

Mireia Flix Cubero

Nivell d'Ansietat, Burnout acadèmic i Engagement en estudiants universitaris a temps complet i estudiants que compaginen l'estudi amb jornades laborals tenint en compte el perfil sociodemogràfic.

TREBALL DE FI DE GRAU

Dirigit per la Dra. Núria Vázquez Orellana

Grau de Psicologia



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2022

Resum

El present estudi té l'objectiu general de comparar el perfil dels estudiants universitaris a temps complet amb els estudiants que combinen feina i estudis a nivell sociodemogràfic, en dedicació als estudis i en variables psicològiques rellevants, com ara l'ansietat, l'engagement i el burnout acadèmic. La mostra està composta per 41 participants dels quals el 73,2% dels participants són dones (n=30) i el 26,8% homes (n=11). Les seves edats oscil·len entre 19-51 anys. El qüestionari està compost per preguntes sociodemogràfiques i tres instruments estandarditzats: el MBI-SS, el UWES-S 14 i el BAI. En els resultats es troben diferències estadísticament significatives entre els dos grups abans comentats en: ansietat, esgotament, eficàcia i dedicació; en quant a perfil sociodemogràfic es troben diferències tant en edat, a nivell socioeconòmic familiar, hores dedicades a l'oci i convivència de l'estudiant.

Paraules claus: Ansietat, Burnout Acadèmic, Engagement, Rendiment acadèmic i Estudiants universitaris.

Abstract

The general objective of the present study was to compare the profile of full-time university students with students who combine work and studies at the sociodemographic level, in terms of dedication to studies and relevant psychological variables, such as anxiety, engagement and academic burnout. The sample is composed of 41 participants of which 73.2% of the participants are female (n=30) and 26.8% male (n=11). Their ages ranged from 19-51 years. The questionnaire is composed of sociodemographic questions and three standardized instruments: the MBI-SS, the UWES-S 14 and the BAYO. The results show statistically significant differences between the two groups in anxiety, exhaustion, efficacy and dedication; in terms of sociodemographic profile, differences were found in age, family socioeconomic level, hours dedicated to leisure and student coexistence.

Keywords: Anxiety, Academic Burnout, Engagement, Academic Performance and University students.

ÍNDEX

0. Introducció	1
1. Marc teòric	2
1.1 Variables psicològiques	2
1.1.1 Ansietat	2
1.1.2 Burnout	5
1.1.3 Engament	9
1.2 Rendiment en estudiants universitaris que treballen	11
2. Objectius	13
3. Mètode	14
3.1 Participants	14
3.2 Instruments	15
3.3 Procediment	18
3.4 Anàlisi de dades	18
4. Resultats	20
4.1 Comparació del perfil sociodemogràfic	20
4.2 Comparació dels resultats dels instruments estandaritzats	26
5. Discussió	29
6. Cites bibliogràfiques	33
7. Annex 1	37

0. Introducció

El món actual implica un dinamisme i ritme de vida accelerats i això comporta una major demanda de competències i especialització respecte als estudiants universitaris, a més d'una contínua reformulació d'objectius, metes i estratègies per a ells.

La situació socioeconòmica actua com factor condicionant en els estudiants, ja que condiona les seves activitats per poder completar la seva formació acadèmica. La majoria d'ells es veuen en la necessitat de compaginar la seva trajectòria acadèmica amb activitats laborals per costejar les despeses d'aquesta.

Per tant, el present estudi pretén comparar el perfil sociodemogràfic dels estudiants universitaris a temps complet i els que compaginen estudis i feina. A més, pretén analitzar si afecta de la mateixa manera ser estudiant universitari a temps complet i compaginar estudis amb el món laboral, tenint en compte tres variables psicològiques i el rendiment acadèmic.

1. Marc teòric

1.1 Variables psicològiques

1.1.1 Ansietat

- Concepte d'ansietat

Es defineix l'ansietat com un estat emocional desplaent, sovint acompanyat de reaccions fisiològiques i de comportament similars a les causades per la por. L'ansietat normal és adaptativa a les circumstàncies de la vida; és una emoció humana bàsica que actua com una legítima resposta a un perill o una amenaça. El seu objectiu és promoure la preparació, la pràctica i l'aprenentatge per adoptar les mesures més oportunes en cada situació. En aquest sentit, a més nivell d'ansietat, s'incrementa proporcionalment l'eficàcia de l'activitat però, només fins a un nivell òptim, a partir del qual l'activitat es veu limitada, conduint a un Trastorn d'Ansietat. (Ortega et al., 2003).

Existeixen diversos tipus de Trastorn d'Ansietat i es poden diferenciar entre si segons el tipus d'objectes o situacions que l'indueixen, les conductes evitatives que es duen a terme i segons la cognició associada. Tot i que solen ser trastorns molt comòrbids, poden ser distingits a través d'un anàlisi clínic en profunditat. El que és comú en tots ells és que els subjectes amb trastorn d'ansietat solen sobreestimar el perill o les situacions que l'atemoreixen o eviten.

L'ansietat pot presentar-se en tres formes: normal, en la qual hi ha manifestacions afectives com a resposta a un estímul tant del món exterior com interior; patològica, on, a diferència de la normal, no hi ha un estímul previ; i la generalitzada, que es caracteritza per pors prolongades vagues i inexplicables sense relació amb un objecte (Encunya, Botto i Jiménez, 2009; Sarason i Sarason, 1996)

Es caracteritza per diferents símptomes físics (com sudoració, tremolors, palpitations, sensació d'ofec, opressió o malestar al pit, malestar toràcic, nàusees i molèsties abdominals, parestèsies...), cognitius (mareig, desrealització, inestabilitat, reducció de la capacitat de concentració, dificultat per pensar amb claredat, productivitat baixa, por, confusió...); emocionals

(plors, riure nerviós, apatia, estat d'ànim baix, irritabilitat, canvis d'humor...) i conductuals (conductes de fugida o evitament, menjar en excés, moviments repetitius sense cap finalitat concreta...)

Segons la base de dades clíniques d'Atenció Primària - BDCAP el trastorn d'ansietat és el problema de salut mental més freqüent amb un 6,7% quan parlem de població general. Afectant un 8,8% de les dones i un 4,5% dels homes. Ho entén com una qüestió de salut mental freqüent i estable en dones en edats d'entre 35 i 84 anys, amb un 10-12%.

Per la seva avaluació, es poden fer servir diversos autoinformes com el L'inventari d'ansietat de Beck (BAI) de (Beck i Steer, 1988), Inventari d'Ansietat Estat-Tret (l'STAI) de (Spielberg, 1970) i L'índex de sensibilitat de l'ansietat—3 (l'ASI-3) de (Taylor i Cols., 2007).

- Aaron T. Beck com autor representatiu

Segons Beck (1985), l'ansietat es basa en els mateixos conceptes que la depressió, ja que situa l'origen i el manteniment del trastorn en l'existència d'esquemes que guien el procés distorsionant la informació rebuda. D'aquesta forma, es centra l'atenció en els riscos i perills de l'entorn.

L'autor parteix de la idea de que cada persona adquireix esquemes de processament cognitius diferents al llarg del seu desenvolupament. Aquests esquemes cognitius, que fan referència a les amenaces, s'activen en certes situacions, produint simptomatologia ansiosa en l'àmbit cognitiu i conductual. En termes cognitius, es destaquen els pensaments automàtics referents a expectatives, les imatges amenaçant i la incapacitat percebuda per afrontar els problemes, tot i que aquesta no sigui real. La simptomatologia ansiosa conductual es refereix al nivell d'activació o arousal emocional. Per tant, va ser l'autor de L'inventari d'ansietat de Beck (BAI) juntament amb Steer.

Beck estudia els errors de percepció dels individus i descriu les falses premisses. Els esquemes cognitius subjacents són, en moltes ocasions, idiosincràtics, encara que es troben comunament continguts temàtics relacionats amb les relacions socials, la identitat personal, l'execució i rendiment, l'autonomia i la salut (Jarret i Rush, 1988).

A nivell general, les distorsions cognitives que apareixen amb més freqüència (Beck, 1985) són la Inferència arbitrària o visió catastròfica, la de maximització i minimització. La primera fa referència a l'anticipació o valoració excessiva de les conseqüències negatives sense evidències suficients sobre certs perills que es valoren o perceben com a molt amenaçants pel subjecte. En el cas de la Maximització, es perceben incrementades les probabilitats de risc de prendre mal i en el de Minimització, es sent disminuïda l'habilitat personal per afrontar les amenaces físiques i socials.

- L'ansietat en l'àmbit universitari

Si ens centrem en els estudiants universitaris, en l'estudi de Galindo, et al (2009) es van trobar que el sexe dels estudiants té molt a veure amb el trastorn d'ansietat, el 57,5% de les dones enfront dels homes amb un 36,3%. Existeix una altra variable associada a l'ansietat com és el lloc de residència dels estudiants durant l'any acadèmic, obtenint una puntuació de 43,9% els estudiants que mostren ansietat i viuen en el nucli familiar a diferència del 52,2% dels estudiants que viuen fora del nucli familiar.

En relació amb els estudiants que treballen, l'estrès es reflecteix en sentiments d'ansietat i angoixa, que són una constant pel fet de complir amb una doble exigència, tant a nivell acadèmic com laboral. Aquestes dues activitats, sumades a demandes familiars i de la seva vida afectiva, així com als ideals que s'imposen, produeixen una acumulació de tensió a causa de l'esforç que exigeix la realització de múltiples tasques i el seu compliment. Aquesta situació pot arribar a convergir en riscos psicosocials i generar impactes de tipus físic, psicològic, acadèmic, familiar i/o social, perquè no els resulta fàcil manejar les dues activitats de manera paral·lela (Petit et al., 2011).

Diversos estudis es centren en avaluar el nivell d'ansietat i depressió en la població universitària (Arco-Tirado et al., 2005; Campo-Cabal y Gutiérrez, 2001) amb conclusions que assegurin una alta prevalença d'ambdues variables i el seu efecte sobre el rendiment acadèmic, l'abandonament i el benestar emocional. Així mateix, una de les conclusions d'Aguelo et al., 2011

informen la prevalença més gran d'ansietat en dones que en homes respecte a la població universitària.

A l'estudi de Galindo et al., 2009 es detecta un major risc en dones que en homes i una correlació directa entre l'ansietat i la no convivència en la llar familiar així com l'existència d'assignatures pendents de cursos anteriors. Aquesta última variable no té tant de pes com els factors personals, familiars i socials, que suposen una major influència en el risc.

En altres estudis (Roberts et al., 1999) informen també de la influència dels problemes econòmics, la necessitat de compaginar l'activitat acadèmica i laboral i les càrregues familiars com factors associats a la disminució del manteniment de la xarxa social, socialització i al deteriorament de la salut mental en els estudiants. Així mateix, els nivells de salut general eren significativament inferiors als de la resta de població equivalent.

1.1.2 Burnout

- Concepte de burnout

No existeix una definició unànimement acceptada sobre la síndrome burnout, però al llarg dels anys s'ha establert que es tracta d'una resposta a l'estrès laboral caracteritzada per actituds i sentiments negatius cap a les persones amb les quals es treballa (actituds de despersonalització) i cap al mateix professional (falta de realització personal en el treball) així com una vivència de trobar-se emocionalment esgotat (Maslach i Jackson, 1981).

La definició que es considera més acertada i acceptada és la que ofereixen Maslach i Jackson (1981), conceptualitzant-la com cansament emocional que comporta pèrdua de motivació i pot arribar a sentiments d'inadequació i fracàs. Segons aquests autors el burnout és una síndrome caracteritzada per esgotament emocional, despersonalització i pèrdua de realització personal en el treball. L'esgotament emocional és considerada com la més pròxima a una variable d'estrès, ja que es caracteritza per sentiments d'esgotament dels recursos emocionals i el desgast. Pel que fa a la despersonalització es refereix al sentiment d'enduriment emocional, desarrelament, pèrdua de la capacitat

de contacte i a l'adopció d'actituds negatives, distanciades i fredes. Per acabar, la falta de realització personal correspon a l'aparició de sentiments negatius d'inequació, falta de competència i eficàcia professional, disminució de les expectatives personals que implica una autoavaluació negativa on es pot desenvolupar rebuig a si mateix i cap als assoliments personals, com per exemple sentiments de fracàs i baixa autoestima.

Segons Almendro (1986): "les seves manifestacions habituals són: mentals o cognitives: sentiments de desemparament, fracàs i impotència; baixa autoestima; Inquietud i dificultat per a la concentració; comportaments paranoies i/o agressius cap als pacients, companys i família; físiques: cansament; dolors osteoarticulars i cefalees; trastorns del somni; alteracions gastrointestinals, taquicàrdies; de la conducta: consum elevat de cafè, alcohol, fàrmacs i drogues il·legals; absentisme laboral; baix rendiment personal; conflictes interpersonals en el treball i l'ambient familiar".

Per poder avaluar el burnout laboral s'utilitza la prova Maslach Burnout Inventory (MBI) i per avaluar el burnout acadèmic el Maslach Burnout Inventory-Student Survey creat per Maslach i Jackson C al 1996 que és una versió adaptada del primer.

- Autors representatius que parlen del Burnout

El burnout s'entén com un fenomen psicològic originari dels Estats Units, associant-se a treballs que es van realitzar a mitjans de la dècada dels setanta per poder donar explicació al procés de deteriorament en les cures i atenció professional als usuaris de les organitzacions de serveis.

En un primer moment, Freuderberger (1974) es refereix a una certa combinació de cansament emocional crònic, fatiga física, pèrdua d'interès per l'activitat laboral, baixa realització personal i deshumanització en la cura i atenció als usuaris. En la literatura científica es fa servir el terme burnout, que en català s'ha traduït com síndrome estar cremat o cremar-se en el treball per a representar l'estat d'esgotament i pèrdua d'energia.

El burnout suposa un camp d'estudi científic definit i fecund fins a 1990, on es va portar a terme la primera conferència europea sobre Burnout professional, la qual es va realitzar a Polònia. Al cap de vuit anys es va dur a terme una revisió per Schaufeli i Enzmann sobre les bases de dades i bibliografies especialitzades en el tema, a prop de 2500 articles. Les dades revisades revelen el coneixement a nivell internacional del burnout, entenent-lo com un problema individual, social i acadèmic.

Shirom (1989) defensa el burnout com a estigmatitzant per a l'individu, que seria el contrari que ocorre amb la majoria de pertorbacions mentals, per tant, al burnout se li atribueixen multitud d'antecedents i causes relacionades tant amb l'ambient i context de treball, mentre que es reserva un paper desculpabilitzant per al subjecte.

- Burnout en l'àmbit universitari

El burnout acadèmic es reconeix i s'inclou l'any 2019 en el llistat d'afeccions reconegudes per l'Organització Mundial de la Salut-OMS, relacionat no només en l'àmbit laboral sinó també amb l'entorn o àmbit educatiu dels estudiants. Per tant, el burnout acadèmic, es pot definir com un estat d'esgotament físic, cognitiu i emocional produït per situacions generadores d'estrès i causat per la sobrecàrrega de responsabilitats de les diverses demandes i exigències les quals els estudiants enfronten en la universitat o estudis, com ara exàmens, treballs, presentacions, etc. L'esgotament continu, sensació d'aïllament, falta de motivació per a realitzar activitats acadèmiques, malalties per estrès, ansietat i depressió, falta de creativitat, irritabilitat emocional, tensió del cos que desencadenen maldecaps, etc; s'entenen com a símptomes comuns d'aquesta mena de burnout.

La prevalença de burnout acadèmic en estudiants universitaris previs a la pandèmia de la Covid-19 és d'un 10,67% en nivells moderats i d'un 0,22% en la categoria més greu. Per altra banda, es detecta una major incidència en homes que en dones a curt i mitjà termini, fet que augmenta els seus desitjos d'abandonament dels estudis. Pel que fa a la distribució per edats, es detecta una major incidència en edats primerenques, fins als vint anys

(52%) i lleugerament inferior en edats compreses entre 21 i 35 anys (48%). En referència al curs acadèmic, es detecten majors graus de burnout acadèmic els primers i últims semestres, primer pel període d'adaptació i el segon per les altes exigències atribuïdes als últims cursos universitaris (tesis, pràctiques, etc.). També s'observa que si l'estudiant compaginava la seva activitat estudiantil amb la laboral, el nivell de burnout acadèmic augmentava fins al 31,9%.

Durant la pandèmia per la COVID-19 es detecten nivells elevats i de risc de burnout acadèmic en un 40% dels estudiants universitaris. Es detecta també una alta correlació entre depressió, ansietat i burnout acadèmic, concloent que la salut mental es veu vulnerada per la situació específica. Això repercuteix inevitablement en el desenvolupament estudiantil, amb més incidència en dones que en homes, dada que es considera rellevant sobretot en les carreres universitàries amb una majoria femenina com a gruix estudiantil. Tot i que no es detecten diferències entre cursos, es detecta un nivell lleugerament més elevat en els alumnes de quart curs que han de realitzar les seves pràctiques professionals (Sperak-Viera et al., 2021).

Si pel contrari relacionem el nivell de burnout en estudiants a temps complet i estudiants que treballen, trobem l'estudi de Caballero (2006) que al comparar les tres dimensions (esgotament, cinisme i autoeficàcia acadèmica) no es van trobar diferències en esgotament i cinisme entre estudiants a temps complet i estudiants que treballen, i tampoc en nivells de burnout com a concepte global de les puntuacions totals. En l'anàlisi de les mitges es va trobar que els estudiants que treballen presenten nivells més alts d'autoeficàcia que aquells que no treballen. Finalment, al analitzar de manera independent les tres dimensions que componen el burnout acadèmic, es va observar que certs estudiants presenten nivells d'esgotament manifestats per la sensació de trobar-se física, mental i emocionalment exhausts en quant a les activitats i treball acadèmic. A més, es va trobar que els estudiants tenen una actitud d'autocrítica, autosabotatge i desconsideració cap al treball que comporten els estudis universitaris. El 41% dels estudiants presenten nivells alts i mig/alt de burnout acadèmic.

1.1.3 Engagement

- Concepte de engagement

En les últimes tendències, als estudis més recents, es detecta un canvi del burnout cap a l'engagement degut a l'auge de la psicologia positiva. Es centra més en els aspectes positius i el desenvolupament òptim en comptes de les seves disfuncions (Séligman i Csikszentmihalyi, 2000).

A diferència del burnout, l'engagement es defineix com un estat psicològic positiu, persistent, afectiu i motivacional que es caracteritza per vigor, dedicació i absorció, derivats de nivells elevats d'autoeficàcia definit per Maslach - Schaufeli (2001). Es pot dir que el vigor fa referència a alts nivells d'energia i resistència, la bona voluntat per a invertir esforços en el treball, la capacitat de no fatigar-se fàcilment i la persistència enfront de les dificultats. La dedicació, per part seva, es refereix a una forta participació en el treball, acompanyat per sentiments d'entusiasme i importància i per una sensació d'orgull i inspiració; finalment, l'absorció és un estat agradable de total immersió en el treball, en el qual l'individu és incapaç de separar-se del treball encara que passi molt de temps (Maslach i Schaufeli, 2001). És a dir, les tres dimensions de l'engagement són oposades a les del burnout. Per norma general, les persones implicades o compromeses (engagement) tenen nivells baixos en burnout, neuroticisme i alts nivells d'extraversió.

D'altra banda, es va trobar que l'engagement està associat positivament amb els recursos laborals als quals tenen accés els treballadors, com el suport dels companys de feina i dels seus superiors, amb una retroalimentació positiva sobre el rendiment, control laboral, varietat de feines, etc. En resum, podem dir que la majoria de treballadors amb alts nivells d'engagement treballen en llocs de treball reptadors.

- Autors representatius que parlen sobre l'engagement

Tal com suggereixen Caspary i Santelices (2009), el compromís acadèmic ha de ser considerat un constructe multidimensional, ja que seria el resultat de factors com les metes o expectatives acadèmiques o les mateixes cognicions. Per això, el seu mesurament o quantificació es presumeix difícil.

Existeixen nombrosos autors i eines que parlen i avaluen l'engagement laboral (Juárez et al., 2015) però la mesura amb més reconeixement i repercussió és la de Schaufeli et al., (2002), l'UWES (The National Survey of Student Engagement), que s'utilitza en els Estats Units i Canadà des de l'any 2000; the Australian Survey of Student Engagement, que se administra en las universitats d' Austràlia i Nova Zelanda des de el any 2007 i The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S) o escala de benestar en el context acadèmic originalment per a estudiants holandesos.

Amb aquest instrument, els autors tenen en compte tres dimensions independents relacionades - vigor, dedicació i absorció-. L'instrument està tipificat en més de 10 països, però es mantenen actius els estudis a causa de la seva utilitat en l'àmbit laboral i acadèmic. Els resultats obtinguts gràcies a les recerques prèvies confirmen la idea de que els alumnes presenten característiques pròpies respecte a personalitat independentment de la titulació, així com, diferents perfils de competències personals i socioemocionals. De totes maneres, també s'ha observat diferències en els patrons d'aprenentatge i de motivació en funció de la titulació cursada.

- Engagement en l'àmbit universitari

L'engagement acadèmic es refereix a la qualitat de l'esforç educatiu que els estudiants fan per a aconseguir resultats acadèmics positius (Hu i Kuh, 2001) a partir d'interaccions dinàmiques entre els estudiants, les condicions i les activitats institucionals (Krause i Coates, 2008). Per això l'engagement es coneix com un factor estretament associat a una bona adaptació i permanència en quant a l'educació superior.

En general, l'engagement es relaciona en estudiants universitaris amb una major satisfacció, menor propensió a abandonar els estudis i un bon rendiment acadèmic (Caballero, et al., 2007; Salanova et al., 2005).

En l'estudi Caballero (2006) sobre burnout, engagement i rendiment acadèmic entre estudiants universitaris que treballen i aquells que no treballen, respecte a les característiques de les dimensions cinisme, dedicació i absorció, es va observar que no hi havia diferències a nivell d'engagement.

Al analitzar de manera independent les tres dimensions que defineixen l'engagement (vigor, absorció i dedicació), es va trobar que entre les escales de vigor i absorció no hi havien diferències significatives en relació als dos grups de participants. Però si parlem de dedicació, en l'anàlisi de les mitjanes mostra que els estudiants que treballen són més dedicats que els que estudien a temps complet. Per tant, és necessari assenyalar que el 51% dels estudiants, es percep en forma vigorosa, reflectint-se això en els nivells alts d'energia i resistència mental mentre s'està estudiant. A més, inverteixen esforços i són persistents, encara que apareguin obstacles i barreres. El 72% dels estudiants és dedicat, la qual cosa suggereix que es perceben orgullosos, entusiastes, mostren inspiració i assumeixen reptes relacionats amb els estudis. Quant a l'absorció, el 46% dels estudiants experimenten un estat agradable d'immersió en el treball. Per això es podria dir que aquests estudiants persisteixen en les activitats acadèmiques durant molt de temps. Això podria justificar la presència d'engagement acadèmic en el 48% dels estudiants universitaris (distribuïts en nivells mig alt i alt).

1.2 Rendiment acadèmic en estudiants universitaris que treballen

La quantitat d'estudiants del nivell superior que treballa es manifesta com una tendència mundial creixent i són nombroses les recerques que, des de variats enfocaments, aporten noves perspectives sobre les raons que impulsen als estudiants universitaris a treballar durant els seus estudis, així com sobre la seva influència tant en els recorreguts acadèmics com en els processos d'inserció laboral. Aquestes recerques mostren que la confluència de totes dues pràctiques presenta diferències associades a particularitats no sols dels estudiants, sinó també de les institucions d'educació superior i de les condicions imperants en el context socioeconòmic (Guzmán, 2017).

En relació al rendiment acadèmic, Carrillo i Ríos (2013) van trobar que les hores de treball redueixen el temps amb el qual compten els estudiants per a complir amb les seves responsabilitats acadèmiques i, per tant, incideix de manera negativa en el seu rendiment acadèmic.

Així també, DeSimone (2008) va evidenciar que l'acompliment dels estudiants es veu afectat pel nombre d'hores que aquests hagin de treballar.

Segons Fazio (2004) el rendiment de l'alumne pot arribar a ser maximitzat si el seu treball té una certa relació amb els estudis, a altres, suggereix que si el treball té una forta relació amb els seus estudis, l'estudiant es beneficiarà acadèmicament encara que treballi més hores. Al no ser així, contra més hores dediqui al treball, menys rendiment acadèmic tindrà i afectarà més als seus estudis.

Segons l'estudi de Caballero (2006) pel que fa a la mitjana acadèmica, es ressalta que, a diferència del que s'esperava, el 41% dels estudiants tenen una mitjana bona i el 7,4% excel·lent. Percentatges que suggereixen l'esforç que els estudiants fan per mantenir un bon rendiment acadèmic, mentre que solament el 8,9% presenta una mitjana baixa.

2. Objectius:

L'objectiu general del present estudi és comparar el perfil dels estudiants universitaris a temps complet amb els estudiants que combinen feina i estudis a nivell sociodemogràfic, en dedicació als estudis i en variables psicològiques rellevants.

En concret, els objectius específics que es pretenen assolir són els següents:

1. Comparar el perfil sociodemogràfic dels estudiants universitaris a temps complet amb el dels estudiants que combinen feina i estudis (sexe, edat, nivell socioeconòmic, etc.)
2. Comparar el nivell d'ansietat en estudiants a temps complet, és a dir, que no treballen i els estudiants que compaginen estudis i treball.
3. Comparar el nivell de burnout acadèmic dels estudiants que no treballen amb els estudiants que treballen ja sigui a mitja jornada, jornada completa o treball esporàdic.
4. Comparar el nivell d'engagement acadèmic dels estudiants a temps complet i els estudiants que treballen (mitja jornada, jornada completa o treball esporàdic)

Hipòtesis:

- H1: Les dones són les que més compaginen els estudis amb el món laboral.
- H2: Els estudiants que treballen en jornada completa són més grans que els estudiants a temps complet.
- H3: Els estudiants viuen amb els pares a diferència dels estudiants que compaginen estudis i feina que viuen de manera independent.
- H4: Els estudiants tenen un nivell socioeconòmic familiar més alt que els estudiants que compaginen estudis i feina.
- H5: Els estudiants que treballen mostren nivells més alts d'ansietat envers als estudiants a temps complet
- H6: Els estudiants que treballen mostren nivell més alts en burnout acadèmic que els estudiants a temps complet
- H7: Els estudiants que treballen mostren nivells més baixos d'engagement que els estudiants a temps complet.

3. Mètode

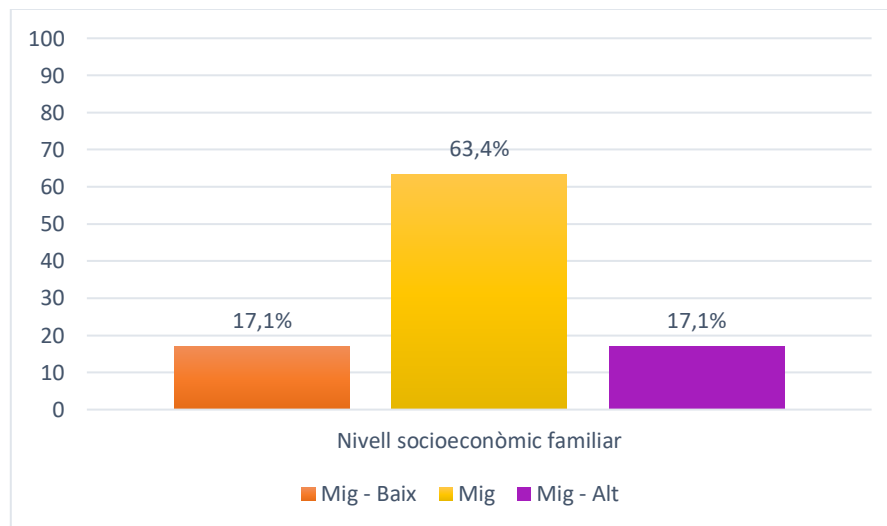
3.1 Participants

La mostra per aquest estudi la formen 41 estudiants universitaris que estudien a temps complet o que estudien compaginant estudis i feina, dels quals el 73,2% dels participants són dones (n=30) i el 26,8% homes (n=11). Les seves edats oscil·len entre 19-51 anys (M=26,34; DE=7,31).

Pel que fa el nivell socioeconòmic familiar, a la figura 1 es presenta la distribució en tres nivells. Se'n pot destacar que el nivell socioeconòmic familiar que predomina és el de rang mitjà, amb un 63,4% (n=26) i el segueixen amb una puntuació igual els nivells mig-alt i mig-baix, amb un 17,1% (n=7).

Figura 1

Distribució del nivell socioeconòmic familiar dels participants.



A continuació podem trobar a la figura 2, el gràfic sobre la situació laboral en que es troben aquest estudiants universitaris durant el curs 2021-2022:

Figura 2

Distribució de la variable Situació laboral dels participants durant el curs 2021-2022



Podem observar que la majoria dels estudiants universitaris compaginen estudis amb la seva feina, ja que trobem que només un 29,3% (n=12) són estudiants a temps complet, és a dir, no compaginen estudis amb feina. En quant als estudiants que compaginen ambdues coses, trobem que un 36,6% (n=15) treballen en feines de mitja jornada, el 19,5% (n=8) treballen a temps complet i el 14,6% (n=6) tenen treballs esporàdics de cap de setmana.

3.2 Instruments:

Per poder recollir la informació necessària per abordar els objectius plantejats anteriorment, he elaborat un qüestionari mitjançant Google Forms. En aquest qüestionari podem trobar una part inicial on es recullen les variables sociodemogràfiques i altres variables rellevants per fer la recerca, i una segona part on es recullen tres instruments estandarditzats i validats amb l'objectiu de mesurar de forma precisa el grau de burnout acadèmic, d'ansietat i engagement envers els estudis i la feina. (Veure annex 1)

Si fem una descripció més concreta, a la primera part podem trobar dos tipus de preguntes:

- Preguntes per recollir variables sociodemogràfiques: edat, sexe, situació laboral, etc.
- Preguntes elaborades per aquesta recerca en concret, com per exemple: quantes assignatures has aprovat aquest curs 2021-2022

(rendiment acadèmic), quantes hores dediques a estudiar i en activitats d'oci i quines són aquestes activitats, entre d'altres (Trobar l'annex 1)

En la segona part, es recullen els següents instruments:

- "Inventari de Burnout Maslach - Estudiants" (Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), de Schaufeli et al., (2002)). És un qüestionari per l'avaluació de la síndrome de burnout acadèmic d'aplicació col·lectiva i individual. Avalua tres factors: en primer lloc, la sensació de no poder donar més de sí mateix, tan físicament com psíquicament (esgotament); en segon lloc, la presència d'una actitud negativa de desvaloració i pèrdua d'interès pels estudis (cinisme) i, en tercer lloc, l'existència de dubtes respecte de la mateixa capacitat per fer el treball acadèmic (autoeficàcia acadèmica) (Bresó, 2008)

En total, l'instrument consta de 15 ítems o reactius. Els ítems es puntuen en una escala de freqüència de 7 punts, anant des de 0 (mai) a 6 (sempre). Cinc dels ítems mesuren esgotament, quatre avaluen cinisme i sis ítems avaluen l'autoeficàcia acadèmica.

El resultat s'obté en 3 variables numèriques amb les puntuacions directes del qüestionari. Aquest instrument mostra una apropiada estructura factorial i consistència interna: esgotament, entre ,74 i ,80; cinisme, entre ,79 a ,86 i autoeficàcia entre ,67 i ,76. Pel que fa a les puntuacions totals de burnout, es va obtenir un coeficient Alfa de Cronbach de 0,84. (Pérez et al., 2012)

- "Inventari d'ansietat de Beck" (Beck Anxiety Inventory, BAI; Beck et al., 1988; Beck i Steer, 1993). Aquest qüestionari mesura de manera autoinformada el grau d'ansietat, especialment està dissenyat per mesurar els símptomes relatius als trastorns d'angoixa o pànic i ansietat generalitzada.

En aquest estudi, s'utilitza la versió espanyola del BAI de Sanz y Navarro (2003), instruments d'autoinforme de 21 ítems que recull símptomes d'ansietat on els participants deuen valorar el grau en què s'han vist afectats, utilitzant una escala tipus likert de 4 punts, que va de 0 (res en absolut) fins a 3 (greument, quasi no podia suportar-ho). A l'hora de

calcular la puntuació total, es sumen directament la puntuació de cada ítem, és a dir, la puntuació total pot oscil·lar de 0 a 63.

La seva fiabilitat basada en la consistència interna és molt bona, ja que el coeficient alfa de Cronbach és de 0,92. (Sanz et al., 2012)

L'anàlisi de consistència interna del BAI va obtenir un coeficient alfa de Cronbach de 0,90, la qual cosa indicava una molt bona consistència interna (Prieto i Muñiz, 2000)

El BAI ha demostrat una alta consistència interna (alfes superiors a 0,90), validesa divergent moderada (correlacions menors a 0,60), i validesa convergent adequada (correlacions majors a 0,50) (Vázquez et al., 2015)

- L'escala d'obtenció de treball d'Utretch per als estudiants (UWES-S 14), (The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S 14) (Schaufeli i Bakker, 2003)) o escala de benestar en el context acadèmic que originalment va ser creat per a població holandesa. Posteriorment, va ser validat al castellà després de fer un estudi transcultural que agrupa estudiants universitaris holandesos, portuguesos i espanyols.

En aquest estudi es va utilitzar la versió espanyola del qüestionari (Valdez i Ron, 2011) que consta de 14 ítems, agrupats en 3 subescales: vigor, dedicació i absorció. El vigor no fa referència a l'esforç físic, sinó a la resistència mental al treball. Per tant, una persona empleada amb un alt vigor manifestarà voluntat per realitzar les tasques encomanades i persistir davant de les possibles dificultats que es pugui trobar durant el procés. La dedicació és una variable que ens indica l'entusiasme que mostra la persona per la seva feina, considerant-la important i amb sentit. En aquest sentit, la consideració laboral genera inspiració, orgull i sentiment de repte a l'empleat/da. Per acabar, l'absorció es defineix com el nivell d'atenció i concentració emprat durant la feina, amb la sensació de rapidesa en el temps. (Schaufeli i Bakker, 2003).

Cada un d'ells són puntuables en una escala de 7 punts des del 0 (mai) al 6 (sempre). Els 3 factors extrets expliquen el 65,26% de varianza i les seves respectives fiabilitats, calculades amb el coeficient alfa de Cronbach, són 0,74 en l'escala de vigor, 0,87 en dedicació i un 0,84 en absorció.

3.3 Procediment:

Per poder portar a terme aquest TFG inicialment es va realitzar un recerca d'informació sobre els conceptes teòrics a les bases de dades Google acadèmic i SciELO – Scientific Electronic Library Online amb les paraules claus: Ansietat, Burnout Acadèmic, Engagement, Rendiment acadèmic i Estudiants universitaris.

El procediment per a l'obtenció i registre de les dades necessàries per a aquest estudi ha sigut mitjançant un qüestionari en línia, elaborat inicialment per Google Forms, passat per grups d'estudiants en diferents plataformes que solen compartir els estudiants universitaris. Dins d'aquest qüestionari s'explica la importància de l'estudi i l'objectiu que es vol assolir, a més indica que les respostes són de manera totalment anònima i en tot moment es garanteix la confidencialitat de les dades; i que la participació en aquest estudi és totalment voluntària. També s'informa sobre la gran importància que té respondre de manera sincera a les diferents qüestions. L'únic criteri d'inclusió era el d'haver cursat el curs 2021-2022 com a estudiant universitari en qualsevol grau, cosa que implica ser major d'edat.

Aquest procediment va ser aprovat pel comitè ètic d'investigació del centre universitari i cada participant va procedir a donar el consentiment informat de manera individual abans de començar respondre els qüestionaris.

El qüestionari va estar obert durant dues setmanes i mitja a principis de juny per poder recollir les puntuacions dels participants. Un cop recollides les respostes, es va obtenir una base de dades en Excel que es va exportar al programa SPSS per al seu posterior anàlisi.

3.4 Anàlisi de dades

Per assolir l'objectiu 1, que pretén fer la comparació del perfil sociodemogràfic en funció de la situació laboral, s'ha aplicat la prova exacta de Fisher en les variables qualitatives i la prova ANOVA a les variables quantitatives. S'ha optat per fer la prova exacta de Fisher com alternativa a la prova de xi quadrat, ja que no es compleix la condició d'aplicació del xi quadrat, la qual estableix que per poder utilitzar-la la freqüència esperada hauria de ser com

a mínim 5 a totes les caselles i això no es compleix a les taules de freqüències del present estudi, donada la petita mida de la mostra.

En els objectius 2, 3 i 4, que pretenen comparar els nivells d'ansietat, burnout i engagement en funció de la situació laboral, s'ha aplicat la prova ANOVA, ja que es tracta de variables quantitatives. S'ha calculat eta quadrat per saber la mida de l'efecte i, en les comparacions post hoc, s'ha fet servir la prova HSD de Tukey, perquè es compleix el supòsit d'homogeneïtat de variàncies per a totes les escales.

4. Resultats

4.1 Comparació del perfil sociodemogràfic

S'ha dut a terme una prova exacta de Fisher per avaluar possibles diferències entre homes i dones universitaris en la seva situació laboral als resultats de la qual es mostren a la taula 1.

Taula 1

Prova exacta de Fisher per relacionar el sexe i la situació laboral

	Estudiant	Treball esporàdic	Treball a mitja jornada	Treball a temps complet	Prova exacta de Fisher	p
Dona	30%	20%	36,7%	13,3%	4,05	,273
Home	27,3%	0%	36,4%	36,4%		

Com es pot observar a la taula 1, no hi ha relació estadísticament significativa entre el sexe i la situació laboral. (estadístic de Fisher= 4,05; p= ,273)

Per analitzar la possible relació entre l'edat i la situació laboral, s'ha fet una prova ANOVA els resultats de la qual es mostren a la taula 2.

Taula 2

Prova ANOVA per relacionar edat i situació laboral

	N	M	DE	F	gll	p	η^2
Estudiant	12	22,17	1,89				
Treball esporàdic	6	24,83	2,56				
Treball a mitja jornada	15	26,93	8,66	4,21	3;37	,012	,254
Treball a temps complet	8	32,68	8,19				

Existeix una relació estadísticament significativa entre l'edat i la situació laboral. ($F_{3,37} = 4,21; p = ,012$)

En concret, mitjançant la prova post hoc HSD Tukey, s'observa una diferència significativa d'aproximadament 10 anys entre els estudiants que no treballen i els estudiants que treballen a jornada completa. La resta de comparacions aparellades no són estadísticament significatives.

Seguidament s'ha tornat a fer una prova exacta de Fisher per poder analitzar la possible relació entre situació laboral i amb qui conviu, els resultats de la qual es mostren a la taula 3.

Taula 3

Prova exacta de Fisher per relacionar la situació laboral i amb qui conviu

	Estudiant	Treball esporàdic	Treball a mitja jornada	Treball a temps complet	Prova exacta de Fisher	p
Viu sol	0%	0%	6,7%	25%		
Viu amb altres estudiants	16,7%	0%	36,4%	0%	15,17	,017
Viu amb la parella	0%	33,3%	26,7%	50%		
Viu amb els pares	83,3%	66,7%	66,7%	25%		

Existeix una relació estadísticament significativa entre la situació laboral durant el curs 2021-2022 i amb qui conviu l'estudiant. (estadístic de Fisher= 15,17; $p = ,017$)

Els resultats més destacables són que el 83,3% dels estudiants a temps complet viuen amb els pares, a diferència dels estudiants universitaris que compaginen els estudis amb una feina a temps complet, que només viu un 25% d'ells a casa dels pares, a més, trobem que un 50% viu amb parella.

Per poder analitzar possible la relació entre la situació laboral dels estudiants amb el nivell socioeconòmic s'ha dut a terme una prova exacta de Fisher, els resultats es poden trobar a la taula 4.

Taula 4

Prova exacta de Fisher per relacionar la situació laboral durant el curs 2021-2022 i el nivell socioeconòmic familiar.

	Estudiant	Treball esporàdic	Treball a mitja jornada	Treball a temps complet	Prova exacta de Fisher	p
Mig-Baix	33,3%	0%	13,3%	25%		
Mig	33,3%	50%	86,7%	75%	14,25	,008
Mig-Alt	33,3%	50%	0%	0%		

Existeix una relació estadísticament significativa entre la situació laboral dels estudiants i el nivell socioeconòmic familiar (estadístic de Fisher= 14,25; p= ,008)

Destaca el fet que entre estudiants a temps complet i els que treballen de manera esporàdica hi ha un percentatge rellevant que pertany al nivell socioeconòmic mig-alt (33,3% i 50% respectivament). En canvi entre els treballadors a mitja jornada i a temps complet no trobem participants en un nivell mig-alt, ja que la majoria es situen en un nivell mig.

Per analitzar la possible relació entre la situació laboral durant el curs 2021-2022 i la principal motivació dels estudiants envers els seus estudis, s'ha fet una prova exacta de Fisher els resultats de la qual es mostren a la taula 5.

Taula 5

Prova exacta de Fisher per poder relacionar la situació laboral durant el 2021-2022 i principal motivació per estudiar els estudis que realitzen.

	Estudiant	Treball esporàdic	Treball a mitja jornada	Treball a temps complet	Prova exacta de Fisher	p
Ampliar coneixements						
per promoure la meva feina	0%	0%	6,7%	12,5%		
Créixer personalment	8,3%	0%	6,7%	25%		

Estudiar el que sempre he volgut	83,3%	83,3%	66,7%	25%		
Tenir una bona feina i salari	8,3%	0%	6,7%	12,5%	4,04	,273
Tenir una bona formació acadèmica	0%	0%	13,3%	25%		

Com es pot observar a la taula 5 no existeix relació estadísticament significativa entre la situació laboral durant el 2021-2022 i principal motivació per estudiar els estudis que realitzen. (estadístic de Fisher= 4,04; p= ,273) Tot i què les diferències no han assolit la significació estadística, podem observar que ens els estudiants que treballen en jornada completa hi ha molta més variabilitat en les seves motivacions per estudiar el grau que han escollit que els altres grups, la majoria dels participants contesten que la seva motivació es estudiar el que sempre havien volgut.

S'ha dut a terme una prova exacta de Fisher per analitzar la possible relació entre la situació laboral dels estudiants i la nota mitja del grau universitari, els resultats els quals es troben a la taula 6.

Taula 6

Prova exacta de Fisher per poder relacionar la situació laboral durant el 2021-2022 i la nota mitja del grau universitari.

	Estudiant	Treball esporàdic	Treball a mitja jornada	Treball a temps complet	Prova exacta de Fisher	p
5-6	0%	0%	6,7%	12,5%		
6-7	25%	16,7%	20%	25%		
7-8	50%	50%	40%	37,5%	5,60	,999
8-9	25%	33,3%	26,7%	25%		
9-10	0%	0%	6,7%	0%		

Com es pot observar a la taula 6 les diferències no són estadísticament significatives entre la situació laboral i la nota mitja del grau universitari dels estudiants (estadístic de Fisher= 5,60; p= ,999)

A la taula 7, trobem els resultats que s'han obtingut a partir d'una prova exacta de Fisher sobre la possible relació entre la situació laboral durant el 2021-2022 i les hores setmanals que dediquen els estudiants per estudiar o fer feina de la universitat.

Taula 7

Prova exacta de Fisher per poder relacionar la situació laboral durant el 2021-2022 i les hores setmanals dedicades a feina de la universitat.

	Estudiant	Treball esporàdic	Treball a mitja jornada	Treball a temps complet	Prova exacta de Fisher	p
0-5	0%	16,7%	6,7%	0%		
5-10	41,7%	66,7%	53,3%	50%		
10-15	33,3%	16,7%	20%	0%	9,54	,654
15-20	8,3%	0%	13,3%	25%		
+20	0%	0%	6,7%	25%		

No existeix una relació estadísticament significativa entre la situació laboral dels estudiants i les hores que dediquen a estudiar o feina de la universitat. (estadístic de Fisher= 9,54; p= ,654). En tots els grups el percentatge més alt el trobem en la franja de 5-10 hores. És destacable que els estudiants que treballen a temps complet un 50% estudia més de 15 hores.

Per analitzar la possible relació entre la situació laboral durant el 2021-2022, s'ha fet una prova exacta de Fisher els resultats de la qual es mostren a la taula 8.

Taula 8

Prova exacta de Fisher per poder relacionar la situació laboral durant el 2021-2022 i les hores setmanals dedicades a l'oci.

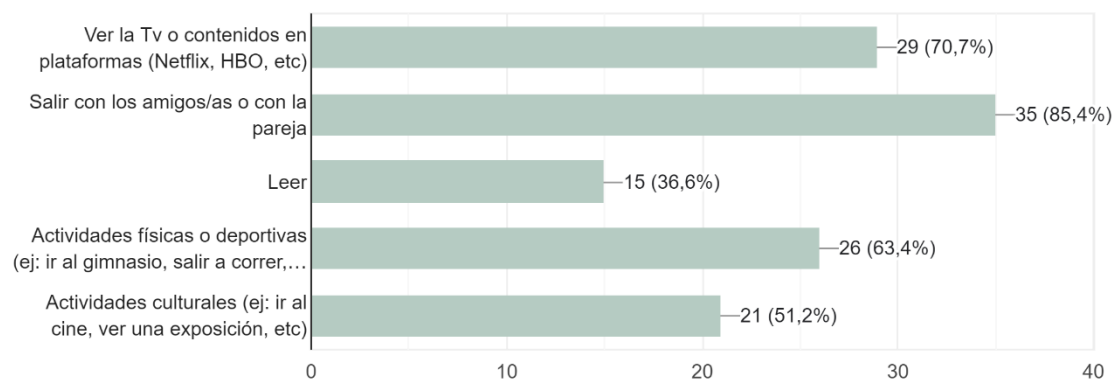
	Estudiant	Treball esporàdic	Treball a mitja jornada	Treball a temps complet	Prova exacta de Fisher	p
0-5	8,3%	16,7%	46,7%	25%		
5-10	8,3%	33,3%	26,7%	50%		
10-15	33,3%	33,3%	26,7%	25%	18,07	,039
15-20	41,7%	0%	0%	0%		
+20	8,3%	16,7%	0%	0%		

Si s'observen diferències estadísticament significatives entre la situació laboral i les hores dedicades a l'oci. (estadístic de Fisher = 18,07; p = ,039)

Les tres activitats d'oci més freqüents escollides per els participants son sortir amb els amics/gues o amb la parella amb un 85,4%, veure la Tv o continguts en plataformes webs amb un 70,7% i fer activitats físiques o esportives amb un 63,4%. Les diferents puntuacions dels participants en quant a les activitats d'oci escollides es poden trobar a la figura 3.

Figura 3

Puntuacions de les activitats d'oci escollides per els participants



4.2 Comparació resultats dels instruments estandarditzats

Taula 9

Prova ANOVA utilitzada per poder analitzar la situació laboral durant el 2021-2022 i les tres variables: ansietat, burnout i engagement.

Variable	Grup	N	M	DT	F	gll	p	η^2
Ansietat	Estudiant	12	15,33	5,33				
	T.Esporàdic	6	13,67	7,81	9,77	3;37	<,001	,442
	T. mitja jornada	15	26,73	7,39				
	T. temps complert	8	33,88	15,23				
Eficàcia_MBI	Estudiant	12	3,14	,56				
	T.Esporàdic	6	2,73	,85	7,41	3;37	<,001	,375
	T. mitja jornada	15	4,57	,85				
	T. temps complert	8	3,63	1,57				
Esgotament_MBI	Estudiant	12	2,44	1,13				
	T.Esporàdic	6	2,21	,97	8,88	3;37	<,001	,419
	T. mitja jornada	15	3,90	1,30				
	T. temps complert	8	4,41	,38				
Cinisme_MBI	Estudiant	12	1,36	1,38				
	T.Esporàdic	6	,73	1,47	,69	3;37	,564	,053
	T. mitja jornada	15	1,02	1,03				
	T. temps complert	8	1,54	1,10				
Vigor_UWESS	Estudiant	12	3,27	1,48				
	T.Esporàdic	6	3,58	1,12	2,38	3;37	,085	,162
	T. mitja jornada	15	3,73	1,29				
	T. temps complert	8	2,19	1,43				
Absoció_UWESS	Estudiant	12	2,39	1,33				
	T.Esporàdic	6	2,78	1,39	2,50	3;37	,075	,168
	T. mitja jornada	15	3,46	1,36				
	T. temps complert	8	1,96	1,42				
Dedicació_UWESS	Estudiant	12	2,88	,93				
	T.Esporàdic	6	3,50	1,04	7,17	3;37	<,001	,368
	T. mitja jornada	15	4,61	1,37				
	T. temps complert	8	4,75	,77				

Com es pot observar a la taula 9, s'han obtingut diferències estadísticament significatives en funció de la situació laboral en ansietat ($F_{3,37}=9,77$; $p<,001$), eficàcia ($F_{3,37}=7,41$; $p<,001$), esgotament

($F_{3,37}=8,88;p<,001$) i dedicació ($F_{3,37}=7,17;p<,001$). Si atenem al valor de l'estadístic eta quadrat, podem destacar que la magnitud de les diferències detectades en aquestes variables és rellevant, ja que la mida dels efectes oscil·la entre el 36,8% del cas de la dedicació fins al 44,2% en el cas de l'ansietat.

Per aprofundir en les diferències observades en les quatre variables comentades anteriorment, s'han dut a terme comparacions post-hoc (per parelles) mitjançant una prova equilibrada (HSD de Tukey), donat el compliment del supòsit d'homogeneïtat de variàncies.

En el cas concret de l'ansietat, els resultats indiquen que els estudiants a temps complet puntuen de mitjana 11,4 punts menys en ansietat que el grup d'estudiants que treballen a mitja jornada; i uns 18,54 punts menys que estudiants que treballen a jornada completa. També indiquen que, si atenem als estudiants que treballen de manera esporàdica, aquests puntuen de mitjana 13,06 punts menys en ansietat que els que treballen a mitja jornada i 20,20 punts menys si parlem dels que treballen en jornada completa. En canvi, no s'han observat diferències estadísticament significatives en les mitjanes d'ansietat entre els estudiants a temps complet i els que treballen de manera esporàdica, ni tampoc entre els que treballen a mitja jornada i els que ho fan a jornada completa.

En l'escala eficàcia de l'MBI, els resultats indiquen que els estudiants puntuen de mitjana 1,43 punts menys que els estudiants que treballen a mitja jornada; en canvi, amb el grup d'estudiants que treballen a jornada completa no es veuen diferències que es puguin considerar significatives. A més, aquestes comparacions també indiquen que els estudiants que treballen de manera esporàdica puntuen de mitjana 1,84 punts menys que els estudiants que treballen en mitja jornada. En síntesi, els estudiants a mitja jornada es mostren més eficaços que els estudiants a temps complet i que els estudiants que només treballen de manera esporàdica.

En l'escala esgotament de l'MBI, els resultats indiquen que els estudiants que treballen a mitja jornada puntuen de mitjana 1,46 punts més que el grup d'estudiants a temps complet i els estudiants que treballen a jornada

completa puntuen 1,97 punts més si els comparem novament amb els estudiants. Els estudiants que treballen de forma esporàdica puntuen de mitjana 1,69 punts menys en relació amb els estudiants de mitja jornada i 2,20 punts menys que els que treballen en jornada completa. En canvi, no s'han observat diferències significatives en esgotament entre els estudiants a temps complet i els que treballen de manera esporàdica, com tampoc entre els treballadors a mitja jornada i els de jornada completa. Per tant, el patró de diferències de l'escala d'esgotament té la mateixa estructura que el de la variable ansietat.

Per acabar, en l'escala dedicació del UWES-S, els resultats indiquen que els estudiants a temps complet obtenen de mitjana 1,72 punts menys que els estudiants que treballen a mitja jornada i 1,87 menys que els estudiants que treballen a jornada completa.

5. Discussió

Aquest estudi pretenia comparar el perfil dels estudiants universitaris a temps complet amb els estudiants que combinen feina i estudis a nivell sociodemogràfic, en dedicació als estudis i en variables psicològiques rellevants.

En relació amb el primer objectiu específic, que pretenia comparar el perfil sociodemogràfic en funció de la situació laboral dels estudiants, els resultats han indicat que els estudiants que treballen en jornada completa són més grans que els estudiants a temps complet. Aquest resultat és coincident amb el que aporta l'estudi realitzat per Finkel i Barañano (2012) en el context universitari espanyol, on es va posar de manifest que l'edat era una variable clau a l'hora de determinar si els estudiants es trobaven o no en situació de treballar, especialment a jornada completa, ja que s'observaven edats més elevades entre els estudiants treballadors. Per tant, es compleix H2 (els estudiants que treballen en jornada completa són més grans que els estudiants a temps complet). En quant a H1 (les dones són les que més compaginen els estudis amb el món laboral), no obtenim diferències estadísticament significatives en quant al sexe, és a dir, no es compleix la hipòtesi.

També s'han observat diferències en la convivència dels estudiants a temps complet i els que treballen a jornada completa, ja que els primers viuen majoritàriament amb els pares i els segons, amb la seva parella. Estudis previs ja havien assenyalat que el temps que els estudiants universitaris dediquen a treballar està relacionat amb el tipus de convivència, en el sentit que els estudiants que viuen sols o amb parella treballen més hores (Ariño i Llopis, 2011). Els resultats han permès confirmar la H3 (els estudiants viuen amb els pares a diferència dels estudiants que compaginen estudis i feina que viuen de manera independent) es pot dir que es compleix.

En relació al nivell socioeconòmic familiar, els resultats indiquen que és més alt en els estudiants a temps complet i els que treballen de forma esporàdica. Aquest resultat és congruent amb l'estudi de Finkel i Barañano (2012), on assenyalen que, quan els ingressos familiars permeten sustentar

econòmicament els estudiants, el percentatge d'universitaris que estudien a temps complet és superior. Per tant, els resultats confirmen la H4: Els estudiants tenen un nivell socioeconòmic familiar més alt que els estudiants que compaginen estudis i feina.

Finalment, els resultats mostren que els estudiants a temps complet i els que treballen esporàdicament dediquen més temps a activitats d'oci que els que treballen a mitja jornada i jornada completa, tot i que en temps dedicat a l'estudi no s'han trobat diferències significatives. Aquest resultat també és coincident amb l'estudi de Finkel i Barañano (2012), on es va concloure que els estudiants que treballen manifesten disposar de menys temps d'oci i temps personal. En un estudi realitzat als Estats Units, Lang (2012) va obtenir resultats semblants: a mesura que s'incrementa les hores que l'estudiant ha de dedicar a la seva feina, es redueix el temps de socialització.

Pel que fa a les variables on no s'han obtingut diferències significatives, volem destacar el rendiment acadèmic, on la literatura prèvia ha mostrat resultats contradictoris. Els resultats del present TFG indiquen que la situació laboral dels estudiants no afecta la nota mitja del grau. Aquest resultat és coincident amb el reportat per Caballero (2006) i Mounsey et al. (2013), on tampoc es troben diferències en el rendiment acadèmic entre estudiants que treballen i els que no treballen. En canvi, Mussie et al. (2014) van indicar que, quan els universitaris treballen més d'11 hores setmanals, es produeix un impacte negatiu en el seu rendiment acadèmic, si bé el ritme de decreixement de les notes a mesura que augmenten les hores de feina és lent.

En relació amb el segon objectiu específic, comparar el nivell d'ansietat en estudiants a temps complet i estudiants que compaginen estudis i àmbit laboral, els resultats posen de manifest que, per norma general, els estudiants que treballen tenen més ansietat que els estudiants a temps complet, sent el grup d'estudiants que treballen a jornada completa els que obtenen la puntuació més alta. Aquest resultat és coincident amb la literatura prèvia. Així, per exemple, l'estudi de Barreto et al. (2019) destaca que els estudiants universitaris que treballen mostren nivells més alts d'ansietat i l'estudi de Mounsey et al., (2013), que pretenia avaluar la salut mental dels estudiants universitaris, va evidenciar més problemes d'ansietat i estrès entre

els universitaris que treballen, sense observar diferències significatives en depressió. Els resultats confirmen la H5 (els estudiants que treballen mostren nivells més alts d'ansietat envers als estudiants a temps complet), ja que els estudiants a temps complet tenen un nivell més baix d'ansietat respecte als estudiants que compaginen feina i estudis.

Pel que fa al tercer objectiu, que pretenia comparar el nivell de burnout acadèmic entre els dos grups (estudiants i estudiants que treballen), els resultats mostren que hi ha diferències significatives en relació a l'escala d'esgotament i eficàcia, però no en cinisme. La puntuació més alta en esgotament la trobem en el grup d'estudiants que treballen en jornada completa i els que treballen a mitja jornada, ja que la dedicació a aquestes dues activitats (estudis i feina) implica un fort desgast i ocupa una part molt important del seu temps, cosa que no es produeix als altres dos grups, que tenen més temps lliure. En relació a l'eficàcia, els resultats mostren que el grup d'estudiants que treballen a mitja jornada són més eficaços si els comparem amb els altres grups de participants. Aquests resultats anirien a favor de l'estudi de Caballero (2006) on els resultats mostren que els estudiants que treballen presenten nivells més alts d'autoeficàcia que aquells que no treballen i es troben més esgotats, per la càrrega de la quantitat que tenen de feina de la universitat i la laboral. La H6 (els estudiants que treballen mostren nivell més alts en burnout acadèmic que els estudiants a temps complet) es compleix parcialment, ja que no hi ha diferències entre els treballadors esporàdics i els estudiants a temps complet, només es troben diferències en els treballadors a mitja jornada i completa. A més només es troben diferències en eficàcia i esgotament.

Per acabar, en relació amb el quart objectiu específic, que pretenia comparar el nivell d'engagement dels estudiants que no treballen i els estudiants que treballen, els resultats han indicat diferències significatives en l'escala de dedicació però no en absorció ni vigor. Per tant, el grup d'estudiants que treballen mostren més dedicació si el comparem amb el grup d'estudiants a temps complet. Els resultats són coincidents amb l'estudi de Caballero (2016) on destaca que els estudiants que treballen són més dedicats que els que estudien a temps complet. En quant a la H7 (els estudiants que treballen

mostren nivells més baixos d'engagement que els estudiants a temps complet) podem dir que els resultats la confirmen parcialment ja que, es veuen nivells més alts d'engagement en els estudiants universitaris que treballen, especialment en dedicació.

- **Limitacions:**

A l'hora de valorar els resultats d'aquest estudi, cal tenir en consideració diverses limitacions que s'han produït. En primer lloc, la mostra amb què s'ha treballat és relativament petita i no s'ha triat per cap procediment aleatori, de manera que no es pot considerar representativa respecte als estudiants universitaris de la Universitat Rovira i Virgili; a més, els grups establerts en funció de la situació laboral durant el curs 2021-2022 estan descompensats, de manera que ens hem trobat amb grups relativament petits (el més reduït presentava $n=6$) i, a l'hora de fer l'anàlisi estadístic, aquest fet suposa una certa limitació.

En quant als instruments de recollida de dades, d'una banda, per mesurar les variables psicològiques d'interès, s'han utilitzat tres qüestionaris estandarditzats amb bones propietats psicomètriques, però, d'altra banda, les variables sociodemogràfiques i les relatives al rendiment acadèmic i la dedicació a l'estudi i l'oci s'han mesurat a partir de preguntes elaborades per la investigadora que porta a terme aquesta recerca; per tant, aquests ítems no han seguit cap procés de validació prèvia i no es sap l'adequació dels enunciats i les opcions de resposta plantejades ni el grau de precisió per mesurar les variables d'interès (ex: nota mitjana al grau, hores dedicades a la realització d'activitats acadèmiques, etc).

6. Cites bibliogràfiques

Acuña, J., Botto, A., y Jiménez, J. (2009). *Psiquiatría para la atención primaria y el médico general. Depresión, ansiedad y somatización*. Santiago de Chile: Mediterráneo.

Arco Tirado, J.L.; et al. Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: eficacia del modelo "La Cartuja". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3): 589-608 (2005).

Ariño, A. y Llopis, E. (dirs.) (2011); *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*.(Madrid, Ministerio de Educación).

Balanza, S., Morales, I., & Guerrero, J. (2009). Prevalencia de Ansiedad y Depresión en una Población de Estudiantes Universitarios: Factores Académicos y Sociofamiliares Asociados. *Clínica y Salud*, 20(2), 177-187.

Barreto Osma, D. A., Celis Estupiñan, C. G. y Pinzón Arteaga, I. A. (septiembre-diciembre, 2019). Estudiantes universitarios que trabajan: subjetividad, construcción de sentido e in-satisfacción. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 96-115.

Beck, A.; Emery, G., y Grenberg, R (1989). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Nueva York: Basic Books

Blázquez, F. P., Pérez, K. S. M., Calderón, M. A. B., & Medina, M. P. M. (2020). Propiedades psicométricas del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI, Beck Anxiety Inventory) en población general de México. *Ansiedad y estrés*, 26(2-3), 181-187.

Caballero, C. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogente*, 9(16)

Caballero, C., Abello, R. y Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111

Caspary K, Santelices MV. Development of a multidimensional measure of academic engagement. *J Appl Meas* [Internet]. 2009;10:371---93.

Campo-Cabal, G., Guti, S., & Segura, R. (2001). PSICOP PSICOPATOLOGÍA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE SALUD – UNIVALLE REVISTA COLOMBIANA DE PSIQUIATRÍA, vol.XXX, núm. 4, pp.351-358

Carrillo-Regalado, S., y Ríos-Almodóvar. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. el caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la educación superior*, 13(2), 9-34.

Casuso-Holgado MJ, et al. Características psicométricas de la versión española de la escala UWES-S en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Fisioterapia*. 2016.

DeSimone, J. (2008). The Impact of Employment During School on College Student Academic Performance. National Bureau of Economic Research, Working Paper 14006, 1-38.

Estrada López, H. H., De la cruz Almanza, S. A., Bahamón, M. J., Perez Maldonado, J., & Caceres Martelo, A. M. (2018). Burnout académico y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios.

Finkel, L. y Barañano, M.: La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España [RASE vol. 7, núm. 1: 82-103]

Galindo Vázquez, O., Rojas Castillo, E., Meneses García, A., Aguilar Ponce, J. L., Álvarez Avitia, M. Ángel, & Alvarado Aguilar, S. (2015). Propiedades psicométricas del inventario de ansiedad de beck (BAI) en pacientes con cáncer. *Psicooncología*, 12(1), 51-58.

Hu, S. i Kuh, G. D. (2001). Does the degree of campus wiredness matter? *Education Policy Analysis Archives*, 9, 49-53

Krause, K. L. I Coates, H. (2008). Student's engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (5), 493-505.

Lang, K. Brandon. (2012) "The similarities and differences between working and non working students at a mid-sized American public university." *College Student Journal*, vol. 46, no. 2, pp. 243-255.

Maslach C, Jackson SE. The maslach burnout inventory. Segunda edición. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; 1986.

Mounsey, R., Vandehey, M.A., & Diekhoff, G.M. (2013). Working and Non-Working University Students: Anxiety, Depression, and Grade Point Average. *College student journal*, 47, 379-389

Nessier, A. F., Pagura, M. F., Pacífico, A. M., & Zandomeni, N. (2018). ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE TRABAJAN: DESAFÍOS DE LA SIMULTANEIDAD. *Escritos Contables Y De Administración*, 8(2), 57-77.

Pérez, V.C., Parra, P.P., Fasce, H.E., Ortiz, M., Bastías, V.N., & Bustamante, D.C. (2012). Estructura Factorial y Confiabilidad del Inventario de Burnout De Maslach En Universitarios Chilenos. *Revista Argentina De Clinica Psicologica*, 21, 255-263.

Petit, M., González, M., y Montiel, M. (2011). Aproximación al perfil del estudiante trabajador de la Universidad del Zulia. *Salud de los Trabajadores*, 19(1), 17-32.

Sanz, J. (2014). Recomendaciones para la utilización de la adaptación española del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) en la práctica clínica. *Clínica y Salud*, 25(1), 39-48

Sarason, I., y Sarason, B. (1996). Psicopatología: Psicología anormal; El problema de la conducta inadaptada (7.a ed). México: Prentice Hall.

Sierra, J. C; Ortega, V.; Zubeidat, I.(2003) Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar *Revista Mal-estar E Subjetividade*, vol. 3, núm. 1, março, pp. 10 - 59

Seperak-Viera, R., Fernández-Arata, M., & Dominguez-, S. (2021). Prevalencia y severidad del burnout académico en estudiantes universitarios durante la pandemia por la COVID-19. *Interacciones*, 7, e199.

Tessema, M.T, Ready, K.J & Astani, M. (2014) Does Part-Time Job Affect College Students Satisfaction and Academic Performance (GPA)? The Case of a Mid-Sized Public University. Vol5. No.2, 2014

7. Annex 1

Secció 2 de 5

PREGUNTAS SOCIODEMOGRÁFICAS ✕ ⋮

Antes de comenzar con los cuestionarios, me gustaría saber un poco más (de manera anónima) sobre vosotros y vuestro contexto

Sexo: *

1. Mujer
2. Hombre
3. Persona no binaria

Edad: *

Text d'una resposta breu
.....

Vive: *

1. Solo
2. Con sus padres
3. Con su pareja
4. Con otros estudiantes

Nivel socioeconómico familiar: *

1. Alto
2. Medio-Alto
3. Medio
4. Medio-Bajo
5. Bajo

Que estudios universitarios realiza? (Grado) *

Text d'una resposta breu
.....

Situación laboral durante el curso 2021-2022 *

1. Trabajo a tiempo completo
2. Trabajo a media jornada
3. Trabajo esporádico (ej: algunas horas los fines de semana)
4. Desempleado
5. Estudiante

Principal motivación para estudiar el grado universitario: *

1. Estudiar lo que siempre he querido
2. Tener una buena formación académica
3. Tener un buen trabajo, con un buen salario
4. Crecer personalmente
5. Ampliar conocimientos para promocionar mi trabajo

Número de asignaturas superadas en este curso (2021-2022) *

Text d'una resposta breu
.....

Nota media del grado (aproximada) *

1. 5-6
2. 6-7
3. 7-8
4. 8-9
5. 9-10

Horas semanales dedicadas a estudiar o hacer tareas en general de la universidad de media *
durante el curso 2021-2022

1. De 0-5 horas
2. De 5-10 horas
3. De 10-15 horas
4. De 15-20 horas
5. + de 20 horas

Horas semanales dedicadas al ocio de media durante el curso 2021-2022 *

1. De 0-5 horas
2. De 5-10 horas
3. De 10-15 horas
4. De 15-20 horas
5. + de 20 horas

Actividades de ocio semanales: (puede marcar más de una) *

- Ver la Tv o contenidos en plataformas (Netflix, HBO, etc)
- Salir con los amigos/as o con la pareja
- Leer
- Actividades físicas o deportivas (ej: ir al gimnasio, salir a correr, etc)
- Actividades culturales (ej: ir al cine, ver una exposición, etc)