

RELACIÓ ENTRE L'ESTRÈS I L'AUTOCONCEPTE ACADÈMIC EN ALUMNES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Treball Final de Grau en Psicologia

Cristina Reixach Viladecans

Tutora: Maria Núria Padrós Tuneu

Grau en Psicologia, 4t curs

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Vic, 14 de maig de 2018

Agraïments

Abans de començar, m'agradaria donar les gràcies a la Núria per tot el suport, la guia i les hores dedicades en aquest treball.

També a l'escola que em va oferir la possibilitat d'accedir a la mostra i tots els/les alumnes que han fet possible aquesta investigació.

I finalment, a la meva família, parella i amics per recolzar-me sempre.

Resum

L'estrès és avui en dia, un problema creixent. Tot i així, l'estrès que apareix en l'àmbit escolar no ha generat gaires investigacions sobre les seves característiques i les variables que el modulen. La present investigació té per objectiu investigar la relació entre l'estrès acadèmic i l'autoconcepte acadèmic, així com també les relacions entre els diferents tipus d'estrès i d'autoconcepte. Es van avaluar en 43 estudiants de 6è de Primària, els seus nivells d'estrès a través de l'*Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)* i els nivells d'autoconcepte amb el test *Autoconcepto Forma 5 (AF5)*. En la present investigació s'exposen els diferents nivells d'estrès i d'autoconcepte, així com les correlacions entre les diferents variables. Els resultats obtinguts no indiquen relacions estadísticament significatives entre ambdues variables acadèmiques, però sí una relació significativa entre el nivell d'estrès general i l'autoconcepte acadèmic.

Paraules clau: estrès, estrès acadèmic, autoconcepte, autoconcepte acadèmic, estressors acadèmics, alumnes i educació primària.

Abstract

Nowadays, stress is a growing up problem. Even so, the stress that is found at the school has not generated much research on its characteristics and the variables that modulate it. The present research aims to investigate the relationship between academic stress and academic self-concept, as well as the relationships among the different types of stress and self-concept. Forty three 6th of Primary students were evaluated in terms of those variables using the tests: *Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)* and *Autoconcepto Forma 5 (AF5)*. This investigation shows both the different levels of stress and self-concept, and also the correlations between the different variables. The results obtained do not indicate statistically significant relationships between the two academic variables. However, there is a significant relation regarding the level of general stress and the academic self-concept.

Key words: stress, academic stress, self-concept, academic self-concept, academic stressors, students and primary education.

Índex

1. Introducció	1
2. Fonamentació teòrica	3
2.1 L'estrès	3
2.1.1 Estímul Estressors	4
2.2 Estrès acadèmic.....	5
2.2.1 Estressors acadèmics	6
2.2.2 Indicadors de desequilibri.....	7
2.2.3 Estratègies d'afrontament	7
2.2.4 Estrès quotidià a la infància: àmbits i característiques	8
2.3 Autoconcepte acadèmic	11
2.3.1 Autoconcepte i autoestima	11
2.3.2 Característiques de l'autoconcepte: El model de Shavelson	12
2.3.4 Autoconcepte acadèmic.....	14
2.3.5 Gènere i autoconcepte.....	14
2.4 Relació entre l'estrès i l'autoconcepte acadèmic	15
3. Marc pràctic	17
3.1 Metodologia.....	17
3.1.1 Objectius generals i específics.....	17
3.1.2 Disseny d'investigació.....	18
3.1.3 Participants	18
3.1.4 Instruments	18
3.1.5 Procediments.....	20

3.1.6 Aspectes ètics.....	21
3.2 Resultats descriptius	22
3.2.1 Anàlisi de fiabilitat dels tests	22
3.2.2 Resultats descriptius sobre l'estrès	23
3.2.3 Resultats descriptius de l'autoconcepte	26
3.3 Resultats correlacionals	30
4. Discussió i conclusions	31
4.1 Discussió dels resultats	31
4.2. Conclusions finals	37
4.3 Limitacions i futures línies d'investigació	39
5. Referències bibliogràfiques.....	41
Annexos.....	45

Índex gràfics i figures

Figura 1. Adaptació del Model de Shavelson.....	13
Gràfic 1. Puntuacions d'estrès total.....	23
Gràfic 2. Puntuacions estrès escolar.....	24
Gràfic 3. Puntuacions estrès de la salut.....	24
Gràfic 4. Puntuacions estrès familiar.....	25
Gràfic 5. Puntuacions de l'autoconcepte acadèmic.....	26
Gràfic 6. Puntuacions de l'autoconcepte social.....	27
Gràfic 7. Puntuacions de l'autoconcepte emocional.....	27
Gràfic 8. Puntuacions de l'autoconcepte familiar.....	28
Gràfic 9. Puntuacions de l'autoconcepte físic.....	28
Gràfic 10. Puntuacions de l'autoconcepte global.....	29

1. Introducció

L'estrès és un fenomen que, durant els últims anys, s'ha popularitzat molt tant a l'àmbit clínic com a la vida quotidiana de la societat, fet que ha despertat l'interès de diversos autors per tal d'estudiar com s'origina i les seves conseqüències en els diferents àmbits que apareix. L'estrès es pot considerar com una resposta automàtica de l'organisme a qualsevol canvi ambiental o estímul, també denominats estressors, per tal de poder fer front a la nova situació.

L'estrès que apareix en l'àmbit escolar s'anomena estrès acadèmic. Aquest forma part d'un problema, que a pesar de la seva gran incidència, no ha rebut gaires contemplacions per part dels investigadors de l'àmbit de la psicologia, pedagogia i de l'educació; ja que a diferència d'altres tipus d'estrès com ara el laboral, no existeixen gaires investigacions que tinguin en compte el seu impacte sobre el sistema educatiu actual. Tot i així, diversos especialistes consideren adient dissenyar programes per reduir els efectes adversos que pot provocar i atendre adequadament als estudiants en risc (Berrío i Mazo, 2011).

Relacionat amb el concepte de l'estrès, trobem una altra variable molt rellevant en els processos d'ensenyament i aprenentatge i del desenvolupament personal: l'autoconcepte. Aquest fa referència a les representacions que es tenen sobre un mateix, en els diferents rols que es desenvolupen a la vida, és a dir, és multidimensional i també el es pot trobar en l'àmbit educatiu. Per tant, s'entén com autoconcepte acadèmic les pròpies representacions que els alumnes tenen d'ells mateixos com estudiants. Es considera que l'autoconcepte es troba en la base del bon funcionament personal, social i professional, ja que en certa mesura, es depèn d'ell el sentir-se bé amb un/a mateix/a.

Per tant, es podria considerar que l'estrès acadèmic va associat a la forma que una persona es percep a ella mateixa en els diferents contextos que interactua, ja que d'acord amb aquesta autopercepció, contemplarà la seva capacitat de solucionar o no una determinada demanda (Rodríguez, 2016). És per això, que la present investigació té per objectius generals:

- Analitzar la relació entre les dues variables acadèmiques: l'estrès i l'autoconcepte acadèmic;

- Conèixer el fenomen de l'estrès en l'àmbit educatiu, exposant les principals característiques i variables que el modulen; i
- Estudiar les característiques de l'autoconcepte, concretament l'acadèmic, en una mostra d'estudiants d'educació primària.

La motivació per tal de realitzar sobre aquesta temàtica el Treball Final de Grau és deguda al fet que, al llarg dels cursos acadèmics del grau en psicologia, el terme "estrès" ha estat molt present, però no s'ha aprofundit sobre els diferents àmbits que pot aparèixer. Per tant, es va considerar adient aprofundir en l'estrès acadèmic, ja que es pot considerar que la majoria d'estudiants, en algun moment de la seva trajectòria acadèmica, poden haver-se sentit estressats a causa de les demandes d'aquest entorn.

A més, es va considerar interessant relacionar aquest fenomen amb l'autoconcepte dels estudiants, ja que és un factor que podria estar directament relacionat: com s'ha dit, tenir una imatge ajustada i unes autopercepcions positives sobre un/a mateix/a, pot influir en la percepció i l'afrontament de l'estrès dels diferents àmbits. És per això, que es va considerar adient investigar sobre la relació que hi ha entre l'estrès acadèmic i l'autoconcepte acadèmic, per tal de conèixer en profunditat aquest fenomen i veure quina és la relació amb aquesta altra variable.

Pel que fa a l'estructura del treball, està dividida en tres grans blocs. En primer lloc, es troba la fonamentació teòrica del treball on s'exposen les investigacions prèvies sobre aquesta temàtica i els constructes teòrics més rellevants, com ara l'estrès acadèmic, l'autoconcepte acadèmic i la relació entre ambdós. En segon lloc, s'exposa el marc pràctic de la present investigació. En aquest apartat s'identifica, entre d'altres aspectes: la metodologia utilitzada (com seria el disseny, participants, instruments i els aspectes ètics, entre d'altres) i els diferents resultats obtinguts, tant descriptius com correlacionals. I finalment, el tercer gran bloc seria la discussió de resultats i les conclusions. En aquest apartat es compararan els resultats obtinguts amb diferents estudis i es realitzaran unes conclusions per finalitzar el treball, així com també les limitacions de l'estudi i possibles futures línies d'investigació. A més, a continuació d'aquest apartat, també es poden trobar les diferents referències bibliogràfiques i l'annex on es troben diferents aspectes que es van mencionant al llarg del treball.

2. Fonamentació teòrica

En aquest primer gran apartat del treball, s'exposa la fonamentació teòrica de la present investigació. Així doncs, a continuació es troben quatre diferents apartats teòrics, començant primerament per l'estrès, seguit per l'estrès acadèmic, l'autoconcepte acadèmic i finalment, la relació entre els dos termes.

2.1 L'estrès

L'estrès està present en la gran majoria dels medis i ambients en els quals els humans interaccionem, inclòs l'àmbit educatiu. Segons Grases (2011), ens trobem en una època on la majoria dels alumnes experimenten cert nivell d'estrès acadèmic. En alguns casos les conseqüències són mínimes i de curta durada, però en altres casos, pot afectar a la salut, al rendiment acadèmic, a l'equilibri personal i el desenvolupament vocacional dels alumnes. És per això, que psicòlegs, docents i famílies de centres escolars, cada vegada més, troben adient la necessitat de conèixer quines són les conseqüències d'aquest estrès acadèmic i quines són les causes que el provoquen.

Aquest ha estat considerat durant molts anys i la majoria de les definicions apunten que es tracta d'un estímul o una resposta a qualsevol canvi ambiental o estímul. Aquestes perspectives consideren que es tracta d'una resposta automàtica de l'organisme a qualsevol canvi ambiental, extern o intern, mitjançant el qual es prepara per fer front a les possibles demandes que es generin com a conseqüència de la nova situació per tal de restablir l'equilibri alostàtic (Labrador, 1992). Per tant, podríem dir que l'estrès facilita disposar de recursos per fer front a situacions que se suposen excepcionals o d'emergència. Així doncs, permet la mobilització immediata de les reserves energètiques de l'organisme i inhibeix els sistemes fisiològics que no tenen la finalitat immediata de la supervivència del subjecte, ja que a llarg termini possibilita un estalvi d'energia. Quan les demandes de la situació s'han solucionat la resposta de l'estrès se'n va i l'organisme torna a un estat d'equilibri (Redolar, 2010; Labrador, 1992).

Es considera que el primer autor que va introduir en l'àmbit de la salut el terme d'estrès va ser Hans Selye el 1926. A partir d'aquest moment, ha estat un dels conceptes més utilitzats tant pels professionals de diferents ciències de salut com en el llenguatge col·loquial de la societat. Aquest autor va definir l'estrès com "la resposta general de l'organisme davant de qualsevol estímul estressor o situació estressant". Al

1966, Lazarus va suggerir que el concepte d'estrès fos tractat com un concepte organitzador utilitzat per entendre un conjunt de fenòmens de gran importància en l'adaptació humana i animal. Per tant, no considerava l'estrès com una variable sinó com una rúbrica de diferents variables i processos (Lazarus i Folkman, 1984). El mateix autor ho entenia com "el resultat de la relació entre l'individu i l'entorn, avaluat per la persona com amenaçant que desborda els seus recursos i posa en perill el seu benestar" (Lazarus, 1966. Citat a Slipak, 1991).

La majoria d'autors semblen estar d'acord en considerar l'estrès com quelcom desagradable que s'ha d'evitar ja que és el responsable de la major part dels problemes, tant físics com psicològics i, per tant, es considera necessari eradicar-lo de les nostres vides. Tot i així, alguns autors defensen que és una part important de la nostra vida i que no s'ha d'eradicar, ja que consideren que és el que ens fa mantenir en alerta en el nostre dia a dia. Això sí, afirmen que cal mantenir-lo amb una quantitat i condicions adequades ja que si no es converteix en desagradable (Labrador, 1992).

El present treball es posiciona amb la primera concepció que considera que l'estrès no és necessari en les nostres vides, sinó que es caracteritza per uns símptomes desagradables que es produeixen a causa de detectar un estímul estressor. En el següent subapartat es descriuran més detalladament aquestes situacions que poden arribar a desencadenar estrès.

2.1.1 Estímuls Estressors

Com s'ha exposat anteriorment, l'estrès és una resposta a uns determinats estímuls que per Selye, van ser denominats "estressors". Cal dir, que aquests stressors depenen molt de cada persona ja que una mateixa situació pot ser molt estressant per algú però en canvi, ser-ho gens per un altre. Lazarus (1984) en diferencia tres tipus: canvis majors que afecten a moltes persones com ara cataclismes, canvis majors però que afecten només a una o poques persones, o enrenous diaris.

En canvi, Labrador (1992) diferencia els stressors de tipus biològic dels psicosocials. Per una banda, els stressors biològics són aquells que es converteixen en stressors per la seva capacitat per produir determinats canvis bioquímics o elèctrics que automàticament disparin la resposta de l'estrès, independentment de la interpretació cognitiva que faci la persona de la situació. Per altra banda, identificava els stressors psicosocials com aquelles situacions o estímuls que es converteixen en stressors per la interpretació cognitiva o pel significat que la persona els hi atribueix.

El mateix autor identifica una sèrie de característiques de les situacions d'estrès que són: que es produeixi un canvi o una novetat en una situació habitual; que falti informació sobre com afrontar la nova situació; la poca predictibilitat de les situacions; la incertesa de la probabilitat que un esdeveniment succeeixi; l'ambigüïtat de la situació de l'estrès, és a dir, si la informació per analitzar la situació és clara o insuficient; la imminència de la situació d'estrès, fent referència a l'interval de temps que transcorre des que es prediu un esdeveniment i el moment que passa; la falta d'habilitats o conductes per fer front i manejar la situació que es presenta; l'alteració de les condicions biològiques de l'organisme per tornar a l'equilibri; i finalment, la duració de la situació de l'estrès ja que com més duri, més conseqüències negatives tindrà.

Per tant, podríem concretar que l'estrès acadèmic seria aquell que apareix en els àmbits educatius on s'ha de fer front a diverses demandes i que ens permet poder-les afrontar. A continuació, s'explicarà més detalladament aquest últim concepte.

2.2 Estrès acadèmic

Com s'ha pogut observar, l'estrès està present a tots els medis i ambients, és per això que al segle XX es van començar a realitzar investigacions sobre aquest fenomen a diferents àmbits, un dels quals és l'educatiu. L'estrès que s'origina en aquest context a causa de les seves demandes, s'anomena estrès acadèmic, estrès escolar o ansietat acadèmica, entre d'altres (Berrío i Mazo, 2011).

Segons Muñoz (2003), l'estrès acadèmic és una sèrie de processos cognitius i afectius pels quals l'estudiant experimenta l'impacte dels estressors acadèmics. Es tracta de la percepció subjectiva de l'estrès on l'alumnat avalua diversos aspectes del seu entorn educatiu com amenaçadors, reptes, demandes o factors que no estan sota el seu control; que s'associen amb emocions anticipatòries (preocupació, ansietat, esperança, confiança...) i uns resultats (ira, tristesa, satisfacció, alleujament...).

Seguint la mateixa línia, Barraza (2006), un dels autors llatinoamericans que ha aportat més dades d'investigacions sobre aquest tema, concep l'estrès acadèmic com un procés sistèmic, de caràcter adaptatiu i essencialment psicològic, que es presenta de manera descriptiva en tres moments:

1. L'alumne/a es veu sotmès, en el context escolar, a una sèrie de demandes que segons la valoració d'aquest mateix són considerades estressors.
2. Aquests estressors provoquen un desequilibri sistemàtic (situació estressant) que es manifesta en una sèrie de símptomes (indicadors de desequilibri).

3. Aquest desequilibri sistemàtic obliga a l'alumne a realitzar accions d'afrontament per restaurar l'equilibri sistemàtic.

A continuació, es destacaran aquells possibles estressors acadèmics, els indicadors de desequilibri que es poden donar a causa de l'estrès, les possibles estratègies d'afrontament i finalment l'estrès acadèmic en la infància.

2.2.1 Estressors acadèmics

Els estressors acadèmics són tots aquells factors o estímuls de l'ambient educatiu que pressionen o sobrecarreguen d'alguna forma a l'estudiant (Muñoz, 2003). Aquest mateix autor identifica quatre grans tipus d'estressors acadèmics. En primer lloc, l'avaluació, que inclou aspectes com ara la realització d'exàmens (orals o escrits, parcials o finals), ansietat a l'avaluació, preparació dels exàmens, el nivell d'exigència, l'adequació de les proves d'avaluació, les qualificacions obtingudes, els suspesos i l'espera de les notes.

En segon lloc, la sobrecàrrega de treball que es pot manifestar de diverses formes com ara demandes acadèmiques excessives, masses classes, molt treball per casa, problemes per distribuir i aprofitar el temps, falta de temps lliure, dificultats per compatibilitzar activitats acadèmiques amb altres, necessitat de desenvolupar una gran capacitat d'atenció i concentració, demandes de les pràctiques, repetició de curs, entre d'altres (Muñoz, 2003).

En tercer lloc, altres condicions del procés d'ensenyament i aprenentatge, que inclou dos aspectes. Per una banda, la relació professor-alumne regulada per les característiques i disposicions d'ambdós: mètode pedagògic o estil d'ensenyança, grau de competència del professor de la matèria que imparteix, personalitat, informació, retroalimentació, expectatives i conflictes, problemes d'ambigüitat de rol, clima social de l'aula, entre d'altres. I per altra banda, les variables organitzacionals de les que no són responsables directes i immediats ni el professor ni l'alumne: plans d'estudi, horaris, torns i grups, grandària dels grups, condicions físiques del centre, recursos disponibles, tràmits burocràtics, entre d'altres (Muñoz, 2003).

I finalment, en quart lloc, els problemes d'adaptació i transició dintre del sistema educatiu que són estressors com ara l'entrada al col·legi, pas d'una etapa educativa a una altra, canvi de centre escolar, abandonament del domicili familiar, trasllat a una altra ciutat, etc. (Muñoz, 2003).

En canvi, Barraza (2006) destaca com a estressors acadèmics: la competitivitat grupal, la sobrecàrrega de tasques, l'excés de responsabilitat, les interrupcions dels treballs, ambient físic desagradable, falta d'incentius, temps limitat per fer el treball, problemes o conflictes amb els assessors, problemes o conflictes amb els companys, les avaluacions, i el tipus de treball que es demana.

2.2.2 Indicadors de desequilibri

Pel que fa als indicadors de desequilibri, Barraza (2006) considera que un cop l'alumnat ha detectat estressors acadèmics, es manifesten en la persona una sèrie d'indicadors de desequilibri que serien els símptomes de l'estrès acadèmic. Aquests es poden dividir en tres grans grups. En primer lloc, es poden trobar els indicadors físics, que poden incloure insomni, cansament, mal de cap, problemes digestius, onicofàgia (mossegar-se les ungles), tremolors, sudoració, entre d'altres. En segon lloc, els indicadors psicològics com ara inquietud, tristesa, ansietat, depressió, etc. I finalment, en tercer lloc, els indicadors comportamentals que poden incloure conflictes, aïllament, desgana, absentisme, consum de begudes alcohòliques, etc.

Cal destacar que aquests indicadors es mostren de manera diversa en cada persona, de manera que el desequilibri sistèmic serà diferent en quantitat i varietat a cada un (Barraza, citat a Berrío i Mazo, 2011).

2.2.3 Estratègies d'afrontament

Davant del desequilibri que pateix l'individu, aquest posa en marxa diverses estratègies d'afrontament amb la finalitat de restaurar l'equilibri del sistema. Encara que hi ha una gran varietat d'estratègies, Barraza (citada a Berrío i Mazo, 2011) destaca les següents: habilitat assertiva, elogis a un mateix, distraccions evasives, ventilació o confidències, religiositat, busca d'informació sobre la situació, sol·licitar assistència professional, prendre la situació amb sentit de l'humor, elaborar un pla i/o executar les tasques. Un cop decidida l'estratègia d'afrontament, la persona actua per restablir l'equilibri perdut i el condueix a una valoració que determina l'èxit o el fracàs de l'afrontament i la necessitat o no de realitzar ajustaments (Barraza, 2006).

2.2.4 Estrès quotidià a la infància: àmbits i característiques

Orlandini (1999, citat a Berrío i Mazo, 2011) concep l'estrès acadèmic com una tensió excessiva que es pot experimentar mentre una persona es troba en processos d'ensenyament i aprenentatge: des dels graus preescolars fins l'educació universitària. Encara que la majoria d'investigacions es facin a l'educació superior o universitària, durant els últims anys, s'ha concedit més atenció i importància a l'estrès infantil ja que s'ha comprovat que els infants pateixen amb freqüència desajustos emocionals significatius, encara que no sempre són capaços de definir-los o expressar-los, i que aquests desajustos tenen conseqüències notables a la seva salut i en la seva adaptació a l'entorn (Trianes, M V., Banca, M J., Fernández-Baena, F., Escobar, M., Maldonado, E., 2011). En aquest apartat, primer es parlarà dels àmbits que l'estrès pot afectar i les seves conseqüències; i finalment de com pot afectar l'estrès depenent de l'edat i el sexe.

Àmbits de l'estrès quotidià a la infància

Una de les autores que més ha tractat el tema és Trianes (2003; 2011) i considera que l'estrès quotidià infantil es pot trobar en tres àmbits principals: salut, escola i família. Tot i així, les investigacions han demostrat que aquestes tres fonts d'estrès no són entitats independents sinó que existeixen influències recíproques entre elles. Per exemple, si un infant es troba en situació d'estrès familiar on té baralles constants amb els seus pares, això es podrà vincular amb problemes a l'àmbit escolar. Cal tenir en compte que l'estrès és una variable rellevant en el desenvolupament infantil i en el dels adolescents perquè alts nivells d'estrès quotidià s'associen amb problemes d'adaptació socioemocional. A continuació, es farà una breu descripció de cada àmbit on es pot trobar estrès quotidià infantil i com pot afectar al desenvolupament emocional de l'infant.

En primer lloc, l'estrès sobre la salut inclou situacions de malaltia, procediments mèdics i la imatge corporal. Els infants que pateixen estrès relacionat amb aquest àmbit estan en risc de desenvolupar episodis d'ansietat, depressió, sentiments d'incapacitat, baix autoconcepte i baixa autoestima. En la vessant més conductual poden presentar conductes d'irritació, d'inquietud, d'immaduresa i dependència (Trianes, 2003; 2011).

En segon lloc, l'estrès escolar s'ha de recalcar que els esdeveniments que succeeixen en aquest entorn, són una font important d'ansietat ja que produeixen un impacte negatiu en el desenvolupament emocional. Aquest inclou dificultats en la interacció amb els professors o companys, dificultats per realitzar tasques o deures, realització d'exàmens, baixes qualificacions, pressions acadèmiques, excessives activitats extraescolars, entre d'altres. La vivència d'aquests estressors pot provocar símptomes com ara ansietat davant dels exàmens, augment de la tensió, irritabilitat, sentiments d'incapacitat i inseguretat, desconfiança, tristesa, baix autoconcepte i autoestima, baix rendiment acadèmic i actitud hostil cap al col·legi i el professorat (Trianes, 2003; 2011).

I per últim, en tercer lloc, en l'estrès familiar s'hi poden trobar estressors com ara dificultats econòmiques, falta de supervisió dels pares, soledat a casa i baralles freqüents entre germans. Aquestes situacions suposen un risc per desenvolupar problemes emocionals com ara estats d'aïllament, tristesa, depressió, baix rendiment acadèmic, tensió, ansietat, sentiments de por, entre d'altres (Trianes, 2003; 2011).

Característiques de l'estrès quotidià a la infància

Una vegada exposats els àmbits de l'estrès a la infància, cal destacar que hi ha principalment dues variables que tenen un rol modelador sobre aquest fenomen: el sexe i l'edat. Per una banda, pel que fa al sexe, sembla que és una variable que implica diferències quantitatives i qualitatives. En general, es considera que les noies tenen majors nivells d'estrès i un major impacte emocional. A més, són elles les que solen patir més estrès relacionat amb estressors de les relacions interpersonals. En canvi, els nois reaccionen més a estressors referents a l'àmbit escolar i esportiu. També sembla ser que elles es preocupen més per les amenaces que suposen els estressors, avaluant-los amb més intensitat; mentre que els nois els hi donen menys importància, afronten més decididament el problema i es perceben amb majors possibilitats d'afrontament. I finalment, també es pot destacar que es considera que les noies utilitzen més estratègies improductives (preocupar-se massa, autoinculpar-se, fer-se il·lusions, entre d'altres) i això suposa una simptomatologia més internalitzada relacionada amb sentiments d'ansietat i depressió (Trianes i Escobar, 2009).

Per altra banda, pel que fa a l'edat es tendeix a considerar que durant la primera i mitjana infància tenen més importància els estressors interpersonals familiars; a la preadolescència i adolescència prenen més importància les dificultats amb els iguals; i al final de l'adolescència prenen més valor els estressors relacionats amb la presa de decisions en l'àmbit acadèmic i amb la parella (Trianes i Escobar, 2009).

Referent a l'impacte emocional que creen aquests estressors, alguns estudis exposen que a menor edat s'observen majors conseqüències negatives ja que no es donen les condicions necessàries per poder-los manejar efectivament, perquè en comparació amb els adolescents, tenen menys possibilitats d'afrontar-ho degut a tres raons, principalment: presenten menys desenvolupament cognitiu (dificultats per interpretar el problema i capacitat de trobar situacions alternatives), menys control emocional (que dificulta realitzar respostes adequades) i tenen menys experiència i un repertori més limitat d'estratègies d'afrontament de l'estrès. Tot i així, no significa que a l'adolescència no hi hagi episodis d'estrès, sinó que també es caracteritza per ser una etapa on hi ha nombrosos reptes i demandes com ara els canvis físics, cognitius i conductuals relacionats amb la pubertat (Trianes i Escobar, 2009).

2.3 Autoconcepte acadèmic

Un cop descrits tots els aspectes relacionats amb l'estrès, i especialment amb el que succeeix en l'àmbit educatiu, és hora de parlar d'un altre concepte central de la present investigació: l'autoconcepte. A continuació s'exposarà la fonamentació relacionada amb aquest tema així com la diferenciació entre amb l'autoestima, les seves característiques a partir del model de Shavelson i finalment, es descriurà l'autoconcepte acadèmic, que és el que té més relació amb el present treball.

2.3.1 Autoconcepte i autoestima

La definició del terme autoconcepte és complexa ja que depèn en gran mesura de l'enfocament teòric. Alguns autors consideren que l'autoconcepte és un sinònim d'autoestima, mentre que d'altres els diferencien (Sureda, 1998; García i Musitu, 1999). En el present treball s'adopta a la segona posició fent així una diferència dels dos termes. Cal destacar però, que ambdós conceptes formen part del sistema del jo, un factor intrapsicològic que té gran importància en els processos de desenvolupament, d'ensenyament i d'aprenentatge.

Per una banda, l'autoconcepte seria la representació que tenim de nosaltres mateixos en cada rol que desenvolupem a la vida: com a fill, com a parella, com estudiant o treballador, com amic, com a ciutadà, entre d'altres. Per tant, és multidimensional i pren tantes dimensions com rols que prenem a la vida. Tot i així, no totes les dimensions tenen el mateix pes, sinó que en algunes se'l donarà més o menys importància depenent, principalment, de l'edat, de les experiències personals i del context de la persona (Nuñez, J.C., i González-Pienda, J.A., 1994).

En canvi, per altra banda, l'autoestima és la valoració que cadascú es fa sobre ell mateix. Aquesta valoració es construeix a partir dels diferents autoconceptes i de la rellevància que donem a cada un d'ells. Es podria considerar com una conclusió final del procés de l'autoavaluació. Per tant, es tracta d'un concepte molt més estable i unidimensional. Es podria dir que una persona té un bon nivell d'autoestima quan hi ha tendència a valorar-se i sentir-se bé amb un mateix, mentre que un nivell baix quan es tendeix a valorar i sentir-se malament amb un mateix (Miras, 2001; García i Musitu, 1999).

2.3.2 Característiques de l'autoconcepte: El model de Shavelson

Pel que fa el terme d'autoconcepte, trobem el model de Shavelson com un dels que explica més bé les seves característiques. Principalment, es destacarà la idea de multidimensionalitat, organització jeràrquica i estabilitat.

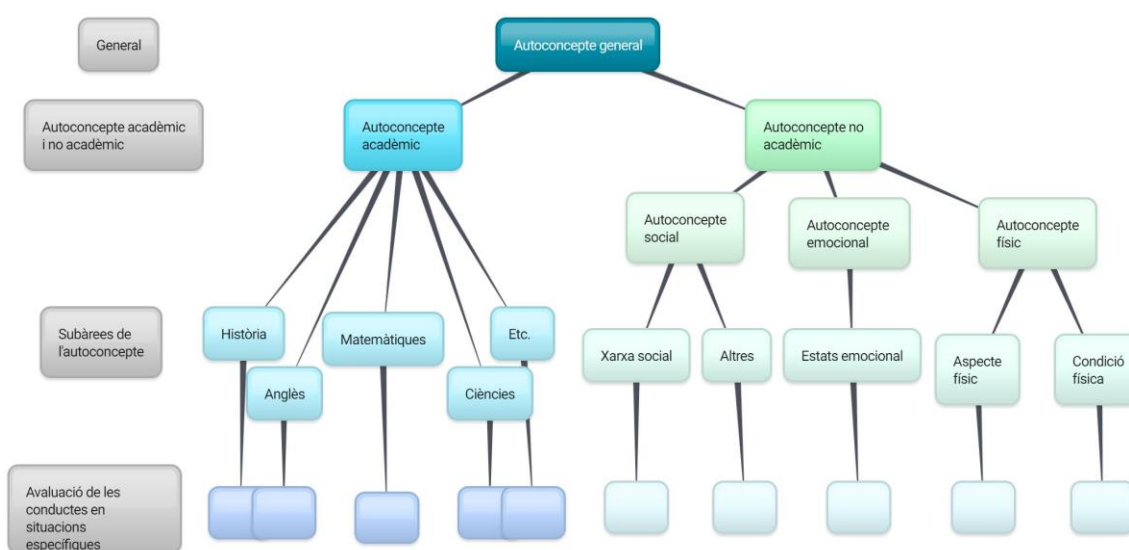
Pel que fa a la multidimensionalitat, l'autor considera que l'autoconcepte són les percepcions que la persona té sobre ell mateix, que es basa en les seves experiències de relació amb els altres i en les atribucions que es fan sobre la pròpia conducta. Aquest model exposa que es pot diferenciar entre l'autoconcepte acadèmic i el no-acadèmic que inclou l'emocional, el social i el físic (García i Musitu, 1999). A més, alguns autors també afegeixen dins del no-acadèmic l'autoconcepte familiar (Goñi, 2009). A continuació es farà una breu definició de cada un d'ells, excepte de l'acadèmic que s'explicarà en detall posteriorment (García i Musitu, 1999; Goñi, 2009).

En primer lloc, l'autoconcepte emocional està format per les autopercepcions sobre l'estat emocional i de les respostes a determinades situacions quotidianes que requereixen compromís i implicació. En segon lloc, l'autoconcepte social són percepcions que tenim sobre nosaltres mateixos i ve marcat per la xarxa social de la persona i les possibles dificultats o no per mantenir-la; i les qualitats importants de les relacions interpersonals com ara ser amigable, alegre, etc. En tercer lloc, l'autoconcepte familiar està format per les percepcions que cada persona té sobre la seva implicació, participació i integració al medi familiar com ara l'afecte i la confiança amb els pares; i el sentiment d'acceptació familiar per altres membres de la família. I finalment, l'autoconcepte físic són les autopercepcions que tenim sobre el nostre aspecte físic i de la nostra condició física. Pot fer referència a la pràctica esportiva que realitzem i també a l'aspecte físic com ser atractiu, agradar-se a un mateix, entre d'altres.

El model també exposa que la seva organització és jeràrquica, és a dir, les autopercepcions de cada persona van des d'un nivell concret i conductual fins a un altre completament abstracte i general. Sobre aquest punt, es considera que es poden diferenciar tres nivells de la dimensió especificitat-globalitat: en primer lloc, es troba la situació específica, que són totes aquelles situacions on utilitzem els nostres coneixements, habilitats, actituds, creences, etc. i que durant la realització de tot tipus d'activitats reben uns feedbacks informatius que construïran el nostre autoconcepte de cada dimensió implicada a través d'autopercepcions.

En segon lloc, hi ha el nivell categòric que fa referència a la construcció d'idees sobre nosaltres mateixos que es formen a partir de les autopercepcions i que representen l'assignació de constructes de les diferents activitats que realitzem. I per últim, en tercer lloc el nivell general que és quan les autopercepcions de tipus categorial s'agrupen de manera general. Per tant, segons aquest model les dimensions de l'autoconcepte que deriven directament de les experiències viscudes s'organitzen per formar dimensions més globals. (Nuñez, J.C., i González-Pienda, J.A., 1994). Al següent esquema s'il·lustra aquesta integració jeràrquica.

Figura 1. Adaptació del Model de Shavelson a partir de la figura de Sureda (1998, pàg. 60)



I finalment, una altra característica és l'estabilitat. Segons el mateix model, com més general és la dimensió de l'autoconcepte, més estable és. Aquest fet es dona ja que les dimensions més específiques del primer nivell són les que estan vinculades a activitats o situacions concretes de la vida quotidiana, i per tant, són més inestables. El segon nivell doncs, és més estable que el primer i per sobre d'aquest i com a més estable es troba el tercer nivell: l'autoconcepte general. Les autopercepcions que construeixen l'autoconcepte estan formades per dos tipus d'informacions sobre un mateix: descriptives (com sóc) i avaluadores (m'agrada o no com sóc) (Nuñez, J.C., i González-Pienda, J.A., 1994).

2.3.4 Autoconcepte acadèmic

L'autoconcepte acadèmic seria un dels molts autoconceptes que una persona pot tenir a la seva vida. En relació al treball, és important definir-lo i tal com exposen Marsh, Bryne i Shavelson (1988, citat a Miras, 2001, pàg. 312) “és la representació que l'alumne/a té com a ell mateix com aprenent, com a persona dotada de determinades característiques o habilitats per afrontar l'aprenentatge en un context instruccional”.

Investigacions recents consideren que existeixen tants autoconceptes diferents com àrees o continguts concrets d'aprenentatge. Per exemple, podria existir un autoconcepte acadèmic bàsic en les matemàtiques i un altre bàsic totalment diferent de l'àrea de llengües. Per tant, es parla de la multidimensionalitat d'aquest, especialment partir de la preadolescència on els autoconceptes acadèmics bàsics es complementarien amb els específics vinculats a determinats continguts. Per exemple, a matemàtiques, es podria trobar el de geometria o d'àlgebra, entre d'altres (Miras, 2001).

En relació amb aquest últim punt, a l'autoconcepte acadèmic es poden distingir dos vessants. Per una banda, la descriptiva: “m'agraden les ciències”; i, per altra banda, l'avaluadora: “sóc bo o bona amb les ciències”. Ambdues parts s'han de tenir en compte ja que es podrà reconèixer la forma en com es veu cada alumne/a de capacitat o competent dins de cada àrea curricular (Goñi, 2009).

2.3.5 Gènere i autoconcepte

Les investigacions que volen relacionar autoconcepte i gènere han sigut d'interès durant les últimes dècades. Alguns estudis suggereixen que el sexe de l'alumne/a pot influir en la formació de l'autoconcepte i és per això que es poden observar algunes diferències. Les noies semblen tenir un autoconcepte acadèmic, familiar i social alt, mentre que els nois un alt autoconcepte físic, emocional i global. Per tant, les noies solen tenir puntuacions més altes en àrees socials mentre que els nois en àrees relacionades amb la força i racionalitat (Costa i Taberno, 2012).

2.4 Relació entre l'estrès i l'autoconcepte acadèmic

Un cop arribats fins aquí, en aquest últim subapartat de la fonamentació teòrica, és moment de descriure la relació entre els dos conceptes principals de l'estudi: l'estrès acadèmic i l'autoconcepte acadèmic. A continuació s'exposarà la possible relació entre ambdós i finalment es descriuran una sèrie d'investigacions que han intentat copsar aquesta vinculació i els resultats obtinguts.

L'autoconcepte acadèmic es podria considerar un dels moderadors de l'estrès acadèmic, entenent per moderadors aquells factors que poden regular les relacions entre l'experiència subjectiva de l'estrès i els efectes i conseqüències que aquest pot provocar. Aquests factors es podrien dividir en biològics, com per exemple l'edat i el gènere; psicosocials, com ara el recolzament social, hàbits de conducta, factors de personalitat, entre d'altres; psicoeducatius com per exemple l'historial acadèmic de l'alumne, el seu autoconcepte, la motivació cap als estudis, factors del centre educatiu, mètodes d'ensenyament, etc.; i finalment els socioeconòmics que serien per exemple beques, situació laboral, ingressos familiars, tamany de la família, lloc de residència, entre d'altres (Muñoz, 2003).

Per tant, com s'ha pogut comprovar l'autoconcepte acadèmic seria un moderador de caire psicoeducatiu. Els dos conceptes del present estudi s'han relacionat positivament amb el rendiment dels estudiants, la seva motivació per estudiar i el seu estat de salut i benestar; mentre que s'ha relacionat negativament amb l'ansietat a l'avaluació, el nivell d'estrès acadèmic percebut i la reactivitat de tal estrès (Muñoz, 2003).

Segons el mateix autor (2003), no hi ha dubte de que la trajectòria acadèmica prèvia de l'alumne determina en gran mesura el seu autoconcepte acadèmic. A la vegada, a mesura que aquest interacciona amb les característiques i demandes de l'entorn educatiu, influeix en les avaluacions i atribucions causals que fa a les peticions i en la manera que les afronta. A la mesura que aquests processos avaluadors, atribucionals i d'afrontament s'adeqüin o no a la situació estressant, la reacció emocional serà major o menor, aversiva o no, i la qualitat de l'execució també variarà.

Al llarg dels últims anys, hi ha hagut diversos estudis i investigacions que han volgut demostrar la relació entre l'estrès acadèmic i l'autoconcepte. A continuació, es fa un resum de cada un d'aquests estudis i dels seus resultats corresponents:

- Martín (2007) va voler estudiar la relació entre nivells d'estrès i els exàmens en estudiants universitaris i a més, analitzar la influència de determinats indicadors de salut i de l'autoconcepte acadèmic. L'estrès es va mesurar amb l'Escala d'Apresiasió de l'Estrès (EAE-G) i l'autoconcepte amb l'Escala d'Autoconcepte Acadèmic. Els resultats van mostrar que menor nivell d'autoconcepte hi ha menys possibilitats d'afrontar amb èxit l'estrès.
- Fernández, González i Trianes (2015) van estudiar les relacions entre estrès acadèmic, recolzament social, optimisme-pessimisme i autoestima en estudiants universitaris. L'estrès es va mesurar amb l'Student Stress Inventory, Stress Manifestation (SSI-SM) i l'autoestima amb l'escala de Rosenberg. Els resultats obtinguts van concloure que l'autoestima no era significativa com a variable predictora de l'estrès acadèmic.
- Rodríguez (2016) va realitzar un estudi sobre les relacions entre estrès acadèmic i autoconcepte acadèmic en estudiants universitaris. Els instruments utilitzats van ser el SISCO (Inventari de l'estrès acadèmic) i l'Escala multidimensional de l'autoconcepte (AF-5). Els resultats van mostrar que no hi havia correlacions entre les dues grans variables de l'estudi.
- Rodríguez (2017) va voler comprovar la relació entre l'afrontament de l'estrès quotidià, l'autoconcepte, habilitats socials i intel·ligència emocional amb estudiants de l'Educació Secundària Obligatoria (ESO) i de cicles formatius. L'autoconcepte es va mesurar amb l'Escala multidimensional de l'autoconcepte (AF-5) i l'afrontament de l'estrès amb l'Escala d'afrontament (EA). Els resultats van mostrar que els estudiants que utilitzen més les estratègies productives d'afrontament tenen major puntuació a les variables d'autoconcepte acadèmic, habilitats socials i intel·ligència emocional.

Com es pot observar, els estudis que han intentat buscar relació entre aquestes dues variables han estat realitzats amb participants d'Educació secundària o universitaris. És per això, que en la present investigació s'ha plantejat realitzar-ho amb una mostra d'edat més petita, concretament amb alumnes de sisè d'Educació Primària, per tal de comprovar si els resultats segueixen la mateixa direcció o no.

3. Marc pràctic

Aquest apartat del treball consta del procés d'investigació que s'ha seguit per tal de poder obtenir les dades. En primer lloc, s'exposa la metodologia que consta dels objectius generals i específics, el tipus de disseny d'investigació, els participants, els instruments utilitzats, els procediments i els aspectes ètics que s'han tingut en compte. En segon lloc, es troben els resultats descriptius obtinguts com ara l'índex de fiabilitat dels tests, els resultats sobre l'estrès i sobre l'autoconcepte. I finalment, en tercer lloc, els resultats correlacionals on s'exposa la relació entre les variables estudiades.

3.1 Metodologia

3.1.1 Objectius generals i específics

Abans d'exposar altres aspectes de la metodologia, és adient exposar els objectius generals i específics de la present investigació. Per una banda, els objectius generals, recuperats de la introducció, són:

- Analitzar la relació entre les dues variables acadèmiques: l'estrès i l'autoconcepte acadèmic
- Conèixer el fenomen de l'estrès en l'àmbit educatiu, exposant les principals característiques i variables que el modulen
- Estudiar les característiques de l'autoconcepte, concretament l'acadèmic, en una mostra d'alumnes d'educació primària.

Per altra banda, els objectius específics són els següents:

- Avaluar els nivells d'estrès en alumnes de sisè de primària, donant rellevància a l'estrès acadèmic
- Identificar els nivells d'autoconcepte d'aquesta mateixa mostra, destacant l'autoconcepte acadèmic
- Comprovar si hi ha correlació entre l'estrès acadèmic i l'autoconcepte acadèmic i les característiques d'aquesta relació
- Analitzar altres possibles relacions entre les diferents àrees d'estrès i d'autoconcepte

3.1.2 Disseny d'investigació

Segons León i Montero (2003) aquest estudi es tracta d'un disseny d'investigació no experimental o descriptiu que té per instrument l'enquesta transversal. És a dir, es mesuren les variables tal com es presenten sense manipular-les a través de tests psicològics que mesuren els factors estudiats en un moment donat i que per tant, no poden conèixer els possibles canvis evolutius de la població. A més, aquest tipus d'estudi podríem dir que és correlacional ja que intenta trobar la relació entre dues variables determinades i no principis de causalitat (causa-efecte).

3.1.3 Participants

Pel que fa als participants d'aquest estudi, han sigut 43 alumnes de 6è de Primària (11 anys) d'una escola concertada de la comarca d'Osona. Aquest centre escolar ofereix Educació Infantil de 3 a 6 anys (P3-P5), Educació Secundària de 6 a 12 anys (1r-6è EP) i Educació Secundària Obligatòria de 12 a 16 anys (1r-4t ESO) amb dues línies de cada classe.

L'obtenció de la mostra per l'estudi és no probabilística amb mostreig a propòsit ja que es pretenen mesurar unes variables a un grup concret. Concretament, hi ha 21 alumnes de la classe A i 22 de la classe B, amb un 48'84% de nens (n=21) i un 51'16% de nenes (n=22).

3.1.4 Instruments

En el present estudi s'han utilitzat dos tests diferents. Per una banda, s'ha utilitzat l'Inventari d'Estrès Quotidià Infantil (Trianes, M^a V., Banca, M^a J., Fernández-Baena, F., Escobar, M., Maldonado, E., 2011) per mesurar l'estrès acadèmic; i per altra banda, l'Autoconcepte Forma 5 (García i Musitu, 1999) per mesurar l'autoconcepte acadèmic. A continuació s'explicarà amb més detall cada un d'ells.

Inventari d'Estrès Quotidià Infantil

L'Inventari d'Estrès Quotidià Infantil (IECI) va ser creat per Trianes, M^a V., Banca, M^a J., Fernández-Baena, F., Escobar, i M., Maldonado, E. (2011) amb la finalitat d'avaluar l'estrès en infants de 6 a 12 anys. La seva aplicació pot ser individual o col·lectiva i s'estima que el temps d'aplicació és d'uns quinze a uns vint-i-cinc minuts.

El seu potencial és que es dóna èmfasis als estressors quotidians, és a dir, no en esdeveniments traumàtics, que per la seva naturalesa són menys freqüents i més evidents, sinó que es centra en les petites dificultats que els infants es troben durant el dia a dia i que poden afectar-los sense que en siguem conscients (Trianes et al., 2011).

El test està format per vint-i-dos ítems dicotòmics (Si / No) que descriuen l'ocurrència de diferents successos, problemes, demandes, preocupacions i contradiccions que poden succeir en les interaccions diàries amb l'entorn i que poden provocar reaccions emocionals afectant negativament al desenvolupament dels infants en edat escolar. El IECI avalua tres àmbits rellevants de l'estrès infantil que corresponen als següents factors o escales (Trianes et al., 2011):

- Problemes de salut i psicossomàtics: són els estressors relacionats amb situacions de malaltia, visites al metge, patiments i preocupació per la imatge corporal.
- Estrès a l'àmbit escolar: fa referència als estressors relatius a l'excés de tasques extraescolars, problemes amb la interacció amb els professors o companys, qualificacions baixes, dificultats de concentració, entre d'altres.
- Estrès en l'àmbit familiar: engloba les situacions familiars com ara les dificultats econòmiques, la falta de contacte, la soledat, les baralles entre familiars, exigències dels pares, etc.

Per últim, el test també compta amb l'escala de l'estrès total que és la suma de les puntuacions de les tres escales anteriors. Referent a la baremació de les diferents escales, es troben els resultats en percentils i en puntuacions tipificades pels diferents sexes i cursos escolars. Pel que fa a aquesta investigació, a causa de la seva temàtica, es tindrà principalment en compte els resultats a l'escala de l'estrès a l'àmbit escolar i l'estrès total de cada alumne/a.

Autoconcepte Forma 5

L'autoconcepte Forma 5 és un test que va ser creat per García i Musitu (1999) amb la finalitat d'avaluar cinc dimensions de l'autoconcepte en diferents edats: alumnes de 5è i 6è d'educació primària, alumnes d'Educació Secundària Obligatòria (ESO), Batxillerat, universitaris i adults no escolaritzats en el moment de l'aplicació. S'estima que la durada del test són uns quinze minuts incloent la correcció i l'aplicació pot ser tant individual com col·lectiva.

El test està compost per un total de trenta ítems en forma d'afirmacions de les quals s'ha de valorar el grau d'acord amb el que diuen puntuant de l'1 al 99. Per exemple, si una frase diu "La música ajuda al benestar humà" si s'està poc d'acord es valorarà amb una puntuació baixa com ara 9 punts, en canvi, si s'està molt d'acord es puntuarà a l'alça com per exemple amb 94 punts.

Les subescales que configuren el test són cinc i fan referència a diferents autoconceptes: el social, l'acadèmic o laboral, l'emocional, el familiar i el físic¹. Cada una d'aquestes subescales es valora amb sis ítems. Un cop obtinguts els resultats, es calcula la puntuació de cada escala seguint les instruccions de correcció i s'obtenen els resultats finals amb forma de percentils.

3.1.5 Procediments

Per tal d'assolir els objectius proposats, una vegada es va disposar dels instruments necessaris es va pactar amb la direcció del centre escolar un dia per anar a recollir les dades. El dia escollit va ser el dijous 1 de febrer de 2018. En primer lloc, es van passar els tests a la classe A i després a la B. Aproximadament, la duració de recollida de dades a cada classe van ser uns vint-i-cinc minuts, fet que coincideix amb la durada que indiquen els dos instruments.

¹ Veure apartat 2.3.2 *Característiques de l'autoconcepte: El model de Shavelson* per l'explicació de cada una de les escales.

3.1.6 Aspectes ètics

Durant tot el procés de realització d'aquesta investigació s'han valorat els aspectes ètics que s'han de tenir en compte a l'hora de realitzar qualsevol investigació. Des del principi es va exposar amb claredat i honestament els objectius i el procediment a la direcció del centre escolar, demanant que es signés un consentiment informat ² conforme es permetia recollir les dades als alumnes de 6è de Primària. Així mateix, es va oferir a l'escola la possibilitat de conèixer els resultats obtinguts un cop acabada la investigació.

A més, es va assignar un codi a cada estudiant de manera que les dades obtingudes fossin anònimes, respectant així la confidencialitat, assegurant que cap identitat no es pogués revelar abans, durant i ni un cop finalitzada la investigació. Així com també s'ha mantingut en l'anonimat el centre escolar per tal de no poder identificar la mostra.

² Veure annex 1: Consentiment informat

3.2 Resultats descriptius

En aquest apartat del treball s'exposaran els resultats descriptius obtinguts de la present investigació que s'han pogut obtenir mitjançant el programa estadístic IBM-SPSS Statistics 23. En primer lloc, es troba l'anàlisi de fiabilitat dels tests mitjançant la tècnica de l'Alfa de Cronbach; en segon lloc, els resultats descriptius obtinguts amb el test IECI i finalment, en tercer lloc, els obtinguts amb l'AF5.

3.2.1 Anàlisi de fiabilitat dels tests

La fiabilitat o precisió d'un test es pot entendre com el grau en que els diferents ítems d'aquest mesuren un tret o comportament homogeni, és a dir, si covarien, correlacionen o són consistents entre si les diferents parts d'un qüestionari. Per tal d'analitzar la fiabilitat dels tests realitzats, es va calcular l'Alfa de Cronbach d'ambdós. Aquesta tècnica mesura si els ítems mesuren una única dimensió o tret. Si el resultat és proper a 1, significa que els ítems covarien fortament entre si; mentre que si s'acosta a 0, és quan els ítems són linealment independents ³.

Per una banda, el test AF-5 que avalua els diferents autoconceptes de la persona, ha obtingut una puntuació de $\alpha=0'83$. Per tant, es podria dir que els ítems del test covarien entre ells i per tant, té un bon nivell de fiabilitat.

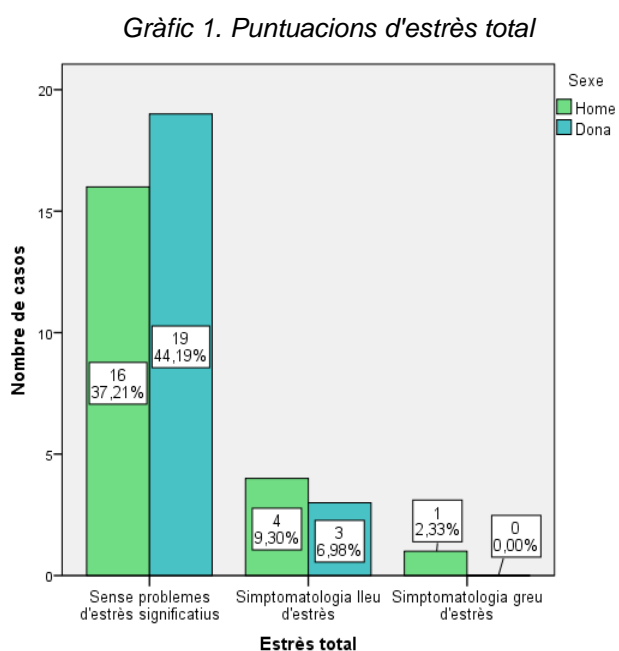
Per altra banda, el test IECI que mesura els diferents tipus d'estrès ha obtingut una puntuació de $\alpha=0'603$. Per tant, es podria dir que els diferents ítems del test tenen força correlació entre ells, encara que no tant com l'anterior. Tot i això, Moss, Costello, Simpton, Patel, Rowe, Tuner i Hatton (1998) consideren que en una investigació exploratòria com aquesta, l'índex ha de ser igual o superior a 0.6, fet que es compleix.

³ Veure annex 2: Índexs de fiabilitat: Alfa de Cronbach per observar les taules dels resultats

3.2.2 Resultats descriptius sobre l'estrès

En aquest subapartat del treball, es descriuran els resultats descriptius obtinguts sobre la variable de l'estrès a través de les puntuacions tipificades que indiquen la presència o no de simptomatologia d'estrès i la seva gravetat. S'exposaran els resultats obtinguts en les diferents escales del test IECI: l'estrès total, l'estrès acadèmic, l'estrès familiar i l'estrès de salut i les diferències entre gènere ⁴.

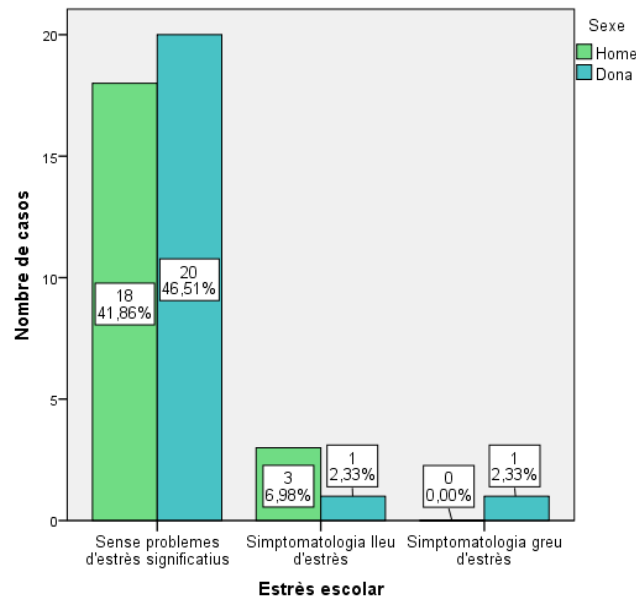
En primer lloc, pel que fa al nivell d'estrès general o total (gràfic 1) de la mostra obtinguda pel treball, es pot observar que la gran majoria d'ells (81'4%) no tenen problemes d'estrès significatius. Llavors, hi ha un 16'27% d'alumnes que mostren simptomatologia lleu d'estrès; i finalment, un únic cas d'un nen amb simptomatologia greu d'estrès (2'33%). En el gràfic es pot comprovar que hi ha més casos d'estrès lleu i sever en nois que no pas en noies.



En segon lloc, pel que fa als nivells d'estrès acadèmic dels alumnes (gràfic 2), els resultats obtinguts han demostrat que un 88'37% no tenen problemes d'estrès acadèmic significatius, seguit d'un 9'30% que presenten símptomes lleus d'estrès acadèmic i finalment, el cas d'una nena (2'33%) que presenta simptomatologia greu d'estrès acadèmic. Tot i així, en aquest àmbit, hi ha més nois en casos lleus que no pas noies.

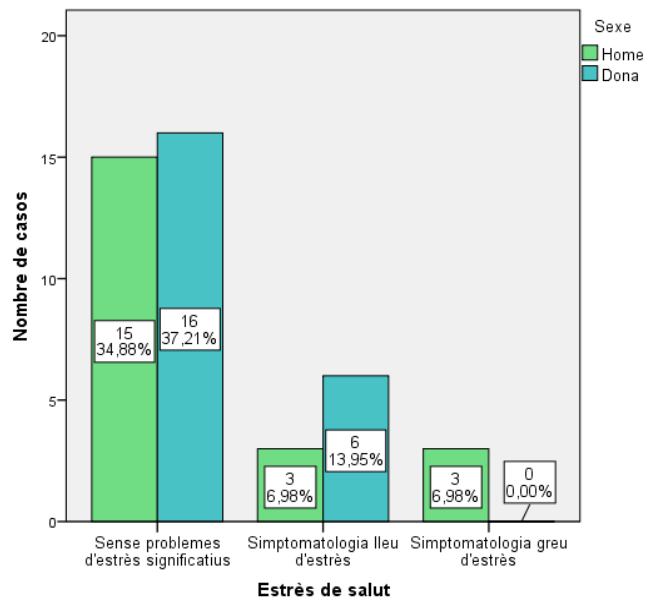
⁴ Veure annex 4. Taula creuada d'estrès i gènere

Gràfic 2. Puntuacions estès escolar



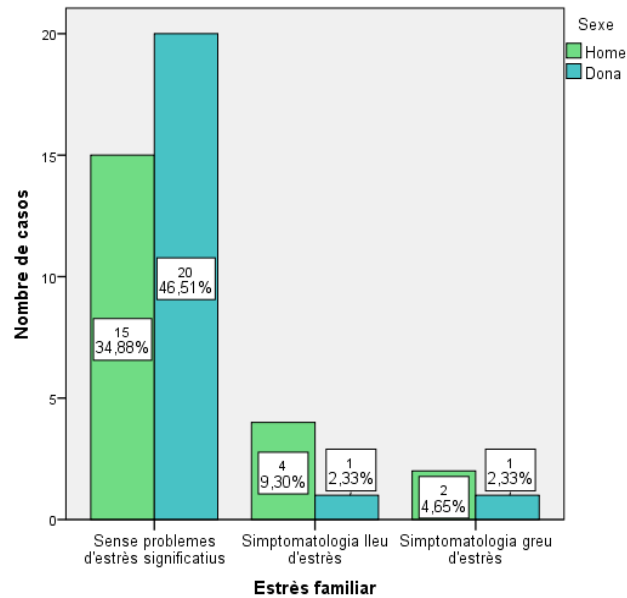
En tercer lloc, es troba l'estrès de salut (gràfic 3). En aquest cas, un 72'09% dels alumnes no tenen simptomatologia d'estrès, seguit d'un 20'93% que presenten símptomes lleus i finalment un 6'98% amb simptomatologia greu. Es pot comprovar que els tres casos d'estrès elevat en aquest àmbit són tres nois, mentre que amb simptomatologia lleu hi ha més casos de noies.

Gràfic 3. Puntuacions estrès de la salut



I finalment, en quart lloc, l'estrès familiar (gràfic 4) ha obtingut un 81'40% d'alumnes que no tenen problemes d'estrès significatius, un 11'62% d'alumnes amb simptomatologia lleu i un 6'98% amb simptomatologia greu. En aquest àmbit de l'estrès hi ha més proporció de nois amb més alts-lleus nivells d'estrès que no pas noies.

Gràfic 4. Puntuacions estrès familiar

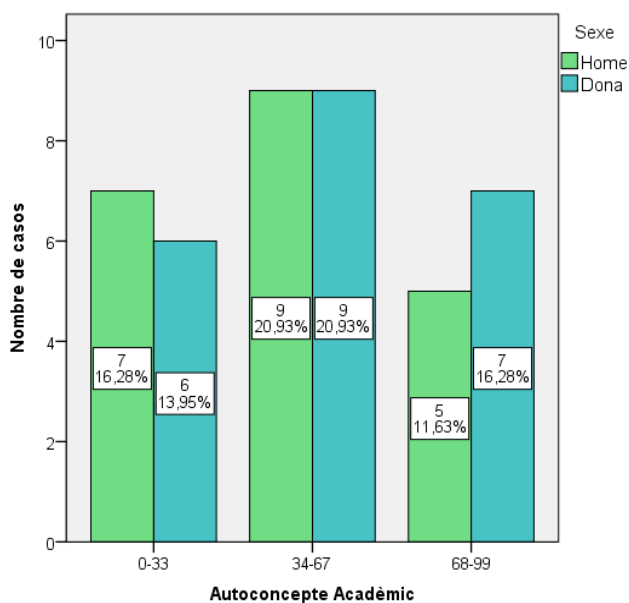


3.2.3 Resultats descriptius de l'autoconcepte

En aquest subapartat, es descriuran els resultats obtinguts amb el test Autoconcepte Forma 4 (AF5) en les seves cinc subescales: autoconcepte acadèmic o laboral, social, emocional, familiar i físic. A més, com a altres investigacions com ara la de Granda, Gómez i Toro (2014) i Ortegón, Burgos i Ospina (2017) també s'han calculat els resultats de l'autoconcepte general mitjançant la mitjana de les escales mencionades anteriorment. Totes les puntuacions estan agrupades en tres intervals dels percentils obtinguts, indicant quants subjectes estan entre aquest rang: baix (0-33), mitjà (34-67) o alt (68-99). A més, s'exposaran les diferències entre gènere ⁵.

En primer lloc, es destacarà l'autoconcepte acadèmic (gràfic 5), que és el que més vinculació té amb la temàtica del treball. D'aquest es pot observar que un 30'2% es troben al nivell baix, un 41'9% al mitjà i un 27'9% a l'alt. Es podria dir que les noies tenen majors nivells d'aquesta subescala vers els nois i que predominen les puntuacions mitjanes.

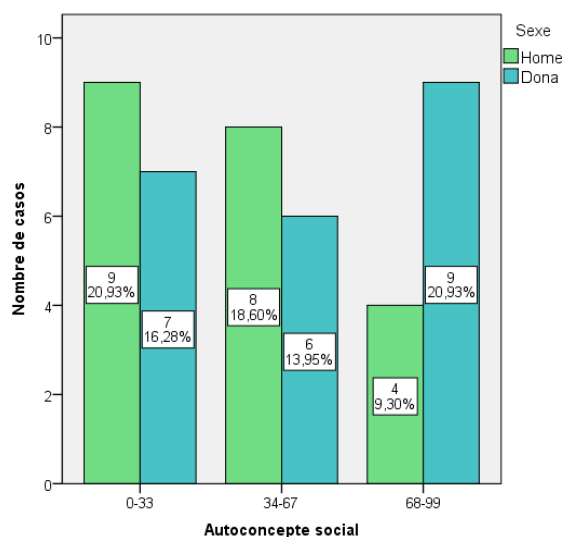
Gràfic 5. Puntuacions de l'autoconcepte acadèmic



⁵ Veure annex 5. Taula creuada d'autoconcepte i gènere

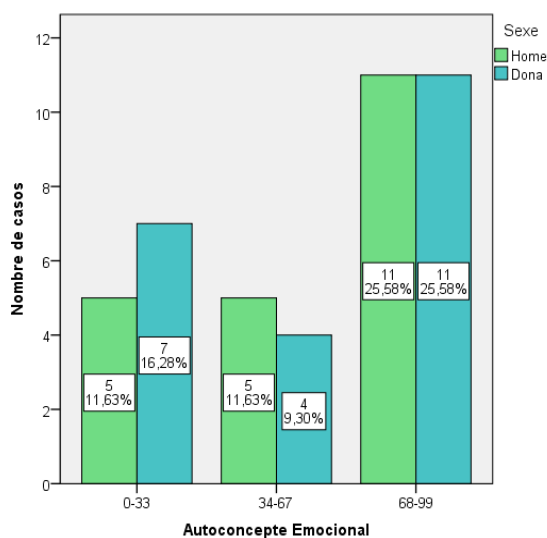
En segon lloc, pel que fa a l'autoconcepte social (gràfic 6) es pot observar que un 37'2% es troba al nivell baix, un 32'6% al mitjà i un 30'2% a l'alt. En aquest cas, les noies han obtingut majors puntuacions vers els nois i es podria dir que, en general, predominen les puntuacions baixes encara que els tres nivells estiguin bastant igualats.

Gràfic 6. Puntuacions de l'autoconcepte social



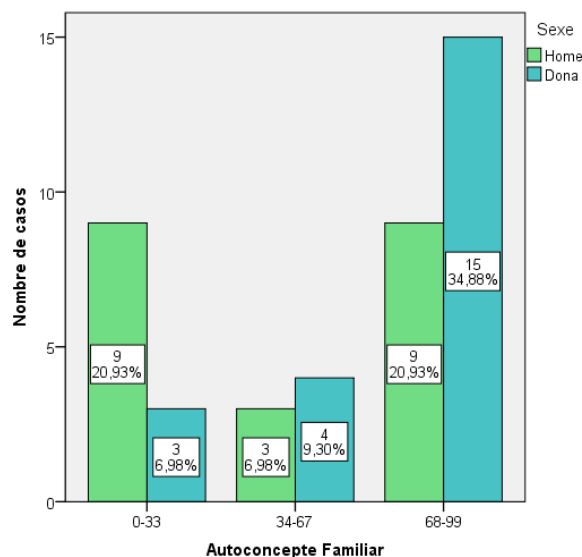
En tercer lloc, pel que fa a l'autoconcepte emocional (gràfic 7) un 27'9% dels alumnes es troben al nivell baix, un 20'9% al mitjà i un 51'2% a l'alt. Per tant, en aquest cas es pot veure que predominen les puntuacions altes. En aquesta àrea, es podria considerar que els nois tenen nivells lleugerament més elevats vers les noies a causa de les diferències en el nivell baix i mig.

Gràfic 7. Puntuacions de l'autoconcepte emocional



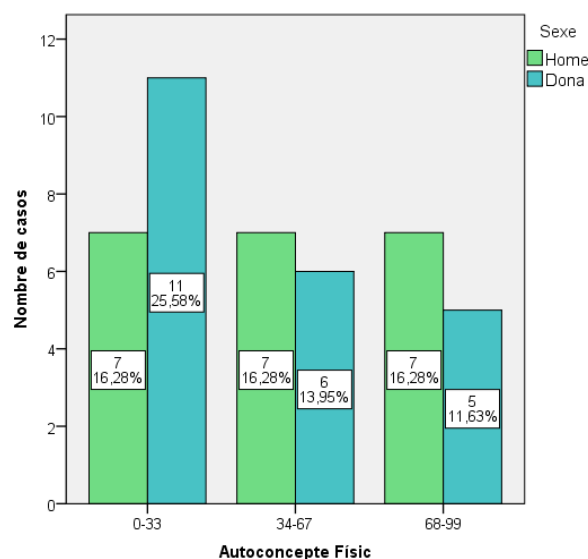
En quart lloc, en la subescala de l'autoconcepte familiar (gràfic 8) es pot comprovar que el 27'9% de la mostra es troba al nivell baix, un 16'3% en el mitjà i el 55'8% a l'alt. En aquest cas, les noies han obtingut majors puntuacions vers els nois i es pot dir que en general, predominen les puntuacions altes.

Gràfic 8. Puntuacions de l'autoconcepte familiar



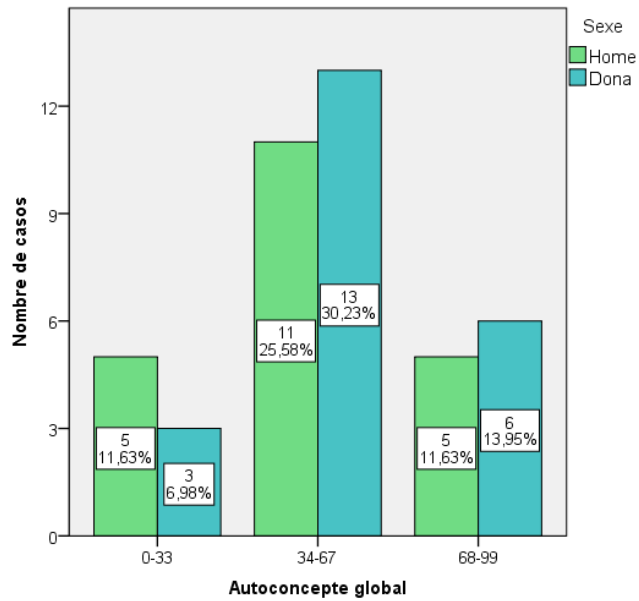
En cinquè lloc, a l'escala de l'autoconcepte físic (gràfic 9) es pot observar que els nois han obtingut majors puntuacions de nivell d'autoconcepte vers les noies i que en general predominen les puntuacions baixes. Si ens fixem amb els intervals, un 41'9% està al baix, un 30'2% al mitjà i un 27'9% a l'alt.

Gràfic 9. Puntuacions de l'autoconcepte físic



I finalment, en sisè lloc, es troben els resultats de l'autoconcepte general (gràfic 10), calculat a partir de les mitjanes dels anteriors autoconceptes. Es pot observar que en el nivell baix hi ha un 18'6% dels casos, en el mitjà un 55'8% i a l'alt un 25'6%. A més, es pot considerar que les noies el tenen més elevat en comparació els nois i que en general predominen les puntuacions mitjanes.

Gràfic 10. Puntuacions de l'autoconcepte global



3.3 Resultats correlacionals

Finalment, per acabar d'analitzar de manera descriptiva els resultats, s'exposaran les correlacions entre diferents subescales dels dos tests administrats. Aquestes comprovacions s'han realitzat amb el Coeficient de correlació lineal de Pearson. Aquest coeficient proporciona la relació lineal entre dues variables quantitatives i pot prendre valors de -1 a 1. Si el valor és negatiu, significa que es tracta d'una correlació lineal negativa, mentre que si és positiu, la correlació lineal és positiva. En el cas que els resultats siguin igual a zero o molt propers a aquest, es pot afirmar que no hi ha correlació ⁶.

Per una banda, en la present investigació s'han obtingut correlacions lineals significatives al nivell 0'05. En ambdós casos han sigut negatives, per tant, significa que quan una de les dues variables augmenta, l'altra disminueix. Aquestes correlacions han sigut:

- La relació entre l'autoconcepte acadèmic i l'estrès total: $r = -0'340$
- La relació entre l'autoconcepte familiar i l'estrès familiar: $r = -0'373$.

Per altra banda, també s'han obtingut correlacions no significatives. Aquestes són:

- La relació entre l'autoconcepte acadèmic i l'estrès acadèmic: $r = -0'222$;
- La relació entre estrès escolar i autoconcepte global: $r = 0'023$
- La relació d'autoconcepte global i estrès total: $r = -0'196$; i
- La relació entre l'autoconcepte físic i l'estrès de salut: on $r = -0'151$.

⁶ Veure annex 3: Correlacions de Pearson per observar les taules dels resultats

4. Discussió i conclusions

4.1 Discussió dels resultats

La literatura considera que l'autoconcepte acadèmic és un moderador de l'estrès escolar, és a dir, un factor que pot regular l'experiència subjectiva de l'estrès i també les seves conseqüències; o bé a la inversa: l'estrès és un moderador de l'autoconcepte. Tot i així, els resultats d'aquesta investigació no poden afirmar que existeixi una relació significativa entre aquestes dues variables. Aquesta troballa és similar amb altres estudis que s'havien fet prèviament com ara el Martín (2007), Fernández, González i Trianes (2015), Rodríguez (2016) i Rodríguez (2017) on, tot i no haver utilitzat les mateixes proves i els participants eren d'educació secundària o d'universitat, tampoc s'havien trobat indicis que ambdues variables correlacionessin.

És per això, que contra qualsevol pronòstic, sí que podria ser que ambdós factors intrapsicològics no estiguessin directament relacionats. En futures investigacions caldria tenir en compte altres variables com ara estratègies d'afrontament de l'estrès i més dades sociodemogràfiques per tal de veure si la tendència varia o no, ja que s'ha pogut observar que utilitzant franges d'edat i instruments diferents, els resultats són similars.

Tot i això, una dada significativa dels resultats és que l'autoconcepte acadèmic i l'estrès general sí que han obtingut una correlació negativa significativa. Per tant, es podria dir que quan l'estrès general augmenta, l'autoconcepte acadèmic disminueix, o viceversa. Aquest fet és rellevant, ja que s'ha de tenir en compte que l'estrès és un fenomen que es pot trobar en molts àmbits i, que per tant, també pot repercutir en les diferents àrees, una de les quals seria l'acadèmica, o bé a la inversa.

Lancho, Ríos, Prieto i Lobera (2012) en el seu estudi en adolescents sobre l'avaluació de l'estrès van observar que "l'estrès percebut augmenta a mesura que disminueixen els nivells d'autoestima i viceversa" (pàg. 1766). En aquest sentit, es podria concloure que encara que l'estrès acadèmic no es relacioni de manera significativa amb l'autoconcepte d'aquest mateix àmbit, l'estrès total sí que ho fa. És per això, que podria ser que no només s'hagi de tenir en compte l'estrès que succeeix en l'esfera acadèmica, sinó que un cúmul d'ansietat pot acabar afectant en la percepció subjectiva que té l'alumne de si mateix com aprenent; ja que cal recordar que a l'escola és un dels àmbits on els infants passen més temps durant el dia. Per tant, es podria afirmar que uns nivells alts d'estrès poden acabar repercutint en l'autoconcepte

acadèmic o bé que uns nivells baixos d'autoconcepte acadèmic facin que l'estudiant percebi més estrès general.

En el present estudi, a part de la mencionada anteriorment, s'han obtingut una altra correlació significativa. Aquesta és la correlació negativa entre l'autoconcepte i l'estrès familiar. Aquest fenomen té sentit ja que si un no se sent bé amb la família, pot sentir-se estressat en aquest àmbit, o al revés, on un alt nivell d'estrès en l'àmbit familiar pot suposar un baix autoconcepte.

Pel que fa als resultats descriptius sobre la variable de l'estès, concretament l'estrès escolar, els estressors acadèmics són els estímuls o factors que sobrecarreguen d'alguna forma a l'alumnat. El seu paper és molt important en el desenvolupament de l'estrès, i és per això, que Trianes (2011) amb l'Inventari d'Estrès Quotidià Infantil proposa avaluar l'estrès a partir d'aquests. Tot i així, la mostra estudiada sembla que no perceben aquests estressors acadèmics com a tals, ja que una gran majoria (88'37%) no presenten simptomatologia d'aquest estrès, mentre que una petita minoria presenten nivells lleus (9'3%) i un únic cas d'una noia que presenta un nivell alt en aquest àmbit (2'33%). Martínez-Otero (2012) va mesurar els nivells d'estrès a alumnes de 5è de Primària amb el IECI i els resultats van ser els següents: un 82'69% sense simptomatologia d'estrès, un 13'46% amb estrès lleu i un 3'85% d'estrès greu. Com es pot observar, els nivells d'estrès acadèmic en les dues investigacions han sigut bastant similars encara que hi hagi la diferència d'un curs escolar.

Per tant, es podria dir que la gran majoria dels alumnes que han participat a l'estudi, en aquest moment donat, no tindran repercussions sobre el desenvolupament emocional ni altres símptomes com ara ansietat davant d'exàmens, tensió, irritabilitat, sentiments d'incapacitat i inseguretat, entre d'altres (Trianes, 2003; 2011). Aquest fet podria ser degut a diversos factors: per una banda, a causa de l'edat de la mostra, ja que com que encara són preadolescents, pot ser que els nivells d'estrès no siguin tan elevats com a l'etapa de l'adolescència on l'estrès tendeix a augmentar. I, per altra banda, també podria ser que la mostra estudiada no visqui els estressors acadèmics seleccionats al IECI com a tals, ja sigui o perquè alguns no els experimenten o bé perquè no els hi causin ansietat (per exemple, si no realitzen tasques extraescolars i no ho poden valorar, o bé les realitzen però no els hi causen estrès). Aquest últim punt es podria comprovar utilitzant un altre instrument que contemplés altres estressors acadèmics a part dels que contempla el IECI (la dificultat de les tasques escolars, les notes obtingudes, l'exigència dels professors, massa activitats extraescolars, poca

concentració, nervis per parlar en públic i si els companys es burlen de tu) per tal de veure si l'alumnat es mostra sensible a aquests o no.

En els altres àmbits d'estrès, si es comparen amb l'estudi de Martínez-Otero (2012) es pot observar que els resultats són força similars. En l'àmbit de la salut, en el present estudi es van obtenir un 72'09% sense estrès, un 20'93% amb simptomatologia lleu i un 6'98% d'estrès greu; mentre que a la investigació de Martínez-Otero (2012) els resultats van ser d'un 83'97% sense estrès, un 10'9% d'estrès lleu i un 5'13% de greu. En aquest àmbit, les puntuacions presenten lleugeres diferències en la categoria "sense simptomatologia" i "simptomatologia lleu", ja que en ambdós casos varien un deu per cent aproximadament entre els dos estudis.

En l'àmbit familiar s'ha obtingut un 81'4% sense simptomatologia, un 11'62% amb símptomes lleus d'estrès en aquest àmbit i un 6'98% amb simptomatologia greu, mentre que a l'estudi de Martínez-Otero (2012) els resultats van ser de 85'26%, 10'26% i 4'49% respectivament. Com es pot comprovar, en aquest cas, les puntuacions han sigut força similars i per tant no es pot destacar cap diferència rellevant.

I en general, sobre el nivell d'estrès total, es pot comprovar que els resultats també són força semblants. En la present investigació es va observar que un 81'4% de l'alumnat no presentaven problemes d'estrès, un 16'27% amb simptomatologia lleu i un 2'33% de greu. En canvi, a l'estudi de Martínez-Otero (2012) els percentatges van ser de 88'46%, 7'05% i 4'49% respectivament. La diferència més rellevant entre els dos estudis és en la categoria "simptomatologia lleu" on hi ha una diferència d'un deu per cent aproximadament. Per tant, es pot observar que en la mostra estudiada hi ha menys casos sense simptomatologia d'estrès, més casos d'estrès lleu i uns menys de greu en comparació a l'estudi de Martínez-Otero (2012).

En general, a les dues investigacions els diferents nivells d'estrès no són gaire elevats. Aquest fet, com s'ha dit anteriorment, podria ser degut a que els alumnes es troben a una franja d'edat on l'estrès encara no apareix amb gran intensitat; o bé caldria ampliar la mostra i/o passar un altre qüestionari per tal de veure si és el grup d'alumnes avaluats que presenten aquests nivells baixos d'estrès. D'aquesta manera, es podria estimar amb més precisió com apareix aquest fenomen a la població general.

En relació amb la variable de gènere, els estudis consideren que les noies tenen majors nivells d'estrès en les diferents àrees i també un major impacte emocional (Trianes i Escobar, 2009). Contra aquest pronòstic, els resultats obtinguts en aquesta investigació han mostrat que en tots els diferents àmbits d'estrès, els nois han obtingut puntuacions més elevades vers les noies, encara que no sempre en els casos greus, però sí per proporció entre lleus i greus. Per tant, aquesta troballa és rellevant ja que no coincideix amb la teoria que s'havia vist anteriorment. Tot i així, aquest fet també ha ocorregut en altres estudis com ara el de Martín-Otero (2012) on els nois van obtenir majors puntuacions d'estrès, concretament, en l'estrès total on els nois van mostrar més simptomatologia lleu i greu vers les noies. En el present estudi, en aquesta escala i en les altres, també ha succeït. Per tant, caldria estudiar si es tracta que el conjunt de la mostra avaluada es diferencia de la població general, segons el que afirmen els estudis, o si els nois són més sensibles als estressors del IECI, tractant-se així d'un possible biaix de l'instrument.

Per altra banda, referent a la variable de l'autoconcepte, es poden discutir diferents aspectes com serien els seus nivells i el gènere. Referent als nivells d'autoconcepte de la mostra estudiada, s'analitzarà cada una de les diferents àrees per separat. Les diferents comparacions es realitzaran amb un estudi de Granda, Gómez i Toro (2014) on es va mesurar l'autoconcepte d'estudiants d'educació primària de deu a dotze anys, amb l'AF5, per tal d'observar si les diferents dimensions d'aquest influïen en el rendiment escolar. En aquest estudi també es van diferenciar tres nivells d'autoconcepte: baix, mitjà i alt: el nivell baix va del percentil 0 al 33, el mitjà del 34 al 67 i l'alt del percentil 68 al 99. A continuació es troben les comparacions de cada dimensió de l'autoconcepte.

En primer lloc, en l'autoconcepte acadèmic un 30'2% de la mostra té un nivell baix, un 41'9% un nivell mitjà i un 27'9% alt. Per tant, es podria dir que predomina el nivell mitjà-baix. A l'estudi de Granda, Gómez i Toro (2014) el 63'64% dels alumnes tenien un autoconcepte baix, el 32'47% mitjà i el 3'9% un nivell alt. Per tant, es podria dir que en aquest cas les puntuacions són diferents ja que en el present estudi s'ha obtingut nivells més elevats d'aquest autoconcepte. Les diferències significatives serien en el nivell alt i baix ja que els tant per cents varien força entre ambdues investigacions.

En segon lloc, a l'autoconcepte social, en la mostra estudiada les puntuacions estan distribuïdes força equitativament en els tres nivells, predominant el baix amb un 37'2%, seguit del 32'6% del nivell mitjà i finalment un 30'2% de l'alt. A l'estudi de Granda et al. (2014) un 63'64% dels alumnes van obtenir un nivell baix d'autoconcepte, seguit d'un 35'06% amb nivell mitjà, i finalment un 1'30% amb alt nivell. En aquest cas, els resultats obtinguts també són diferents ja que l'alumnat que ha participat en aquest estudi tenen les puntuacions més elevades. Un altre cop, les diferències significatives es troben en els nivells alt i baix.

En tercer lloc, a l'autoconcepte emocional, en els alumnes de la present investigació predominen les puntuacions altes ja que el 51'2% tenen un nivell alt, un 20'9% un nivell mitjà i un 27'9% baix. A l'estudi sobre el nivell d'autoconcepte en alumnes de cinquè (Granda et al., 2014) un 59'74% dels alumnes van obtenir un nivell alt, seguit d'un 22'08% amb nivell mitjà i finalment un 18'18% d'alumnes amb autoconcepte emocional baix. En aquesta dimensió els resultats si que són força similars ja que en ambdós predominen les puntuacions altes encara que en el de Granda et al. (2014) siguin lleugerament més elevades.

En quart lloc, a l'autoconcepte familiar, en la mostra estudiada predominen les puntuacions altes, ja que el 55'8% tenen un autoconcepte alt, un 16'3% mitjà i un 27'9% baix. En aquesta dimensió, els resultats són força diferents amb l'estudi de Granda et al. (2014) ja que els seus resultats van ser un 72'73% dels estudiants amb l'autoconcepte familiar baix, seguit d'un 24'68% amb un nivell mitjà, i finalment un 2'59% amb un nivell alt. En aquest cas les diferències són força significatives ja que hi ha molta diferència entre les puntuacions altes i baixes d'ambdós estudis.

En cinquè lloc, en la dimensió de l'autoconcepte físic, en la mostra estudiada predominen puntuacions baixes: un 41'9% es troba al nivell baix, un 30'2% al mitjà i un 27'9% en l'alt. A l'estudi de Granda et al. (2014) també predominen les puntuacions baixes ja que un 75'32% de la seva mostra va obtenir un nivell baix, seguit d'un 23'38% amb un nivell mitjà i finalment un 1'30% que presentava un autoconcepte físic alt. Tot i així, encara que en les dues investigacions predominin les puntuacions baixes cal destacar que en l'estudi de Granda et al. (2014) les puntuacions han sigut més inferiors.

I, finalment, a l'autoconcepte general en el present estudi es pot observar que un 18'6% té un nivell baix, un 55'8% un nivell mitjà i un 25'6% d'alt. Per tant, es pot considerar que predominen les puntuacions mitjanes. Si es fa una valoració general dels autoconceptes dels alumnes, es pot dir que predominen les puntuacions mitjanes en el global i l'acadèmic; les puntuacions baixes en el físic i el social; i unes puntuacions altes en l'emocional i el familiar. És per això, que els autoconceptes que caldrien potenciar i ser més treballats des de l'escola són concretament el físic i el social, així com també l'acadèmic i el global per tal de poder-los igualar amb els nivells d'autoconcepte familiar i global.

Per concloure les discussions, en relació a les variables gènere i autoconcepte, es pot afirmar que en aquest estudi les noies han obtingut puntuacions més altes en l'autoconcepte acadèmic, el social, el familiar i el global; mentre que els nois les han superat a l'autoconcepte emocional i el físic. Aquests resultats coincideixen força amb les investigacions dels autors Cerrato et al. (2011), Costa i Taberno (2012), Padilla et al. (2010) i Membrilla i Martínez (2000). Per una banda, ha coincidit que les noies hagin obtingut majors puntuacions en l'esfera acadèmic, social (Cerrato et al., 2011) i familiar (Membrilla i Martínez, 2000); mentre que els nois en l'esfera física i emocional (Padilla et al. 2010). Tot i així, per altra banda, no coincideix en què els nois obtinguin majors puntuacions en l'autoconcepte global (Membrilla y Martínez, 2000) ja que han sigut les noies les que han obtingut un nivell més alt.

Aquestes incongruències entre la teoria i els resultats obtinguts sobre les diferències de gènere i nivells d'autoconcepte, podrien ser degudes no només a la condició de ser noi o noia, sinó que també poden estar vinculades amb la pròpia història de vida. És per això, que per tal de que els resultats poguessin ser extrapolats a la població, caldria ampliar la mostra i realitzar estudis longitudinals per tal de comprovar si aquestes tendències segueixen en la mateixa línia durant el cicle vital dels participants. Com s'ha vist, els diferents autoconceptes es poden anar modificant al llarg de la trajectòria vital ja que, encara que tinguin una tendència estable, els esdeveniments, conductes o activitats de la vida diària poden ajudar a modificar aquests nivells.

4.2. Conclusions finals

Un cop arribats fins aquí, és adient realitzar unes breus conclusions amb la finalitat de sintetitzar tot allò que s'ha pogut observar al llarg de la investigació. Per tal de realitzar-ho, es recuperaran els objectius generals.

Pel que fa a l'objectiu de "conèixer el fenomen de l'estrès en l'àmbit educatiu, exposant les principals característiques i variables que el modulen", com s'ha pogut veure al marc teòric, el sistema educatiu actual sol estar caracteritzat per unes pressions, demandes i disfuncions que poden arribar a sobrecarregar a l'alumnat, ja que la majoria d'aquests, afirmen haver-se sentit estressats algun moment de la seva trajectòria escolar. Aquest fenomen pot arribar a tenir conseqüències sobre la salut, el benestar, en el rendiment acadèmic dels estudiants, entre d'altres. S'ha detectat que l'estrès acadèmic, que es podria definir com la resposta automàtica davant de determinats estressors acadèmics, és un problema que afecta no només a estudiants a universitaris, sinó que també pot ser present des de l'educació primària.

En la present investigació, els quaranta-tres alumnes de sisè de primària van ser avaluats de l'estrès amb l'Inventari d'Estrès Quotidià Infantil on una de les escales és l'estrès escolar. Tal com indiquen els resultats, una gran majoria, 81'4%, no presenta simptomatologia d'estrès acadèmic, seguit d'un 16'28% que tenen símptomes lleus i només un únic cas, 2'33%, amb alt nivell d'estrès en aquest àmbit. Per tant, es podria dir que la majoria no presenten estrès en aquest àmbit.

En relació amb l'estrès escolar, semblaria ser que l'autoconcepte, un altre factor molt rellevant en l'àmbit escolar i en el desenvolupament de l'alumne/a, que es pot definir com les diferents representacions que es tenen sobre un mateix en els diferents rols que desenvolupem a la vida, podria jugar un paper important ja que les pròpies autopercepcions de l'alumnat podrien inferir sobre la percepció i l'afrontament de l'estrès acadèmic.

En relació a l'objectiu "d'estudiar les característiques de l'autoconcepte, concretament l'acadèmic, en una mostra d'alumnes d'educació primària", la mostra d'aquesta investigació va ser avaluada amb el test Autoconcepte Forma 5, on una de les escales és l'autoconcepte acadèmic. Els resultats han mostrat que un 30'2% tenen un nivell baix d'aquest, un 41'9% un nivell mitjà i finalment, un 27'9% un nivell alt. Per tant, com es pot observar, les puntuacions no destaquen per ser molt elevades ja que predomina un nivell mitjà-baix.

Pel que fa a l'objectiu "d'analitzar la relació entre les dues variables acadèmiques: l'estrès i l'autoconcepte acadèmic", els resultats també han indicat que no hi ha una relació estadísticament significativa entre les dues variables acadèmiques però sí una relació negativa entre el nivell d'estrès total i l'autoconcepte acadèmic. És a dir, es pot concloure que quan els nivells d'estrès general augmenten, l'autoconcepte acadèmic disminueix i viceversa. Aquest fet és rellevant ja que permet enfocar les futures línies d'investigació en aquesta direcció, així com tenir en compte més variables per tal de veure quines altres influeixen en la percepció de l'estrès acadèmic.

Aquest estudi no tenia una finalitat clínica sinó exploratòria. Per tant, aquests resultats no poden ser extrapolats a tota la població ja que, entre altres aspectes, caldria ampliar la mostra d'alumnes. Tot i així, aquests resultats poden ser molt útils per l'escola que ha participat en la investigació ja que podran obtenir una representació de com es senten els seus alumnes. En aquest cas, el que es podria recomanar seria que es pogués intervenir en els casos de simptomatologia greu d'estrès, així com també procurar que els casos lleus no agreugin; i també promoure una millora dels nivells d'autoconcepte de tots els alumnes, entre ells l'acadèmic. Per tant, seria adient que tots els professionals que estan en contacte amb l'alumnat coneguessin les manifestacions d'aquest estrès per tal de poder-ne fer una avaluació i una bona intervenció en el cas que es necessiti. A més, prendre consciència d'aquest fenomen també permetria dissenyar línies de prevenció en els contextos escolars per tal de minimitzar els riscos, així com per exemple treballar l'autoconcepte per promoure l'equilibri socioafectiu dels alumnes ajudant-los a construir una imatge ajustada i positiva d'ells mateixos.

Per concloure, es podria recomanar a l'escola aplicar algun programa per abordar aquesta temàtica. Per exemple, es podria aplicar un programa d'educació emocional, ja que tal com exposa Biquerra (2011), aquests tenen per objectiu el desenvolupament de competències emocionals per tal de prendre consciència i regular les emocions, promovent així l'autonomia emocional, les competències socials, habilitats de vida, el benestar i la prevenció d'ansietat i/o estrès, entre d'altres. Un exemple concret serien les activitats o recursos d'intervenció psicoeducativa que proposa Carpena en el seu llibre *Com et sents?* (2012), on es tracten diversos aspectes com ara l'autoestima, l'empatia, la resolució de conflictes i la gestió d'emocions en infants de cinc fins a dotze anys.

4.3 Limitacions i futures línies d'investigació

Una limitació del treball ha sigut la mostra, ja sigui per la seva mida i/o pel mostreig no probabilístic. Els participants han sigut quaranta-tres alumnes d'una mateixa classe d'un sol centre escolar, fet suposa que els resultats no es puguin extrapolar a la població general ja no es té validesa externa. Per tant, una futura línia d'investigació seria ampliar la mostra i realitzar un mostreig probabilístic per tal de poder estimar amb més precisió la relació entre les dues variables estudiades. Per exemple, es podrien avaluar més alumnes de diferents edats i escoles d'un mateix territori, ja sigui a nivell comarcal, regional o estatal.

Una altra limitació és que aquest estudi és una investigació transversal on es mesuren les variables amb certs instruments en un moment donat. Això suposa que no es poden contemplar els canvis que es poden donar al llarg del cicle vital dels participants. És per això que en aquest punt es podrien obrir diferents línies d'investigació. Per exemple, es podria realitzar la mateixa investigació amb diferents tests per tal de veure si els resultats segueixen en la mateixa tendència o no. A més, també seria interessant realitzar un estudi longitudinal on es poguessin donar a conèixer els possibles canvis dels resultats en funció de l'etapa vital dels subjectes i dels seus esdeveniments vitals quotidians, ja que depenent d'aquests, els seus nivells d'autoconcepte i estrès podrien presentar variacions.

Així mateix, una altra possible línia d'investigació seria realitzar un "ex-post facto". És a dir, es podria aplicar un programa de millora de l'autoconcepte i d'estratègies d'afrontament de l'estrès a través de l'educació emocional i tornar a mesurar les dues variables per tal de veure si els nivells han variat o no. D'aquesta manera, es podria observar si aportant estratègies adequades, els nivells d'estrès es redueixen i alhora, s'augmenten els nivells d'autoconcepte.

I finalment, un altre inconvenient seria la falta d'estudis similars sobre el tema per tal de poder realitzar comparacions més acurades. Durant la present investigació hi ha hagut certes limitacions ja que per exemple, durant la discussió de resultats, no es tenia cap investigació que hagués utilitzat els dos mateixos instruments en una sola recerca, sinó que s'han hagut de comparar de manera separada, per una banda l'estrès acadèmic i per altra banda, l'autoconcepte en estudiants de primària.

A més, la majoria dels estudis han estat realitzats amb estudiants universitaris o d'educació superior. Així doncs, caldria promoure investigacions sobre autoconcepte i estrès en edats més precoces per tal de veure si realment l'edat és una variable moduladora de l'estrès o no. D'aquesta manera, es podrien conèixer les característiques d'ambdues variables en aquesta franja d'edat per tal de poder realitzar intervencions o prevencions acurades; ja que un altre aspecte que ha resultat sorprenent és la dificultat per trobar un programa específic sobre la prevenció, la detecció i la intervenció de l'estrès en alumnes d'educació primària. Majoritàriament, els programes que s'han trobat ho aborden de manera genèrica des de l'educació emocional o ve estan destinats per alumnes d'educació secundària o superior.

5. Referències bibliogràfiques

- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, vol. 9, no 3.
- Berrío, N. i Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología universidad de Antioquia*. Consultat el 29 d'abril de 2017, des de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4865240.pdf>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Carpena, A. (2012). *Com et sents?: educació socioemocional dels cinc als dotze anys*. Vic: Eumo Editorial.
- Cerrato, S., Sallent, S. Aznar, F., Pérez, E. i Carrasco, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos en Cataluña. *Psicothema*, 23, 871-878.
- Costa, S. i Taberno, C. (2012). Rendimiento académico y autococepto en estudiantes de secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología salud*, 3 (2), p. 175-193.
- Fernández González, L., González-Hernández, A., & Trianes-Torres, M. V. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 111-130.
- García, F. i Musitu, G. (1999). *AF5 Autoconcepto Forma 5. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Granda, A., Gómez, A., i Toro, M. (2014). Relación entre autoconcepto y rendimiento escolar en estudiantes de grado de quinto del Instituto Madre Caridad. *Revista UNIMAR* 32(1), pàg.113-125.

- Grases, G. (2011). Estudi de l'ansietat i l'estrès en la població d'estudiants de Balears. Relació amb el rendiment acadèmic. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 2011, 268-269. Consultat el 28 d'abril de 2017, des de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4572569.pdf>
- Labrador, F.J. (1992). *El estrés: nuevas técnicas para su control*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Lancho, M. C., Ríos, P., Prieto, I., i Lobera, I. (2012). Evaluación del estrés en adolescentes y su relación con variables de conducta alimentaria. *Trastornos de la conducta alimentaria*, (16), pàgs.1752-1774.
- Lazarus, R. i Folkman, S. (1984). Capítulo 1: El concepto del estrés en la biología. Dins de Lazarus, R i Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. (p. 35-46). Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- León, O., Montero, I. (2003). Encuestas. Dins León, O., Montero, I., *Métodos de investigación en psicología y educación* (3a edició, pp.105-136). Madrid: Mc Graw Hill.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología* (Pag. 87-99).
- Martínez-Otero, V. (2012). El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59/2).
- Membrilla, J. A. A., i Martínez, C. P. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 207-24.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. Dins de Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Comp.) (2001). *Desarrollo psicológico y Educación. Vol. II Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza.

- Moss, S., Prosser, H., Costello, H., Simpson, N., Patel, P., Rowe, S., Turner, S. i Hatton, C. (1998). Reliability and validity of the PAS-ADD Checklist for detecting psychiatric disorders in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(2), 173-183
- Muñoz, F.J. (2003). El estrés académico. Dins de Muñoz, F.J. *El estrés académico: problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial* (p. 45-102). Huelva: Universidad de Huelva.
- Nuñez, J.C., i González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo.
- Ortegón, O. C., Burgos, S. B., i Ospina, J. E. (2017). *Estilos cognitivos en la dimensión dependencia-independencia de campo, autoconcepto, autoregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la UCM* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales, Colombia.
- Padilla, M. T., García, M. S., i Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de educación*, (352), 495-515.
- Redolar, D. (2010). *L'estrès*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rodríguez, F.M.M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48.
- Rodríguez, R. S. (2016). *Relaciones entre estrés académico y autoconcepto académico en estudiantes de ciudadela universitaria de la Universidad de Antioquia* (Triball de grau). Universitat d'Antioquia, Colombia.
- Slipak, O.E. (1991). Historia y concepto del estrés, 1a Parte. *ALCMEON: Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 3, 355-360. Recuperat de: http://www.alcmeon.com.ar/1/3/a03_08.htm
- Sureda, I. (1998). Naturaleza y características del autoconcepto. Dins Sureda, I. *Autoconcepto y adolescencia: teoría, medida y multidimensionalidad*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Trianes, M V. (2003). *Estrés en la infancia: su prevención y tratamiento*. (3a edición). Madrid: Narcea.

Trianes, M V. i Escobar, M. (2009). Estrés cotidiano en la infancia media. Dins Etxeberria, F. (2009), *Educación y menores en riesgo* (pp. 283-297). Barcelona: Sello Editorial.

Trianes, M V., Banca, M J., Fernández-Baena, F., Escobar, M., Maldonado, E. (2011). *IECI: Inventario de Estrés Cotidiano Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.

Annexos

RELACIÓ ENTRE L'ESTRÈS I L'AUTOCONCEPTE
ACADÈMIC EN ALUMNES D'EDUCACIÓ
PRIMÀRIA

Índex Annexos

1. Consentiment informat	2
2. Índexs de fiabilitat: Alfa de Cronbach	3
3. Correlacions de Pearson	3
4. Taula creuada nivells d'estrès i gènere	6
5. Taula creuada dels nivells d'autoconcepte i gènere	7

1. Consentiment informat

AUTORITZACIÓ

En/ Na com a director/a o responsable del centre / entitat autoritza que es pugui realitzar la següent activitat:

“Relació entre l’estrès i l’autoconcepte acadèmic en alumnes d’educació primària” amb la finalitat exclusiva de recollir dades per a la realització d’un Treball de Final de Grau de l’estudiant Cristina Reixach Viladecans de la Facultat de Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic.

Per la seva part, l’estudiant s’ha compromès a: “respectar els drets fonamentals de les persones, siguin infants o persones adultes; demanar el consentiment de les persones que col·laborin o participin en el treball; respectar l’esfera privada de totes les persones, grups o institucions que participin o estiguin relacionades amb el treball; utilitzar la informació obtinguda només amb finalitats científiques i donar compte dels resultats del treball a les persones, grups o institucions col·laboradores”.

.....

Signatura

Vic, de gener de 2018

2. Índexs de fiabilitat: Alfa de Cronbach

Estadística de fiabilitat test AF5

Alfa de Cronbach	Nº d'elements
,830	30

Estadística de fiabilitat test IECI

Alfa de Cronbach	Nº d'elements
,603	23

3. Correlacions de Pearson

Correlació entre estrès total i autoconcepte acadèmic

		Estrès total	Autoconcepte acadèmic / laboral
Estrès total	Correlació de Pearson	1	-,340*
	Sig. (bilateral)		,026
	N	43	43
Autoconcepte acadèmic / laboral	Correlació de Pearson	-,340*	1
	Sig. (bilateral)	,026	
	N	43	43

*. La correlació és significativa al nivell 0,05 (bilateral).

Correlació entre estrès familiar i autoconcepte familiar

		Estrès familiar	Autoconcepte familiar
Estrès familiar	Correlació de Pearson	1	-,373*
	Sig. (bilateral)		,014
	N	43	43
Autoconcepte familiar	Correlació de Pearson	-,373*	1
	Sig. (bilateral)	,014	
	N	43	43

*. La correlació és significativa al nivell 0,05 (bilateral).

Correlació entre estrès total i estrès escolar

		Estrès total	Estrès escolar
Estrès total	Correlació de Pearson	1	,463**
	Sig. (bilateral)		,002
	N	43	43
Estrès escolar	Correlació de Pearson	,463**	1
	Sig. (bilateral)	,002	
	N	43	43

** . La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Correlació entre estrès escolar i autoconcepte acadèmic

		Estrès escolar	Autoconcepte acadèmic / laboral
Estrès escolar	Correlació de Pearson	1	-,222
	Sig. (bilateral)		,152
	N	43	43
Autoconcepte acadèmic / laboral	Correlació de Pearson	-,222	1
	Sig. (bilateral)	,152	
	N	43	43

Correlació entre estrès escolar i autoconcepte global

		Estrès escolar	Autoconcepte global
Estrès escolar	Correlació de Pearson	1	,023
	Sig. (bilateral)		,885
	N	43	43
Autoconcepte global	Correlació de Pearson	,023	1
	Sig. (bilateral)	,885	
	N	43	43

Correlació entre autoconcepte global i estrès total

		Autoconcepte global	Estrès total
Autoconcepte global	Correlació de Pearson	1	-,196
	Sig. (bilateral)		,207
	N	43	43
Estrès total	Correlació de Pearson	-,196	1
	Sig. (bilateral)	,207	
	N	43	43

Correlació entre estrès de salut i autoconcepte físic

		Estrès de salut	Autoconcepte físic
Estrès de salut	Correlació de Pearson	1	-,151
	Sig. (bilateral)		,334
	N	43	43
Autoconcepte físic	Correlació de Pearson	-,151	1
	Sig. (bilateral)	,334	
	N	43	43

4. Taula creuada nivells d'estrès i gènere

			Gènere		Total
			Home	Dona	
Estrès total	Sense problemes d'estrès significatius	Recompte % del total	16 37,2%	19 44,2%	35 81,4%
	Simptomatologia lleu d'estrès	Recompte % del total	4 9,3%	3 7,0%	7 16,3%
	Simptomatologia greu d'estrès	Recompte % del total	1 2,3%	0 0,0%	1 2,3%
Total		Recompte % del total	21 48,8%	22 51,2%	43 100,0%
Estrès escolar	Sense problemes d'estrès significatius	Recompte % del total	18 41,9%	20 46,5%	38 88,4%
	Simptomatologia lleu d'estrès	Recompte % del total	3 7,0%	1 2,3%	4 9,3%
	Simptomatologia greu d'estrès	Recompte % del total	0 0,0%	1 2,3%	1 2,3%
Total		Recompte % del total	21 48,8%	22 51,2%	43 100,0%
Estrès de salut	Sense problemes d'estrès significatius	Recompte % del total	15 34,9%	16 37,2%	31 72,1%
	Simptomatologia lleu d'estrès	Recompte % del total	3 7,0%	6 14,0%	9 20,9%
	Simptomatologia greu d'estrès	Recompte % del total	3 7,0%	0 0,0%	3 7,0%
Total		Recompte % del total	21 48,8%	22 51,2%	43 100,0%
Estrès familiar	Sense problemes d'estrès significatius	Recompte % del total	15 34,9%	20 46,5%	35 81,4%
	Simptomatologia lleu d'estrès	Recompte % del total	4 9,3%	1 2,3%	5 11,6%
	Simptomatologia greu d'estrès	Recompte % del total	2 4,7%	1 2,3%	3 7,0%
Total		Recompte % del total	21 48,8%	22 51,2%	43 100,0%

5. Taula creuada dels nivells d'autoconcepte i gènere

			Gènere		Total
			Home	Dona	
Autoconcepte Acadèmic	0-33	Recompte % del total	7 16,3%	6 14,0%	13 30,2%
	34-67	Recompte % del total	9 20,9%	9 20,9%	18 41,9%
	68-99	Recompte % del total	5 11,6%	7 16,3%	12 27,9%
Total		Recompte % del total	21 48,8%	22 51,2%	43 100,0%
Autoconcepte Social	0-33	Recompte % del total	9 20,9%	7 16,3%	16 37,2%
	34-67	Recompte % del total	8 18,6%	6 14,0%	14 32,6%
	68-99	Recompte % del total	4 9,3%	9 20,9%	13 30,2%
Total		Recompte % del total	21 48,8%	22 51,2%	43 100,0%
Autoconcepte Emocional	0-33	Recompte % del total	5 11,6%	7 16,3%	12 27,9%
	34-67	Recompte % del total	5 11,6%	4 9,3%	9 20,9%
	68-99	Recompte % del total	11 25,6%	11 25,6%	22 51,2%
Total		Recompte % del total	21 48,8%	22 51,2%	43 100,0%
Autoconcepte Familiar	0-33	Recompte % del total	9 20,9%	3 7,0%	12 27,9%
	34-67	Recompte % del total	3 7,0%	4 9,3%	7 16,3%
	68-99	Recompte % del total	9 20,9%	15 34,9%	24 55,8%
Total		Recompte % del total	21 48,8%	22 51,2%	43 100,0%

Autoconcepte Físic	0-33	Recompte % del total	7 16,3%	11 25,6%	18 41,9%
	34-67	Recompte % del total	7 16,3%	6 14,0%	13 30,2%
	68-99	Recompte % del total	7 16,3%	5 11,6%	12 27,9%
Total		Recompte % del total	21 48,8%	22 51,2%	43 100,0%
Autoconcepte Global	0-33	Recompte % del total	5 11,6%	3 7,0%	8 18,6%
	34-67	Recompte % del total	11 25,6%	13 30,2%	24 55,8%
	68-99	Recompte % del total	5 11,6%	6 14,0%	11 25,6%
Total		Recompte % del total	21 48,8%	22 51,2%	43 100,0%