



FACULTAT  
D'EDUCACIÓ, TRADUCCIÓ,  
ESPORTS I PSICOLOGIA

UVIC | UVIC·UCC

# L'IMPACTE DE LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL I L'AUTOESTIMA DAVANT L'ESTRÈS ACADÈMIC EN ELS ESTUDIANTS UNIVERSITARIS A CATALUNYA

TREBALL DE FINAL DE GRAU DE PSICOLOGIA

Noelia Folk Delgado

4t de Psicologia

Tutora: Laura Ballester Coma

Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia

Universitat de Vic

Vic, Maig del 2023

## **Agraïments**

En primer lloc, agrair a la meva tutora, Laura Ballester, per la seva implicació, ajuda i seguiment al llarg del tot el treball. Gràcies per acompanyar-me i guiar-me en tot aquest procés.

Als meus pares, per tot l'esforç que han fet per fer possible que estigui avui aquí. Gràcies per la confiança i el recolzament de tots aquests anys.

Al meu germà, per la seva disposició i ajuda en aquells moments que anava més perduda.

A les meves amigues, per escoltar-me, per la confiança, el suport i l'ajuda que m'han brindat en tot moment.

I, per últim, a totes aquelles persones que han format part d'aquest procés i han fet possible la realització d'aquest treball.

## Resum

Avui dia, la major part d'estudiants pateixen d'estrès, però aquest incrementa especialment en la transició a la universitat degut al procés d'adaptació que han de fer els joves, majoritàriament, en aquesta nova etapa. Les demandes acadèmiques, responsabilitats i nous rols que han d'assumir en aquest nou context implica que els estudiants hagin de fer esforços per habitar-se al context universitari: és en aquest procés d'adaptació on apareix el que anomenem estrès acadèmic. Diferents estudis han trobat que tant l'autoestima com la intel·ligència emocional (IE) són recursos personals que afavoreixen l'afrontament a l'estrès en el context acadèmic, fent més suportables les situacions acadèmiques i fins i tot, alguns autors afirmen que actuarien també com a recursos preventius davant l'estrès acadèmic. El present estudi pretén conèixer quina relació tenen la IE, l'autoestima i l'estrès acadèmic en la població universitària catalana. Es tracta d'un estudi transversal, realitzat l'any 2023, en estudiants de grau de les universitats de Catalunya. La recollida de dades es va realitzar mitjançant un qüestionari online compost per preguntes sociodemogràfiques, l'inventari SISCO (Barraza, 2007), per mesurar l'estrès acadèmic; l'escala d'Autoestima de Rosenberg (1965), per mesurar l'autoestima; i l'escala TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale*) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey i Palfai, (1995) adaptada per Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. i Ramos, N. (2004)), per mesurar la IE. La mostra està composta per 219 estudiants de grau de 9 universitats catalanes, el 66,7% dels participants han estat dones, l'edat mitjana és 22 anys i, majoritàriament, de l'àmbit de ciències de la salut (41,6%). El 77,2% d'estudiants universitaris presenten un nivell d'estrès acadèmic moderat, essent més elevat en dones que en homes ( $p < 0,001$ ). Els estudiants presenten un nivell d'autoestima moderat (mitjana de 29,03) i, nivells adequats d'IE en les tres subescales, obtenint una mitjana de 25,02 IE atenció, una mitjana de 24,2 IE claredat i una mitjana de 25,1 IE reparació. Trobem una correlació negativa entre autoestima i estrès acadèmic ( $p < 0,001$ ,  $\rho = -0,303$ ) i una correlació positiva entre estrès acadèmic i la subescala d'IE Atenció ( $p < 0,001$ ,  $\rho = 0,284$ ). Els resultats mostren que la major part dels estudiants universitaris pateix estrès acadèmic moderat i que aquest està relacionat amb el nivell d'autoestima i IE atenció. Tot i això, degut a la transversalitat de l'estudi, aquests resultats no ens permeten establir un sentit causal en aquestes relacions.

**Paraules clau:** estrès acadèmic, intel·ligència emocional, autoestima, estudiants universitaris.

## **Abstract**

Nowadays, most students suffer from stress, but it increases especially during the transition to university due to the adaptation process that most young people must do in this new stage. The academic demands, responsibilities and new roles they must assume in this new context imply that students have to make great efforts to get used to the university context and in this adaptation process appears what we call academic stress. Different studies have found that both self-esteem and emotional intelligence (EI) are personal resources that favor coping with stress in the academic context, making academic situations more bearable and even, some authors claim that they would also act as preventive resources against academic stress. The present study aims to find out the relationship between EI, self-esteem and academic stress in the Catalan university population. This is a cross-sectional study, carried out in 2023, on undergraduate students from the universities of Catalonia. Data collection was carried out using an online questionnaire composed of socio-demographic questions, the SISCO inventory (Barraza, 2007), to measure academic stress; the Rosenberg Self-Esteem Scale (1965), to measure self-esteem; and the TMMS-24 scale (Trait Meta-Mood Scale) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey and Palfai, (1995) adapted from Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. and Ramos, N. (2004)), to measure the EI. The sample is made up of 219 undergraduate students from 9 Catalan universities, with 66.7% of the participants being women, with an average age of 22 and mostly from the field of health sciences (41.6%). The 77.2% of university students present a moderate level of academic stress, being higher in women than in men ( $p < 0.001$ ). The students present a moderate level of self-esteem (mean of 29.03) and adequate levels of EI in the three subscales, obtaining an average of 25.02 EI attention, an average of 24.2 EI clarity and an average of 25.1 IE repair. We find a negative correlation between self-esteem and academic stress ( $p < 0.001$ ,  $\rho = -0.303$ ) and a positive correlation between academic stress and the IE Attention subscale ( $p < 0.001$ ,  $\rho = 0.284$ ). The results show that most university students suffer moderate academic stress and that this is related to the level of self-esteem and IE attention. However, due to the transversality of the study, these results do not allow us to establish a causal sense in these relationships.

**Key words:** academic stress, emotional intelligence, self-esteem, university students.

# ÍNDEX

<b>Agraïments</b> .....	<b>2</b>
<b>Resum</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Introducció</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Marc teòric</b> .....	<b>10</b>
2.1 Estrès acadèmic .....	10
2.1.1 Conceptualització teòrica de l'estrès.....	10
2.1.2 L'estrès acadèmic .....	12
2.1.3 Model sistèmic cognoscitivista de l'estrès acadèmic .....	13
2.2 Autoestima .....	18
2.2.1 Conceptualització teòrica de l'autoestima.....	18
2.2.2 Els sis pilars de l'autoestima .....	21
2.2.3 L'autoestima en l'àmbit acadèmic .....	22
2.3 Intel·ligència emocional.....	23
2.3.1 Conceptualització teòrica de la intel·ligència emocional.....	23
2.3.2 Model de les quatre branques de la intel·ligència emocional .....	24
2.3.3 La intel·ligència emocional en l'àmbit acadèmic .....	25
2.4 Estrès acadèmic, autoestima i intel·ligència emocional en població universitària.....	26
2.4.1 Població universitària .....	26
2.4.2 Prevalença de l'estrès acadèmic en estudiants universitaris .....	27
2.4.3 Relació entre estrès acadèmic i autoestima en estudiants universitaris .....	28
2.4.4 Relació entre estrès acadèmic i intel·ligència emocional en estudiants universitaris .....	29
2.4.5 Relació entre estrès acadèmic, autoestima i intel·ligència emocional en estudiants universitaris .....	30
<b>3. Marc pràctic</b> .....	<b>31</b>
3.1 Pregunta de recerca .....	31
3.2 Objectius .....	31
3.3 Hipòtesis.....	31
3.4 Metodologia .....	32
3.4.1 Tipus d'estudi.....	32
3.4.2 Aspectes ètics .....	32
3.4.3 Mostra .....	32
3.4.4 Instrument de recollida de dades.....	34
3.4.5 Procediment de recollida de dades .....	37
3.4.6 Anàlisi de resultats .....	37
<b>4. Resultats</b> .....	<b>39</b>
4.1 Freqüències de les variables estrès acadèmic, autoestima i intel·ligència emocional i diferències segons sexe i curs acadèmic.....	39
4.1.1 Estrès acadèmic .....	39
4.1.2 Autoestima .....	41
4.1.3 Intel·ligència emocional.....	41

4.2	Correlació entre estrès acadèmic, autoestima i intel·ligència emocional.....	43
4.2.1	Relació entre nivell d'estrès acadèmic i autoestima.....	43
4.2.2	Relació entre nivell d'estrès acadèmic i intel·ligència emocional .....	43
4.2.3	Relació entre autoestima i intel·ligència emocional .....	44
4.3	Model de regressió lineal múltiple .....	44
<b>5.</b>	<b>Discussió .....</b>	<b>47</b>
<b>6.</b>	<b>Conclusions .....</b>	<b>51</b>
6.1	Conclusions generals.....	51
6.2	Limitacions de l'estudi.....	52
6.3	Possibles línies de futur.....	52
<b>7.</b>	<b>Referències bibliogràfiques .....</b>	<b>54</b>
<b>8.</b>	<b>Annexos .....</b>	<b>60</b>
Annex 1.	Full informatiu.....	60
Annex 2.	Consentiment informat .....	62
Annex 3.	Qüestionari variables sociodemogràfiques .....	63
Annex 4.	Inventari SISCO (Barraza, 2007) .....	64
Annex 5.	Escala TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey i Palfai (1995) adaptada per Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. i Ramos, N. (2004) .....	66
Annex 6.	Test d'Autoestima de Rosenberg (1965), adaptat a l'espanyol per Balaguer i Moreno (2000) .....	67
Annex 7.	Prova de normalitat Kolmogorov-Smirnov .....	68
Annex 8.	Taules estadístiques de la variable nivell d'estrès acadèmic .....	69
Annex 9.	Taules estadístiques de la variable autoestima .....	72
Annex 10.	Taules estadístiques de la variable intel·ligència emocional.....	73
Annex 11.	Taules de correlació de les variables d'estudi .....	76
Annex 12.	Model de regressió lineal múltiple 1 .....	78
Annex 13.	Model de regressió lineal múltiple 2 i comprovació dels supòsits .....	79

## 1. Introducció

L'estrès és un problema que afecta el comportament i la salut de molts individus al món, ja que forma part de diversos entorns en què un es desenvolupa (García & Mazo, 2011). Tot i que encara no hi ha un consens en la seva definició, podem dir que és una resposta negativa que provoca un desequilibri en els individus (Silva, López & Columba, 2020). Quan la persona considera que les demandes del seu entorn desborden els seus recursos les cataloga com a estressors. Tot i això, l'estressor mateix no és el causant de l'estrès, sinó la percepció que té l'individu sobre aquest (Bowler & Cone, 2001; Williams & Cooper, 2004). Els factors que predisposen un individu a l'estrès poden estar determinats per la singularitat de cadascú, incloent-hi factors basats en la personalitat, l'autoestima i la resistència orgànica (Domingues Hirsch et al., 2018).

La transició a la vida universitària requereix que els estudiants realitzin esforços per adaptar-se a un entorn amb un caire més competitiu on desenvoluparan un nou rol amb noves normes, responsabilitats i demandes acadèmiques. L'estudiant universitari s'ha d'enfrontar a situacions estressants relacionades amb els horaris, els exàmens, l'espera de qualificacions o la incertesa sobre el futur com a professionals (Peñacoba & Moreno-Jiménez, 1999). És degut a això que, en el context universitari, bona part dels estudiants experimenten un grau elevat d'estrès, anomenat "estrès acadèmic" (Berrío & Mazo, 2011). Segons dades recopilades l'any 2018 pels centres Nascia, centres especialitzats en tractaments amb *biofeedback* i *neurofeedback* contra l'estrès, tres de cada cinc estudiants pateixen d'estrès acadèmic els últims mesos del curs.

Una de les claus per afrontar adequadament l'estrès es troba en una bona gestió emocional, que depèn del grau d'intel·ligència emocional. S'ha afirmat que la intel·ligència emocional facilita l'elecció de formes d'afrontament adaptatives davant situacions d'estrès, disminuint així les reaccions emocionals disfuncionals (McCann, Fogarty, Zeidner & Roberts, 2011; Mayer & Salovey, 1997; Extremera & Fernández-Berrocal, 2006; Limonero, Tomás-Dissabte, Fernández-Castro, Gómez-Romero & Aradilla-Herrero, 2012).

Més concretament, segons Ahmadpanah (2016), la intel·ligència emocional permet fer més suportable aquestes situacions acadèmiques i, pel que fa a l'estrès, hi ha estudis que han demostrat que la intel·ligència emocional promou la salut emocional mitjançant

l'afrontament adaptatiu (Puigbó, Edo, Rovira, Limonero & Fernández-Castro, 2019). A més, també s'ha demostrat que la intel·ligència emocional es consolida com una eina adequada per obtenir un rendiment acadèmic adequat i promoure el benestar emocional (Parhiala et al., 2018; Villanueva, Montoya-Castilla, & Prado-Gascó, 2017).

D'altra banda, s'ha estudiat que l'autoestima seria un dels recursos personals que exerceix un paper important en l'afrontament de l'estrès en contextos acadèmics i en la seva protecció (Cabanach, Fariña, Freire, González & Ferradás, 2013; Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro & González, 2010; Extremera, Durán & Rei, 2010; Mäkikangas & Kinnunen, 2003). Alguns investigadors consideren l'autoestima com un factor protector o preventiu de l'estrès acadèmic, és a dir, de posseir una autoestima alta, la persona pot tenir una resistència millor a l'estrès; i per contra, de posseir una autoestima baixa augmentarà la predisposició a patir d'estrès (Robotham & Julian, 2006). A més, segons Navarro Tomás i Oliver (2006), l'autoestima és una variable rellevant en l'àmbit acadèmic degut a que s'associa a bons resultats escolars i a motivació intrínseca cap a l'aprenentatge.

No obstant, l'entorn universitari estressant es podria convertir en un agent negatiu per a l'autoestima de l'estudiant, a causa de l'exigència natural que el medi li imposa i la càrrega acadèmica a què està exposat (Castell, Barris & Alvis, 2018). A més, l'estrès acumulat durant els anys d'estudi podria generar un creixent esgotament emocional que explicaria la disminució dels nivells d'autoestima descrit en altres investigacions (Sánchez, León & Barragán, 2015; Domínguez, 2016).

S'ha vist que l'estrès té un efecte negatiu sobre el procés d'aprenentatge de l'estudiant (Martín, 2007; Struthers, Perry & Menec, 2000) i, més important si és possible, sobre el seu benestar psicològic (Guarino, Gavidia, Antor & Caballero, 2000) i el seu estat de salut (Sarid, Anson, Yaari & Margalith, 2004). No obstant, sorprèn l'escassa atenció prestada en l'àmbit acadèmic a la investigació de l'estrès dels estudiants (Michie, Glachan & Bray, 2001). De la mateixa manera, Martín (2007) manifesta que encara són necessaris més estudis d'investigació sobre l'estrès en l'àmbit acadèmic. Els estudis sobre el tema han demostrat l'existència d'elevats nivells d'estrès a les poblacions universitàries, assolint nivells més elevats en els primers cursos de carrera i en els períodes immediatament anteriors als exàmens (Martín, 2007).



Per aquest motiu s'ha decidit realitzar el present estudi per estudiar si l'autoestima i la intel·ligència emocional estan relacionats davant l'estrès acadèmic que pateixen els estudiants universitaris.

El treball s'organitza en 3 apartats diferents: marc teòric, marc pràctic i conclusions. Dins el primer apartat s'abordaran els diferents conceptes teòrics relacionats amb les tres variables d'estudi (estrès acadèmic, autoestima i intel·ligència emocional) i la relació que s'estableix entre elles. En segon lloc, en l'apartat de marc pràctic, es presentarà el treball de camp realitzat, incloent els objectius i hipòtesis del treball, la metodologia utilitzada (el tipus d'estudi, la mostra, les hipòtesis de treball, els instruments d'avaluació utilitzats, el procediment de recollida de dades i els aspectes ètics de l'estudi) i es presentaran els resultats i la discussió d'aquests. Per últim, en l'apartat de conclusions es recolliran els resultats obtinguts en l'estudi i es farà un contrast amb les hipòtesis inicials.

## 2. Marc teòric

### 2.1 Estrès acadèmic

#### 2.1.1 Conceptualització teòrica de l'estrès

Des d'un punt de vista etimològic, el terme “estrès” deriva del grec *Stringere*, que significa provocar tensió. Històricament s'ha utilitzat aquest terme per definir realitats molt diferents i, tot i convertir-se en una paraula molt utilitzada en la nostra societat avui dia, és un concepte molt complex del qual encara no s'ha pogut consensuar una definició. De fet, és freqüent que la població en general, i la comunitat científica en particular, utilitzin el terme “estrès” d'una forma ambigua, poc precisa i, majoritàriament amb una connotació negativa (Crespo & Labrador, 2003; Fernández-Abascal, 2003; Labrador & Crespo, 1993; Larve & Bertsch, 1999; Lazarus & Folkman, 1986). Per exemple, solem afirmar que “estem estressats” per fer èmfasi a algunes situacions que ens generen nerviosisme, tensió, esgotament, inquietud o dificultats (Mazo, Londoño & Gutiérrez 2013).

L'origen dels plantejaments actuals de l'estrès es remunten a l'any 1930, quan Hans Seley va observar que tots els malalts a qui estudiava, indiferentment de la malaltia que patien, tenien símptomes comuns i generals com: esgotament, pèrdua de la gana, pèrdua de pes, astènia, entre altres símptomes inespecífics; i va decidir anomenar aquest fenomen com a “Síndrome General d'Adaptació” (Berrío & Mazo, 2011). L'any 1960, a partir de la publicació del seu llibre “*The stress of life*”, l'estrès es va definir com “la suma de tots els efectes inespecífics de factors (activitats quotidianes, agents productors de malalties, drogues, hàbits de vida inadequats, canvis abruptes als entorns laboral i familiar), que poden actuar sobre la persona” (Martínez & Díaz, 2007). Possiblement la principal crítica que se li ha formulat a Seley des de la Psicologia és haver-se centrat exclusivament en les respostes fisiològiques, sense tenir en compte que els efectes dels estressors estan intervinguts per factors psicològics (Martín, 2007).

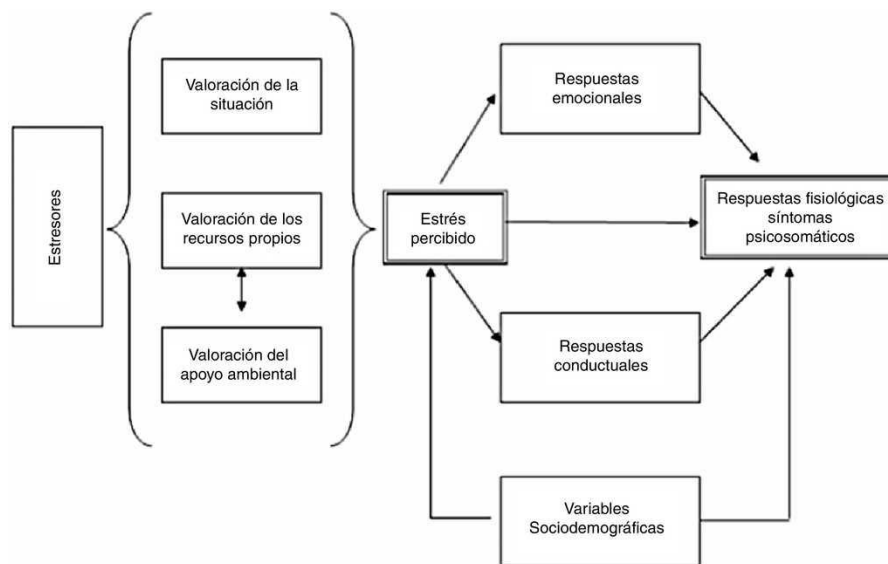
És per aquest motiu que sorgeixen noves concepcions més interaccionistes desenvolupades principalment per Lazarus i els seus col·laboradors. Segons Lazarus, DeLongis, Folkman i Gruen (1985), l'estrès s'hauria de considerar com un conjunt complex de variables i processos fortament interrelacionats i no pas com una variable única. Com diu Martín (2007), des d'aquesta concepció interaccionista es tenen en compte tant les respostes fisiològiques de l'organisme, com els nombrosos esdeveniments vitals,

les característiques del nostre ambient social i determinats valors personals que, en diferent mesura, actuen en nosaltres com a estressors o com a amortidors dels efectes negatius de l'estrès sobre la nostra salut i benestar.

Des d'aquesta perspectiva, podem definir l'estrès com la interrelació que s'estableix entre la persona i el seu context (Lazarus & Folkman, 1986). Seguint aquest model interactiu, també anomenat model transaccional, la persona en interaccionar amb el seu ambient, efectua de manera automàtica una valoració de la situació que pot resultar com a benigna, neutral o estressant, tal com es mostra a la **Figura 1**.

Quan la situació s'interpreta com a estressant, el subjecte durà a terme una segona valoració, en aquest cas, sobre les pròpies capacitats d'afrontament i resolució. Només quan la situació desborda la capacitat de control del subjecte és quan es produeixen conseqüències negatives i apareix el que anomenem com "distrès" o "estrès crònic" (Rivadeneira, Dahab, & Minici, 2013). D'altra banda, quan les respostes als estímuls estressors es fan en harmonia, respectant els paràmetres fisiològics i psicològics del subjecte i són adequades en relació amb la demanda, es parla d'"eustrès" (Berrío & Mazo, 2011).

**Figura 1.** Representació gràfica del model transaccional (Lazarus & Folkman, 1986).



Segons la Organització Mundial de la Salut (OMS, 2004), l'estrès és el conjunt de reaccions fisiològiques que preparen l'organisme per a l'acció. Com diuen Rivadeneira, Dahab i Minici (2013): "l'estrès no és només un mecanisme adaptatiu, sinó un procés positiu i imprescindible per a la supervivència de l'ésser humà". Tot i això, l'ús del concepte "estrès" s'ha generalitzat i se l'ha desvirtuat remarcant-ne únicament els aspectes negatius. Per aquest motiu, en el context de la vida diària, solem afirmar que "estem estressats" per emfatitzar alguna situació límit en què no tenim els recursos necessaris amb què afrontar els estressors.

### **2.1.2 L'estrès acadèmic**

Segons Barraza (2005), els tipus d'estrès solen ser classificats en base a la font de l'estrès. En aquest sentit, l'estrès es classifica com: amorós i marital, sexual, familiar, per dol, mèdic, ocupacional, acadèmic, militar i per tortura i empresonament.

Concretament, i fent referència específicament a l'estrès acadèmic, aquest s'ha definit com "aquell estrès que pateixen els i les estudiants que té com a font exclusiva a estressors relacionats amb les activitats que hauran de desenvolupar a l'àmbit escolar" (Barraza, 2005).

D'altra banda, Caldera, Pulido i Martínez (2007) defineixen l'estrès acadèmic com "el que es genera per les demandes que imposa l'àmbit educatiu". Segons aquests autors, tant alumnes com docents es poden veure afectats per aquest problema.

Segons Díaz (2014), l'estrès acadèmic es present dins de la comunitat universitària, generalment als primers nivells d'estudi i en període d'exàmens. L'estrès acadèmic està relacionat amb agents estressors com l'ambient escolar, l'època d'exàmens, l'excés de feines per a la casa i l'estudi.

Per últim, Zárate, Soto, Castro i Quintero (2017) esmenten que l'estrès acadèmic és un estat que es produeix quan l'estudiant percep negativament les demandes del seu entorn, li resulten angoixants aquelles situacions a què s'enfronta durant el seu procés formatiu i perd el control per afrontar-les. De vegades es poden manifestar símptomes físics com ansietat, cansament, insomni i expressions acadèmiques com baix rendiment escolar, desinterès professional, absentisme i, fins i tot, deserció.

### **2.1.3 Model sistèmic cognoscitivista de l'estrès acadèmic**

El desenvolupament teòric de l'estrès ha transitat de l'esquema Estímul-Resposta, propi de la Teoria Clàssica (1960), a l'esquema de Persona-Entorn, propi de la Teoria Cognoscitiva (1984). Aquesta transició ha generat la necessitat de construir models teòrics que aportin una coherència a la base empírica y referencial existent en aquest camp (Barraza, 2010). Aquesta necessitat s'ha vist agreujada en el àmbit acadèmic, degut a que no s'havia construït cap model relacionat amb l'estrès en aquest àmbit. Per aquest motiu, Barraza va proposar l'any 2006 un model sistèmic cognoscitivista de l'estrès acadèmic seguint procedimentalment la teoria de la modelització sistèmica de Colle (2002) i amb una fonamentació teòrica basada en la Teoria General de Sistemes (Bertalanfy, 1991) i el model transaccional de l'estrès (Lazarus & Folkman, 1986).

Com el seu propi nom indica, aquest model es basa en dos supòsits diferents: a) el sistèmic i b) el cognoscitivista. A continuació s'exposen els dos supòsits amb la finalitat de poder explicar finalment el model sistèmic cognoscitivista de l'estrès acadèmic proposat per Barraza l'any 2006.

#### **A) Supòsit sistèmic**

Per referir-se a l'estrès, Barraza (2006) es basa en els treballs de Lazarus (1966), que feia referència al terme estrès com un concepte organitzador per intentar comprendre un ampli grup de fenòmens molt importants en l'adaptació humana. Per construir un model que respectés aquest caràcter multidimensional i integral del qual parla Lazarus (1966), Barraza (2006) es va basar en la Teoria General de Sistemes. Des de la Teoria General de Sistemes tota esfera de realitat té una constitució sistèmica, és a dir, constitueix un sistema i, per tant, només es possible el seu coneixement real mitjançant models sistèmics. Segons Colle (2002), això ens permet considerar un fenomen en la seva totalitat, enumerar els seus components i estudiar les relacions que els uneixen, tenint en compte que la totalitat és més que la suma de les seves parts.

Seguint aquest supòsit sistèmic i per dur a terme la modelització, Barraza (2006) va concretar el següent postulat: "L'ésser humà com a sistema obert es relaciona amb l'entorn en un flux continu d'entrada (*input*) i sortida (*output*) per assolir un equilibri sistèmic". Amb l'objectiu de ser més precís, va presentar el contingut d'aquest postulat de manera seqüencial en tres moments:

1. “L’èsser humà es pot conceptualitzar com un sistema obert”: el sistema s’identifica com un conjunt d’elements que guarden relacions estretes entre si i que mantenen el sistema directe o indirectament unit de manera més o menys estable, normalment perseguint algun tipus d’objectiu (Barraza, 2006). Aquesta definició s’ha de complementar necessàriament amb una concepció de sistemes oberts, on s’estableix un flux de relacions amb l’ambient per garantir la continuïtat sistèmica (Arnold & Osorio, 1998).
2. “L’èsser humà com a sistema obert es relaciona amb l’entorn en un flux continu d’entrada (*input*) i sortida (*output*)”: les relacions entre el sistema i el seu entorn es caracteritzen com una xarxa estructurada per l’esquema *input-output*. El terme *input* fa referència a la importació dels recursos que es requereixen per iniciar el cicle d’activitats del sistema i *output* als corrents de sortides d’un sistema. Amb la retroalimentació s’identifiquen els mecanismes mitjançant els quals el sistema obert recull informació sobre els efectes que tenen les decisions internes en l’entorn.
3. “L’èsser humà com a sistema obert es relaciona amb l’entorn en un flux continu d’entrada (*input*) i sortida (*output*) per assolir un equilibri sistèmic”: mitjançant compensacions internes o externes, l’èsser humà actua davant els canvis de les condicions ambientals al sistema per substituir, bloquejar, complementar o modificar aquests canvis i poder mantenir l’equilibri sistèmic. Segons Barraza (2006), els estats d’equilibris sistèmics poden ser aconseguits en els sistemes oberts per dos camins diferents que anomenem equifinalitat i multifinalitat. L’equifinalitat fa referència a quan un sistema a partir de diferents condicions inicials (*input*) i diferents camins (processaments), arriba a un mateix estat final (*output*). La multifinalitat seria el procés invers, és a dir, a partir de condicions inicials similars (*input*) poden portar a diferents estats finals (*output*).

## **B) Supòsit cognoscitivista**

La perspectiva sistèmica permet comprendre com un sistema obert es relaciona amb l’entorn en un continu flux d’entrada (*input*) i sortida (*output*), però l’explicació del que passa dins del sistema (funcions de conservació i transformació), almenys inicialment, no es coneix i, per aquest motiu, alguns autors com Colle (2002), ho associen a la metàfora de la caixa negra. Per poder

explicar els processos interns que formen part d'aquest procés *input-output*, Barraza (2006) recorre al model transaccional de l'estrès i, mitjançant aquest, formula el següent postulat: “La relació de la persona amb el seu entorn es veu mediatitzada per un procés cognoscitiu de valoració de les demandes de l'entorn (*input*) i dels recursos interns necessaris per fer front a aquestes demandes, que condueix necessàriament a la definició de la manera d'enfrontar aquesta demanda (*output*)”. El contingut d'aquest postulat es presenta també de manera seqüencial en tres moments, amb l'objectiu de ser més precís:

1. “La relació persona-entorn es dona a través de tres components principals: esdeveniment estressant (*input*), interpretació de l'esdeveniment i activació de l'organisme (*output*)”: el primer component és una situació inicial on es produeix un esdeveniment que és potencialment perjudicial o perillós; el segon component és la interpretació d'aquest esdeveniment com a perillós, perjudicial o amenaçador; i el tercer component implica una activació de l'organisme, com a resposta davant de l'amenaça (Barraza, 2006).
2. “L'ésser humà fa una valoració cognitiva de l'esdeveniment potencialment estressant i dels recursos de què disposa per enfrontar-lo”: segons Barraza (2006) aquesta valoració cognitiva pot donar lloc a tres tipus de valoracions:
  - a. Neutra: els esdeveniments no impliquen a l'individu ni l'obliguen a actuar.
  - b. Positiva: els esdeveniments són valorats com a favorables per mantenir l'equilibri i es compta amb els recursos per actuar.
  - c. Negativa: els esdeveniments són valorats com a pèrdua o una amenaça, o simplement es pot associar a emocions negatives; tot això s'interpreta en relació als propis recursos de la persona, que es consideren desbordats, la qual cosa provoca un desequilibri. En qualsevol dels casos, la persona es veuria obligada a actuar.
3. “Quan no hi ha un equilibri entre els esdeveniments considerats estressants i els recursos de què disposa la persona per enfrontar-los, sobrevé l'estrès que obliga la persona a utilitzar diferents estratègies d'afrontament”: l'afrontament és un conjunt de respostes, cognitives o conductuals, que la persona posa en joc davant de l'estrès amb l'objectiu de manejar o neutralitzar la situació estressant o almenys per reduir d'alguna manera les qualitats aversives

d'aquesta situació (Barraza, 2006). Aquest conjunt de respostes, des de la perspectiva de Lazarus i Folkman (1986), poden ser classificades com les centrades en el problema: intentar manejar o solucionar la situació causant de l'estrès, i les centrades en l'emoció: intentar regular la resposta emocional que apareix com conseqüència de l'estrès.

Tenint en compte aquests dos supòsits, es considera el model sistèmic cognoscitivista de l'estrès acadèmic. Segons Rodríguez (2001), l'ésser humà es troba immers en una societat organitzacional on, des del seu naixement fins la seva mort, es troba en contacte amb diferents sistemes organitzacionals. Això fa que l'estudi de fenòmens típicament humans, com en aquest cas l'estrès acadèmic, es trobin immersos en una doble contingència que obliga a coordinar els patrons organitzacionals comportamentals i la conducta dels seus membres.

Com diu Barraza (2006), “un sistema organitzacional on l'ésser humà està immers durant períodes prolongats és el constituït per les institucions educatives”. L'inici de l'escolarització i el desenvolupament posterior, sense oblidar el trànsit d'un nivell educatiu a un altre, solen ser esdeveniments estressants per a l'ésser humà que en aquest moment juga el rol d'alumne. Quan l'alumne inicia els seus estudis en una institució educativa, sobretot aquells alumnes d'educació mitjana o superior, ha de fer front a un conjunt de demandes o exigències (*input*) que imposa la institució i, aquestes demandes o exigències, l'obliguen a actuar de manera específica (*output*).

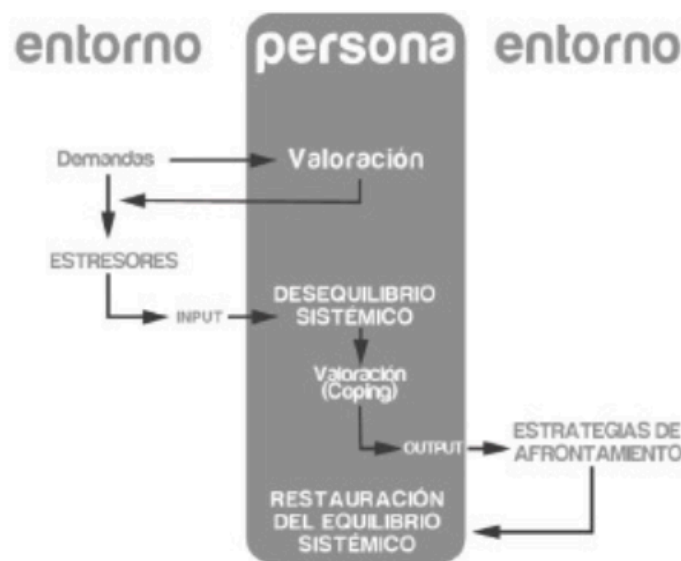
Per poder actuar davant d'aquestes demandes l'alumne realitza una valoració cognitiva sobre allò que ha de fer i els recursos que té per fer-ne front. Aquesta valoració pot tenir dos resultats: d'una banda, l'alumne pot fer front a les demandes (*input*) mitjançant els seus recursos i, per tant, es manté un equilibri sistèmic en relació a l'entorn; d'altra banda, pot ser que l'alumne no pugui fer front a aquestes demandes (*input*) amb els recursos que disposa i, valori aquesta demanda com una amenaça, un repte o una pèrdua, i és en aquest moment quan apareix el desequilibri sistèmic en relació a l'entorn, també anomenat “situació estressant” (Barraza, 2006).

Davant aquest desequilibri sistèmic la persona experimenta diferents símptomes físics (insomni, mal de cap, cansament, etc.), psicològics (tristesa, inquietud, problemes de concentració, etc.) o comportamentals (conflictes, aïllament, absentisme, etc.). Per fer



front a aquests símptomes la persona té la necessitat d'actuar (*output*) per retornar a l'equilibri sistèmic i, per fer-ho, ha de realitzar una segona valoració de les possibles formes de fer front a la demanda del entorn (*input*). Aquesta segona valoració el condueix a determinar quina és l'estratègia d'afrontament (*coping*) més adequada per a la demanda que ha d'afrontar. Un cop decidida l'estratègia d'afrontament, la persona actua (*output*) per restablir l'equilibri sistèmic perdut, la qual cosa la porta a una tercera valoració que determina l'èxit de l'afrontament o la necessitat de fer ajustaments (Barraza, 2006) (**Figura 2**).

**Figura 2.** Representació gràfica del model sistèmic cognoscitivista per l'estudi de l'estrès acadèmic (Barraza, 2006).



A partir d'aquí, Barraza (2006) diu que el nucli teòric d'aquest model sistèmic cognoscitivista de l'estrès acadèmic es pot constituir per quatre hipòtesis:

1. “Els components sistèmics processuals de l'estrès acadèmic”: com diu Barraza (2006) un sistema obert implica un procés relacional entre el sistema i l'entorn amb un flux constant d'entrada (*input*) i sortida (*output*) per aconseguir l'equilibri del sistema. En aquest cas, els components sistèmics processuals de l'estrès acadèmic serien tres: estímuls estressors (*input*), símptomes (indicadors del desequilibri sistèmic) i estratègies d'afrontament (*output*), implicats en les manifestacions d'estrès dels estudiants (Berrío & Mazo, 2011).
2. “L'estrès acadèmic com estat psicològic”: segons Berrío i Mazo (2011) l'estrès acadèmic és un estat essencialment psicològic que presenta estressors majors (aquells que amenacen la integritat de l'individu i són aliens a la seva valoració) i

estressors menors (que es constitueixen per la valoració que fa la persona). En general, un estressor és un “estímul o situació amenaçadora que desencadena en el subjecte una reacció generalitzada i inespecífica” (Barraza, 2005, citat per Berrío & Mazo, 2011).

3. “Els indicadors del desequilibri sistèmic que implica l’estrès acadèmic”: els indicadors o símptomes de la situació generadora d’estrès (desequilibri sistèmic) es classifiquen com a reaccions físiques, psicològiques i comportamentals. Aquests símptomes s’articulen de manera idiosincràtica en les persones i, per tant, el desequilibri sistèmic es manifestarà de manera diferent per cada persona (Barraza, 2008, citat per Berrío & Mazo, 2011).
4. “L’afrontament com a restaurador de l’equilibri sistèmic”: davant el desequilibri que produeix l’estrès, l’individu fa servir diverses estratègies d’afrontament per tornar a restaurar l’equilibri sistèmic. Barraza (2008) destaca algunes com: prendre’s la situació amb sentit de l’humor, distraccions evasives, elogis a un mateix o sol·licitar ajuda professional (Berrío & Mazo, 2011).

En definitiva, podem dir que el model sistèmic cognoscitivista explica l’estrès acadèmic com una sèrie de processos valoratius davant estímuls estressors de l’entorn que tenen com a objectiu assolir un equilibri sistèmic de la relació individu-entorn (Berrío & Mazo, 2011).

## **2.2 Autoestima**

### **2.2.1 Conceptualització teòrica de l’autoestima**

El concepte d’autoestima va prendre importància a la dècada dels vuitanta a partir de la publicació del llibre, “*The Principles of Psychology*”, l’any 1890 per part de William James, pare de la psicologia nord-americana. A partir d’aquí van començar a aparèixer també estudis científics i nombroses investigacions psicopedagògiques sobre l’autoestima que destacaven la seva importància decisiva pel ple desenvolupament del potencial dinàmic de la persona, és a dir, tenir autoestima positiva era el requisit fonamental per a una vida plena (Pérez, 2019). James (1890) considerava que cada persona posseeix una naturalesa interna de base essencialment biològica que és, fins a cert punt, natural, intrínseca, innata i immutable.

L'any 1943, apareix Abraham Maslow, impulsor de la psicologia humanista, exposa l'autoestima com a teoria sobre l'autorealització. Segons Maslow, "l'autoestima és la necessitat que té l'ésser humà de valoració, seguretat, força, èxit, adequació, mestratge, competència, confiança, independència, llibertat, reputació, prestigi, reconeixement, atenció, dignitat i estima". En la seva teoria motivacional esmenta les necessitats humanes a través d'una jerarquia en forma de piràmide. Aquesta piràmide consta de cinc nivells: fisiologia, seguretat, afiliació, reconeixement i autorealització (**Figura 3**). L'autor ubica l'autoestima dins del nivell de reconeixement i diu que és imprescindible tenir una bona autoestima per arribar a l'últim nivell: l'autorealització (Pérez, 2019).

**Figura 3.** Piràmide de Maslow



Per Coopersmith (1967), l'autoestima és l'avaluació que fa l'individu respecte a si mateix i que en general, després manté. A més, exposa que l'autoestima expressa una actitud d'aprovació o desaprovació i posa de manifest el grau en què el subjecte es considera important, capaç, amb èxit i valuós.

D'altra banda, Rosenberg (1979) afirma que "l'autoestima una actitud positiva o negativa cap a un objecte particular: un mateix". Per aquest autor l'autoestima es genera a través d'una comparació de valors i discrepàncies creades per forces actitudinals i culturals.

Segons Branden (2008), l'autoestima és una necessitat psicològica bàsica i que sense ella el creixement psicològic es veu pertorbat. L'autoestima ens permet estar disposats a ser conscients que som capaços de ser competents per enfrontar-nos als desafiaments bàsics de la vida i que som mereixedors de la felicitat (Bongiorni, 2015).

Tal com s'observa, no existeix un criteri comú entre els diferents autors per definir l'autoestima. Alguns la defineixen com un conjunt de necessitats, altres com una actitud, d'altres com una avaluació individual, etc. Tot i això, ens resum, l'autoestima és la percepció valorativa que té una persona cap a ella mateixa. Aquesta valoració involucra emocions, pensaments, sentiments, experiències i actituds que la persona recull al llarg de la seva vida (Mejía, Pastrana, & Mejía, 2011).

Naranjo (2007) afirma que és un procés dinàmic i multidimensional que es construeix al llarg de la vida i es desenvolupa a partir de la interacció humana. Mitjançant l'autoconeixement la persona pot aconseguir l'autoaprovació i, per consegüent, prou autoestima per acceptar-se a si mateixa. Perquè la persona obtingui una autoestima alta hi ha d'haver una correspondència entre el concepte de si mateixa i el seu ideal.

A partir d'aquí, segons Zenteno (2017) l'autoestima s'articula en base a tres components: 1) el component cognitiu, 2) el component afectiu i 3) el component conductual, tal com s'observa a la **Figura 4**.

1. El component cognitiu: és l'autoconcepte personal de la persona en les diferents dimensions de la seva vida. Fa referència a les idees, opinions, creences, percepcions i processament de la informació que posseeix la persona respecte de si mateixa.
2. El component afectiu: suposa la valoració de la persona sobre el seu autoconcepte. Aquesta valoració personal que pot ser positiva o negativa i d'acceptació o rebuig i involucra sentiments favorables, desfavorables, agradables o desagradables que les persones perceben de si mateixes.
3. El component conductual: és el procés final de la valoració personal. Implica la intenció i la decisió d'actuar, de portar a la pràctica un comportament conseqüent i coherent.

**Figura 4.** Components de l'autoestima



### 2.2.2 Els sis pilars de l'autoestima

Branden, psicoterapeuta canadenc i especialista en psicologia de l'autoestima, va publicar l'any 2011 el seu llibre "*Los seis pilares de la autoestima*" on menciona que l'autoestima s'assenta en sis pilars fonamentals:

1. Viure conscientment: consisteix en fer front a la vida amb una actitud proactiva i no limitar-se a únicament resoldre els problemes. Es tracta d'acceptar els errors, corregir-los i aprendre d'ells. Això implica ser reflexius i conèixer perquè prenem una decisió o una altra. Hem de ser capaços de reconèixer les nostres debilitats però també els nostres valors.
2. Acceptar-se a si mateix: l'acceptació és clau per reforçar l'autoestima, és impossible estimar-nos si no ens acceptem completament, amb les nostres virtuts i els nostres defectes. Això però, no implica que no estem disposats a millorar, sinó que coneixem els nostres límits, però ens fixem en les nostres fortaleces.
3. Autoresponsabilitat: fa referència a que comprenem i acceptem que som responsables de les nostres decisions, el nostre comportament, els nostres desitjos, valors i creences. Aquest actitud ens permet deixar de culpabilitzar als altres i centrar-nos en assolir les nostres fites. Tot i això, hem de ser conscients de que hi ha situacions que se'ns escapa de les mans.
4. Autoafirmació: implica respectar les nostres necessitats, valors i somnis buscant alternatives que siguin congruents amb el que pensem, sentim i desitgem. Ens

acceptem i mostrem tal com som perquè no tenim por al rebuig per part dels altres i, per tant, no tenim la necessitat de canviar la nostra forma de ser.

5. Viure amb propòsit: entenem que la nostra felicitat i decisions estan en les nostres mans. Utilitzem les nostres aptituds per aconseguir allò que ens apassiona i ens satisfà.
6. Integritat personal: implica comportar-nos segons el que creiem, sent congruents amb la nostra forma de veure el món i les nostres idees.

### **2.2.3 L'autoestima en l'àmbit acadèmic**

Estudis realitzats sobre la relació de diferents variables amb el rendiment acadèmic, mostren que els estudiants amb autoestima positiva, altes expectatives i amb motivació intrínseca per aprendre, obtenen millors èxits acadèmics que aquells i aquelles amb baixa autoestima, expectatives escasses i una motivació extrínseca per a l'estudi (Haeussler & Milicic, 1995).

Segons Rice (2002) els estudiants que tenen una autoestima alta tendeixen a tenir més rendiment acadèmic. Això és degut a què les persones que tenen confiança en si mateixes estan motivades i tenen el coratge d'intentar fer realitat allò que creuen que poden aconseguir. Per contra, les persones que tenen actituds negatives cap a si mateixes imposen limitacions sobre el seu èxit.

En l'àmbit acadèmic l'autoestima és una variable rellevant que s'associa a bons resultats escolars i a motivació intrínseca cap a l'aprenentatge. Així mateix, estudis mostren que una baixa autoestima s'associa a fracàs escolar i abandó dels estudis (Navarro, Tomás & Oliver, 2006).

Segons els resultats de l'estudi realitzat per Chilca (2017), és imprescindible conèixer l'autoestima dels estudiants perquè aquesta influeix directament en el seu rendiment acadèmic i els seus èxits i fracassos acadèmics.

D'altra banda, s'ha estudiat que a l'hora de fer front a l'estrès en contextos acadèmic, els recursos personals, dins dels quals destaca l'autoestima, exerceixen un paper molt important (Cabanach, Fariña, Freire, González & Ferradás, 2013).

## **2.3 Intel·ligència emocional**

### **2.3.1 Conceptualització teòrica de la intel·ligència emocional**

Les emocions tenen un paper fonamental en la nostra supervivència. No només estan implicades en l'activació i la coordinació dels canvis fisiològics, cognitius i conductuals necessaris per oferir una resposta efectiva a les demandes de l'ambient, sinó que són elements fonamentals en la presa de decisions i una font útil d'informació sobre la relació entre l'individu i el seu medi (Fridja, 1988; Mayer & Salovey, 1997; Plutchik, 1984; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995).

Tenint en compte això, a principis dels anys noranta, Mayer i Salovey van continuar amb una tendència iniciada per Thorndike als anys vint i perpetuada per altres grans psicòlegs com Weschler, Gardner o Sternberg. Aquests investigadors, sense deixar de banda la importància dels aspectes cognitius, reconeixien el valor essencial de certs components anomenats “no cognitius”, és a dir, factors afectius, emocionals, personals i socials que predeien les nostres habilitats d'adaptació i èxit a la vida (Fernández-Berrocal & Extremera, 2003).

La intel·ligència emocional (IE) està emmarcada dins de la Teoria de Gardner, la qual es basa en que l'individu no posseeix una sola intel·ligència, sinó que posseeix “intel·ligències múltiples”, concretament 9: la musical, la corporal-cinestètica, lingüística, lògico-matemàtica, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista i emocional. Aquesta darrera variable d'interès en el present estudi, es refereix a la capacitat de tot ésser humà a comprendre les emocions pròpies i dels altres (Fienco & Itúrburo, 2012). En aquest sentit, la IE es converteix en una peça clau per a l'èxit laboral dels individus, en considerar-la com un conjunt de competències socioemocionals (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).

Els autors Mayer i Salovey (1997) defineixen la IE com la “capacitat per avaluar, comprendre i regular les nostres pròpies emocions, així com les de altres persones amb les quals interactuem, amb la finalitat de promoure el desenvolupament emocional i intel·lectual”.

D'altra banda, Goleman (1995) concep les emocions com a “impulsos per actuar, plans instantanis per enfrontar-nos a la vida que l'evolució ens ha inculcat”. A més, cada emoció juga un paper singular, és a dir, dóna resposta a cada situació, depenent dels factors que

intervenir o formen part. L'autor descriu les emocions bàsiques: ira, por, tristesa, plaer, amor, sorpresa, disgust i vergonya. Aquestes emocions, i d'altres, administrades adequadament, ens poden proporcionar habilitats per enfrontar situacions que desafien la nostra salut emocional. Goleman denomina IE a la capacitat d'identificar les emocions, disciplinar-les i expressar-les de manera que en cada context es vegin i sentin pertinents i adequades, evitant les agressions a altres persones (Montenegro, 2020).

Segons Aguilar (2014) la IE és "l'habilitat per percebre, assimilar, comprendre i regular les pròpies emocions i la dels altres, promovent així el creixement emocional i intel·lectual".

Per últim, Danvila i Sastre (2010) defineixen la IE com una eina de consultoria que permet incrementar el rendiment i la productivitat, alhora que té una relació directa sobre el lideratge. Seguint aquesta línia, Villa (2013) considera la IE com un model d'anàlisi del comportament que està molt relacionat amb el desenvolupament organitzacional i humà, ja que permet preveure i analitzar el comportament dels individus, els models de lideratge, les actituds, les habilitats interpersonals i el potencial personal (Cazallo, Bascón, Mudarra & Salazar, 2020).

### **2.3.2 Model de les quatre branques de la intel·ligència emocional**

Per Mayer i Salovey la intel·ligència emocional (IE) és una habilitat susceptible d'aprenentatge que es basa en el procés del pensament dels sentiments i que integra aspectes de la intel·ligència intrapersonal i interpersonal (Martorell, 2005). Per aquest motiu, l'any 1997 van proposar el model de les quatre branques. Des de aquesta postura teòrica, la IE està composta per quatre habilitats:

1. Percepció emocional: s'entén com l'habilitat per percebre i identificar les emocions d'un mateix i dels altres, així com discriminar-les i expressar les necessitats relacionades amb aquestes emocions.
2. Facilitació emocional: és l'habilitat d'utilitzar les emocions per focalitzar l'atenció i pensar de manera més racional, lògica i creativa. L'ús de les emocions requereix l'habilitat d'aprofitar els sentiments de cara a certes tasques cognitives, com ara el raonament, la resolució de problemes, la presa de decisions i la comunicació interpersonal.



3. **Comprensió emocional:** és l'habilitat per comprendre com es relacionen les diferents emocions i percebre quines són les causes i conseqüències d'aquestes. Inclou una comprensió del lèxic emocional i de la manera com les emocions progressen i evolucionen de l'una a l'altra.
4. **Regulació emocional:** fa referència a l'habilitat per regular els estats d'ànim i les emocions pròpies i les dels altres. Els autors plantegen que “en manejar els propis sentiments, les persones han de ser capaces d'observar, distingir i etiquetar els seus sentiments de manera precisa, creure que els poden millorar o modificar, fer ús d'estratègies que els canviaran i valorar la eficàcia d'aquestes estratègies”.

### **2.3.3 La intel·ligència emocional en l'àmbit acadèmic**

Segons Omar, Paris, Uribe, Ameida i Aguiar (2011), una persona considerada emocionalment intel·ligent posseeix les habilitats necessàries per fer front a diverses situacions estressants amb més èxit que aquella que no ho és, sent capaç alhora, de rebre i analitzar els estats d'ànim propis i aliens, expressar-los amb claredat, regular les seves pròpies emocions i emetre una resposta de manera assertiva davant la situació estressant.

Estudis realitzats per Extremera i Fernández-Berrocal l'any 2001, mostren que la intel·ligència emocional intrapersonal, és a dir, el metaconeixement per atendre els nostres estats afectius, experimentar amb claredat els nostres sentiments i poder reparar els estats emocionals negatius, influeix decisivament sobre la salut mental dels estudiants i, aquest equilibri psicològic, està relacionat i afecta al rendiment acadèmic final.

Més concretament, segons Singer, Guzmán i Donoso (2009), en l'àmbit educatiu universitari, l'ensenyament de les competències emocionals s'ha consolidat com un tema de gran rellevància, ja que les habilitats emocionals són rellevants tant per al desenvolupament exitós d'un treball com per a la inserció laboral (Matus & Gutiérrez, 2015). D'aquesta manera, mitjançant l'educació emocional, es pot dotar a l'alumnat universitari de determinades competències molt valorades al món laboral, com per exemple la capacitat per establir interrelacions positives amb els companys, la capacitat de resolució d'incidents, el treball cooperatiu, l'obertura i desig al canvi o el pensament basat en la innovació (Luy-Montejo, 2019).

En resum, es pot considerar que el desenvolupament de la intel·ligència emocional en l'àmbit acadèmic promou l'afrontament de l'estrès de manera eficient, millora el rendiment acadèmic, promou el benestar emocional i, fins i tot, l'èxit professional (Wang, Xie, & Cui, 2016; Ordóñez, González, Montoya-Castella, & Schoeps, 2014).

## **2.4 Estrès acadèmic, autoestima i intel·ligència emocional en població universitària**

### **2.4.1 Població universitària**

Segons les dades recollides pel Ministeri d'Universitats del Govern d'Espanya durant el curs acadèmic 2020-2021, el Sistema Universitari Espanyol (SUE) està compost per 84 universitats amb activitat (50 públiques i 34 privades). Durant el curs 2020-2021, es van impartir 3.062 titulacions de grau diferents, xifra que presenta una evolució ascendent des de l'any 2013. L'informe de Dades i xifres del Sistema Universitari Espanyol (2022) informa que durant el curs 2020-2021, el total d'alumnes matriculats en universitats espanyoles va ser de 1.679.518, del qual el 55,6 % van ser dones. D'aquesta xifra total, el 80% correspon a estudis de Grau, el 15% de Màster i el 5% de Doctorat.

Més concretament, si ens centrem en Catalunya, trobem 12 universitats, de les quals 11 són presencials i 1 *online*. De les universitats presencials, 7 corresponen a l'àmbit públic i 4 a l'àmbit privat. Segons l'IDESCAT, a l'any 2021 es van matricular a Catalunya 225.232 alumnes, dels quals el 55,5 % són dones. La branca de ciències socials i jurídiques va obtenir el major nombre de matriculacions l'any 2021, amb un total de 98.244 estudiants.

Segons Pancer (2000) la transició a la universitat és un procés multifactorial, emfatitzant que la qualitat de l'etapa inicial d'integració té un ampli marge de variabilitat, depenent de factors ambientals i contextuals. La persona que es prepara per accedir a la formació universitària requereix una sèrie de recursos personals per concloure amb èxit aquest procés. Gómez-Chacón (2002) descriuen que aquests recursos serien: l'autoregulació, l'autoconsciència, la presa de decisions, les habilitats socials com a treball en equip i l'expressió d'emocions, és a dir, característiques que van més enllà de les competències acadèmiques.

De la mateixa manera, Soares, Almeida i Guisande (2011), afirmen que aquest procés és complex i implica la confrontació amb múltiples desafiaments en els àmbits emocional, social, acadèmic i institucional. La qualitat d'aquest procés dependrà tant de factors personals, relacionats amb els estudiants, com de factors ambientals, associats amb les característiques de les universitats i la qualitat de les experiències educatives que s'hi ofereixen.

Morales i Chávez (2017), també afirmen que l'ingrés a la universitat demana una infinitat d'habilitats i recursos personals per fer front a les exigències d'un nou nivell educatiu; no només es tracta de valorar si es tenen coneixements, sinó que també s'ha de ponderar el paper que exerceixen les aptituds, habilitats cognitives, els recursos afectius personals i familiars, que permetran donar resposta a les exigències d'una carrera universitària.

Per aquest motiu, l'ingrés a la universitat no només demanda un perfil vocacional de l'estudiant, sinó també posseir una capacitat adaptativa adequada, la qual cosa el permetrà establir i mantenir noves formes de relació amb companys i docents, adaptar-se a un espai físic diferent, controlar l'estat d'ànim, manejar l'estrès arran de les pressions acadèmiques, tolerar les ambigüitats i, en general, mantenir l'equilibri entre drets i responsabilitats, entre les necessitats personals i les demandes externes. Aquest equilibri es dona segons la resposta adaptativa (Morales & Chávez, 2017).

Segons Beltrán i Torres (2000), l'adaptació fa referència a un equilibri entre les motivacions i aptituds de l'estudiant i les exigències del context educatiu. La manca d'adaptació comporta una sèrie de problemàtiques, que van des del baix rendiment escolar, passant per deficiències en els hàbits i tècniques d'estudi, dificultat en les interaccions, entre d'altres.

Diverses investigacions han confirmat que el suport social i altres atributs psicològics com per exemple la motivació, el locus de control, l'autoconcepte, l'autoestima o el maneig de l'estrès, estan relacionats amb la capacitat d'adaptació de l'estudiant a la vida universitària (Álvarez, Figuera & Torrado, 2011).

#### **2.4.2 Prevalença de l'estrès acadèmic en estudiants universitaris**

El grup *Global Student Accommodation* (GSA) ha realitzat un projecte d'investigació desenvolupat en 4 països (Espanya, Regne Unit, Alemanya i Austràlia) per identificar els

problemes que afecten als estudiants i obtenir així una visió global de la seva experiència universitària amb l'objectiu de millorar i promoure el seu benestar. L'any 2018 es va publicar l'informe *Students Wellbeing Matters*, resultat del projecte d'investigació del grup GSA, on es mostra que, tot i que existeixen matisos degut a les diferències culturals, els estudiants han de fer front als mateixos reptes a tot el món i coincideixen a l'hora d'identificar els factors per millorar la seva felicitat i benestar (La Razón, 2018).

Els resultats d'aquest estudi mostren que, més concretament a Espanya, un 82% d'estudiants pateixen estrès, un 55,6% han patit depressió i un 47,1% ansietat. Aquests problemes tenen arrel en les dificultats que presenten els estudiants a l'hora de gestionar les obligacions acadèmiques, com per exemple exàmens o presentacions orals, la pressió dels resultats o problemes interpersonals. A més, també indiquen alts nivells de consum de tabac i cafeïna, així com trastorns alimentaris i del son. De la mateixa manera, l'informe posa de relleu que el gènere o la carrera escollida són altres factors determinants (*Students Wellbeing Matters*, 2018).

D'altra banda, s'han realitzat altres estudis sobre l'estrès acadèmic, fent ús de l'inventari de l'estrès acadèmic SISCO (Barraza, 2007), que ens mostren els següents resultats:

Un estudi realitzat a Perú per Nolasco l'any 2015, va trobar en una mostra de 105 alumnes que el 45,7% d'estudiants mostraven un nivell alt d'estrès. L'any 2018, Sánchez, va fer un estudi amb una mostra de 169 estudiants universitaris i va trobar que 73,7% dels participants presentaven un nivell moderat d'estrès acadèmic. De la mateixa manera, un estudi realitzat a Mèxic l'any 2020 per Silva, López, & Columba, va trobar en una mostra de 255 estudiants universitaris, que el 86,3% d'estudiants van presentar un nivell d'estrès moderat. Finalment, Montenegro, (2020) va trobar en el seu estudi, amb una participació de 332 estudiants universitaris, que el 46,4% presentava un nivell moderat d'estrès acadèmic.

### **2.4.3 Relació entre estrès acadèmic i autoestima en estudiants universitaris**

Tal com s'ha presentat en apartats anteriors, l'autoestima és una variable important per a la salut mental perquè promou el benestar psicològic, afectant en diferents àrees del desenvolupament social, emocional, intel·lectual, conductual i acadèmic de l'ésser humà (González-Arratia, Valdez & Serrano, 2003). Tanmateix, alguns estudis indiquen l'autoestima com un factor protector o preventiu de l'estrès acadèmic:

Ancer, Meza, Pompa, Torres i Landero (2011) van dur a terme un estudi per conèixer la relació entre els nivells d'autoestima i l'estrès dels estudiants universitaris i els seus resultats indicaven una correlació negativa entre estrès i autoestima ( $r = -0,608$ ,  $p = 0,000$ ).

Albán, (2018), va dur a terme un estudi sobre la relació entre l'autoestima i l'estrès acadèmic al Perú, i va trobar una relació baixa, negativa i altament significativa entre les dues variables ( $\rho = -0,376$ ,  $p = 0,000$ ). Per tant, podem dir que a major autoestima menor estrès acadèmic i viceversa.

Un altre estudi, realitzat per Parillo, Roger, Gómez i Ysmelia (2019), va trobar que com més gran és la pròpia avaluació de l'estudiant, menor és la percepció de l'ambient acadèmic com a estressant ( $r = -0,332$ ,  $p = 0,000$ ). Per últim, Lazo i Samaniego (2021) van trobar també una correlació negativa altament significativa entre les variables d'estrès acadèmic i autoestima ( $r = -0,378$ ,  $p = 0,000$ ).

#### **2.4.4 Relació entre estrès acadèmic i intel·ligència emocional en estudiants universitaris**

Els estudis existents en relació a la intel·ligència emocional i estrès acadèmic, es centren en com influeix la IE en l'afrontament a l'estrès, tenint en compte les diferents formes d'afrontament com aquelles centrades en el problema i l'evitació, l'acceptació de les emocions o la recerca de suport social (Carver & Connor-Smith, 2010; Diehl, Coyle, Labouvie-Vief, 1996; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Tenint en compte això:

Els resultats d'un estudi realitzat per Extremera i Durán (2007) mostren que, una IE més elevada per part dels estudiants es relacionava negativament amb les dimensions d'esgotament ( $r = -0,228$ ,  $p = 0,001$ ) i cinisme ( $r = -0,236$ ,  $p = 0,001$ ) i amb menor percepció d'estrès ( $r = -0,388$ ,  $p = 0,001$ ). Per contra, majors puntuacions a l'IE es van associar positivament amb nivells d'eficàcia acadèmica més elevats ( $r = 0,299$ ,  $p = 0,001$ ), així com amb nivells més elevats de vigor ( $r = 0,216$ ,  $p = 0,001$ ), dedicació ( $r = 0,250$ ,  $p = 0,001$ ) i absorció ( $r = 0,232$ ,  $p = 0,001$ ). També Barraza, R. J, Muñoz, N. A. i Behrens C. C. (2017), en un estudi realitzat en estudiants universitaris van trobar que s'establia una correlació negativa altament significativa entre l'estrès i dues subescales d'intel·ligència emocional: claredat ( $r = -0,320$ ,  $p = 0,001$ ) i reparació ( $r = -0,279$ ,  $p = 0,001$ ). D'altra banda, Puigbó, Edo, Rovira, Limonero i Fernández-Castro (2019) van trobar com a resultats del seu

estudi que la IE afavoreix el benestar emocional en promoure l'afrontament adaptatiu davant de l'estrès quotidià. Més concretament, van trobar una correlació positiva entre l'afrontament adaptatiu davant de l'estrès quotidià i dues subescales d'IE: claredat ( $r=0,270$ ,  $p=0,005$ ) i reparació ( $r=0,520$ ,  $p=0,001$ ).

#### **2.4.5 Relació entre estrès acadèmic, autoestima i intel·ligència emocional en estudiants universitaris**

Després de conèixer la definició dels conceptes estrès acadèmic, autoestima i intel·ligència emocional (IE), a continuació s'exposaran els resultats obtinguts en diferents estudis que s'han dut a terme per conèixer i avaluar la relació entre aquests 3 conceptes:

- En un treball realitzat amb estudiants universitaris a Espanya, es va trobar que aquells que reportaven índexs més alts d'IE presentaven millor autoestima, més satisfacció interpersonal i més ocupació d'estratègies d'afrontament davant l'estrès que els que puntuaven baix (Salovey & Stroud, et al., 2002).
- En un altre estudi, altes puntuacions d'IE es van associar a puntuacions més elevades en autoestima, felicitat, salut mental i satisfacció vital, i menors puntuacions en ansietat, depressió i supressió de pensaments negatius (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2002; Extremera, 2003).
- En una investigació duta a terme en estudiants universitaris es va concloure que aquells subjectes que eren capaços d'atendre les seves emocions de manera adequada i de mantenir un estat d'ànim positiu tendien a informar més autoestima (Cabello et al., 2006).
- Un estudi realitzat per Extremera i Durán (2007) mostra que, una IE més gran per part dels estudiants es relacionava amb menor percepció d'estrès. Per contra, majors puntuacions a l'IE es van associar positivament amb nivells més elevats d'eficàcia acadèmica, així com amb nivells més elevats de vigor, dedicació i absorció.
- Per últim, els estudis realitzats per Martínez, Piqueras i Inglés (2010) i Landa et al. (2011) van mostrar que, en general, les persones amb més IE tendeixen a afrontar l'estrès de manera més activa i menys evitativa.

## 3. Marc pràctic

### 3.1 Pregunta de recerca

La pregunta de recerca amb què es centra aquest treball d'investigació és la següent:  
Quin és l'impacte que tenen l'autoestima i la intel·ligència emocional dels estudiants universitaris a Catalunya davant l'estrès acadèmic?

### 3.2 Objectius

L'objectiu general de l'estudi és conèixer l'impacte que té la intel·ligència emocional i l'autoestima dels alumnes universitaris a Catalunya a l'hora de fer front a l'estrès acadèmic durant l'etapa universitària, independentment del curs i el grau cursats.

A partir d'aquest objectiu general es desprenen els següents objectius específics, en estudiants universitaris a Catalunya en el curs acadèmic 2022-23:

- Descriure els nivells d'intel·ligència emocional i autoestima en estudiants universitaris.
- Avaluat l'estrès acadèmic percebut dels estudiants universitaris durant el curs acadèmic.
- Identificar les diferències segons el sexe i el curs acadèmic de l'estrès, intel·ligència emocional i autoestima en estudiants universitaris.
- Analitzar la relació entre la intel·ligència emocional i l'autoestima en estudiants universitaris.
- Avaluat la relació entre la intel·ligència emocional i els nivells d'estrès acadèmic en estudiants universitaris.
- Descriure la relació entre l'autoestima i els nivells d'estrès acadèmic dels estudiants universitaris.

### 3.3 Hipòtesis

A partir de la revisió teòrica que s'ha fet envers l'autoestima, la intel·ligència emocional i l'estrès acadèmic i la relació que s'estableix entre les tres variables, s'estableixen les següents hipòtesis:

- **H1:** Els estudiants universitaris presenten de mitjana una autoestima moderada i nivells d'IE adequats.
- **H2:** Els nivells d'estrès acadèmic en població universitària són elevats.

- **H3:** Existeixen diferències en el nivell d'estrès acadèmic depenent del curs i el sexe.
- **H4:** Existeixen diferències en els nivells d'autoestima i IE depenent del sexe.
- **H5:** Existeix una correlació negativa entre l'estrès acadèmic i l'autoestima.
- **H6:** Existeix una correlació negativa entre l'estrès acadèmic i la IE.
- **H7:** Existeix una correlació positiva entre l'autoestima i la IE.

### **3.4 Metodologia**

#### **3.4.1 Tipus d'estudi**

Aquest estudi és un estudi d'investigació no experimental de disseny transversal. El propòsit és analitzar i descriure un fenomen en una població específica (estudiants universitaris) en un moment determinat i per tant, la mesura de variables es realitza en una única ocasió. A més, no es manipulen les variables ni hi ha grup control. Per dur a terme la recollida de dades, s'ha utilitzat un qüestionari *online* que inclou variables sociodemogràfiques i tres qüestionaris validats per mesurar l'estrès acadèmic, l'autoestima i la IE.

#### **3.4.2 Aspectes ètics**

Les dades dels participants de l'estudi es van recollir tenint en compte els aspectes ètics i la confidencialitat de les dades proporcionades pels participants seguint la Llei orgànica 15/1999 de desembre de Protecció de Dades de Caràcter Personal.

Per tal de poder recollir les dades dels participants, se'ls va presentar un full informatiu sobre l'estudi (**Annex 1**) i un consentiment informat (**Annex 2**) on s'explicaven els objectius de la recerca i els drets que els emparaven. Per tal de poder completar el qüestionari, havien d'acceptar prèviament el consentiment informat. En cap moment de l'estudi es van demanar dades identificatives dels participants del estudi com ara: nom i cognoms, correu electrònic, DNI o telèfon.

#### **3.4.3 Mostra**

La mostra d'aquest estudi és una mostra per conveniència d'estudiants que estan cursant un grau o titulació a qualsevol universitat catalana, independentment del grau, el curs, el sexe o l'edat. Com a criteris d'exclusió s'ha establert que aquelles persones menors de 18 anys i/o aquelles que no acceptin el consentiment informat no poden participar a l'estudi.



En el present estudi han participat un total de 219 estudiants universitaris de 9 universitats o centres adscrits de Catalunya. Del total d'estudiants que han contestat el qüestionari un 66,7% han estat dones (n= 146) i un 33,3% homes (n= 73) (**Taula 1**). L'edat mitjana del participants ha estat de 21,96 (dt.= 4'633) (**Taula 2**) amb una edat mínima de 18 anys i una màxima de 58.

**Taula 1.** Distribució de la mostra segons el sexe

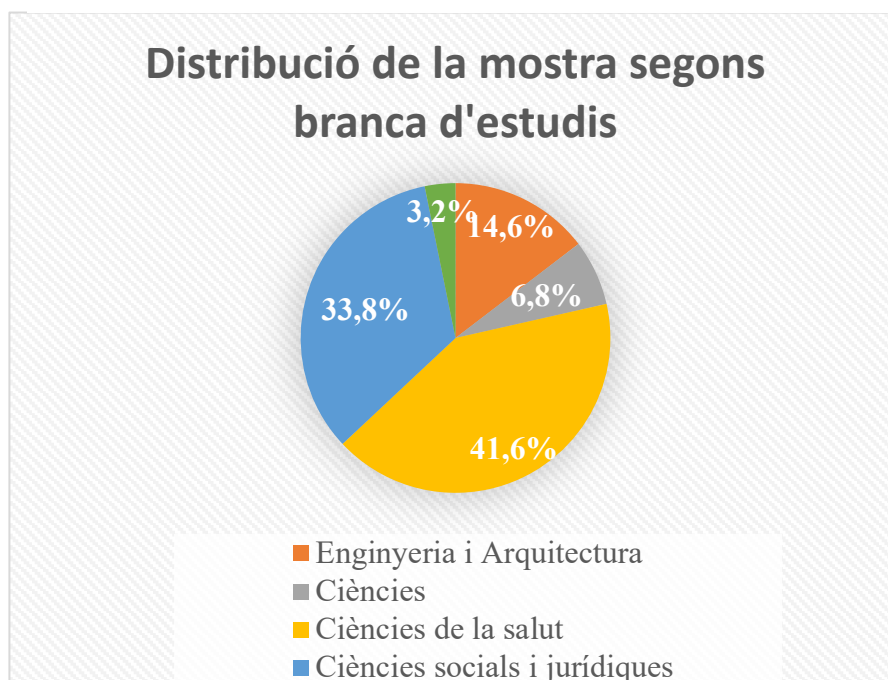
		Freqüència	Percentatge
Vàlid	Home	73	33,3
	Dona	146	66,7
	Total	219	100,0

**Taula 2.** Edat mitjana de la mostra

		Edat
N	Vàlid	219
	Perduts	0
Mitjana		21,96
Desv. estàndard		4,633

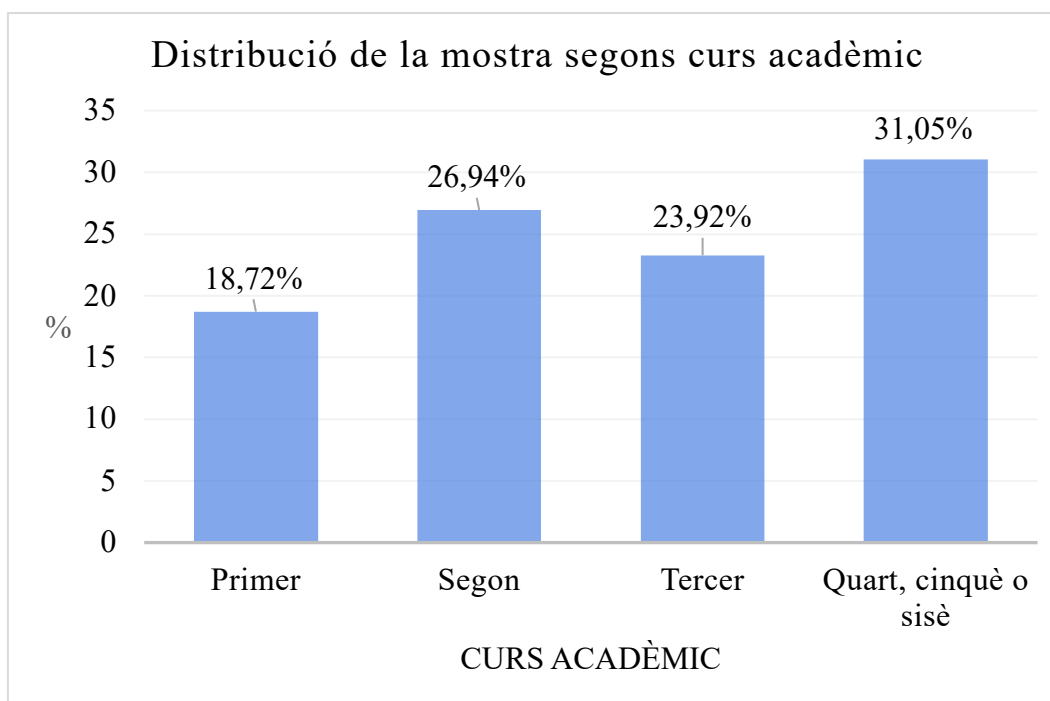
El estudiants que han participat formen part de 48 titulacions de grau diferents. A continuació (**Figura 5**), s'observa la distribució de la mostra segons les 5 branques d'estudi definides per la Generalitat de Catalunya : enginyeria i arquitectura, ciències, ciències de la salut, ciències socials i jurídiques i arts i humanitats. Sent l'àmbit de ciències de la salut el més representat (41,6%) i arts i humanitats el menys representat (3,2%).

**Figura 5.** Distribució de la mostra segons la branca d'estudis



D'altra banda, a la **Figura 6**, s'observa com es distribueix la mostra segons el curs acadèmic, trobant que el 18,7% pertanyen a primer, el 26,9% a segon, el 23,9% a tercer i el 31,1% a quart, cinquè o sisè.

**Figura 6.** Distribució de la mostra segons el curs acadèmic.



Per últim, en relació a la situació acadèmica, tal com s'observa a la **Taula 3**, més de la meitat dels participants estudien a temps complert (50,7%) i el 49,3% compaginen els estudis amb la feina o estudien a temps parcial.

**Taula 3.** Situació acadèmica dels estudiants universitaris.

		Freqüència	Percentatge
Vàlid	Estudiant a temps complert	<b>111</b>	<b>50,7</b>
	Altra situació acadèmica*	<b>108</b>	<b>49,3</b>
	Total	219	100,0

\*Estudia i treballa o estudiants a temps parcial.

#### 3.4.4 Instrument de recollida de dades

La recollida de dades s'ha realitzat mitjançant un qüestionari *online* a través de l'aplicació web Google Forms i conté preguntes sobre les variables de l'estudi: sociodemogràfiques, intel·ligència emocional, autoestima i estrès acadèmic. El qüestionari es mostra en els Annexos 1-4 i inclou les següents mesures:

Variables sociodemogràfiques: edat, sexe, grau universitari, universitat, curs acadèmic i situació acadèmica actual (**Annex 3**).

L'estrès acadèmic s'ha mesurat mitjançant l'inventari SISCO, elaborat per Barraza (2007) (**Annex 4**):

Aquest inventari és un instrument d'autoinforme que avalua les reaccions psicològiques i comportamentals relacionades amb l'estrès acadèmic mitjançant 31 ítems distribuïts de la següent forma: en el primer apartat trobem un ítem de filtre, que en termes dicotòmics permet determinar si l'enquestat és candidat o no a contestar l'inventari; en el segon apartat trobem un ítem que, en una escala de tipus *Lickert* de l'1 al 5 (1=Poc a 5= Molt), permet identificar el nivell d'intensitat de l'estrès acadèmic; en el tercer apartat trobem vuit ítems, que en una escala de tipus *Lickert* de l'1 al 5 (1=Mai a 5=Sempre), permeten identificar la freqüència d'aquelles demandes de l'entorn o situacions que són valorades com a estímuls estressors; en el quart apartat trobem quinze ítems que, en una escala de tipus *Lickert* de de l'1 al 5 (1=Mai a 5=Sempre), permeten identificar la freqüència de les reaccions físiques, psicològiques i comportamentals davant l'estímul estressor i en el cinquè apartat trobem sis ítems que, en una escala de tipus *Lickert* de de l'1 al 5 (1=Mai a 5=Sempre), permeten identificar la freqüència d'ús de les diferents estratègies d'afrontament. Per obtenir una puntuació global sobre el nivell d'estrès acadèmic, en primer lloc, s'ha d'obtenir una mitja dels apartats 3, 4 i 5 de manera individual. Un cop obtinguts els tres resultats, es calcula una mitja amb aquests valors i es converteix la puntuació en percentatge. Puntuacions entre 0% i 33% corresponen a un nivell lleu d'estrès acadèmic, entre el 34% i el 66% corresponen a nivells moderats i entre el 67% i el 100% corresponen a un nivell profund. En l'estudi de Barraza (2007), es va confirmar l'homogeneïtat i direccionalitat única dels ítems que componen l'inventari a través de l'anàlisi de consistència interna i de grups contrastats i, a més, es va obtenir una confiabilitat per meitats de 0,87 i una confiabilitat en alfa de Cronbach de 0,90.

La intel·ligència emocional (IE) s'ha mesurat mitjançant l'escala TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale*) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey i Palfai (1995) adaptada per Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. i Ramos, N. (2004) (**Annex 5**):

Aquesta escala és una de les mesures d'autoinforme més utilitzades per avaluar la IE. Originalment constava de 48 ítems, tot i que Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. i Ramos, N. (2004), en la seva adaptació a l'espanyol, la van reduir a 24 ítems conservant la validesa i fiabilitat de la mesura. Proporciona informació sobre l'ús de les habilitats

d'IE en la vida quotidiana mitjançant l'avaluació de tres dimensions: l'atenció emocional, relacionada amb la capacitat d'una persona per sentir i expressar les emocions de manera satisfactòria; la claredat emocional, relacionada amb la capacitat de la persona de comprendre les pròpies emocions i, per últim, la reparació emocional, relacionada amb la capacitat de regulació emocional de la persona. (Fernández -Berrocal i Extremera, 2005). El tipus de resposta que segueix a cada ítem és una escala de tipus *Likert* de 5 punts que va de l'1 (gens d'acord) fins al 5 (totalment d'acord). La puntuació que s'obté és de manera individual per cadascuna de les tres dimensions i diferents per homes i dones. Per obtenir la puntuació de l'escala d'atenció s'han de sumar els valors des de l'afirmació 1 fins la 8. A partir d'aquí, una puntuació inferior a 21 ens indica una baixa capacitat d'atenció emocional (es presta poca atenció a les emocions) una puntuació entre 22-35 ens indica una capacitat adequada (bona atenció a les emocions) i puntuacions superiors a 36 ens indiquen una capacitat elevada (excessiva atenció a les emocions). Seguidament, per obtenir la puntuació de l'escala de claredat s'han de sumar els valors des de l'afirmació 9 fins la 16. Una puntuació inferior a 23 ens indica una baixa capacitat de claredat emocional (poca comprensió de les emocions) una puntuació entre 24 i 35 ens indica una capacitat adequada (bona comprensió de les emocions) i puntuacions superiors a 36 ens indiquen una capacitat elevada (excel·lent comprensió de les emocions). Per últim, per obtenir la puntuació de l'escala de reparació s'han de sumar els valors des de l'afirmació 17 fins la 24. En aquest cas, una puntuació inferior a 23 ens indica una baixa capacitat de reparació emocional (poca capacitat de regulació emocional) una puntuació entre 24 i 35 ens indica una capacitat adequada (bona regulació emocional) i puntuacions superiors a 36 ens indiquen una capacitat elevada (excel·lent regulació emocional). La confiança interna de l'instrument original va ser de 0,95. Així mateix, per a cadascuna de les dimensions, es va obtenir un coeficient Alfa de Cronbach de 0,88 a la dimensió atenció, 0,89 a la dimensió claredat i 0,86 a la dimensió reparació.

L'autoestima s'ha mesurat mitjançant l'escala d'Autoestima de Rosenberg (1965), adaptada a l'espanyol per Balaguer i Moreno (2000) (**Annex 6**):

Es tracta d'un dels instruments més utilitzats per mesurar de manera global l'autoestima de les persones. És una escala composta per 10 ítems que se centren en els sentiments de respecte i acceptació cap a un mateix/a. La meitat dels ítems estan anunciats positivament i l'altra meitat negativament per controlar l'efecte de l'aquiescència autoadministrada. El tipus de resposta que se segueix a cada ítem és una escala de tipus *Likert* de 4 punts

(1=Molt en desacord a 4=Molt d'acord). Per a la seva correcció s'inverteixen les puntuacions dels ítems 1 a 5, on les respostes A-D es puntuen de 4 a 1, mentre que les puntuacions dels ítems 6 a 10, les respostes A-D es puntuen d'1 a 4. Posteriorment, es sumen tots els ítems, oscil·lant la puntuació total, entre 10 i 40. Així doncs, menys de 25 punts es considera una autoestima baixa, de 26 a 29 punts es considera una autoestima normal i de 30 a 40 punts es considera una autoestima elevada. Aquest qüestionari ha estat traduït i validat al castellà, i pel que fa a les seves propietats psicomètriques, la consistència interna de les escales es troba entre 0,76 i 0,87 i la fiabilitat és de 0,80.

### **3.4.5 Procediment de recollida de dades**

Es va enviar una invitació a grups d'estudiants coneguts via WhatsApp i correu electrònic, demanant-los de participar i que ho enviessin a altres universitaris del seu entorn, provocant així, una invitació efecte bola de neu. El qüestionari es va compartir a partir del dia 20 de febrer de 2023 i va estar obert fins el dia 19 de març de 2023. A més, la setmana d'abans de tancar el qüestionari (dia 13 de març), es va enviar un recordatori a tots aquells grups d'estudiants als quals es va demanar participació en l'estudi.

El formulari estava dividit en 2 apartats: en primer lloc, es presentava un full informatiu sobre l'estudi (**Annex 1**) i el consentiment informat (**Annex 2**), imprescindible acceptar-lo per poder passar al següent apartat. En segon lloc, començava el qüestionari, compost per preguntes sociodemogràfiques (edat, sexe, grau universitari, universitat, curs acadèmic i situació acadèmica actual) i els qüestionaris per avaluar l'estrès acadèmic (inventari SISCO), la intel·ligència emocional (escala TMMS-24) i l'autoestima (escala d'Autoestima de Rosenberg) (**Annexos 3-6**).

Un cop obtingudes les dades es va elaborar una base de dades a l'aplicatiu *IBM SPSS Statistics 29* i es van analitzar els resultats.

### **3.4.6 Anàlisi de resultats**

Per tal de portar a terme l'anàlisi de dades, s'han utilitzat únicament aquelles respostes dels participants que van acceptar el consentiment informat, que tenien 18 anys o més i que van completar el 100% del qüestionari, essent un total de 219 participants.

En primer lloc, s'han calculat estadístics descriptius mitjançant freqüències i mitjanes de les variables d'interès en l'estudi (és a dir, estrès acadèmic, autoestima i IE) així com

també de les variables sociodemogràfiques de la mostra (edat, sexe, universitat, grau, àmbit acadèmic, curs acadèmic i situació acadèmica actual).

Per dur a terme les diferents proves estadístiques i poder obtenir els resultats, s'ha realitzat prèviament la prova de Kolmogorov-Smirnov (**Annex 7**) per estudiar la distribució que segueixen les diferents variables d'estudi. Segons els resultats obtinguts, les variables nivell d'estrès acadèmic ( $p = 0,200$ ) i IE Claredat ( $p = 0,097$ ) segueixen una distribució normal, per tant s'utilitzen proves paramètriques quan es tracten aquestes variables. D'altra banda, les variables autoestima ( $p = 0,012$ ), IE Atenció ( $p < 0,001$ ) i IE reparació ( $p = 0,046$ ) no segueixen una distribució normal, per la qual cosa s'han utilitzat proves no paramètriques.

Posteriorment, s'han estudiat les possibles diferències de les variables d'interès entre homes i dones així com segons el curs acadèmic, utilitzant les proves T de Student, U de Mann-Whitney, i Kruskal-Wallis d'acord amb les característiques de les variables a analitzar. Com a resultats, s'aporta el valor obtingut de l'estadístic de contrast i rebutjant la hipòtesis nul·la amb un p-valor  $< 0,05$ .

Per dur a terme l'anàlisi de resultats correlacional entre les diferents variables de l'estudi s'han fet servir, el coeficient de correlació de Pearson i el coeficient de correlació de Spearman. A més, per interpretar la magnitud de la relació en el coeficient de Spearman s'ha fet servir una taula explicativa proporcionada pels autors Mondragón, M.A (2014), basada en Hernández, R. & Fernández, C. (1998) (**Annex 11**).

D'altra banda, s'ha realitzat un model de regressió lineal múltiple (MRLM) per predir el comportament de la variable dependent (estrès acadèmic) a partir de totes les variables independents de l'estudi (edat, sexe, curs, branca d'estudis, situació acadèmica, autoestima, IE atenció, IE claredat i IE reparació) (**Annex 12**).

Per últim, seguint el principi de Parsimònia, que diu que davant dues teories que expliquen el mateix fenomen, la teoria més simple té més probabilitats a ser la correcta, s'ha realitzat un segon MRLM únicament amb les variables que han establert una relació estadísticament significativa amb l'estrès acadèmic, per trobar uns resultats més aproximats.

## 4. Resultats

### 4.1 Descripció de les variables estrès acadèmic, autoestima i intel·ligència emocional i diferències segons sexe i curs acadèmic

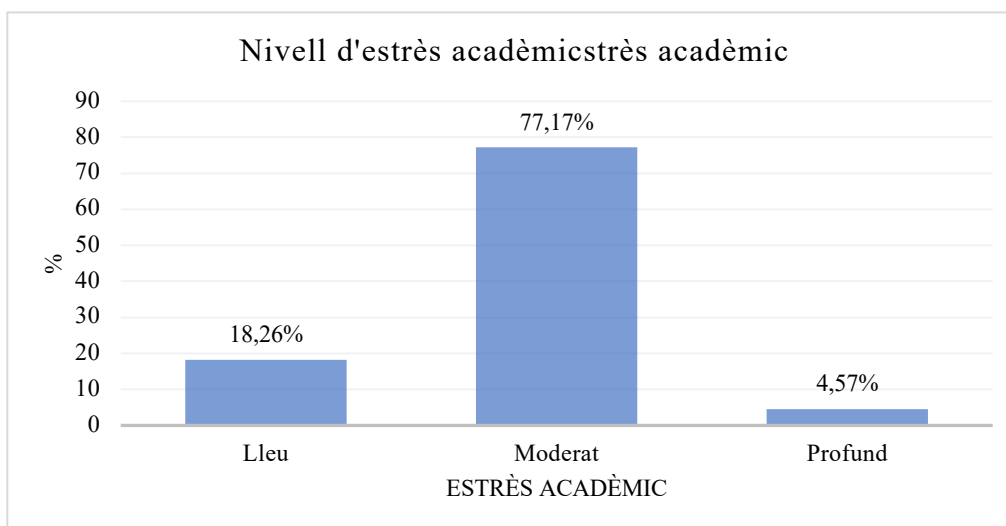
#### 4.1.1 Estrès acadèmic

En primer lloc, en relació a l'estrès acadèmic, els estudiants universitaris que han participat en aquest estudi presenten una mitjana de 44,92 (desviació estàndard= 12,72) d'estrès acadèmic, que correspon a un nivell moderat d'estrès (**Taula 4**). El 4,57% dels estudiants van mostrar un nivell profund d'estrès acadèmic i un 18,26% un nivell lleu (**Figura 7**).

**Taula 4.** Estadístics descriptius nivell d'estrès acadèmic.

N	Vàlid	219
	Perduts	0
Mitjana		<b>44,92</b>
Desv. estàndard		12,720

**Figura 7.** Nivell d'estrès acadèmic en estudiants universitaris a Catalunya.

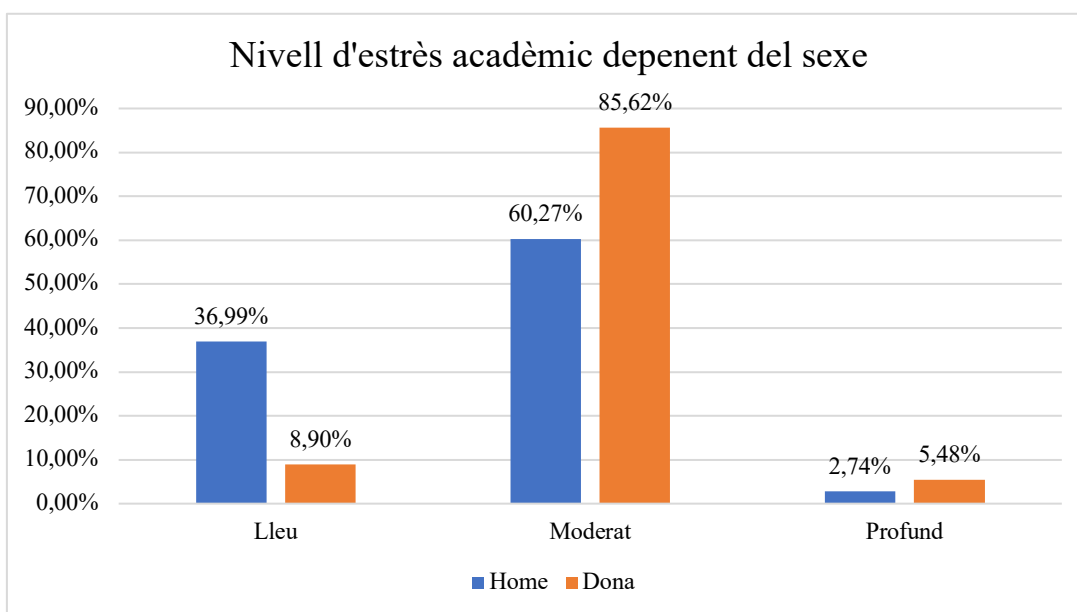


En relació al sexe, existeix una diferència estadísticament significativa entre dones i homes en el nivell d'estrès acadèmic ( $p < 0,001$ ) (**Figura 8**), essent major la mitjana d'estrès acadèmic en dones que en homes (**Taula 5**). D'altra banda, en relació al curs acadèmic, no s'ha trobat diferències estadísticament significatives en el nivell d'estrès acadèmic ( $p = 0,856$ ).

**Taula 5.** Estadístics descriptius del nivell d'estrès acadèmic dependent del sexe

Sexe		Dones	Homes
N	Vàlid	147	72
	Perduts	0	0
Mitjana		<b>47,66</b>	<b>39,33</b>
Desv. estàndard		11,517	13,297

**Figura 8.** Nivell d'estrès acadèmic en estudiants universitaris dependent del sexe.



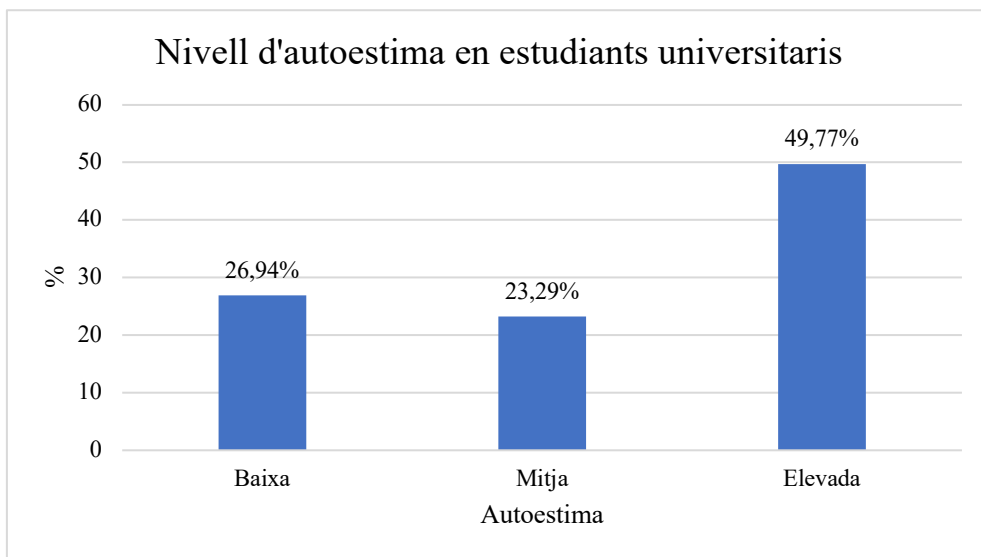
En relació a les situacions que els estudiants consideren més estressants, segons el test SISCO (Barraza, 2007), en aquest estudi s'ha trobat que les situacions que generen més estrès en estudiants universitaris a Catalunya són: les avaluacions dels professors (mitjana= 3,73) i la sobrecàrrega de feina (mitjana= 3,64). D'altra banda, les reaccions (reaccions físiques, psicològiques i comportamentals) més freqüents davant l'estrès han estat: rascar-se i mossegar-se les ungles (mitjana= 3,11), sensació d'inquietud (mitjana= 3,29) i desgana per realitzar les tasques acadèmiques (mitjana= 3,12). Per últim, les estratègies d'afrontament més utilitzades han estat: elaborar un pla i executar les tasques (mitjana= 3,34) (**Annex 8**).



### 4.1.2 Autoestima

En relació als nivells d'autoestima dels participants de l'estudi, la mitjana obtinguda ha estat de 29,03 (desviació estàndard= 12,72) que, segons el barem proporcionat per Rosenberg (1996), correspon a un nivell d'autoestima mig. El 49,8% dels estudiants han presentat un nivell elevat d'autoestima, mentre que el 26,9% un nivell baix i el 23,3% un nivell mig. (**Figura 9**). Els anàlisis per estudiar les diferències en els nivells d'autoestima entre homes i dones indiquen que no hi ha diferències estadísticament significatives (**Annex 9**).

**Figura 9.** Nivell d'autoestima en estudiants universitaris a Catalunya.

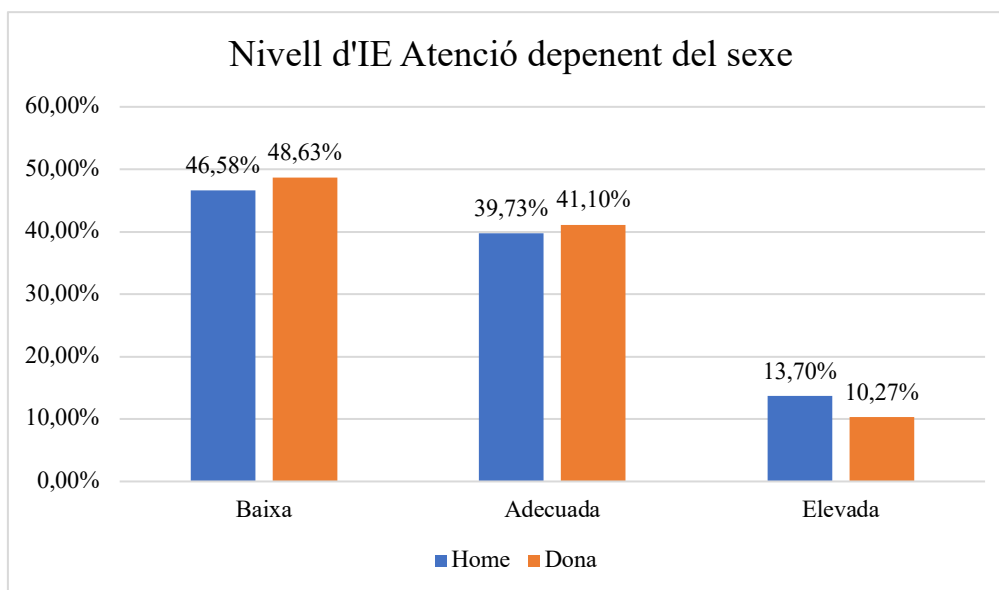


### 4.1.3 Intel·ligència emocional

En relació a la intel·ligència emocional (IE), es diferencien les 3 subescales de la IE que proporciona el test TMMS-24 (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995) adaptat per Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004)).

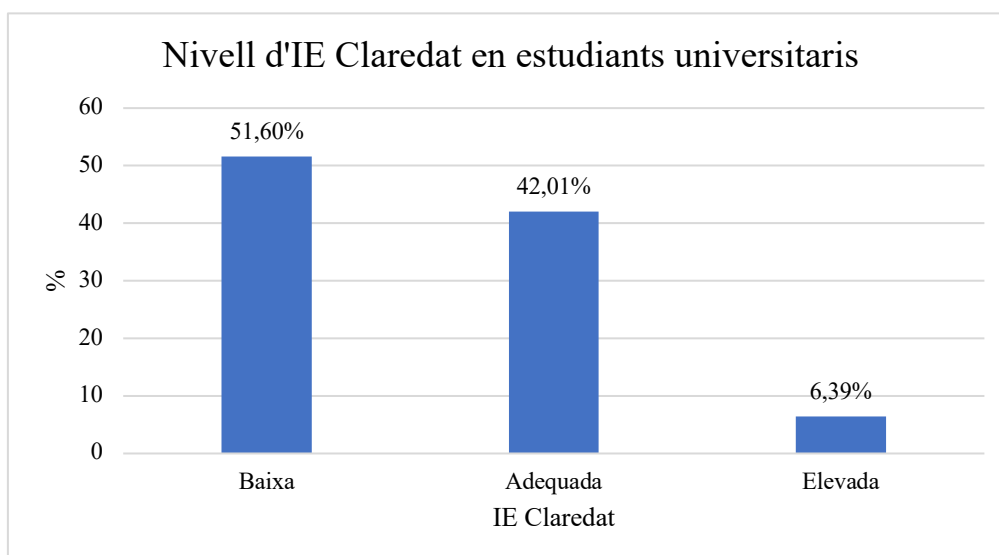
En primer lloc, en relació als nivells d'IE Atenció, s'ha trobat una mitjana de 25,02 (Desv. estàndard= 6,92) que, segons el barem de correcció, correspon a una capacitat adequada, és a dir a una bona atenció de les emocions. A més, s'ha trobat que el nivell d'IE Atenció difereix entre homes i dones amb un nivell de significació del 5% ( $p = 0,002$ ) (**Figura 10**).

**Figura 10.** Nivell d'IE Atenció dependent del sexe.



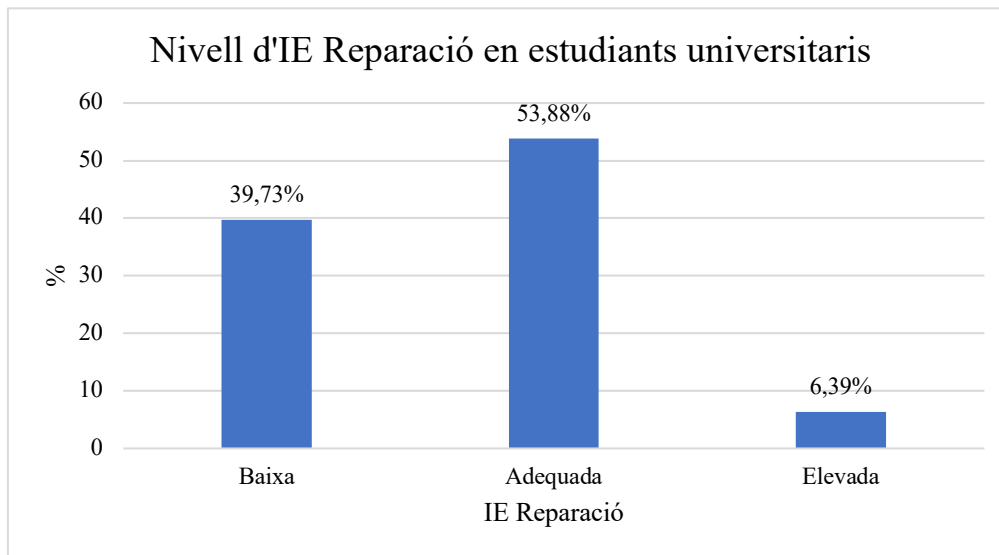
D'altra banda, en relació als nivells d'IE Claredat, la mitjana ha estat de 24,26 (Desv. estàndard= 6,56) i correspon a una capacitat adequada, segons el barem de puntuació, i, per tant, una bona comprensió de les emocions (**Figura 11**). No s'ha trobat una diferència estadísticament significativa entre sexes ( $p = 0,555$ ) (**Annex 10**).

**Figura 11.** Nivell d'IE Claredat en estudiants universitaris



Per últim, en relació als nivells d'IE Reparació, la mitjana ha estat de 25,12 (desviació estàndard= 6,33), que correspon a un nivell adequat de regulació emocional (**Figura 12**). No s'ha trobat una diferència estadísticament significativa entre sexes ( $p = 0,672$ ) (**Annex 10**).

**Figura 12.** Nivell d'IE Reparació en estudiants universitaris



## 4.2 Correlació entre estrès acadèmic, autoestima i intel·ligència emocional

### 4.2.1 Relació entre nivell d'estrès acadèmic i autoestima

Tal com s'observa a la **Taula 6**, els resultats mostren que existeix una relació estadísticament significativa entre el nivell d'estrès acadèmic i l'autoestima ( $p < 0,001$ ). Més concretament, entre les variables nivell d'estrès acadèmic i autoestima, s'estableix una correlació negativa de força mitja ( $\rho = - 0,303$ ).

### 4.2.2 Relació entre nivell d'estrès acadèmic i intel·ligència emocional

Els resultats mostren una relació estadísticament significativa entre el nivell d'estrès acadèmic i l'IE Atenció ( $p < 0,001$ ). Essent aquesta relació positiva, i de força mitja ( $\rho = 0,284$ ).

D'altra banda, segons es mostra a la **Taula 6**, no s'ha trobat cap relació estadísticament significativa entre les variables nivell d'estrès acadèmic i IE Claredat ( $p = 0,481$ ) ni entre les variables nivell d'estrès acadèmic i IE Reparació ( $p = 0,069$ ).

### 4.2.3 Relació entre autoestima i intel·ligència emocional

Per últim, tal com s'observa a la **Taula 6**, la variable autoestima presenta una relació estadísticament significativa amb les variables IE Claredat ( $p < 0,001$ ,  $\rho = 0,487$ ) i IE Reparació ( $p < 0,001$ ,  $\rho = 0,435$ ), essent en els dos casos, una correlació positiva de força mitja. D'altra banda, no s'estableix cap relació estadísticament significativa entre autoestima i IE Atenció ( $p = 0,311$ ).

**Taula 6.** Correlacions nivell d'estrès acadèmic, autoestima, IE Atenció, IE Claredat i IE Reparació

			Nivell d'estrès acadèmic	Autoestima	IE Atenció	IE Claredat	IE Reparació
Rho de Spearman	Nivell d'estrès acadèmic	Coefficient de correlació	1,000	<b>-,303**</b>	<b>,284**</b>	-,048	-,123
		Sig. (bilateral)	.	<b>&lt;,001</b>	<b>&lt;,001</b>	,481	,069
		N	219	219	219	219	219
Autoestima	Autoestima	Coefficient de correlació	<b>-,303**</b>	1,000	,069	<b>,487**</b>	<b>,435**</b>
		Sig. (bilateral)	<b>&lt;,001</b>	.	,311	<b>&lt;,001</b>	<b>&lt;,001</b>
		N	219	219	219	219	219
IE Atenció	IE Atenció	Coefficient de correlació	<b>,284**</b>	,069	1,000	<b>,362**</b>	<b>,252**</b>
		Sig. (bilateral)	<b>&lt;,001</b>	,311	.	<b>&lt;,001</b>	<b>&lt;,001</b>
		N	219	219	219	219	219
IE Claredat	IE Claredat	Coefficient de correlació	-,048	<b>,487**</b>	<b>,362**</b>	1,000	<b>,475**</b>
		Sig. (bilateral)	,481	<b>&lt;,001</b>	<b>&lt;,001</b>	.	<b>&lt;,001</b>
		N	219	219	219	219	219
IE Reparació	IE Reparació	Coefficient de correlació	-,123	<b>,435**</b>	<b>,252**</b>	<b>,475**</b>	1,000
		Sig. (bilateral)	,069	<b>&lt;,001</b>	<b>&lt;,001</b>	<b>&lt;,001</b>	.
		N	219	219	219	219	219

\*\* . La correlació es significativa en el nivell 0,01 (bilateral).

### 4.3 Model de regressió lineal múltiple

A més de les correlacions pertinents entre cadascuna de les variables d'estudi, s'ha decidit dur a terme també un model de regressió lineal múltiple (MRLM) per comprovar la relació que s'estableix entre l'estrès acadèmic i la resta de dades que s'han obtingut durant l'estudi (dades sociodemogràfiques, nivells d'autoestima i nivells IE).

Un cop obtinguts els resultats, s'observa que l'estrès acadèmic estableix una relació estadísticament significativa amb les variables edat ( $p= 0,012$ ), sexe ( $p< 0,001$ ), situació acadèmica ( $p= 0,017$ ), autoestima ( $p< 0,001$ ) i IE Atenció ( $p< 0,001$ ). Degut que dins d'aquest model hi ha quatre variables no estadísticament significativa (curs, branca d'estudis, IE Claredat i IE Reparació) i, seguint el principi de Parsimònia, s'ha realitzat un segon MRLM únicament amb les variables que sí han establert una relació estadísticament significativa amb l'estrès acadèmic (**Annex 12**).

En primer lloc, s'ha realitzat la comprovació de que el model compleixi amb tots els supòsits necessaris per dur a terme el MRLM i hem pogut comprovar que es compleixen tots els supòsits: linealitat, independència d'errors, homoscedasticitat, normalitat i col·linealitat (**Annex 13**).

**Taula 7.** Coeficients obtinguts en la regressió lineal múltiple.

Modelo		Coeficients no estandarditzats		Coeficients estandarditzats			Estadístics de col·linealitat	
		B	Desv. Error	Beta	t	Sig.	Tolerància	VIF
1	(Constant)	54,401	6,026		9,028	<,001		
	Edat	<b>-,428</b>	,166	-,156	-2,582	<b>,010</b>	,947	1,056
	Sexe	<b>6,257</b>	1,630	,233	3,838	<,001	,943	1,061
	Situació Acadèmica	<b>1,795</b>	,779	,139	2,304	<b>,022</b>	,945	1,058
	Autoestima	<b>-,689</b>	,141	-,290	-4,887	<,001	,981	1,020
	IE Atenció	<b>,491</b>	,111	,267	4,417	<,001	,946	1,057

a. Variable dependent: Estrès

Com es pot veure a la **Taula 7**, tant la variable edat ( $B= -0,43$ ,  $p=0,010$ ) com la variable autoestima ( $B= -0,69$ ,  $p<0,001$ ) estableixen una relació indirecta amb l'estrès acadèmic. D'altra banda, les variables sexe ( $B= 6,26$ ,  $p<0,001$ ), situació acadèmica ( $B= 1,79$ ,  $p=0,022$ ) i IE atenció ( $B= 0,491$ ) estableixen una relació directa o positiva amb l'estrès acadèmic. Tenint en compte els coeficients estandarditzats de Beta, podem dir que l'autoestima ( $B= -0,290$ ) seria la variable que més influeix en el model, seguida de la IE Atenció ( $B= 0,267$ ) i el sexe ( $B= 0,233$ ).

**Taula 8.** Resum del ANOVA

Modelo		Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
1	Regressió	9259,842	5	1851,968	<b>15,191</b>	<b>&lt;,001</b>
	Residu	25967,866	213	121,915		
	Total	35227,708	218			

**Taula 9.** Resum del model

Model	R	R quadrat	R quadrat ajustat	Error estàndard de la estimació
1	,513 <sup>a</sup>	,263	<b>,246</b>	11,042

D'altra banda, tal com mostra la **Taula 8**, les variables explicatives (edat, sexe, autoestima i IE Atenció) influeixen de forma conjunta sobre l'estrès acadèmic ( $p < 0,001$ ). En total, aquestes variables explicarien un 24,6% del nivell d'estrès acadèmic (**Taula 9**).

## 5. Discussió

L'objectiu general d'aquest estudi és conèixer la relació que té la intel·ligència emocional (IE) i l'autoestima dels alumnes universitaris a Catalunya a l'hora de fer front a l'estrès acadèmic. A partir d'aquest objectiu general es desprenen diferents objectius específics amb les seves hipòtesis corresponents que es descriuran a continuació.

La primera hipòtesi del treball plantejava que els estudiants universitaris presentaven de mitjana una autoestima moderada i nivells d'IE adequats. Els resultats de l'estudi mostren que la mitjana d'autoestima correspon a un nivell mig d'autoestima i la mitjana de les tres subescales d'IE (atenció, claredat i reparació) corresponen a nivells adequats d'intel·ligència emocional. Aquests resultats es troben alineats amb resultats d'estudis previs. Per una banda, en relació a l'autoestima dels estudiants universitaris, altres estudis, com el de Jerez i Jaramillo (2022) o Durán (2021) van trobar nivells mig d'autoestima en la població universitària de la ciutat d'Ambato, Lima, obtenint una mitjana de 28,08. D'altra banda, un estudi realitzat per Delgado, Gómez, Gómez, i Reche (2019) van trobar també nivells adequats en les tres subescales d'IE. Més concretament, el nivell d'IE Atenció adequat representava un 71,4%, el nivell d'IE Claredat adequat un 67,2% i el nivell d'IE Reparació adequat un 80,7%.

La segona hipòtesi del treball plantejava que els nivells d'estrès acadèmic en la població universitària eren elevats. En relació als resultats obtinguts, el 77,17% dels estudiants van presentar un nivell moderat d'estrès acadèmic i el 4,75%, un nivell profund. D'altra banda el 18,26% va presentar un nivell lleu d'estrès acadèmic. La gran majoria d'estudiants va manifestar sentir estrès acadèmic al llarg del semestre, essent les avaluacions dels professors i la sobrecàrrega de feina les situacions que generen més estrès. Aquests resultats coincideixen amb altres autors com Nolasco (2015), Silva, López i Columba (2020) o Montenegro (2020), els quals van trobar que el 86,3% dels estudiants presentava un nivell mig d'estrès acadèmic i que les avaluacions dels professors eren la situació que generava més estrès, amb una mitjana de 3,40.

D'altra banda, en el present estudi es volia conèixer també si existeixen diferències en el nivell d'estrès acadèmic depenent del curs i el sexe. En aquest cas, els resultats mostren que no hi ha diferències estadísticament significatives en el nivell d'estrès acadèmic depenent del curs, però sí que hi ha diferències en el nivell d'estrès acadèmic depenent

del sexe. Més concretament, les dones han presentat nivells d'estrès acadèmics més elevats que els homes. Els resultats coincideixen amb la majoria d'estudis pel que fa a les diferències d'estrès acadèmic en funció del sexe, els quals indiquen nivells més elevats d'estrès en dones que en homes (Arribas, 2013; García-Ros et al., 2012; Fornés-Vives et al., 2012; Feldman et al., 2008). Tot i això, segons García-Ros et al. (2012), aquesta diferència es pot deure a diferències d'expressió i manifestació degut a un efecte social entre homes i dones, és a dir, a una disposició cultural per la qual resulta més acceptable a nivell social que les dones admetin l'estrès que els produeixen certes situacions.

En relació a si existeixen diferències en els nivells d'autoestima i intel·ligència emocional depenent del sexe, en el present estudi només s'ha trobat que existeix una diferència estadísticament significativa en la subescala d'IE Atenció depenent del sexe ( $p= 0,002$ ), essent el rang mitjà més elevat en dones que en homes. En relació a l'autoestima, altres estudis similars, com per exemple els realitzats per Siguenza et al. (2019), Chung et al. (2020) o Durán (2022), no van trobar tampoc cap diferència estadísticament significativa entre els nivells d'autoestima entre homes i dones. Aquests resultats difereixen però, d'altres estudis com el d'Aremu et al. (2019) o Moksnes i Reidunsdatter (2019) si que van trobar diferències estadísticament significatives, essent els nivells d'autoestima dels homes més elevats que el de les dones. En relació a la IE, Delgado, et al. (2019) mostren resultats similars als resultats obtinguts en el present treball, és a dir, una diferència estadísticament significativa en la subescala d'IE Atenció ( $p < 0,001$ ), obtenint les dones una puntuació major que els homes.

La cinquena hipòtesi del treball tracta sobre l'existència d'una relació negativa entre l'estrès acadèmic i l'autoestima. Tal com s'ha mostrat a l'apartat de resultats, en aquest estudi s'ha trobat una correlació negativa entre les dues variables. Altres estudis han trobat resultats similars, com per exemple Ancer, Meza, Pompa, Torres i Landero (2011), Albán (2018) o Lazo i Samaniego (2021). Així doncs, a major autoestima menor serà l'estrès acadèmic. D'altra banda, hi ha altres estudis com el de Jerez i Jaramillo (2022) que no van trobar cap relació estadísticament significativa entre l'estrès acadèmic i l'autoestima. Els autors exposen que, aquests resultats poden ser degut a que altres factors relacionats amb l'estrès acadèmic, com per exemple l'autopercepció cap a un mateix o els vincles socials dels estudiants, podrien contrastar amb la variable autoestima (Gagna, Cabanach, Cervantes & Doniz, 2014).



Seguidament, la sisena hipòtesi: existeix una correlació negativa entre l'estrès acadèmic i la intel·ligència emocional. En aquest cas, només s'ha trobat una relació estadísticament significativa entre l'estrès acadèmic i la subescala d'IE Atenció. Aquesta correlació és positiva, la qual cosa ens indica que com major atenció prestem a les pròpies emocions major estrès acadèmic. Aquests resultats no són congruents amb d'altres estudis. Per exemple, tant Barraza, Muñoz i Behrens (2017) com Puigbó, Edo, Rovira, Limonero i Fernández-Castro (2019), van trobar que les variables que correlacionaven amb l'estrès acadèmic eren les subescales d'IE claredat i IE reparació. Tot i això, els estudis van obtenir resultats diferents, ja que Barraza et al. (2017) van trobar una correlació negativa i Puigbó et al. (2019), van trobar una correlació positiva. Hem de tenir en compte però, que Puigbó et al. (2019), a diferència de Barraza et al. (2017), van centrar el seu estudi en les estratègies d'afrontament majoritàriament. A més, els estudis tenien una mostra molt diferent: Puigbó et al. (2019), van contar amb una mostra de 50 estudiants d'entre 18 y 25 anys, a diferència de Barraza et al. (2017), que van fer l'estudi amb 106 estudiants únicament de primer any de carrera.

Per últim, la setena hipòtesi del treball, sobre si existeix una correlació positiva entre l'autoestima i la intel·ligència emocional. En aquest cas, els resultats mostren que l'autoestima presenta una relació estadísticament significativa amb les variables IE Claredat i IE Reparació. Tot i això, no s'estableix cap relació estadísticament significativa entre autoestima i IE Atenció. Diferents estudis han trobat també resultats similars on a puntuacions més elevades d'autoestima, tendien també a tenir nivells més elevats d'IE (Salovey & Stroud, et al., 2002; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2002; Extremera, 2003; Cabello et al., 2006; Extremera i Durán, 2007). Més concretament, Hermani, L., Aquino, A. & Araujo, E. (2013) van trobar una correlació estadísticament positiva entre autoestima i les variables IE Claredat ( $p= 0,000$ ,  $\rho= 0,334$ ) i IE Reparació ( $p=0,008$ ,  $\rho= 0,171$ ) però, a diferència del present estudi, també van trobar una correlació negativa estadísticament significativa entre l'autoestima i la IE Atenció ( $p=0,003$ ,  $\rho= -0,161$ ).

Finalment, si s'analitzen els resultats obtinguts amb el model de regressió lineal múltiple, es pot corroborar els resultats obtinguts amb les correlacions. A més, en aquest, s'observa que l'edat es relaciona de manera inversa amb l'estrès acadèmic, la qual cosa indica que a més edat disminueix el nivell d'estrès acadèmic. Segons un estudi de la universitat de

Pensilvània, realitzat per Almeida et al. (2023), a mesura que van passant els anys, les persones aprenen a manejar millor l'estrès, degut a que l'experiència els ensenya a fer front als factors estressants de forma més tranquil·la. En relació al sexe, trobem una relació directa amb l'estrès acadèmic. Tenint en compte que el model agafa la categoria "home" com a referència, s'observa que el ser dona es relaciona directament amb l'estrès acadèmic, la qual cosa coincideix amb els estudis mencionats prèviament, on s'ha mostrat que les dones pateixen més estrès acadèmic que els homes. Tot i això, les variables edat, sexe, autoestima i IE Atenció només expliquen un 24,6% del canvi en el nivell d'estrès acadèmic. Aquest valor és molt baix, la qual cosa ens indica que hi ha altres variables que no s'han tingut en compte en aquest estudi que influeixen també en l'estrès acadèmic.

## 6. Conclusions

### 6.1 Conclusions generals

La finalitat principal d'aquest Treball de Fi de Grau era conèixer l'impacte que té l'autoestima i la intel·ligència emocional (IE) dels estudiants universitaris a Catalunya alhora de fer front als nivells d'estrès acadèmic durant el curs.

Els resultats mostren que del total dels participants, el 77,17% han manifestat un nivell moderat d'estrès acadèmic al llarg del semestre, i un 4,6% un nivell profund, essent les avaluacions dels professors una de les situacions que generen més estrès. A més, els resultats mostren que les dones presenten nivells d'estrès acadèmics més elevats que els homes, en línia amb les troballes d'estudis anteriors.

D'altra banda, la mitjana dels nivells d'autoestima dels estudiants ha estat moderada, de la mateixa manera que la mitjana dels nivells de les tres subescales d'IE (atenció, claredat i reparació), les quals s'han presentat en un nivell adequat. Aquests resultats ens mostren, en primer lloc, que els estudiants tenen una bona autoestima, tot i que, segons Rosenberg (1996) aquesta encara es podria millorar. En segon lloc, en relació a la IE, els estudiants tenen una bona capacitat per atendre les seves emocions, és a dir identificar-les, una bona capacitat per comprendre els seus estats emocionals i, de la mateixa manera, una bona capacitat per regular aquests estats emocionals. En aquest estudi, només s'ha trobat una diferència estadísticament significativa entre homes i dones en la subescala d'IE Atenció. Aquest resultat, seguint els resultats d'estudis previs, mostra que no hi ha diferències segons el sexe en els nivells d'autoestima i IE.

Fent referència a la correlació establerta entre les diferents variables, s'ha pogut observar que l'estrès acadèmic i l'autoestima tenen una correlació estadísticament significativa negativa, la qual cosa indicaria que a més estrès acadèmic, menys autoestima i a la inversa. D'altra banda, en relació a l'estrès acadèmic i la IE, els resultats mostren que únicament s'estableix una correlació estadísticament significativa amb la subescala d'IE Atenció. Aquesta correlació és positiva i, això indica que, com més capacitat d'atendre o identificar les emocions més estrès acadèmic presenten els estudiants i a la inversa.

Per últim, en relació a les variables autoestima i IE, s'ha trobat una correlació estadísticament significativa positiva entre l'autoestima i les subescales d'IE Claredat i Reparació. Aquests resultats ens indiquen que, com és autoestima, millor comprensió i regulació de les emocions presenten els estudiants i a la inversa.

## **6.2 Limitacions de l'estudi**

En primer lloc, fent referència a la mostra utilitzada per aquest estudi, cal destacar que el tamany de la mostra ( $n = 219$ ), podria haver estat major per aconseguir així una mostra més representativa i una major potència estadística. En segon lloc, en relació a la representativitat de la mostra, cal destacar que la mostra ha estat seleccionada per conveniència i, per tant, podria estar afectant a la representativitat en aquest estudi, i més, tenint en compte que el present estudi es basa en els i les estudiants de grau de les diferents universitats catalanes.

En tercer lloc, al tractar-se d'un estudi transversal, no es pot atribuir una causalitat a les relacions obtingudes. Per tant, únicament es pot descriure i analitzar les relacions que s'estableixen entre les variables, però no es pot establir la direcció d'aquesta relació.

Per últim, en el model de regressió lineal múltiple s'ha obtingut un valor de  $R^2$  molt petit (0,246), la qual cosa ens indica que les variables independents expliquen en molt petita mesura l'estrès acadèmic. Indicant que hi ha altres variables que influeixen i no s'han tingut en compte.

## **6.3 Possibles línies d'investigació futures**

En primer lloc, seria interessant fer un estudi més profund tenint en compte altres variables que poden estar relacionades amb l'estrès acadèmic, com per exemple, altres factors psicològics (ansietat o motivació), el sistema familiar o les relacions socials entre altres. També, incloent de nou les variables estudiades en el present estudi, degut a que s'han obtingut alguns resultats incongruents en relació a estudis previs, fet que podria estar relacionat amb el tamany de la mostra i el tipus de selecció utilitzat.

Tal com s'ha especificat en apartats anteriors, aquest és un estudi transversal i, per tant, no es poden establir relacions causals entre les variables ni permet l'estudi al llarg del temps dels participants. Per tant, es podria realitzar un estudi longitudinal degut a que poden haver altres factors com el temps o l'ambient que influeixin també en l'estrès acadèmic, els quals no s'han tingut en compte en aquest estudi.

Per últim, és important obtenir una mostra més gran i utilitzar alguna estratègia probabilística de selecció mostral, per tal que els resultats puguin ser més representatius de la població d'estudi i, d'aquesta manera, aproximar-se més a la realitat.

## 7. Referències bibliogràfiques

Albán, J. (2018). Autoestima y estrés académico en estudiantes de una universidad de lima sur. [Tesis de grado, Universidad Autónoma del Perú]. Revistas de la Universidad Autónoma del Perú.

Almeida, D. M., Rush, J., Mogle, J., Piazza, J. R., Cerino, E., & Charles, S. T. (2023). Longitudinal change in daily stress across 20 years of adulthood: Results from the national study of daily experiences. *Developmental Psychology*, 59(3), 515–523.

Aremu, T. A., John-Akinola, Y. O., & Desmennu, A. T. (2019). Relationship between parenting styles and adolescents' self-stem. *International Quarterly of Community Health Education*, 39(2), 91-99.

Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de enfermería. *Revista de Educación*, 360, 533-556.

Barraza, A. (2010). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 9 (3).

Barraza, R. J, Muñoz, N. A. & Behrens C. C. (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55, (1).

Berrío, N. & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3 (2), 65-82.

Berrios, M.<sup>a</sup> P., Martos-Montes, R. & Martos-Luque, R. (2020). Influencia del género en las relaciones entre inteligencia emocional, estrés académico i satisfacción de los estudiantes. *Know and Share Psychology*, 1 (4), 229-240.

Bongiorni, P. (2015). *Autoestima y rendimiento académico*. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Biblioteca Digital de la Facultad de Ciencias Económicas.

Cabanach, R. G., Souto Gestal, A., Freire Rodríguez, C., & Ferradás Canedo, M. D. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 41-55.

Cabanach, R. G., Gestal, A. S., Rodríguez, C. F., & Canedo, M. D. M. F. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 43-57.

Calero, A. D. (2016). *Inteligencia emocional durante la adolescencia: su relación con la participación en actividades, el consumo de alcohol, el autoconcepto y la autoestima*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional de la UNLP.

Cazallo, A., Bascón, M., Mudarra, A. & Salazar, E. (2020). La inteligencia emocional en los estudiantes universitarios. *Revista espacios*, 41 (23), 333-345.

Delgado, M. S., Gómez, M., Gómez, R. & Reche, C. (2019). Relación entre inteligencia emocional i riesgo psicopatológico en estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 12 (3).

Durán, D. L. (2021). El autoestima y su relación con la inteligencia emocional en adolescentes. [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato.

Elizondo, L. A., Peña, C. M., Guajardo, E. G. P., Guerrero, F. T., & Hernández, R. L. (2011). Relación entre los niveles de autoestima y estrés en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 16(1), 91-101.

*El 47% de los estudiantes españoles sufren ansiedad*. (2 de Julio de 2018). La Razón.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 33 (2), 97-116.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2), 117-137.

Extremera, N. & Durán, A. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.

Fernández, L., Hernández, A., & Trianes, M. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (1), 111-130.

Gagna, E. (2015). Relación entre autoestima, apoyo social percibido y estrés académico en estudiantes universitarios. [Tesis doctoral, Universidad Argentina de la Empresa].

González, L. F., Hernández, A. G., & Torres, M. T. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 13(35), 111-130.

García, R., Pérez, F., Pérez, J., Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-154.

Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J. M., Sosa-Baltasar, D., & Durán-Vinagre, M. Á. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Psicología Conductual*, 27 (3), 455-476.

Gutiérrez, N. (2019). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades en Psicología*, 34 (128), 17-33.



Hermani, L., Aquino, A. & Araujo, E. (2013). Relación entre el bienestar autopercebido, autoestima, inteligencia emocional, personalidad y razonamiento abstracto en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2 (1), 49-62.

Instituto de Estadística de Cataluña (1 de junio de 2022). *Enseñanza universitaria. Alumnos matriculados. Por sexo y universidades*.

Jerez, M.<sup>a</sup> G. (2022). Relación entre los niveles de autoestima y estrés académico en estudiantes universitarios de la Ciudad de Ambato. [Tesis de grau, Pontificada Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCESA.

Lazo, L. M. & Samaniego, S. J. (2021). Autoestima y estrés académico en estudiantes de una institución pública de la provincia de Junín-2021. [Tesis de grau, Universidad Peruana Los Andes].

Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.

Mazo, R., Londoño, K. & Gutiérrez, Y. F. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13 (2), 121-134.

Ministerio de Universidades. (2022). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2021-2022*.

Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Tzhoecoen*, 12 (4), 449-461.

Morales, M. & Chávez, J. K., (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 4 (8).

Moksnes, U. K., & Reidunsdatter, R. J. (2019). Self-esteem and mental health in adolescents – level and stability during a school year. *Norsk Epidemiologi*, 28 (1- 2), Article 1-2.

Naranjo, M.<sup>a</sup> L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3).

Nolasco, G. M. (2015). *Autoestima y estrés académico en los estudiantes de la clínica estomatológica de la Universidad Privada Antenor Orrego*, Trujillo-2014. [Tesis de grado, Universidad Privada Antenor Orrego]. UPAO-Tesis.

Parillo, C., Roger, J., Gómez, P. & Ysmelia, R. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa. *Revista de Ciencias Sociales*, 1, 384-399.

Pérez, H. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en Psicología*, (41).

Puigbó, J., Edo, S., Rovira, T., Limonero, J.T. & Fernández-Casro, J. (2019). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el afrontamiento del estrés cotidiano. *Ansiedad y Estrés*, 25 (1), 1-6.

Restrepo, J. E., Sánchez, O. A., & Castañeda Quirama, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios.

Rivadeneira, C., Dahab, J. & Minici, A. (2013). Algunas puntualizaciones sobre el estrés. *Revista de terapia cognitivo conductual*, 23.

Rodríguez de Ávila, U., Amaya, A. M. & Argota, A. P. (2011). Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14 (26), 310-320.

Sánchez, A. (2018). Relación entre estrés académico e ideación suicida en estudiantes universitarios. *Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica*, 15 (1), 27-38.

Silva, M.<sup>a</sup> F., López, J. J. & Columba, M.<sup>a</sup> E. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y ciencia*, 28 (77). 75-83

Simón, M.<sup>a</sup> M., Molero M.<sup>a</sup> M., Pérez-Fuentes M.<sup>a</sup> C., Gázquez, J. Barragán, A. & Martos, A. (2017). Análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general. *European Journal of Health Research*, 3 (2), 137-149.

Toribio-Ferrer, C., y Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés académico: El enemigo silencioso del estudiante. *Salud y Administración*, 3 (7), 11-18.

Velásquez, C. M. (2003). Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la Ciudad de Lima metropolitana con y sin participación en actos violentos. *Revista de Investigación en Psicología*, 6 (2), 153-166.

Velázquez, E. C. A., (2017). Autoestima e inteligencia emocional. Estudio comparativo en las escuelas normales del estado chihuahua.

Zenteno, M.<sup>a</sup> E. (2017). La autoestima y como mejorarla. *Ventana Científica*, 8 (13), 43-46.

## 8. Annexos

### Annex 1. Full informatiu

#### **FULL D'INFORMACIÓ PER LA PARTICIPACIÓ EN EL TREBALL DE RECERCA DE FINAL DE GRAU**

---

**TÍTOL DE L'ESTUDI:** L'impacte de la intel·ligència emocional i l'autoestima davant l'estrès acadèmic en els estudiants universitaris catalans.

**INVESTIGADOR:** Noelia Folk Delgado

**CONTACTE:** [nfolk.tfg@gmail.com](mailto:nfolk.tfg@gmail.com)

**CENTRE:** Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya (UVIC-UCC)

#### 1. INTRODUCCIÓ

Em dirigeixo a vosaltres per informar-vos sobre un estudi de recerca vinculat al treball de final de grau de Psicologia de la Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya (UVIC), que portarà a terme l'estudiant Noelia Folk

La intenció és tan sols que rebeu la informació correcta i suficient perquè pugueu avaluar i jutjar si voleu o no participar en aquest estudi. Per això us demano que llegiu aquest full informatiu amb atenció, podent consultar amb les persones que considereu oportú, i demanant els dubtes que us puguin sorgir en qualsevol moment.

#### 2. PARTICIPACIÓ VOLUNTÀRIA

Heu de saber que la vostra participació en aquest estudi és totalment voluntària, i que podeu decidir no participar-hi, o canviar-ne la decisió i retirar-ne el consentiment en qualsevol moment.

### 3. DESCRIPCIÓ GENERAL DE L'ESTUDI

L'objectiu principal d'aquest estudi és conèixer quin impacte tenen la intel·ligència emocional i l'autoestima dels alumnes a l'hora de fer front a l'estrès acadèmic que viuen els estudiants universitaris de grau de 18 anys o més durant el curs acadèmic. Amb aquesta finalitat analitzarem:

- La intel·ligència emocional i l'autoestima dels estudiants.
- Els nivells d'estrès acadèmic dels estudiants durant el curs acadèmic.
- La relació que s'estableix entre la intel·ligència emocional i els nivells d'estrès acadèmic.
- La relació que s'estableix entre l'autoestima i els nivells d'estrès acadèmic.

Per avaluar les diferents dimensions anomenades anteriorment (estrès acadèmic, intel·ligència emocional i autoestima) s'utilitzaran com instruments principals 3 qüestionaris diferents:

- Per avaluar l'estrès acadèmic farem servir l'inventari SISCO, elaborat per Barraza (2007), un instrument d'autoinforme que avalua les reaccions psicològiques i comportamentals relacionades amb l'estrès acadèmic.
- Per l'avaluació de la intel·ligència emocional farem servir l'escala TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale*) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey i Palfai (1995) adaptada per Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. i Ramos, N. (2004).
- Per últim, per avaluar l'autoestima farem servir l'escala d'Autoestima de Rosenberg, un dels instruments més utilitzats per avaluar l'autoestima.

### 4. BENEFICIS I RISCOS DERIVATS DE LA SEVA PARTICIPACIÓ A L'ESTUDI.

Heu de saber que sempre que ho desitgeu podreu interrompre la vostra participació en el projecte.

Tot i que no rebreu cap benefici personal per participar en aquest estudi de recerca, la vostra col·laboració em serà de gran ajuda per a poder realitzar el treball de final de grau i finalitzar així la meua llicenciatura en Psicologia.

### 5. CONFIDENCIALITAT I TRACTAMENT DE DADES

El tractament, la comunicació i la cessió de les dades de caràcter personal de tots els participants s'ajustarà al que disposa el Reglament General de Protecció de Dades (RGPD), que va entrar en vigor el 25 de maig de 2018 que suposa la derogació de Llei Orgànica 15/1999, de 13 de desembre, referits a la protecció de les persones físiques pel que fa al tractament de dades personals.

Heu de conèixer a més que, encara que es recolliran les vostres dades, a l'estudi no hi figurarà cap dada personal, ja que es sotmetran a un procés d'anonimització de manera que ningú extern al projecte pugui conèixer la identitat de cap dels participants.

Tot i això, d'acord amb el que estableix la legislació esmentada anteriorment, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i cancel·lació de dades. Per fer-ho us haureu d'adreçar a la responsable de l'estudi, per deixar constància de la vostra decisió.

## Annex 2. Consentiment informat

### CONSENTIMENT DE PARTICIPACIÓ EN EL TREBALL DE RECERCA DE FINAL DE GRAU

---

Accepto participar voluntàriament en l'estudi vinculat al treball de final de grau que realitza l'estudiant **Noelia Folk Delgado** amb DNI **77128218-H** dins del grau en Psicologia de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVIC).

En el moment de formular aquesta autorització **declaro** que:

- Se m'ha informat del projecte del treball de final de grau que realitza l'estudiant, entenent que no es tracta d'una intervenció psicològica, sinó d'una pràctica en el marc de la formació acadèmica de l'estudiant.
- Se m'ha informat de l'objectiu d'aquest estudi i sóc coneixedor/a de la possibilitat de retirar-me en qualsevol moment, sense necessitat de cap mena de justificació ni conseqüències.
- Les dades obtingudes a través de la meva participació es tractaran només amb finalitats científiques, i s'hi aplicaran les mesures necessàries per garantir la confidencialitat i el meu dret a la intimitat personal i familiar. Tan bon punt s'obtinguin es tractaran sense vincular-les a dades que permetin la meva identificació. No es comunicaran dades identificatives meves a altres persones. En cap cas es difondran de manera que es puguin vincular a la meva persona.
- Puc demanar una còpia del full informatiu i del consentiment informat, de la mateixa manera que, un cop finalitzat el treball, si és del meu interès, podré tenir accés als resultats globals de la recerca, així com a la memòria escrita del TFG, formulant la petició pertinent enviant un correu a la següent adreça electrònica de l'estudiant: [nfolk.tfg@gmail.com](mailto:nfolk.tfg@gmail.com)

### Annex 3. Questionari variables sociodemogràfiques

<p>Edad *</p> <p>Texto de respuesta corta</p> <p>.....</p>
<p>Sexo *</p> <p><input type="radio"/> Mujer</p> <p><input type="radio"/> Hombre</p> <p><input type="radio"/> Prefiero no contestar</p>
<p>Grado universitario *</p> <p>Texto de respuesta corta</p> <p>.....</p>
<p>En que universidad estás cursando el grado? *</p> <p>Texto de respuesta corta</p> <p>.....</p>
<p style="text-align: right;">:::</p> <p>Curso académico actual *</p> <p><input type="radio"/> Primero</p> <p><input type="radio"/> Segundo</p> <p><input type="radio"/> Tercero</p> <p><input type="radio"/> Cuarto</p> <p><input type="radio"/> Quinto</p> <p><input type="radio"/> Sexto</p>
<p>Situación académica actual (marca todas las opciones que correspondan) *</p> <p><input type="checkbox"/> Estudiante a tiempo completo</p> <p><input type="checkbox"/> Estudiante a tiempo parcial</p> <p><input type="checkbox"/> Estudio y trabajo</p> <p><input type="checkbox"/> Otra</p>
<p>En caso de haber escogido otra describa su situación académica actual.</p> <p>Texto de respuesta larga</p> <p>.....</p>

## Annex 4. Inventari SISCO (Barraza, 2007)

### Inventario

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

- Si  
 No

***En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “si”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.***

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

4.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.



<b>Reacciones físicas</b>					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
<b>Reacciones psicológicas</b>					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
<b>Reacciones comportamentales</b>					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
<b>Otras (especifique)</b>					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

5.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrenar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					

**Annex 5.** Escala TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey i Palfai (1995) adaptada per Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. i Ramos, N. (2004)

**TMMS-24**

**INSTRUCCIONES:**

*A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.*

*No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.*

*No emplee mucho tiempo en cada respuesta.*

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

**Annex 6.** Test d'Autoestima de Rosenberg (1965), adaptat a l'espanyol per Balaguer i Moreno (2000)

**ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (RSE)**  
(Rosenberg, 1965; Atienza, Balaguer, & Moreno, 2000)

**Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un aspa la alternativa elegida.**

		<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras	1	2	3	4
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	1	2	3	4
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas	1	2	3	4
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás	1	2	3	4
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	1	2	3	4
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4
7	En general me siento satisfecho conmigo mismo	1	2	3	4
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo	1	2	3	4
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	1	2	3	4
10	A veces pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4

## Annex 7. Prova de normalitat Kolmogorov-Smirnov

		Nivell d'estrès acadèmic	Autoes tima	IEA ten ció	IE Clare dat	IE Repara ció	
N		219	219	219	219	219	
Paràmetres normals <sup>a,b</sup>	Mitjana	44,92	29,03	25,02	24,26	25,12	
	Desv. estàndard	12,720	5,357	6,917	6,563	6,332	
Màximes diferències extremes	Absoluta	,033	,070	,084	,056	,061	
	Positiu	,033	,050	,084	,056	,061	
	Negatiu	-,030	-,070	-,049	-,036	-,061	
Estadístic de prova		,033	,070	,084	,056	,061	
Sig. asin. (bilateral) <sup>c</sup>		<b>,200<sup>d</sup></b>	<b>,012</b>	<b>&lt;,001</b>	<b>,097</b>	<b>,046</b>	
Sig. Monte Carlo (bilateral) <sup>e</sup>	Sig.	,815	,012	<,001	,104	,047	
	Interval de confiança al 99%	Límit inferior	,805	,009	,000	,096	,041
		Límit superior	,825	,014	,001	,112	,052

a. La distribució de prova és normal.

b. Es calcula a partir de dades.

c. Correcció de significació de Lilliefors.

d. Això és un límit inferior de la significació vertadera.

e. El mètode de Lilliefors basat en les mostres 10000 Monte Carlo con la semilla de inicio 2000000.

## Annex 8. Taules estadístiques de la variable nivell d'estrès acadèmic

### Estadístics descriptius nivell d'estrès acadèmic.

N	Vàlid	219
	Perduts	0
Mitjana		<b>44,92</b>
Desv. estàndard		12,720

### Barem del nivell d'estrès acadèmic

Puntuació	Nivell
0-33	Lleu
34-66	Moderat
67-100	Profund

### Proba Kruskal Wallis nivell d'estrès acadèmic depenent del curs.

	Nivell d'estrès acadèmic
H de Kruskal-Wallis	,772
gl	3
Sig. asin.	<b>,856</b>

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Curs

### Estadístics descriptius del nivell d'estrès acadèmic depenent del sexe

	Sexe	N	Media	Desv. estàndard	Media de error estàndard
Estrès acadèmic	Home	73	<b>39,38</b>	13,432	1,572
	Dona	146	<b>47,75</b>	11,395	,943

## Prova t-Student nivell d'estrès acadèmic dependent del sexe

		Prova de Levene d'igualtat de variàncies		proba t per la igualtat de mitjanes							95% de interval de confiança de la diferència	
		F	Sig.	t	gl	P d'un factor	P de dos factors	Diferència de mitjanes	Diferència de error estàndard	Inferior	Superior	
Estrès acadèmic	S'assumeixen variàncies iguals	1,921	,167	-4,822	217	<,001	<,001	-8,370	1,736	-11,791	-4,949	
	No s'assumeixen variàncies iguals			-4,566	125,105	<,001	<,001	-8,370	1,833	-11,998	-4,742	

### Mitjana dels valors obtinguts en el test d'estrès acadèmic SISCO (Barraza, 2007).

	N		Media	Desv. estàndard
	Vàlid	Perduts		
<b>Situacions estressants</b>				
Competència amb els companys	219	0	2,20	1,010
Sobrecàrrega de tasques i treballs	219	0	<b>3,64</b>	0,959
La personalitat i caràcter del professor	219	0	2,82	1,020
Les avaluacions dels professors (exàmens, assaigs, treballs d'investigació, etc.)	219	0	<b>3,73</b>	1,031
El tipus de treball que demanen els professors (consulta de temes, fitxes, mapes conceptuals, etc.)	219	0	3,18	1,236
No entendre els temes que s'aborden a classe	219	0	2,97	1,236
Participació a classe (respondre preguntes, exposicions, etc.)	219	0	2,88	1,366
Temps limitat per fer el treball	219	0	<b>3,32</b>	1,203

### Reaccions físiques

Trastorns del son (insomni o malsons)	219	0	2,63	1,163
Fatiga crònica (cansament permanent)	219	0	<b>3,03</b>	1,182
Mal de cap o migranya	219	0	2,81	1,133
Problemes de digestió, dolor abdominal o diarrea	219	0	2,38	1,172
Rascar-se, mossegar-se les ungles, etc.	219	0	<b>3,11</b>	1,458
Somnolència o major necessitat de dormir	219	0	<b>3,09</b>	1,180

### Reaccions psicològiques

Inquietud (incapaç de relaxar-se i estar tranquil)	219	0	<b>3,29</b>	1,179
Sentiment de depressió i tristesa (decaïgut)	219	0	2,75	1,224
Ansietat, angoixa o desesperació	219	0	<b>3,09</b>	1,319
Problemes de concentració	219	0	<b>3,27</b>	1,207
Sentiment d'agressivitat o augment d'irritabilitat	219	0	2,42	1,144

### Reaccions comportamentals

Conflicte o tendència a polemitzar o discutir	219	0	2,31	1,162
Aïllament dels altres	219	0	2,60	1,314
Desgana per realitzar les tasques acadèmiques	219	0	<b>3,12</b>	1,202
Augment o disminució del consum d'aliments	219	0	2,81	1,292

### Estratègies d'afrontament

Habilitat assertiva (defensar les nostres preferències, idees o sentiments sense fer mal als altres)	219	0	<b>3,04</b>	1,046
Elaboració d'un pla i execució de les seves tasques	219	0	<b>3,34</b>	1,120
Elogis a un mateix	219	0	2,29	1,094
La religiositat (oracions o assistència a missa)	219	0	1,25	0,616
Buscar informació sobre la situació	219	0	2,05	1,116
Ventilació i confidències (verbalització de la situació que preocupa)	219	0	2,88	1,269

## Annex 9. Taules estadístiques de la variable autoestima

### Estadístics descriptius nivell d'autoestima

N	Vàlid	219
	Perduts	0
Media		<b>29,03</b>
Desv. estàndard		5,357

### Barem del nivell d'autoestima

Puntuació	Nivell
0-25	Baixa
26-29	Mitja
30-40	Elevada

### Prova U de Mann-Whitney nivell d'autoestima dependent del sexe

	Autoestima
U de Mann-Whitney	4686,000
W de Wilcoxon	15417,000
Z	-1,457
Sig. asin. (bilateral)	<b>,145</b>

a. Variable de agrupació: Sexe

### Rang promig nivell d'autoestima dependent del sexe

	Sexe	N	Rango promedio	Suma de rangos
Autoestima	Home	<b>73</b>	<b>118,81</b>	8673,00
	Dona	<b>146</b>	<b>105,60</b>	15417,00
	Total	219		



**Annex 10.** Taules estadístiques de la variable intel·ligència emocional

**Estadístics descriptius del nivell d'IE Atenció**

N	Vàlid	219
	Perduts	0
Media		<b>25,02</b>
Desv. estàndard		6,917

**Barem per determinar els nivells d'IE Atenció en homes**

Puntuació	Nivell
0-21	Baixa
22-32	Adequada
> 33	Elevada

**Barem per determinar els nivells d'IE Atenció en dones**

Puntuació	Nivell
0-24	Baixa
25-35	Adequada
> 36	Elevada

**Prova U de Mann-Whitney nivell d'IE Atenció depenent del sexe.**

	IE Atenció
U de Mann-Whitney	4084,500
W de Wilcoxon	6785,500
Z	-2,819
Sig. asin. (bilateral)	<b>,005</b>

**Rang promig nivell d'IE Atenció depenent del sexe**

	Sexe	N	Rango promedio	Suma de rangos
IE Atenció	Home	<b>73</b>	<b>92,95</b>	6785,50
	Dona	<b>146</b>	<b>118,52</b>	17304,50
	Total	219		

**Estadístics descriptius nivell IE Claredat**

IE Claredat

N	Vàlido	219
	Perdidos	0
Media		<b>24,26</b>
Desv. estàndard		6,563

**Barem per determinar els nivells d'IE Claredat en homes**

Puntuació	Nivell
0-25	Baixa
26-35	Adequada
> 36	Elevada

**Barem per determinar els nivells d'IE Claredat en dones**

Puntuació	Nivell
0-23	Baixa
24-34	Adequada
> 35	Elevada

**Prova t-Student nivell d'IE Claredat dependent del sexe.**

		Prova de Levene d'igualtat de variàncies		prova t para la igualtat de mitjanes							
		F	Sig.	t	gl	Significació P de un factor	P de dos factors	Difere ncia de mitjan es	Difere ncia de error estànd ard	95% de interval de confiança de la diferencia	
										Inferio r	Superi or
IE Claredat	S'assumeix en variàncies iguals	1,567	,212	,873	217	,192	,384	,822	,941	-1,033	2,677
	No s'assumeix en variàncies iguals			,836	128,770	,202	,405	,822	,983	-1,123	2,766

**Estadístics descriptius del nivell d'IE Claredat dependent del sexe**

		Sexe	N	Media	Desv. estàndar	Media de error estàndar
IE Claredat	Home		<b>73</b>	<b>24,81</b>	7,133	,835
	Dona		<b>146</b>	<b>23,99</b>	6,266	,519

### Estadístics descriptius del nivell d'IE Reparació

N	Vàlid	219
	Perduts	0
Media		<b>25,12</b>
Desv. estàndard		6,332

#### Barem per determinar els nivells d'IE Reparació en homes

Puntuació	Nivell
0-23	Baixa
24-35	Adequada
> 36	Elevada

#### Barem per determinar els nivells d'IE Reparació en dones

Puntuació	Nivell
0-23	Baixa
24-34	Adequada
> 35	Elevada

### Prova U de Mann-Whitney nivell d'IE Reparació depenent del sexe.

	IE Reparació
U de Mann-Whitney	5055,000
W de Wilcoxon	15786,000
Z	-,621
Sig. asin. (bilateral)	<b>,535</b>

### Rang promig nivell d'IE Reparació depenent del sexe

	Sexe	N	Rango promedio	Suma de rangos
IE Reparació	Home	<b>73</b>	<b>113,75</b>	8304,00
	Dona	<b>146</b>	<b>108,12</b>	15786,00
	Total	219		

## Annex 11. Taules de correlació de les variables d'estudi

### Grau de relació segons el coeficient de correlació de Spearman

RANGO	RELACIÓ
-0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
-0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.51 a -0.75	Correlación negativa considerable
-0.11 a -0.50	Correlación negativa media
-0.01 a -0.10	Correlación negativa débil
0.00	No existe correlación
+0.01 a +0.10	Correlación positiva débil
+0.11 a +0.50	Correlación positiva media
+0.51 a +0.75	Correlación positiva considerable
+0.76 a +0.90	Correlación positiva muy fuerte
+0.91 a +1.00	Correlación positiva perfecta

### Correlacions nivell d'estrès acadèmic i IE Claredat

		IE Claredat
Nivell d'estrès acadèmic	Correlació de Pearson	-,045
	Sig. (bilateral)	<b>,512</b>
	N	219

### Correlacions nivell d'estrès acadèmic, autoestima, IE Atenció, IE Claredat i IE Reparació

			Nivell d'estrès acadèmic	Autoestima	IE Atenció	IE Claredat	IE Reparació
Rho de Spearman	Nivell d'estrès acadèmic	Coeficiente de correlación	1,000	<b>-,303**</b>	<b>,284**</b>	-,048	-,123
		Sig. (bilateral)	.	<b>&lt;,001</b>	<b>&lt;,001</b>	,481	,069
		N	219	219	219	219	219
Autoestima		Coeficiente de correlación	<b>-,303**</b>	1,000	,069	<b>,487**</b>	<b>,435**</b>
		Sig. (bilateral)	<b>&lt;,001</b>	.	,311	<b>&lt;,001</b>	<b>&lt;,001</b>
		N	219	219	219	219	219
IE Atenció		Coeficiente de correlación	<b>,284**</b>	,069	1,000	<b>,362**</b>	<b>,252**</b>
		Sig. (bilateral)	<b>&lt;,001</b>	,311	.	<b>&lt;,001</b>	<b>&lt;,001</b>
		N	219	219	219	219	219
IE Claredat		Coeficiente de correlación	-,048	<b>,487**</b>	<b>,362**</b>	1,000	<b>,475**</b>
		Sig. (bilateral)	,481	<b>&lt;,001</b>	<b>&lt;,001</b>	.	<b>&lt;,001</b>
		N	219	219	219	219	219
IE Reparació		Coeficiente de correlación	-,123	<b>,435**</b>	<b>,252**</b>	<b>,475**</b>	1,000
		Sig. (bilateral)	,069	<b>&lt;,001</b>	<b>&lt;,001</b>	<b>&lt;,001</b>	.
		N	219	219	219	219	219

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

## Annex 12. Model de regressió lineal múltiple 1

### Resum del model i estadístic Durbin-Watson

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	,520 <sup>a</sup>	,271	<b>,239</b>	11,086	1,846

a. Predictores: (Constante), IE Reparació, Situació Acadèmica, Sexe, Edat, Branca d'estudis, IE Atenció, Autoestima, IE Claredat

b. Variable dependiente: Estrès

### Coefficients de regressió parcial i nivells de tolerància

Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficients estandarizados Beta	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
		B	Desv. Error				Tolerancia	VIF
1	(Constante)	57,633	6,448		8,939	<,001		
	Edat	-,452	,171	-,165	-2,648	<b>,009</b>	,900	1,112
	Sexe	6,693	1,686	,249	3,969	<,001	,888	1,126
	Branca d'estudis	-,769	,755	-,064	-1,020	,309	,882	1,133
	Curs	-,138	,630	-,013	-,219	,827	,964	1,037
	Situació Acadèmica	1,981	,807	,154	2,454	<b>,015</b>	,887	1,128
	Autoestima	-,689	,169	-,290	-4,087	<,001	,691	1,447
	IE Atenció	,493	,123	,268	4,015	<,001	,783	1,278
	IE Claredat	,113	,151	,059	,751	,453	,574	1,743
	IE Reparació	-,137	,146	-,068	-,935	,351	,657	1,521

a. Variable dependiente: Estrès

### Resum del ANOVA

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	9540,769	9	1060,085	<b>8,625</b>	<,001 <sup>b</sup>
	Residuo	25686,939	209	122,904		
	Total	35227,708	218			

### Annex 13. Model de regressió lineal múltiple 2 i comprovació dels supòsits

#### Resum del ANOVA

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	9259,842	5	1851,968	<b>15,191</b>	<b>&lt;,001<sup>b</sup></b>
	Residuo	25967,866	213	121,915		
	Total	35227,708	218			

a. Variable dependiente: Estrès

b. Predictores: (Constante), Sexe, Edat, Autoestima, IE Atenció, Situació Acadèmica

#### Resum del model i estadístic Durbin-Watson

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	,513 <sup>a</sup>	,263	<b>,246</b>	11,042	<b>1,870</b>

a. Predictores: (Constante), Sexe, Edat, Autoestima, IEAtenció, Situació Acadèmica

b. Variable dependiente: Estrès

#### Coefficients de regressió parcial i nivells de tolerància

Modelo		Coefficients no estandarditzats		Coefficients estandarditzats		Estadístics de col·linealitat		
		B	Desv. Error	Beta	t	Sig.	Tolerància	VIF
1	(Constant)	54,401	6,026		9,028	<b>&lt;,001</b>		
	Edat	-,428	,166	-,156	-2,582	<b>,010</b>	<b>,947</b>	<b>1,056</b>
	Sexe	6,257	1,630	,233	3,838	<b>&lt;,001</b>	<b>,943</b>	<b>1,061</b>
	Situació Acadèmica	1,795	,779	,139	2,304	<b>,022</b>	<b>,945</b>	<b>1,058</b>
	Autoestima	-,689	,141	-,290	-4,887	<b>&lt;,001</b>	<b>,981</b>	<b>1,020</b>
	IE Atenció	,491	,111	,267	4,417	<b>&lt;,001</b>	<b>,946</b>	<b>1,057</b>

a. Variable dependent: Estrès

### Diagnósticos de colinealidad<sup>a</sup>

Modelo	Dimensión	Autovvalor	Índice de condición	Proporciones de varianza					
				(Constante)	Edad	Sexo	Situación Académica	Autoestima	IE Atención
1	1	5,433	1,000	,00	,00	,01	,01	,00	,00
	2	,309	4,190	,00	,00	,81	,09	,00	,00
	3	,154	5,935	,01	,01	,13	,84	,02	,04
	4	,055	9,961	,01	,14	,03	,04	,04	,85
	5	,037	12,134	,00	,54	,01	,02	,41	,04
	6	,011	22,030	,98	,31	,02	,00	,53	,07

a. Variable dependiente: Estrès

### Estadísticas de residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar	N
Valor pronosticado	28,37	58,41	44,96	6,517	219
Residuo	-35,135	33,360	,000	10,914	219
Desv. Valor pronosticado	-2,546	2,064	,000	1,000	219
Desv. Residuo	-3,182	3,021	,000	,988	219

a. Variable dependiente: Estrès

