIDEP47.2.07
- Moriña, A. y Cotán, A. (2017). Educación inclusiva y enseñanza superior desde la mirada de estudiantes con diversidad funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37. doi: 10.19083/ridu.11.528
- Ocampo, A. (2018). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239. doi: 10.13140/2.1.2883.0088
- Olney, M. F. y Brockelman, K. F. (2005). The impact of visibility of disability and gender on the self-concept of university students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(1), 80-91.
- Ormaza, T. A. O., Marín, I. P. C. y Vintimilla, J. L. C. (2019). Estrategias de afrontamiento ante bullying en escolares de Cuenca. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(4), 1-23.
- Oviedo-Cáceres, M. D. P. y Hernández-Quirama, A. (2020). Universidad y discapacidad: "La estrategia básica es la perseverancia". *Revista Colombiana de Educación*, 79, 395-422. doi: 10.17227/rce.num79-9618
- Palacio, J. E., Caballero, C. C., González, O., Gravini, M. y Contreras, K. P. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544.

- Perczek, R., Carver, C. S., Price, A. A. y Pozo-Kaderman, C. (2000). Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions. *Journal of Personality Assessment*, 74(1), 63- 87. doi: 10.1207/S15327752JPA740105
- Pérez, V., Reséndiz-Rodríguez, A., Alcázar, R. y Martínez, L. (2017). Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo. *Psicogente*, 20, 240-255. doi: 10.17081/psico.20.38.2544
- Polo, M. T. y López-Justicia, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.
- Ramos, J. M., Sánchez, A., & Doll, A. (2021). Personalidad, afecto y estilo de afrontamiento: interacciones en trastorno de personalidad grave. *Behavioral Psychohology/Psicología conductual*, 29(3), 699-719. doi: 10.51668/bp.8321311s
- Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad, BOE, núm. 22, de 26 de enero de 2000.
- Reddy, K. J., Menon, K. R. y Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531-537. doi: 10.13005/bpj/1404
- Rodríguez, F. M. M. y Medina, T. G. (2017). Efecto del entorno y rendimiento académico en las estrategias de afrontamiento infantil. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 14, 33-37. doi: 10.17979/reipe.2017.0.14.2265
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 1, 1-12. doi: 10.5209/RCED.57266
- Santamaría, J. L. R. (2017). Estudiantes con discapacidad en la enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales en las universidades españolas. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 16, 30-39. doi: 10.24310/REJIE.2017.v0i16.7636
- Santa, P. A. B. (2012). Discapacidad y estilos de afrontamiento: una revisión teórica. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(2), 196-214.
- Segers, D., Bravo, S. y Villafuerte, J. (2018). La resiliencia y estilos de afrontamiento de jóvenes estudiantes con discapacidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 463-487. doi: 10.30827/profesorado.v22i4.8433
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23(6), 675-691. doi: 10.1006/jado.2000.0352
- Sun, J., Liu, Q. y Yu, S. (2019). Child neglect, psychological abuse and smartphone addiction among Chinese adolescents: the roles of emotional intelligence and coping style. *Computers in Human Behavior*, 90, 74-83. doi: 10.1016/j.chb.2018.08.032
- Suriá, R. (2018). Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios con diferentes tipos y grados de discapacidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(1), 125-140. doi: 10.13042/Bordon.2018.48584
- Suriá, R. y Castrillo, E. V. (2020). Empoderamiento y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria con y sin discapacidad. *Anuario de Psicología*, 50(1), 29-37.
- Suriá, R., Rosser, A. y Villegas-Castrillo, E. (2017). Empoderamiento en estudiantes universitarios con discapacidad en función de la tipología, funcionalidad y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(1), 63-75. doi: 10.5569/2340-5104.05.01.04
- Strnadová, I., Hájková, V. y Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080-1095. doi: 10.1080/13603116.2015.1037868

- Torregrosa-Ruiz, M. y Tomás-Miguel, J. M. (2017). Diferencias de sexo en el uso de estrategias de afrontamiento en personas con lesión medular. *Aquichan*, 17(4), 448-459. doi: 10.5294/aqui.2017.17.4.8.
- Vanstone, D. M. y Hicks, R. E. (2019). Transitioning to university: coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 141, 68-75. doi: 10.1016/j.paid.2018.12.026
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O. y Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(6), 768-783. doi: 10.1080/01443410.2018.1545996
- Wyndaele, M. y Wyndaele, J. J. (2006). Incidence, prevalence and epidemiology of spinal cord injury: what learns a worldwide literature survey? *Spinal Cord*, 44(9), 523. doi: 10.1038/sj.sc.3101893
- Zaidman-Zait, A., Most, T., Tarrasch, R. y Haddad, E. (2018). Mothers' and fathers' involvement in intervention programs for deaf and hard of hearing children. *Disability and Rehabilitation*, 40(11), 1301-1309. doi: 10.1038/sj.sc.3101893

RECIBIDO: 20 de junio de 2021

ACEPTADO: 12 de abril de 2022