

Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., Rakdani-Arif-Billah, F. & Vázquez, L. M. (2025). Análisis estructural de los predictores psicosociales del estrés en el alumnado universitario en entornos fronterizos multirreligiosos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 197-211.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.621461>

Análisis estructural de los predictores psicosociales del estrés en el alumnado universitario en entornos fronterizos multirreligiosos

Comentado [AM1]: TÍTULO DE LA PROPUESTA: Alineado a la izquierda. Tipo título. Candara 16 puntos. Se dejará un salto de línea entre el título y el/los autor/autores

Lionel Sánchez-Bolívar ⁽¹⁾, Sergio Escalante-González ⁽²⁾, Fátima Zahra Rakdan-Arif-Billah ⁽²⁾, Lindsay Michelle Vázquez ⁽²⁾

¹Universidad Isabel I; ²Universidad de Granada

Resumen

La meta principal de los universitarios es la incorporación al mercado laboral. Además de la necesidad de prestar atención a los componentes socioemocionales, el obstáculo para acceder al mercado laboral genera estrés en esta población. Por ello, el objetivo del estudio es analizar el perfil sociodemográfico del alumnado universitario y relacionarlo con las variables psicosociales, motivación y habilidades sociales, predictoras del estrés del estudiantado universitario. La muestra consta de 423 universitarios de la Universidad de Granada. Se utilizaron tres cuestionarios, la Escala de Motivación Académica, Escala de Habilidades Sociales y Cuestionario para medir el estrés percibido. Para el análisis de los datos, se empleó la t de Student para las variables dicotómicas y el ANOVA de un factor para las variables politómicas, para analizar si existían diferencias estadísticamente relevantes; se estableció una correlación para analizar la relación entre los constructos y se elaboró un modelo de ecuaciones estructurales con la finalidad de explicar la predictibilidad de unas variables en relación a otras. Los resultados indican que la motivación influye positivamente en el afrontamiento del estrés y en la reducción del estrés. Así pues, las instituciones universitarias deben desarrollar estrategias de intervención que incluyan objetivos específicos articulados con los intereses estudiantiles.

Palabras clave

Educación Superior; Estrés; Motivación; Habilidades sociales

Contacto:

Sergio Escalante-González, sescalante@correo.ugr.es

Structural Analysis of Psychosocial Predictors of Stress in University Students in Multi-Religious Border Environments

Abstract

The main goal of university students is to enter the labour market. In addition to the need to pay attention to socioemotional components, the obstacle to accessing the labour market generates stress in this population. Therefore, the aim of the study is to analyse the socio-demographic profile of university students and to relate it to psychosocial variables, motivation and social skills, predictors of stress in university students. The sample consisted of 423 university students from the University of Granada. Three questionnaires were used, the Academic Motivation Scale, the Social Skills Scale and the Questionnaire to Measure Perceived Stress. For data analysis, Student's t test was used for dichotomous variables and one-factor ANOVA for polytomous variables to analyse whether there were statistically relevant differences; a correlation was established to analyse the relationship between the constructs and a structural equation model was developed to explain the predictability of some variables in relation to others. The results indicate that motivation positively influences stress coping and stress reduction. Thus, university institutions should develop intervention strategies that include specific goals articulated with student interests.

Key words

Higher Education; Stress; Motivation; Social skills

Introducción

Los estudiantes universitarios son capaces de identificar sus propósitos vitales. Por ello, las instituciones deben desarrollar objetivos específicos y articulados para atraer estudiantes cuyas metas personales se alineen con los de la institución, facilitando así que los procesos de enseñanza y aprendizaje fortalezcan las intenciones de los estudiantes (Kuusisto et al., 2023).

La meta principal de los universitarios es la incorporación al mercado laboral. Partiendo de que la Agenda 2030 busca garantizar una educación inclusiva (ODS 4), las universidades poseen un papel crucial en el desarrollo del capital humano de los individuos y en la alineación de sus capacidades con las necesidades del mercado laboral (Hooley et al., 2023).

A pesar de que los estudiantes sostienen que la universidad impulsa su empleabilidad en la medida en que fortalece competencias específicas en un determinado ámbito, ésta debe centrarse en ajustar los planes de estudio en consecuencia (Reza, 2023).

Por otro lado, también es importante prestar atención a las competencias socioemocionales, como pueden ser la regulación de las emociones, confianza en uno mismo y la motivación, para promover el bienestar y las carreras académicas de los estudiantes, previniendo los riesgos potenciales de malestar psicológico (Waterschoot et al., 2023).

La teoría de la inteligencia emocional explica el papel de las emociones como predictor del rendimiento académico en términos de identificación de factores estresantes emocionales, facilitación de conocimientos y capacidades relacionados con las emociones y gestión de la resiliencia emocional, así como también es un indicador de la capacidad para mantener relaciones sociales exitosas (Dover y Amichai-Hamburger, 2023).

Así pues, en interacción con la inteligencia emocional, las habilidades sociales son comportamientos aprendidos que facilitan la interacción con el entorno social y laboral de manera efectiva. Las habilidades psicosociales constituyen una amplia gama de competencias ajenas a los planes de estudio, por lo que a menudo son definidas como habilidades y características personales que pueden utilizarse en diversos entornos en los que los alumnos operan a lo largo de su vida cotidiana. Por tanto, los universitarios también tienen que dominar las habilidades interpersonales (Alt et al., 2023).

No obstante, hay que tener en consideración que el estrés, que hace referencia a los comportamientos de los estudiantes hacia la presión de cumplir con las demandas y los logros académicos, surge de muchos factores académicos, ambientales, socioculturales y psicológicos. En el mismo caso, la motivación, que es un proceso multidimensional formado por aspectos biológicos, culturales, sociales, de aprendizaje y cognitivos, es otra variable que se basa en la existencia de un motivo que impulsa a un individuo a iniciar, desarrollar y completar una conducta (Arias et al., 2022).

Por tanto, alcanzar un alto grado de bienestar emocional es un recurso eficaz para asegurar un aprendizaje intrínsecamente motivado y el éxito académico, por lo que la falta de herramientas y estrategias para el desarrollo y gestión del bienestar podría afectar a su rendimiento y motivación. Sin embargo, es escasa la contribución de la inteligencia emocional a las competencias de los estudiantes universitarios para la gestión del estrés (Thomas y Heath, 2022).

En este sentido, resulta evidente que el entrenamiento en inteligencia emocional impacta en los componentes psicosociales, ya que las habilidades psicosociales son un requisito primordial para alcanzar un desempeño académico satisfactorio derivadas de la capacidad de aprendizaje (Thomas y Heath, 2022).

Por ello, se propone este trabajo de investigación bajo el paradigma interpretativo con el objetivo de analizar el perfil sociodemográfico del alumnado universitario y relacionarlo con las variables psicosociales, motivación y habilidades sociales, predictoras del estrés del estudiantado universitario.

Metodología

Participantes

El presente estudio cuenta con un diseño no experimental (ex post facto), de naturaleza cuantitativa, descriptiva, exploratoria y causal, con un corte transversal. La muestra, seleccionada mediante un muestreo aleatorio estratificado, estuvo conformada por un total de 423 estudiantes universitarios, con una media de edad de 22,50 años (+5,26), matriculados en los campus universitarios transfronterizos de Ceuta y Melilla (Universidad de Granada, España), en la que el 78,90% (N=344) eran mujeres y el 21,19% (N=92) eran hombres. Asumiendo un error muestral del 4,4%.

Asimismo, existe alumnado de diferentes culturas religiosas, aunque predominan la religión cristiana/católica con un 49,10% (N=214) y la musulmana con un 26,60% (N=116). Asimismo, se seleccionaron muestras representativas de cada uno de los títulos universitarios impartidos en los diferentes campus, tal y como se contempla en la tabla 1.

Tabla 1.

Descriptivos de la población

Campus		Hombre	Mujer	Total	Grado		Hombre	Mujer	Total
Ceuta	N 71	16,30%	249	320	Infantil	N 6	55	61	
							1,40%	12,60%	14,00%
Melilla	N 21	4,80%	95	116	Primaria	N 1	5	6	
							0,20%	1,10%	1,40%
Religión					Ed. Social	N 8	59	67	
Cristiana	N 43	9,90%	171	214			1,80%	13,50%	15,40%
								0	2
Musulmana	N 20	4,60%	96	116	Informática	N 2	0	0,50%	0,00%
									0,50%
Hindú	N 0	0,00%	2	2		N 35	52	87	
					ADE		8,00%	11,90%	20,00%
Otra	N 5	1,10%	11	16		N 40	173	213	
					Enfermería		9,20%	39,70%	48,90%
Ateo	N 24	5,50%	64	88					

Variables e instrumentos

Para medir las variables sociodemográficas se elaboró un cuestionario ad-hoc para el registro de género, edad, religión, titulación cursada, itinerario formativo de procedencia, orientación educativa/vocacional/profesional/laboral previa.

Para las habilidades sociales se ha optado por la “Escala de Habilidades Sociales” (EHS) de Gímero (2000). Con 33 ítems (que miden 5 dimensiones: Autoexpresión en situaciones sociales (8 ítems); Expresión de enfado o disconformidad (4 ítems); Decir no y cortar interacciones (6 ítems); hacer peticiones (5 ítems); e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (5 ítems)); Cada ítem consta de 4 alternativas de respuesta, desde 1 (“No me identifico en absoluto”) a 4 (“Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos”). La escala obtuvo un índice de fiabilidad global, medido mediante alfa de Cronbach, de 0,910. Para este estudio se eliminó la dimensión “hacer peticiones” por arrojar datos anómalos. Una vez eliminada esta dimensión del modelo, los resultados arrojaron un ajuste óptimo del modelo.

Para medir la motivación se empleó la Escala de Motivación Académica (Vallerand et al., 1992), que mide la motivación en el alumnado con 28 ítems, valorando, mediante una escala Likert de 1 a 7 cada uno de ellos. Se miden 7 dimensiones, cada una con 4 ítems. Las dimensiones son: Motivación Intrínseca dirigida al conocimiento (ítems 2, 9, 16 y 23), Motivación Intrínseca dirigida al logro (ítems 6, 13, 20 y 27), Motivación Intrínseca dirigida a las experiencias estimulantes (ítems 4, 11, 18 y 25), Motivación Extrínseca/regulación externa (ítems 1, 8, 15 y 22), Motivación Extrínseca/regulación introyectada (ítems 7, 14, 21 y 28), Motivación Extrínseca/regulación identificada (ítems 3, 10, 17 y 24) y amotivación (ítems 5, 12, 19 y 26). El instrumento arrojó en este estudio un índice de fiabilidad de $\alpha=0.900$, lo que demuestra un gran ajuste del instrumento.

Finalmente, para medir y evaluar el estrés en el alumnado se ha optado por un cuestionario validado, denominado “Cuestionario de estrés percibido” la versión en castellano, elaborada por Remor y Carrobbles (2001) del cuestionario (Perceived Stress Scale -PSS-) desarrollado por Cohen et al. (1983). Este consta de 14 ítems, organizados en una escala Likert de 0 a 4, donde 0 es nunca y 4 siempre, que miden dos dimensiones: estrés percibido (medida por 7 ítems) y

afrontamiento del estrés (medida por los 7 ítems restantes). La escala obtuvo un índice de fiabilidad, medido mediante alfa de Cronbach, de 0,814 para estrés percibido y de 0,815 para afrontamiento del estrés.

Procedimiento

Se contactó con el profesorado que impartía docencia presencial en cada uno de los títulos ofertados. Tras la respuesta positiva del profesorado, se contactó con el alumnado que iba a formar parte del estudio. Se informó de todas las fases del procedimiento y se entregó una hoja informativa para exponer la naturaleza de la investigación.

Una vez informados, se concertó una cita con el profesor, que coincidiese con una sesión o seminario, y se procedió a aplicar los instrumentos, estando al menos un investigador presente para resolver cualquier duda que pudiese presentar al alumnado. La investigación ha seguido las normas éticas del Comité de Ética en Investigación Humana de la Universidad de Granada, con código n.º 2950/CEIH/2022.

Análisis de los datos

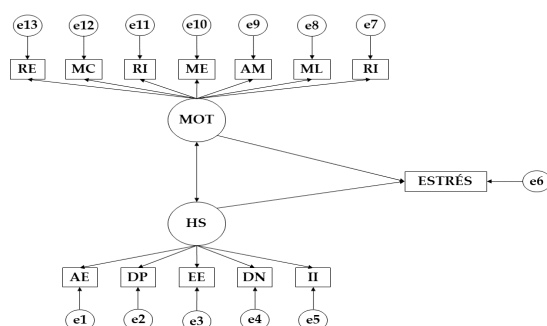
Para analizar las variables sociodemográficas se hizo uso de frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas. Para analizar la relación entre las variables, tras certificar la normalidad de la muestra, mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, se empleó la t de Student para las variables dicotómicas y el ANOVA de un factor para las variables politómicas, estableciendo un nivel de confianza del 95%. Para profundizar en la relación entre variables se empleó la correlación biviariada de Pearson. Para ello, se utilizó el programa IBM SPSS 26.0.

Para establecer el patrón predictivo y la influencia de las variables psicosociales, motivación y habilidades sociales, sobre el estrés del alumnado, se elaboró un modelo de ecuaciones estructurales que explicase la influencia de las primeras sobre la segunda. Para elaborar el modelo de ecuaciones estructurales se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS AMOS en su versión 26.0 (IBM Corp., Armonk, NY, EE.UU.) para estudiar los efectos de las variables entre ellas. Para eso se ha llevado a cabo el modelo teórico (Figura 1) el cual establece la dirección de los efectos. El modelo teórico se halla formado por trece variables endógenas y dos variables exógenas. Para las variables endógenas se han realizado explicaciones causales. Este tipo de explicaciones se ha llevado a cabo a partir de las asociaciones observadas entre los indicadores y el grado de fiabilidad de la medición. Respecto al sentido de las flechas, las de carácter unidireccional evidencian las líneas de influencia entre las variables latentes. Estas son interpretadas a partir de las ponderaciones de regresión. Para evidenciar el nivel de significación se utilizó la prueba del Chi-Cuadrado de Pearson. El nivel de significatividad se estableció en $p \leq 0.001$.

Para evaluar el ajuste del modelo se han seguido los principios establecidos por Kyriazos (2018) y Maydeu-Olivares (2017). La prueba del Chi-Cuadrado cuando muestra un valor no significativo evidencia un buen ajuste (Maydeu-Olivares, 2017). Asimismo, respecto a los índices específicos de ajuste Kyriazos (2018) establece la necesidad de obtener valores superiores a 0.900 para el Índice de Ajuste Creciente (IFI), Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice de Ajuste Normalizado (NFI). También surge la necesidad de evaluar el ajuste del Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA), obteniendo un buen ajuste cuando los valores son inferiores a 0.100 (Bentler, 1990). Igualmente, Tenenbaum y Eklund (2007) establecen la necesidad de evaluar el Índice de Tucker Lewis (TLI) siendo esto debido al tamaño y susceptibilidad de la muestra.

Figura 1.

Modelo teórico del estudio



Nota: Regulación Externa (RE); Mial Conocimiento (MC); Relación Identificado (RI); MI a las Experiencias Estimulantes (ME); Amotivación (AM); MI al Logro (ML); Regulación Introyectada (RI); Motivación (MOT); Autoexpresión (AE); Defensa Derechos Propios (DP); Expresar Enfado y Disconformidad (EE); Decir no y Cortar Interacciones (DN); Iniciar Interacciones Positivas (II).

El ajuste del modelo mostró un buen ajuste para la prueba del Chi-Cuadrado, así como para los índices del IFI, CFI, NFI, TLI y RMSEA. Para el ajuste del Chi-Cuadrado se obtuvo un valor *p* no significativo ($\chi^2=3.899$; $df=16$; $pl=0.000$). Los valores obtenidos para el NFI, RMSEA, TLI, IFI y CFI fueron de 0.898, 0.049, 0.951, 0.937y 0.990 respectivamente.

Resultados

En lo concerniente a la motivación, tal y como se observa en la tabla 2, el estudiantado universitario de las ciudades transfronterizas de Ceuta y Melilla, manifiestan niveles medios-altos de motivación de carácter extrínseco, mostrando el género femenino niveles significativamente ($p<0,05$) superiores de “Motivación Intrínseca dirigida al Conocimiento” ($M=5,75$; $DT= 1,18$) y de “Motivación Intrínseca dirigida al Logro” ($M=5,34$; $DT=1,27$).

Estos niveles son muy superiores a los del género masculino, que obtuvieron medias de “Motivación Intrínseca dirigida al Conocimiento” y de “Motivación Intrínseca dirigida al Logro” de 5,15 ($DT= 1,36$) y de 4,77 ($DT=1,37$), respectivamente. Esto se relaciona con las diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$) que se han hallado en la “Amotivación” del alumnado, en la que el género masculino ($M=2,40$; $DT=1,74$) cuenta con un mayor nivel de alienación motivacional que el alumnado femenino ($M=1,74$; $DT=1,20$).

Estas diferencias de género no se identificaron en ninguna de las dimensiones de las habilidades sociales ni de los niveles medios de estrés percibido y afrontamiento del estrés.

En los que respecta a la relación entre la religión y la motivación (tabla 3), se identificaron diferencias significativas a nivel estadístico ($p<0,05$) en la “Regulación Identificada”, en la que el alumnado musulmán ($M=5,86$; $DT=1,04$) cuenta con un nivel superior de esta motivación de carácter extrínseco al del resto del alumnado.

Tabla 2.

Relación entre el género y la motivación, las habilidades sociales y el estrés

		M	DT	p
Regulación Externa	Hombre	5,14	1,45	,318
	Mujer	4,97	1,48	
MI al Conocimiento	Hombre	5,15	1,36	,000
	Mujer	5,75	1,18	
Regulación Identificada	Hombre	5,36	1,27	,000
	Mujer	5,92	1,02	
MI a Experiencias Estimulantes	Hombre	4,01	1,34	,079
	Mujer	4,29	1,34	
Amotivación	Hombre	2,40	1,73	,000
	Mujer	1,74	1,20	
MI al Logro	Hombre	4,77	1,37	,000
	Mujer	5,34	1,27	
Regulación Introyectada	Hombre	4,49	1,53	,149
	Mujer	4,75	1,50	
Autoexpresión	Hombre	2,54	0,77	,819
	Mujer	2,52	0,74	
Defensa Derechos Propios	Hombre	2,65	0,68	,676
	Mujer	2,61	0,66	
Expresar Enfado o Disconformidad	Hombre	2,44	0,78	,458
	Mujer	2,51	0,83	
Decir No y Cortar Interacciones	Hombre	2,41	0,83	,238
	Mujer	2,52	0,79	
Iniciar Interacciones Positivas	Hombre	2,48	0,72	,391
	Mujer	2,40	0,68	
Estrés Percibido	Hombre	2,30	0,73	,141
	Mujer	2,44	0,81	
Afrontamiento Estrés	Hombre	2,44	0,63	,289
	Mujer	2,52	0,72	

En cuanto a las habilidades sociales, se han hallado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre la religión y todas las dimensiones de las habilidades, salvo en la “Defensa de Derechos Propios ($p = 0,120$).

En relación con lo anterior, tal y como se puede comprobar en la tabla 3, el alumnado musulmán cuenta con niveles medios superiores en “Autoexpresión” ($M = 2,78$; $DT = 0,73$) y “Expresar Enfado o Disconformidad” ($M = 2,78$; $DT = 0,85$), mientras que el alumnado con otras tendencias religiosas, que no son la cristiana ni la musulmana, mostraban niveles medios superiores en “Decir No y Cortar Interacciones” ($M = 2,77$; $DT = 0,70$) y en “Iniciar Interacciones Positivas” ($M = 2,71$; $DT = 0,68$).

En relación a la salida laboral, por tanto, a la titulación cursada y su relación con la motivación, las habilidades sociales y el estrés, se han hallado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre el grado universitario que se está cursando y todas las variables analizadas.

En este sentido, el alumnado del grado en “Educación Primaria” cuenta con niveles medios superiores, al resto de estudiantes, en “Motivación Intrínseca orientada al Conocimiento” ($M = 6,21$; $DT = 1,09$), en “Motivación Intrínseca orientada a las Experiencias Estimulantes” ($M = 4,79$; $DT = 2,15$) y en “Motivación Intrínseca orientada al Logro” ($M = 6,08$; $DT = 1,28$).

En contraposición, con una tendencia hacia la motivación extrínseca, el alumnado del grado en “Educación Infantil” cuenta con niveles medios superiores en “Regulación Identificada” ($M = 6,16$; $DT = 0,81$) y en “Regulación Introyectada” ($M = 5,01$; $DT = 1,39$), mientras que el

alumnado del grado en “Administración y Dirección de Empresas” cuenta con valores medios superiores al resto de alumnos en “Regulación Externa” (M=5,02; DT=1,62).

Tabla 3.

Relación entre la religión y la motivación, habilidades sociales y estrés

		M	DT	p		M	DT	p
Regulación Externa	Cristiana	5,07	1,39	,372	Autoexpresión	Cristiana	2,44	0,70
	Musulmana	5,11	1,48			Musulmana	2,78	0,73
	Otra	4,92	1,54			Otra	2,76	0,89
	Ateo	4,76	1,63			Ateo	2,35	0,76
MI al Conocimiento	Cristiana	5,63	1,18	,114	Defensa Derechos Propios	Cristiana	2,57	0,66
	Musulmana	5,66	1,28			Musulmana	2,76	0,70
	Otra	5,64	1,04			Otra	2,56	0,69
	Ateo	5,60	1,34			Ateo	2,58	0,59
Regulación Identificada	Cristiana	5,78	1,09	,050	Expresar Enfado o Disconformidad	Cristiana	2,39	0,77
	Musulmana	5,86	1,04			Musulmana	2,78	0,85
	Otra	5,66	1,52			Otra	2,66	0,86
	Ateo	5,84	1,10			Ateo	2,32	0,81
MI a Experiencias Estimulantes	Cristiana	4,31	1,20	,368	Decir No y Cortar Interacciones	Cristiana	2,41	0,75
	Musulmana	4,15	1,49			Musulmana	2,70	0,85
	Otra	4,50	1,67			Otra	2,77	0,70
	Ateo	4,13	1,41			Ateo	2,38	0,79
Amotivación	Cristiana	1,91	1,43	,687	Iniciar Interacciones Positivas	Cristiana	2,37	0,67
	Musulmana	1,83	1,26			Musulmana	2,53	0,73
	Otra	1,47	0,69			Otra	2,71	0,68
	Ateo	1,92	1,39			Ateo	2,33	0,63
MI al Logro	Cristiana	5,19	1,21	,087	Estrés Percibido	Cristiana	2,34	0,76
	Musulmana	5,42	1,33			Musulmana	2,53	0,77
	Otra	5,14	1,57			Otra	2,51	0,95
	Ateo	5,10	1,44			Ateo	2,46	0,84
Regulación Introyectada	Cristiana	4,69	1,44	,732	Afrontamiento Estrés	Cristiana	2,49	0,69
	Musulmana	4,80	1,60			Musulmana	2,58	0,70
	Otra	4,80	1,51			Otra	2,51	0,62
	Ateo	4,55	1,56			Ateo	2,44	0,72

Tabla 4.

Relación entre la titulación cursada y la motivación, habilidades sociales y estrés del alumnado

		M	DT	p		M	DT	p
Regulación Externa	Infantil	5,02	1,62	,000	Autoexpresión	Infantil	2,74	0,69
	Primaria	4,54	1,95			Primaria	2,19	1,14
	EdSocial	4,25	1,49			EdSocial	2,86	0,60
	Informática	5,00	0,71			Informática	1,94	0,62
	ADE	5,54	1,36			ADE	2,59	0,75
	Enfermería	5,04	1,37			Enfermería	2,35	0,73
MI al Conocimiento	Infantil	5,89	1,06	,001	Defensa Derechos Propios	Infantil	2,66	0,69
	Primaria	6,21	1,09			Primaria	2,73	0,97
	EdSocial	5,56	1,32			EdSocial	2,76	0,62
	Informática	5,38	1,94			Informática	1,80	0,28
	ADE	5,14	1,39			ADE	2,65	0,74
	Enfermería	5,75	1,16			Enfermería	2,56	0,62
Regulación Identificada	Infantil	6,16	0,81	,021	Expresar Enfado o Disconformidad	Infantil	2,72	0,83
	Primaria	5,33	1,26			Primaria	2,58	1,13
	EdSocial	5,71	1,21			EdSocial	2,84	0,74

Análisis estructural de los predictores psicosociales del estrés en el alumnado universitario en entornos fronterizos multirreligiosos

	Informática	5,38	1,59		Informática	2,00	1,06	
	ADE	5,55	1,36		ADE	2,49	0,81	
	Enfermería	5,84	0,99		Enfermería	2,32	0,80	
MI a Experiencias Estimulantes	Infantil	4,34	1,22	,001	Decir No y Cortar Interacciones	Infantil	2,64	0,82
	Primaria	4,79	2,15			Primaria	2,56	1,11
	EdSocial	4,16	1,45			EdSocial	2,66	0,71
	Informática	2,00	0,35			Informática	1,50	0,71
	ADE	3,78	1,38			ADE	2,52	0,80
	Enfermería	4,41	1,26			Enfermería	2,41	0,79
Amotivación	Infantil	1,42	0,92	,086	Iniciar Interacciones Positivas	Infantil	2,47	0,72
	Primaria	2,08	2,29			Primaria	2,27	1,13
	EdSocial	1,79	1,33			EdSocial	2,61	0,61
	Informática	1,50	0,71			Informática	1,80	0,85
	ADE	1,93	1,41			ADE	2,48	0,74
	Enfermería	2,01	1,40			Enfermería	2,33	0,65
MI al Logro	Infantil	5,52	1,16	,034	Estrés Percibido	Infantil	2,18	0,69
	Primaria	6,08	1,28			Primaria	2,64	1,06
	EdSocial	5,12	1,35			EdSocial	2,80	0,76
	Informática	3,13	3,01			Informática	2,71	0,20
	ADE	5,10	1,41			ADE	2,35	0,81
	Enfermería	5,22	1,26			Enfermería	2,38	0,79
Regulación Introyectada	Infantil	5,01	1,39	,018	Afrontamiento Estrés	Infantil	2,73	0,63
	Primaria	4,46	2,05			Primaria	2,81	0,89
	EdSocial	4,13	1,51			EdSocial	2,32	0,74
	Informática	3,88	4,07			Informática	1,64	0,30
	ADE	4,77	1,54			ADE	2,50	0,66
	Enfermería	4,76	1,46			Enfermería	2,50	0,70

En cuanto a las habilidades sociales, el alumnado del grado en “Educación Social” cuenta con niveles medios significativamente ($p < 0,05$) superiores al resto del alumnado en “Autoexpresión” ($M=2,86$; $DT=0,60$), “Expresar Enfado o Disconformidad” ($M=2,84$; $DT=0,74$) e “Iniciar Interacciones Positivas” ($M=2,61$; $DT=0,61$).

En lo que respecta al estrés percibido, el alumnado del grado en “Educación Social” ($M=2,80$; $DT=0,76$) manifiesta un mayor nivel de estrés que el resto, siendo el estudiantado del grado en “Educación Infantil” ($M=2,18$; $DT=0,69$) el alumnado que manifiesta los niveles más bajos de estrés.

A la hora de afrontar el estrés, los estudiantes del grado en “Educación Primaria” ($M=2,81$; $DT=0,89$) cuentan con niveles superiores de afrontamiento del estrés que el resto de los alumnos, siendo el alumnado del grado en “Ingeniería Informática” ($M=1,64$; $DT=0,30$) el que cuenta con los niveles más bajo de afrontamiento del estrés.

En la siguiente tabla se muestran los coeficientes de correlación entre las dimensiones de los diferentes constructos. Como se puede comprobar, todas las dimensiones de la motivación correlacionan de forma significativamente ($p < 0,01$) entre sí. No obstante, existe una correlación significativa ($p < 0,05$) y negativa entre la “Regulación Externa” y “Expresar Enfado y Disconformidad” ($r = -0,106$) y “Decir no y Cortar Interacciones” ($r = -0,097$).

En cuanto al estrés, existe una correlación positiva y significativa ($p < 0,01$) entre el “Estrés Percibido” y la “Amotivación” ($r = 0,209$) y la “Regulación Introyectada” ($r = 0,108$). Por otro lado, existe una correlación significativa ($p < 0,01$) y positiva entre el “Afrontamiento del Estrés” y la “Motivación Intrínseca orientada al Conocimiento” ($r = 0,201$), la “Regulación Identificada” ($r = 0,185$), la “Motivación Intrínseca orientada a las Experiencias Estimulantes” ($r = 0,262$), la “Motivación Intrínseca orientada al Logro” ($r = 0,253$) y la “Regulación Introyectada” ($r = 0,164$). Por el contrario, existe una correlación significativamente negativa

($p > 0,01$) entre el “Afrontamiento del Estrés” y la “Amotivación” ($r = -0,110$) y el “Estrés Percibido” ($r = -0,339$).

Tabla 5.

Matriz de correlaciones

	RE	MC	RI	ME	AM	ML	RI	AE	DP	EE	DN	II	EP	AES
RE	1	,142**	,418**	,146**	,078	,226**	,454**	-,080	-,044	-,106*	-,097*	,002	,070	,054
MC		1	,666**	,648**	-,365**	,718**	,452**	-,092	,029	-,065	-,067	-,060	,046	,201**
RI			1	,475**	-,345**	,591**	,431**	-,089	,010	-,085	-,078	-,044	,031	,185**
ME				1	-,069	,635**	,557**	-,112*	-,016	-,117*	-,046	-,100*	-,038	,262**
AM					1	-,265**	,029	,036	-,048	-,035	,011	,099*	,209**	-,110*
ML						1	,647**	-,094	,013	-,060	-,053	-,089	,027	,253**
RI							1	-,039	,002	-,065	-,036	-,023	,108*	,164**
AE								1	,579**	,701**	,695**	,592**	,089	,006
DP									1	,562**	,642**	,415**	,011	,008
EE										1	,681**	,462**	,085	-,071
DN											1	,521**	,028	-,058
II												1	,042	,011
EP													1	-,339**
AES														1

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

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota: Regulación Externa (RE); MI al Conocimiento (MC); Regulación Identificada (RI); MI Experiencias Estimulantes (ME); Amotivación (AM); MI al Logro (ML); Regulación Introyectada (RI); Autoexpresión (AE); Defensa Derechos Propios (DP); Expresar Enfado y Disconformidad (EE); Decir no y Cortar Interacciones (DN); Iniciar Interacciones Positivas (II); Estrés Percibido (EP); Afrontamiento del Estrés (AES).

Por último, la tabla 6 muestra los resultados de los efectos obtenidos. Como se puede observar, todas las relaciones son significativas ($p < 0,001$). Se obtuvo una relación negativamente significativa ($p < 0,001$) y recíproca entre la motivación y las habilidades sociales ($\beta = -0,095$).

En cuanto a los efectos de la motivación sobre las subvariables, influye de forma significativamente ($p < 0,001$) positiva sobre la “Motivación Dirigida al Conocimiento” ($\beta = 0,836$), sobre la “Regulación Identificada” ($\beta = 0,724$), sobre la “Motivación dirigida a las Experiencias Estimulantes” ($\beta = 0,736$), sobre la “Motivación dirigida al Logro” ($\beta = 0,866$) y sobre la “Regulación Introyectada” ($\beta = 0,665$). No obstante, no se obtuvo influencia sobre la “Regulación Externa” ($\beta = 0,303$) y se obtuvo una influencia significativamente ($p < 0,001$) negativa sobre la “Amotivación” ($\beta = -0,294$).

Por otro lado, en lo que respecta al efecto de la variable habilidades sociales sobre las subvariables que la conforman, existe un efecto positivamente significativo ($p < 0,001$) de estas sobre todas las subvariables, es decir, de las habilidades sociales sobre la “Autoexpresión” ($\beta = 0,847$), la “Defensa de los Derechos Propios” ($\beta = 0,714$), “Expresar Enfado” ($\beta = 0,797$), “Decir No y Cortar Interacciones” ($\beta = 0,848$) e “Iniciar Interacciones Positivas” ($\beta = 0,411$).

Finalmente, hay una relación positiva y significativa ($p < 0,001$) de la motivación hacia el estrés ($\beta = 0,039$), mientras que no existe efecto entre las habilidades sociales y el estrés, pero sí entre las habilidades sociales y la motivación.

Tabla 6.

Efectos de las variables

Dirección del Efecto	P.R			p	P.R.E Efecto
	Estimaciones	S.E.	C.R.		
RE ← MOT	1,000				0,303
MC ← MOT	2,327	0,389	5,984	***	0,836
RI ← MOT	1,788	0,298	5,992	***	0,724
ME ← MOT	2,217	0,375	5,913	***	0,736
AM ← MOT	-0,891	0,211	-4,234	***	-0,294
ML ← MOT	2,541	0,419	6,067	***	0,866
RI ← MOT	0,248	0,378	5,938	***	0,665
AE ← HS	1,451	0,102	14,252	***	0,847
DP ← HS	1,089	0,089	12,302	***	0,714
EE ← HS	1,507	0,089	13,370	***	0,797
DN ← HS	1,551	0,113	13,908	***	0,848
II ← HS	1,000			***	0,411
ESTRÉS ← MOT	0,070	0,091	0,768	***	0,039
ESTRÉS HS	0,109	0,094	1,162	***	0,059
MOT ↔ HS	-0,018	0,011	-1,681	***	-0,095

Nota: Regulación Externa (RE); Mial Conocimiento (MC); Regulación Identificada (RI); MI a las Experiencias Estimulantes (ME); Amotivación (AM); MI al Logro (ML); Regulación Introyectada (RI); Motivación (MOT); Autoexpresión (AE); Defensa Derechos Propios (DP); Expresar Enfado y Disconformidad (EE); Decir no y Cortar Interacciones (DN); Iniciar Interacciones Positivas (II); Habilidades Sociales (HS).

Discusión y conclusiones

El estudio buscaba analizar el perfil sociodemográfico de los universitarios y su relación con las variables psicosociales, motivación y habilidades sociales, a la vez que actúan como predictores del estrés en un contexto educativo fronterizo multirreligioso.

La población femenina exhibió un nivel alto de motivación intrínseca dirigida al conocimiento o logro, en concordancia con Sánchez-Bolívar et al. (2022) y Manzano-Sánchez et al. (2020) que defienden que la motivación intrínseca era más alta en mujeres, lo que implica que tienen un deseo interno por adquirir conocimientos y alcanzar metas, posiblemente impulsadas por su curiosidad o su satisfacción personal. Sin embargo, contrasta con Kácovský et al. (2023) quienes sugirieron que la motivación intrínseca no depende del género únicamente, sino que influyen otros factores psicosociales. Por otro lado, los hombres exhiben una mayor alienación motivacional, lo que se refleja en niveles más altos de amotivación, que según Hoyland et al. (2021) se relaciona con su autoeficacia como líderes.

No obstante, no se han evidenciado diferencias de género en habilidades sociales o estrés, que contradice los hallazgos de Frogner et al. (2022), que establecen diferencias de género en nivel de habilidades sociales, lo cual, según Nakajima et al. (2020), se puede explicar por las diferencias de género en la escolarización y la familia.

Los musulmanes presentan mayores valores en las habilidades de autoexpresión y de expresión del enfado u oposición, lo que puede deberse a una fuerte conexión religiosa y al refuerzo comunitario. En coherencia con Sokolovskaya et al. (2020), manifestaron que a medida que la fe religiosa aumenta, se establecen relaciones y apoyos sociales más sólidos,

contribuyendo a un aumento de las habilidades sociales y los beneficios de la religión. Este fenómeno se relaciona con el entorno multicultural de la ciudad fronteriza, donde la religión influye significativamente en los estilos de vida, motivaciones académicas y en el mercado laboral (Sánchez-Bolívar et al., 2022).

En cuanto a la motivación, los alumnos del grado de Educación Primaria muestran niveles más elevados de motivación intrínseca, lo cual sugiere que presenta un mayor impulso interno y personal hacia el aprendizaje, en concordancia con Sánchez-Bolívar et al. (2021). Además, estos hallazgos se alinean con los de Fung & Chung (2021), quienes sugieren que una motivación más elevada se asocia con un mayor nivel de destreza social.

En el caso de los alumnos de Educación Infantil y Administración de Empresas, estos exhiben mayores niveles de motivación extrínseca, indicando que pueden estar más influenciados por factores externos en concordancia con los hallazgos de Sánchez-Bolívar et al. (2021).

La asociación entre los alumnos del grado de Educación Social y sus niveles más altos de habilidades sociales puede deberse a la naturaleza del programa educativo, apoyando la idea de Virtanen y Tynjala (2022) de que las habilidades sociales pueden adquirirse mediante métodos de enseñanza que involucren trabajo colaborativo. Además, las habilidades sociales desempeñan un papel crucial en el bienestar de los estudiantes, ya que refuerzan la motivación extrínseca, como señala Cajas-Bravo et al. (2020), y un nivel elevado de habilidad social se asocia con una actitud emocional más positiva, fomentando la relación entre iguales (Gómez-Jiménez, 2022) y una gestión emocional más efectiva por parte de los estudiantes (Murano et al., 2021).

Asimismo, los alumnos del grado de Educación Social tienen niveles de estrés superiores a los de otros grados, lo que puede explicarse porque, tras la pandemia de Covid-19, los estudiantes están condicionados a adaptarse constantemente a nuevos recursos y se sienten más abrumados por la carga de trabajo que, a su vez, incrementa sus niveles de estrés (Fridkin et al., 2023). Lo anterior puede deberse a que el grado de Educación Social se enfoca en trabajo en entornos sociales complejos, que pueden ser emocionalmente demandantes y que van asociados a una carga académica con mayor demanda práctica que no ir acompañada de una conexión de apoyo social como factor protector contra dicho estrés (Zhuo et al., 2021).

El bajo nivel de estrés que presentan los estudiantes de Educación Infantil puede relacionarse con diversos factores. Una menor carga académica combinada con una experiencia más lúdica y una orientación práctica del grado, así como una reducida competencia en un entorno en el que se prima el trabajo grupal. En este contexto, la capacidad empática y la alta motivación, como señalan Van der Stouwe et al. (2018), podrían ser elementos clave que facilitan el desarrollo de una mayor capacidad de resolución de conflictos.

Así pues, los alumnos de Ingeniería informática enfrentan una carga académica intensa, demandas para la resolución de problemas de gran complejidad y altas expectativas de rendimiento. El desarrollo en un entorno tan exigente impide la preparación de los estudiantes para gestionar su estrés (Quiliano Navarro et al., 2020).

En cuanto a la correlación y el modelo, respaldan la idea de que la motivación influye positivamente en el afrontamiento del estrés y en la reducción del estrés percibido. La motivación intrínseca se relaciona positivamente con el afrontamiento del estrés, lo que va en consonancia con Lou et al. (2023) que señaló que la motivación amortigua los efectos del estrés.

Allotby (2022) también respalda que los estudiantes con altos niveles de motivación intrínseca experimentan niveles de estrés más bajos que aquellos con motivación extrínseca,

en los que los niveles de estrés y ansiedad, según Gibbons (2023), tienden a aumentar, ya que es importante destacar que tanto la motivación como el estrés son contextuales, según lo señala Brachtl et al. (2023).

Además, aunque las habilidades sociales no tienen un impacto directo en el estrés, un nivel de habilidades sociales alto aumenta la motivación del alumnado. Las habilidades que favorecen el establecimiento de relaciones exitosas con los compañeros se establecen como predictores del comportamientos prosociales (Akelaitis & Lisinskiene, 2018).

Finalmente, las principales limitaciones fueron: a) Dificil acceso a la muestra, pues la digitalización del cuestionario supuso un obstáculo para la realización del mismo; b) Las muestras minoritarias, como en el caso de los estudiantes de Ingeniería Informática, limitan la interpretación de los resultados en esa población; c) La existencia de culturas religiosas poco representativas, como la hindú.

Por otro lado, partiendo de esta investigación, ésta supone una derivación a futuras réplicas o comprobaciones que tengan como finalidad el análisis del perfil sociodemográfico del alumnado universitario relacionándolo con otras variables para comprender mejor cómo afronta el estrés esta población.

Referencias

- Alt, D., Naamati-Schneider, L. & Weishut, D. J. N. (2023). Competency-based learning and formative assessment feedback as precursors of college students 'soft skills acquisition. *Journal of Studies in Higher Education*, 1-12.
- Arias, J., Soto-Carballo, J. G. & Pino-Juste, M. R. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Journal of Psychology: Research and Review*, 34(14), 1-9.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Brachtl, S., Ipsier, C., Keser Aschenberger, F., Oppl, S., Oppl, S., Pakoy, E. K., & Radinger, G. (2023). Physical home-learning environments of traditional and non-traditional students during the COVID pandemic: Exploring the impact of learning space on students' motivation, stress and well-being. *Smart Learning Environments*, 10(1), 7.
- Cajas-Bravo, V., Paredes-Perez, M. A., Pasquel-Loarte, L., & Pasquel-Cajas, A. F. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@cción*, 11(1), 77-88.
- De Prada, E., Mareque, M. & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: is a university training contributing to their mastery? *Journal of Psychology: Research and Review*, 35(5), 1-13.
- Dover, Y. & Amichai-Hamburger, Y. (2023). Characteristics of online user-generated text predict the emotional intelligence of individuals. *Journal of Scientific Reports*, 13, 1-10.
- Fridkin, L., Fonts, N. B., Quy, K., & Zwiener-Collins, N. (2023). Understanding effects of COVID-19 on undergraduate academic stress, motivation and coping over time. *Higher Education Quarterly*, 77(4), 623-637.
- Frogner, L., Hellfeldt, K., Ångström, A. K., Andershed, A.-K., Källström, Å., Fanti, K. A., & Andershed, H. (2022). Stability and Change in Early Social Skills Development in

- Relation to Early School Performance: A Longitudinal Study of A Swedish Cohort. *Early Education and Development*, 33(1), 17–37.
- Fung, W., & Chung, K. K. (2021). The direct and indirect relationships among kindergarten children's social mastery motivation, receptive vocabulary, and socioemotional skills. *Current Psychology*, 40(11), 5559–5566.
- Gómez-Jiménez, Ó. (2022). Robótica y LOMLOE: Revisión sistemática de la robótica como herramienta inclusiva. HUMAN REVIEW. *International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 13(1), Article 1.
- Hooley, T. J., Bennett, D. & Knight, E. B. (2023). Rationalities that underpin employability provision in higher education across eight countries. *Journal of Higher Education*, 1-22.
- Hoyland, T., Psychogios, A., Epitropaki, O., Damiani, J., Mukhuty, S., & Priestnall, C. (2021). A two-nation investigation of leadership self-perceptions and motivation to lead in early adulthood: The moderating role of gender and socio-economic status. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(2), 289–315.
- Johari, J., Razali, N., Hanis Zainun, N. F. & Adnan, Z. (2022). Job Characteristics and Work Engagement: The Moderating Role of Emotional Intelligence. *Journal of Performance Improvement Quarterly*, 34(4), 687-716.
- Káčovský, P., Snětinová, M., Chvál, M., Houfková, J., & Koupilová, Z. (2023). Predictors of students' intrinsic motivation during practical work in physics. *International Journal of Science Education*, 45(10), 806–826.
- Kuusisto, E., de Groot, I., de Ruyter, D., Schutte, I., Rissanen, I. & Suransky, C. (2023). Life purposes: Comparing higher education students in four institutions in the Netherlands and Finland. *Journal of Moral Education*, 1-22.
- Kyriazos, T.A. (2018). Applied Psychometrics: Sample Size and Sample Power Considerations in Factor Analysis (EFA, CFA) and SEM in General. *Psychology*, 9(8), 86856.
- Lou, H., Chen, J., & Liu, P. (2023). The impact of adolescents' health motivation on the relationship among mental stress, physical exercise, and stress symptoms during COVID-19: A dual moderation model. *Frontiers in Public Health*, 11.
- Macías-Alonso, I., Kim, H. & González, A. L. (2023). Self-driven women: Gendered mobility, employment, and the lift of he driving ban in Saudi Arabia. *Journal of Gender, Place & Culture*, 1-20.
- Malin, H. (2022). Engaging purpose in college: A person-centered approach to studying purpose in relation to college experiences. *Journal of Applied Developmental Science*, 27(1) 1-16.
- Manzano-Sánchez, D., Postigo-Pérez, L., Gómez-López, M., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Study of the Motivation of Spanish Amateur Runners Based on Training Patterns and Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8185.
- Maydeu-Olivares, A. (2017) Maximum Likelihood Estimation of Structural Equation Models for Continuous Data: Standard Errors and Goodness of Fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 24(3), 383-394.
- Murano, D., Lipnevich, A. A., Walton, K. E., Burrus, J., Way, J. D., & Anguiano-Carrasco, C. (2021). Measuring social and emotional skills in elementary students: Development of

- self-report Likert, situational judgment test, and forced choice items. *Personality and Individual Differences*, 169, 110012.
- Nakajima, N., Jung, H., Pradhan, M., Hasan, A., Kinnell, A., & Brinkman, S. (2020). Gender gaps in cognitive and social-emotional skills in early primary grades: Evidence from rural Indonesia. *Developmental Science*, 23(5), e12931.
- Quiliano Navarro, M., Quiliano Navarro, M., Quiliano Navarro, M., & Quiliano Navarro, M. (2020). INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA. *Ciencia y Enfermería*, 26.
- Reza Rahimi, A. (2023). A bi-phenomenon analysis to escalate higher educators' competence in developing university students' information literacy (HECDUSIL): the role of language lectures' conceptual and action-oriented digital competencias and skills. *Journal of Education and Information Technologies*, 1-28.
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., & Martínez-Martínez, A. (2021). Análisis Motivacional del Alumnado Universitario Transfronterizo de Ceuta y Melilla. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 405-414. <https://doi.org/10.5209/rced.70306>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-Gonzalez, S., & Vázquez, L. M. (2022). Motivation of university students in educational sciences according to gender, religious culture, and social skills during the COVID-19 pandemic. *Educar*, 58(1), 205-220. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353>
- Sokolovskaya, I. E., Polyakova, O. B., Romanova, A. V., Belyakova, N. V., & Tereshchuk, K. S. (2020). Educational and professional motivation of students with various religious orientations. *European Journal of Science and Theology*.
- Tenenbaum, G., & Eklund, R. (2007). *Handbook of Sport Psychology*. Wiley & Sons.
- Thomas, C. L. & Heath, J. A. (2022). Using latent profile analysis to investigate emotional intelligence profiles in a sample of American university students. *Journal of Psychology in the Schools*, 59(9), 1802-1824.
- Virtanen, A., & Tynjala, P. (2022). Pedagogical practices predicting perceived learning of social skills among university students. *International Journal of Educational Research*, 111, 101895.
- Waterschoot J., Morbée, S., Vermote, B., Brenning, K., Flamant, N., Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2023). Emotion regulation in times of COVID-19: A person-centered approach based on self-determination theory. *Journal of Current Psychology*, 42, 20211-20225.
- Zhuo, L., Wu, Q., Le, H., Li, H., Zheng, L., Ma, G., & Tao, H. (2021). COVID-19-Related Intolerance of Uncertainty and Mental Health among Back-To-School Students in Wuhan: The Moderation Effect of Social Support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 981.