



Anuario de

Psicología

The UB Journal of Psychology | 54/1



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

AUTORES

María Sánchez-Zafra
Déborah Sanabrias Moreno
María Luisa Zagalaz-Sánchez,
Javier Cachón-Zagalaz
Departamento de Didáctica de la Expresión
Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Jaén

Financiación: este trabajo fue financiado con fondos FEDER ('A way to make Europe') y por la AEI (Doi: 10.13039/501100011033; Refs. PID2020-114521RB-C21 and PSI2017-89389-C2-1-R) y el gobierno gallego (Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria; axudas para a consolidación e estruturación de unidades de investigación competitivas do Sistema Universitario de Galicia ED431C 2021/04; GI-1807-USC; Ref. 2021-PG011).

Anuario de Psicología
N.º 54/1 | 2024 | págs. 19-28

Enviado: 20 de diciembre de 2022
Aceptado: 2 de julio de 2023

DOI: 10.1344/ANPSIC2024.54/1.3

ISSN: 0066-5126 | © 2024 Universitat de Barcelona. All rights reserved.



Inteligencia emocional, estrés percibido y uso del *smartphone* en estudiantes universitarios

María Sánchez-Zafra,
Déborah Sanabrias Moreno,
María Luisa Zagalaz-Sánchez,
Javier Cachón-Zagalaz

Resumen

Los estudiantes universitarios se ven sometidos a situaciones estresantes que pueden suponer un reto mental para ellos, y que incluso pueden llegar a afectar a su inteligencia emocional y a su nivel de estrés. El *smartphone* se ha convertido en un elemento imprescindible en su vida y puede que influya negativamente en distintos ámbitos de su día a día. El objetivo del presente estudio es analizar la inteligencia emocional y el nivel de estrés de los universitarios de España, comparando ambos factores entre sí y con el nivel de uso de los teléfonos móviles. La muestra está compuesta por 637 participantes (433 mujeres y 204 varones), con una edad media de 23.44 años. Se han utilizado tres cuestionarios validados, más algunas preguntas de carácter sociodemográfico. Los resultados muestran que existe una relación entre todas las variables analizadas. Se concluye que las mujeres presentan mejor atención emocional y los hombres mejor reparación de las emociones. También son ellas las que muestran mayores niveles de estrés percibido y un mejor afrontamiento de este. El uso del *smartphone* influye en todas las dimensiones de la inteligencia emocional y en el estrés percibido. Existen correlaciones entre todas las variables de la inteligencia emocional y del estrés percibido.

Palabras clave

Inteligencia emocional, estrés percibido, *smartphone*, estudiantes universitarios.

Intel·ligència emocional, estrès percebut i ús de l'*smartphone* en estudiants universitaris

Resum

Els estudiants universitaris es veuen sotmesos a situacions estressants que poden suposar un repte mental per a ells i que inclús poden arribar a afectar la seva intel·ligència emocional i el seu nivell d'estrès. L'*smartphone* s'ha convertit en un element imprescindible en la seva vida i pot ser que influeixi negativament en diferents àmbits del seu dia a dia. L'objectiu d'aquest estudi és analitzar la intel·ligència emocional i el nivell d'estrès dels universitaris d'Espanya, comparant ambdós factors entre si i amb el nivell d'ús dels telèfons mòbils. La mostra està composta per 637 participants (433 dones i 204 homes) amb una edat mitjana de 23,44 anys. S'han utilitzat tres qüestionaris validats, més algunes preguntes de caràcter sociodemogràfic. Els resultats mostren que existeix una relació entre totes les variables analitzades. Es conclou que les dones presenten millor atenció emocional i els homes millor reparació de les emocions. També són elles les que mostren nivells d'estrès percebut més alts i l'afronten millor. L'ús de l'*smartphone* influeix en totes les dimensions de la intel·ligència emocional i en l'estrès percebut. Existeixen correlacions entre totes les variables de la intel·ligència emocional i de l'estrès percebut.

Paraules clau

Intel·ligència emocional, estrès percebut, *smartphone*, estudiants universitaris.

Emotional intelligence, perceived stress and Smartphone use in university students

Abstract

University students are subjected to stressful situations that can be mentally challenging for them, affecting their emotional intelligence and stress level. The smartphone has become an indispensable element in their lives and it may affect different areas of their daily lives. The aim of this study is to analyse the emotional intelligence and stress level of university students in Spain, comparing both factors with each other and with their level of mobile phone use. The sample is composed of 637 participants (433 females and 204 males), with an average age of 23.44 years. Three validated questionnaires were used plus some socio-demographic questions. The results show that there is a relationship between all the variables analysed. It is concluded that women show better emotional attention and men show better emotion repair. It is also women who show higher levels of perceived stress and better coping with it. The use of smartphones influences all dimensions of emotional intelligence and perceived stress. There are correlations between all the variables of emotional intelligence and perceived stress.

Keywords

Emotional intelligence, perceived stress, smartphone, university students.

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos, a lo largo de su vida, se enfrentan a diferentes cambios y situaciones en el ámbito social, laboral, familiar o académico. Para afrontarlos de manera adecuada es necesario tener unos conocimientos y habilidades que no afecten negativamente a la salud de los sujetos. La etapa universitaria supone un reto mental para muchos de los estudiantes, debido a las grandes cargas de trabajo, falta de tiempo y cambios en el entorno familiar y social (Barreto-Osma & Salazar-Blanco, 2020).

Comenzar la vida universitaria implica en los estudiantes transformaciones que requieren la adaptación ante nuevas situaciones, responsabilidades, normas y exigencias académicas en un ambiente cada vez más competitivo. El estrés supone en el individuo un desequilibrio ante una situación negativa o desfavorable, acaecido por la diferencia entre la presión a la que se ve sometido y la capacidad que dispone la persona para afrontarla (Liébana-Presa et al., 2017; Vizoso & Arias, 2016). Se considera que la situación desfavorable no supone la causa directa del estrés, sino que este se debe a la percepción que tiene la persona sobre dicho estado de estrés, que surge cuando los recursos de los que dispone no resultan suficientes para abordar con éxito la situación (Bowler &

Cone, 2001). Lazarus & Folkman (1984) plantearon el modelo transaccional de estrés y afrontamiento, centrado en dos etapas: la primera de ellas consiste en la evaluación inicial para comprobar si el suceso es peligroso o no, y la segunda es otra evaluación para analizar si las capacidades que posee el sujeto son suficientes para afrontarlo.

Las circunstancias que inducen a cada persona al estrés son muy distintas dependiendo de las características personales de cada una (personalidad, autoestima, resistencia orgánica...). Es por ello que, ante un mismo factor estresante, cada persona puede reaccionar de un modo diferente según su capacidad de adaptación. En consecuencia, estar sometido a un estado de estrés puede ocasionar en la persona alteraciones a nivel físico y psicológico, lo que repercutirá en los contextos personal, social y laboral (Martín-Monzón, 2007). La pandemia por COVID-19 que se ha vivido en los últimos años ha influido notoriamente en la salud mental de los jóvenes, causándoles sentimientos como ansiedad, soledad o tristeza (Gutiérrez-Ruiz & Negrín, 2022). Dentro del contexto universitario, los estudiantes tienen que afrontar distintos escenarios estresantes, como la entrega de trabajos, los exámenes o las presentaciones orales. El estrés que ocasionan puede desembocar en unos bajos resultados

académicos, dificultades para relacionarse con compañeros o profesores o ansiedad (Lanuque, 2020).

Dentro de las habilidades emocionales, se encuentra la inteligencia emocional (IE), entendida como la capacidad que tiene un sujeto de identificar sus sentimientos y los de los demás, siendo apto para comprender dichas emociones (Cañero et al., 2019). Unos de los precursores de este término fueron Mayer & Salovey (1997), que lo definen como la capacidad para procesar los sentimientos propios y ajenos, junto con la habilidad para utilizar la información y actuar en consecuencia. Los sujetos con una adecuada IE son capaces de prestar atención y utilizar, entender y gestionar sus emociones. Se puede hablar de tres factores implicados en la IE: atención, percibida como la capacidad de entender y valorar las emociones; claridad, referida a la interpretación y comprensión de los sentimientos, y reparación, que se basa en las creencias que tiene el sujeto sobre su capacidad para regular los sentimientos en función a la situación se le presenta. Sánchez-Zafra et al. (2022) concluyen que existe una correlación positiva entre estos tres factores y el autoconcepto académico, lo que implica que una buena IE va a relacionarse con buenos resultados académicos.

Los alumnos con mayores niveles de IE presentan menos síntomas de ansiedad y depresión, una mejor autoestima, así como óptimas estrategias de afrontamiento de los problemas, al mismo tiempo que perciben las situaciones estresantes como menos amenazadoras (Barra-Gálvez et al., 2019). Kant (2019) afirma que es importante trabajar la IE en la educación superior, debido a que puede ayudar a reducir la presión académica que sienten los universitarios y porque es un constructo que va a seguir presente tras el fin de sus estudios. En lo que respecta al estrés, diversos estudios han demostrado que la IE ayuda a la salud emocional, debido a que favorece al sujeto cuando afronta y se adapta a las situaciones estresantes (Montenegro, 2020). En relación al sexo, el estudio de Cabello et al. (2016) afirma que las mujeres tienen una mejor IE que los hombres, y el de Graves et al. (2021) complementa esta idea alegando que también poseen un mayor estrés percibido.

Existen muchos factores externos que pueden influir en la IE y el estrés percibido de los estudiantes universitarios. El teléfono móvil puede ser uno de ellos. Este dispositivo se ha convertido en un instrumento esencial en el día a día, ya que permite el acceso a todo tipo de información de forma rápida en cualquier lugar, dotando de diferentes canales de comunicación. Su uso supone de forma directa la conexión a internet; así lo reflejan los datos obtenidos en una encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020), quien determinó que el 99.5% de las personas se conecta a internet a través de sus teléfonos móviles (Ruiz-Palmero et al., 2021).

El uso frecuente del teléfono móvil en la generación *millennial* (jóvenes menores de 34 años) ha supuesto un cambio en su comportamiento y en el modo de afrontar

la etapa universitaria. La utilización de las TIC supone numerosos beneficios, pero también ha de valorarse cómo el uso del móvil en las aulas puede afectar al rendimiento académico de los estudiantes. Existen estudios que afirman que el empleo del móvil en el aula sin regulación didáctica específica puede afectar de forma negativa al rendimiento académico y a su vida personal (Carcelén et al., 2019).

Muchos jóvenes afirman que no pueden imaginar su vida sin la comunicación a través de las redes sociales, y temen perder sus amistades por no contestar un mensaje o responder a una llamada, lo que acaba provocando adicción al teléfono móvil, cuyo uso frecuente puede ocasionar una conducta negativa que podría afectar a todos los ámbitos de su vida (Marín-Díaz et al., 2018). Según Aranda et al. (2022) y Arrivillaga et al. (2020), esta adicción puede estar relacionada con bajos niveles de IE. El hecho de no saber gestionar las emociones, los pensamientos y las acciones lleva a los jóvenes a abusar del móvil para hacer frente al malestar que sienten (Hyun-Jin et al., 2019). Por el contrario, tener una buena IE ayudará al sujeto a tener una barrera protectora contra el desarrollo de adicciones relacionadas con el uso del *smartphone*. En la misma línea, las conductas adictivas a este dispositivo están relacionadas con el estrés. Algunos autores afirman que los estudiantes universitarios suelen recurrir a sus *smartphones* cuando sienten estrés académico o sentimental (Kuang-Tsan & Fu-Yuan, 2017).

Son muchos los estudios que abordan el tema del estrés y la inteligencia emocional en los estudiantes universitarios. Lo mismo ocurre con los estudios sobre el uso de los *smartphones* por parte de esta población. Sin embargo, hay pocos estudios en la bibliografía científica que analicen directamente la relación entre los *smartphones* y las variables mencionadas. El presente estudio pretende abordar esta carencia identificada. Por tanto, su objetivo es analizar la percepción de la IE y el nivel de estrés de los estudiantes universitarios, comparando ambos factores entre sí y con su nivel de uso del teléfono móvil y el sexo.

MÉTODO

Participantes

Los participantes del estudio fueron seleccionados por conveniencia, siendo un total de 637 estudiantes españoles universitarios ($n = 637$) de grados y posgrados relacionados con la educación. La muestra se divide en un 68% de mujeres ($n = 433$) y un 32% de varones ($n = 204$), con una edad media de 23.44 años (± 4.74), siendo la edad mínima 18 años y la máxima 41 (rango = 23 años).

Instrumentos

- Cuestionario sociodemográfico, que consiste en una pregunta para conocer el sexo de los participantes.
- Trait Meta-Mood Scale (TMMS), de Salovey et al. (1995) para analizar la IE percibida de los participantes. En el estudio se ha utilizado la escala rasgo de metaco-

nocimientos sobre estados emocionales, una adaptación al castellano de Fernández-Berrocal et al. (1998), compuesta por 24 ítems que se contestan mediante una escala de tipo Likert de 5 respuestas, donde 1 es «Nada de acuerdo» y 5 «Totalmente de acuerdo». Esta escala se subdivide en tres factores: atención (del ítem 1 al 8), claridad (del 9 al 16) y reparación (del 17 al 24), un ejemplo de ítem es: «A menudo pienso en mis sentimientos». Se ha eliminado el ítem 5 de la escala por presentar un índice de homogeneidad no aceptable ($IHc < .200$). La fiabilidad de la escala y de los factores tras la eliminación de este ítem es aceptable ($\alpha > .700$), siendo de .917 para la escala total, de .900 para la atención, de .917 para la claridad y de .880 para la reparación.

- Perceived Stress Scale (PSS), de Cohen et al. (1983). Se ha utilizado la versión traducida al español de Remor (2006). Consta de 14 ítems que miden el nivel de estrés que provocan distintas situaciones de la vida (*i. e.*, «En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?»), y se contestan mediante una escala Likert de 5 puntos, donde 0 es «Nunca» y 4 es «Muy frecuentemente». La escala se subdivide en dos factores o dimensiones: estrés percibido (ítems 1, 2, 3, 8, 11, 12 y 14) y afrontamiento del estrés percibido (ítems 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13). Para analizar el estrés percibido en su conjunto (uniendo los dos factores), es necesario invertir los ítems del factor afrontamiento del estrés percibido. Para el análisis de las dimensiones de manera independiente no hay que invertirlos. La fiabilidad (alfa de Cronbach) del factor estrés percibido es de .847, la del factor afrontamiento del estrés percibido es de .861 y la de la escala total de .865.
- Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil (CERM), de Beranuy et al. (2009). Está compuesto por 10 ítems, que se contestan a través de una escala Likert que oscila entre 1 y 4, donde 1 es «Casi nunca», 2 «Algunas veces», 3 «Bastantes veces» y 4 «Casi siempre». Un ejemplo de ítem es: «¿Sientes la necesidad de invertir cada vez más tiempo en el móvil para sentirte satisfecho?». Tomando como referencia a Carbonel et al. (2012), se ha englobado a los participantes en tres grupos: «Sin problemas» (SP), cuyas puntuaciones se encuentran entre 10 y 17; «Problemas potenciales» (PP), cuyo rango se encuentra entre 18 y 25, y «Problemas severos» (PS), para aquellos que puntuaban entre 26 y 40. La fiabilidad de la escala es de 0.806.

Procedimiento

Se comenzó creando un cuestionario que aunara los cuatro instrumentos mencionados con anterioridad (preguntas sociodemográficas, TMMS, PSS y CERM) en Google Forms. Se solicitó colaboración con el estudio a profesores, coordinadores de asignaturas, grados y posgrados de diferentes universidades con la finalidad de alcanzar una muestra representativa. Se envió el enlace del cuestionario y se les explicó el propósito de la investigación y su impor-

tancia para conocer mejor los perfiles psicosociales de los universitarios. Los profesores pasaron el cuestionario a sus alumnos, siguiendo siempre las indicaciones de los investigadores. Al comienzo de la encuesta aparecía un texto que explicaba el objetivo del estudio, garantizando, además, el anonimato de las respuestas y su uso para fines científicos.

La investigación cumple los requisitos éticos de la Declaración de Helsinki, desarrollada por la Asociación Médica Mundial (AMM, 1964), adoptada por la 71.^a Asamblea General de la AMM (en línea), en Córdoba (España), en octubre de 2020.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó utilizando el programa estadístico SPSS 24.0 (IBM corps., Armonk, NY, USA). Se han calculado los valores descriptivos, la tendencia central y dispersión, y comprobado la fiabilidad de los factores mediante el alfa de Cronbach, con la finalidad de verificar si la escala puede utilizarse con éxito en la muestra seleccionada. Se han utilizado las pruebas t de Student, ANOVA y las correlaciones de Pearson.

En la escala de IE, todos los resultados de la asimetría y la curtosis son aceptables al estar por debajo del rango ± 2.00 (Bandalos & Finney, 2010; Muthén & Kaplan, 1992). Al calcular el IHc , los resultados muestran que sería recomendable eliminar el ítem 5 por alcanzar un valor demasiado bajo (inferior a .200) (Kline, 1995). Se ha vuelto a calcular el IHc sin el ítem 5 y el resultado ha sido favorable (tabla 1).

Al analizar la asimetría y curtosis de los ítems de la escala para medir el estrés percibido, se ha encontrado que todos los elementos son aceptables por estar por debajo del rango ± 2.00 (Bandalos & Finney, 2010; Muthén & Kaplan, 1992). En cuanto al IHc , todos los ítems se mantienen por mostrar niveles superiores a .200 (Kline, 1995) (tabla 2).

RESULTADOS

Para buscar las posibles diferencias por sexo en lo que respecta a la IE y al estrés percibido, se ha utilizado la prueba t de Student, asumiéndose varianzas iguales en todos los factores (tabla 3). En lo que respecta a la IE percibida, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el factor atención, a favor de las mujeres [$t(1, 635) = 2.194, p \leq .05$], siendo la $DM = .155$, y en el factor reparación, a favor de los hombres [$t(1, 635) = 2.045, p \leq .05$], con una $DM = .146$.

En cuanto a las dimensiones de la escala de estrés percibido, se ha comprobado que las mujeres presentan valores estadísticamente significativos superiores a los valores en el factor estrés Percibido [$t(1, 635) = 6.091, p \leq .05$], siendo la $DM = .378$. Estas diferencias estadísticamente significativas aparecen también en el afrontamiento del estrés percibido, otra vez a favor de las mujeres [$t(1, 635) = 1.974, p \leq .05$], siendo la $DM = .110$. Por último, al

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del TMMS

	M	DT	Asim	Curt	IHc	IHc.R
1. Presto mucha atención a los sentimientos	3.89	.980	-.543	-.448	.560	.543
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	3.70	1.030	-.364	-.727	.581	.565
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	3.36	1.117	-.017	-.994	.560	.549
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	4.06	.961	-.716	-.424	.505	.493
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	3.04	1.140	.063	-.772	.026	
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente	2.98	1.126	.120	-.804	.367	.340
7. A menudo pienso en mis sentimientos	3.25	1.073	.004	-.794	.536	.513
8. Presto mucha atención a cómo me siento	3.31	1.083	-.068	-.783	.615	.597
9. Tengo claros mis sentimientos	3.11	1.083	.074	-.752	.623	.634
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	3.15	1.046	.076	-.714	.621	.625
11. Casi siempre sé cómo me siento	3.12	1.058	.089	-.706	.642	.648
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	3.30	.936	.041	-.533	.517	.518
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	3.39	.941	-.075	-.533	.711	.713
14. Siempre puedo decir cómo me siento	2.96	1.085	.131	-.740	.584	.591
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones	3.19	1.016	.052	-.641	.595	.594
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos	3.33	.991	.084	-.883	.630	.638
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	3.14	1.256	-.012	-1.048	.516	.538
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	3.06	1.204	.045	-.911	.504	.526
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	2.65	1.230	.342	-.817	.470	.490
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	2.99	1.219	.079	-.978	.508	.527
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	3.06	1.163	.040	-.840	.505	.521
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	3.48	1.047	-.261	-.542	.602	.607
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz	4.26	.916	-1.109	.473	.420	.412
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	3.14	1.085	.135	-.801	.451	.463

Leyenda: M = media; DT = desviación típica; Asim = asimetría; Curt = curtosis; IHc = índice de homogeneidad corregido; IHc.R = índice de homogeneidad corregido prescindiendo del ítem 5

analizar las diferencias de sexo con la media de la escala al completo, vuelven a ser las mujeres las que presentan valores estadísticamente superiores a los de los hombres [$t(1, 635) = 4.013, p \leq .05$], siendo la $DM = .133$.

Para analizar la diferencia de medias en función del uso del *smartphone* de los participantes (SP, PP, PS), se ha utilizado la prueba de análisis de varianza (ANOVA) y la prueba de comparaciones múltiples *post hoc* de Bonferroni (tabla 4). En el factor atención de la IE se encuentran diferencias estadísticamente significativas [$F(2, 634) = 4.662, p \leq .05$], y los que presentan PS son los que puntúan más alto en comparación a los SP, con una $DM = .387$. En cuanto al factor claridad, aparecen diferencias estadísticamente significativas [$F(2, 634) = 7.465, p \leq .05$], puntuando más alto los SP respecto a los que presentan PP, con una $DM = .252$. El último factor de la IE, la reparación, también presenta diferencias estadística-

mente significativas [$F(2, 634) = 5.426, p \leq .05$], siendo aquellos SP los que presentan mayor puntuación respecto a los que tienen PP, con una $DM = .227$.

En lo que respecta al factor estrés percibido, aparecen diferencias estadísticamente significativas [$F(2, 634) = 14.457, p \leq .05$] en dos de las comparaciones: por un lado, presentan un mayor estrés percibido aquellos sujetos con PP respecto a los SP, con una $DM = .255$. Por otro lado, los sujetos con PS puntúan más alto que los SP, con una $DM = .497$. Por último, en el factor afrontamiento del estrés percibido, también aparecen diferencias estadísticamente significativas [$F(2, 634) = 8.588, p \leq .05$], siendo los sujetos con PP los que puntúan más alto que los SP, con una $DM = .216$.

El análisis bivariado realizado utilizando la prueba de correlación de Pearson muestra que todos los factores de la IE y del EP correlacionan entre sí de manera es-

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del PSS

	M	DT	Asim	Curt	IHc
1. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	2.17	1.068	.000	-.563	.590
2. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	1.91	1.088	.166	-.604	.643
3. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	2.60	1.039	-.352	-.470	.522
4. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	1.64	.844	.175	.048	.423
5. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	1.64	.905	.375	.050	.445
6. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales?	1.63	.927	.210	-.303	.597
7. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	1.71	.906	.163	-.074	.605
8. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	2.12	1.043	.109	-.506	.480
9. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	1.58	.838	.268	-.010	.561
10. En el último mes, ¿con que frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?	1.97	.918	.191	-.265	.601
11. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	2.03	1.018	.116	-.430	.522
12. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?	3.01	.923	-.584	-.311	.221
13. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	1.81	.918	.236	.016	.377
14. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	1.96	1.102	.105	-.635	.683

Leyenda: M = media; DT = desviación típica; Asim = asimetría; Curt = curtosis; IHc = índice de homogeneidad corregido; IHc.R = índice de homogeneidad corregido prescindiendo del ítem 5

Tabla 3. Diferencia de medias en función del sexo

		M	DT		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias				
					F	p	t	gl	p	DF	d
Atención	Masculino	3.401	.823	Se asumen varianzas iguales	1.444	.230	-2.194	635	.029*	-155	0.18
	Femenino	3.556	.835	No se asumen varianzas iguales			-2.205	403.088	.028	-155	
Claridad	Masculino	3.234	.778	Se asumen varianzas iguales	1.065	.302	.861	635	.389	.059	0.07
	Femenino	3.175	.828	No se asumen varianzas iguales			.881	421.047	.379	.059	
Reparación	Masculino	3.321	.872	Se asumen varianzas iguales	.977	.323	2.045	635	.041*	.146	0.17
	Femenino	3.175	.826	No se asumen varianzas iguales			2.006	379.005	.046	.146	
Dimensión Estrés Percibido	Masculino	1.999	.736	Se asumen varianzas iguales	.063	.803	-6.091	635	.000*	-378	0.51
	Femenino	2.377	.728	No se asumen varianzas iguales			-6.066	393.890	.000	-378	
Dimensión Afrontamiento Estrés Percibido	Masculino	1.635	.675	Se asumen varianzas iguales	.290	.590	-1.974	635	.049*	-110	0.16
	Femenino	1.746	.650	No se asumen varianzas iguales			-1.949	385.060	.052	-110	
Estrés Percibido Media	Masculino	2.181	.425	Se asumen varianzas iguales	1.381	.240	-4.013	635	.000*	-133	0.33
	Femenino	2.315	.376	No se asumen varianzas iguales			-3.843	357.947	.000	-133	

Tabla 4. Diferencia de medias en función del uso del *smartphone*

		N	M	DT	ANOVA			Prueba <i>post hoc</i> Bonferroni			
					gl	F	Sig.	Uso del <i>smartphone</i>	DM	Sig.	<i>d</i>
Atención	SP	294	3.43	.827	2, 634	4.662	.010*	SP ⁽¹⁾ - PP ⁽²⁾	.092 ⁽²⁾	.523	0.10
	PP	295	3.52	.839				SP ⁽¹⁾ - PS ⁽³⁾	.387 ⁽³⁾	.009*	0.48
	PS	48	3.82	.783				PP ⁽²⁾ - PS ⁽³⁾	.294 ⁽³⁾	.069	0.36
Claridad	SP	294	3.32	.825	2, 634	7.465	.001*	SP ⁽¹⁾ - PP ⁽²⁾	.252 ⁽¹⁾	.000*	0.31
	PP	295	3.07	.773				SP ⁽¹⁾ - PS ⁽³⁾	.201 ⁽¹⁾	.324	0.23
	PS	48	3.12	.860				PP ⁽²⁾ - PS ⁽³⁾	.051 ⁽³⁾	1.000	0.06
Reparación	SP	294	3.33	.832	2, 634	5.426	.005*	SP ⁽¹⁾ - PP ⁽²⁾	.227 ⁽¹⁾	.003*	0.27
	PP	295	3.10	.836				SP ⁽¹⁾ - PS ⁽³⁾	.120 ⁽¹⁾	1.000	0.14
	PS	48	3.21	.860				PP ⁽²⁾ - PS ⁽³⁾	.106 ⁽³⁾	1.000	0.12
Estrés Percibido	SP	294	2.10	.763	2, 634	14.457	.000*	SP ⁽¹⁾ - PP ⁽²⁾	.255 ⁽²⁾	.000*	0.33
	PP	295	2.35	.711				SP ⁽¹⁾ - PS ⁽³⁾	.497 ⁽³⁾	.000*	0.66
	PS	48	2.59	.710				PP ⁽²⁾ - PS ⁽³⁾	.242 ⁽³⁾	.105	0.33
Afrontamiento Estrés Percibido	SP	294	1.59	.696	2, 634	8.588	.000*	SP ⁽¹⁾ - PP ⁽²⁾	.216 ⁽²⁾	.000*	0.33
	PP	295	1.81	.608				SP ⁽¹⁾ - PS ⁽³⁾	.205 ⁽³⁾	.131	0.31
	PS	48	1.80	.629				PP ⁽²⁾ - PS ⁽³⁾	.011 ⁽²⁾	1.000	0.01
Media Estrés	SP	294	2.25	.403	2, 634	2.806	.061				
	PP	295	2.27	.379							
	PS	48	2.39	.427							

tadísticamente significativa ($p \leq .01$). Debido al tamaño de la muestra, se destacan tan solo las correlaciones superiores a .300. El factor atención correlaciona de manera positiva con la claridad, y esta misma, de manera positiva, con el factor reparación y negativa con el afrontamiento del estrés percibido. El factor reparación correlaciona negativamente con el afrontamiento del estrés percibido. Por último, el estrés percibido correlaciona de manera positiva con el afrontamiento del estrés percibido (tabla 5).

Tabla 5. Correlaciones bivariadas entre los factores estudiados

	1	2	3	4	5
1. Atención	1	.443**	.264**	.176**	-.109**
2. Claridad		1	.468**	-.182**	-.390**
3. Reparación			1	-.238**	-.441**
4. Estrés percibido				1	.372**
5. Afrontamiento estrés percibido					1

** La correlación es significativa a nivel .01 (2 colas)

DISCUSIÓN

Como se ha indicado, el objetivo del estudio es analizar la IE y el nivel de estrés de los estudiantes universitarios, comparando ambos factores entre sí y con el nivel de uso de los teléfonos móviles.

Los resultados en relación al sexo y la IE percibida muestran que las mujeres puntúan más alto en el factor atención, lo que supone un mayor entendimiento y valoración de las emociones. Sin embargo, los hombres tienen mayor puntuación en la dimensión reparación, aspecto que indica una mejor regulación de las emociones por parte del colectivo masculino. Estos resultados coinciden con los obtenidos en un estudio llevado a cabo por Extremera-Pacheco et al. (2007), en el que se analizaron las relaciones significativas entre la IE, el *burnout* y el estrés percibido en estudiantes universitarios. Sus resultados también señalaban que las mujeres universitarias presentaban mayor atención a sus emociones frente a los hombres, que puntuaban más alto en la reparación emocional. Pérez-Bonet & Velado-Guillén (2017) afirman, del mismo modo, que los hombres regulan ligeramente mejor sus emociones que las mujeres.

Prestando atención a cómo perciben el estrés en función del sexo, se ha determinado que las mujeres advierten mayores niveles de estrés, aspecto que corroboran investigaciones previas al indicar que ellas asumen un

mayor estrés académico, pudiendo derivar incluso en el desarrollo de estrés crónico (Vidal-Conti et al., 2018). Otros hallazgos previos afirman que el hecho de que las mujeres presenten mayor riesgo de estrés puede deberse a las diferentes formas de socialización entre sexos, al tener las mujeres una mayor disposición cultural y aceptarse mejor a nivel social que las féminas admitan sufrir estrés (Palacios-Garay et al., 2020).

En este estudio se ha determinado que las mujeres poseen un mejor afrontamiento del estrés, mientras que otros estudios indican que los estudiantes varones hacen frente a situaciones estresantes como exámenes, altas cargas de trabajo o intervenciones en las que deben hablar en público, mediante planificación de estrategias que ayuden a reducir dicho estrés o bien a través de la reevaluación positiva de la situación que les provoca dicho estado. En cambio, el sexo femenino prefiere optar por la búsqueda de apoyo social o las confidencias para superar el estrés (Vidal-Conti et al., 2018).

Al analizar la relación entre las dimensiones de la IE y el uso del *smartphone*, se aprecian diferencias en las tres dimensiones. En lo que respecta a la atención, las diferencias se encuentran entre los sujetos sin problemas y los que presentan problemas severos. Estos resultados concuerdan con los de Antón et al. (2022), quienes afirman que, a medida que los estudiantes aumentan su atención emocional, tienen más probabilidades de sufrir adicción, mientras que si mejoran la comprensión, esta probabilidad se reduce. En cuanto a la claridad, las diferencias se hallan entre los sujetos sin problemas y aquellos con problemas potenciales, datos que coinciden con Aranda et al. (2022) y Arrivillaga et al. (2020). Al igual ocurre con la reparación emocional, que es mejor en los sujetos sin problemas frente a los que presentan problemas potenciales. Según Díaz-Miranda & Extremera-Pacheco (2022), las personas con dificultad para regular sus emociones suelen refugiarse en el uso del teléfono móvil, con lo que tienen, por tanto, una mayor probabilidad de sufrir adicción.

En cuanto a la relación existente entre el estrés percibido y el uso del móvil, se ha encontrado que los sujetos sin problemas presentan menor estrés que aquellos con alguna problemática de adicción. Datos que coinciden con Aldana-Zavala et al. (2021) y Arrivillaga et al. (2020). Por último, en cuanto al afrontamiento del estrés, son los sujetos con problemas potenciales los que puntúan mejor que aquellos sin problemas. Esto puede deberse a que, tal y como afirma Kardefelt-Winther (2014), ante la necesidad de afrontar problemas, surgen motivaciones que llevan al sujeto a entrar más en contacto con el *smartphone*.

Además, se han encontrado correlaciones positivas entre las dimensiones de la IE, lo que indica que tener alta alguna dimensión afecta positivamente a las otras. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Serrano & Andreu (2016). Por otro lado, se observa que la dimensión atención de la IE correlaciona positivamente con el estrés percibido, mientras que el resto correlaciona

negativamente, al igual que ocurre en el estudio de Barraza-López et al. (2017). Estos autores afirman que existe evidencia de que una adecuada IE puede proteger a los sujetos del estrés. Los resultados muestran que la IE correlaciona negativamente con el afrontamiento del estrés. Esto puede parecer contradictorio *a priori*, pero hay que tener en cuenta que hace poco se ha vivido una pandemia que ha hecho que, en algunas situaciones, no sea posible afrontar de manera correcta los acontecimientos vividos a pesar de tener una buena IE. La última de las correlaciones muestra una asociación positiva entre el estrés y su afrontamiento, resultados que no coinciden con los de Fornés-Vives et al. (2016), quienes ponen de manifiesto que emplear buenas estrategias para afrontar los problemas que surgen supone una reducción en la percepción de los factores estresores.

CONCLUSIONES

En respuesta al objetivo planteado en la investigación, se concluye que las mujeres presentan mejor atención emocional, y los hombres, mejor reparación de las emociones. En cuanto al estrés percibido, son ellas las que presentan niveles superiores, tanto en el estrés que perciben como en su afrontamiento.

En cuanto a la relación entre el uso del *smartphone* y las dimensiones de la IE, se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, destacando principalmente la claridad y la reparación emocional, en las que los sujetos SP puntúan más alto. Los universitarios que presentan problemas de adicción al *smartphone* tienen niveles más altos de estrés percibido.

En lo referente a las correlaciones existentes entre las variables de la IE y el estrés percibido, hay que recalcar que existen correlaciones entre todas las dimensiones.

La principal limitación del estudio es la procedencia de la muestra. Solo se han seleccionado participantes que están cursando algún estudio relacionado con la educación, por lo que se propone como perspectiva de futuro ampliar la muestra hasta abarcar universitarios de otras ramas.

Referencias

- Aldana-Zavala, J.J., Vallejo, P.A., Isea-Argüelles, J.J., & Colina-Ysea, F.J. (2021). Dependencia y adicción al teléfono inteligente en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(5), 129-136. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500129>
- Antón, M.J., Delgado, B., Aparisi, D., Guisot, L., Ferrández-Ferrer, A., Gomis, N., Navarro, I., Mañas, C., Real, M., & Martínez-Monteagudo, M.C. (2022). Uso problemático de los móviles y relación con el sexo, el estrés, la inteligencia emocional y el rendimiento académico. En: R. Satorre (ed.). *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria* (pp. 15-24). Octaedro.

- Aranda, M., García-Domingo, M., Fuentes, V., & Linares, R. (2022). Emotional intelligence and adult attachment: Effects on problematic Smartphone usage. *Annals of psychology*, 38(1), 36-45. <https://doi.org/10.6018/analesps.463101>
- Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2020). Uso problemático del Smartphone y ajuste psicológico en adolescente: el papel clave de la inteligencia emocional. *Know and Share Psychology*, 1(4), 147-158. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4258>
- Bandalos, D.L., & Finney, S.J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En: G. R. Hancock y R. O. Mueller (eds.). *Reviewer's guide to quantitative methods* (pp. 98-122). Routledge.
- Barraza-López, R.J., Muñoz-Navarro, N.A., & Behrens-Pérez, C.C. (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. *Rev Chil Neuro-Psiquiat*, 55(1), 18-25.
- Barrera-Gálvez, R., Solano-Pérez, C.T., Arias-Rico, J., Jaramillo-Morales, O.A., & Jiménez-Sánchez, R.C. (2019). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *Educación y Salud. Boletín Científico de Ciencias de la Salud del ICSa*, 14, 50-55.
- Barreto-Osma, D.A., & Salazar-Blanco, H.A. (2020). Agotamiento Emocional en estudiantes universitarios del área de la salud. *Universidad y Salud*, 23(1), 30-39.
- Beranuy, M., Chamarro, A., Graner, C., & Carbonell, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso de móvil. *Psicothema*, 21(3), 480-485.
- Bowler, R.M., & Cone, J.E. (2001). *Secretos de la Medicina del Trabajo*. Mc Graw Hill-Interamericana Editores.
- Cabello, R., Sorrel, M.A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52, 1486-1492. <https://doi.org/10.1037/dev0000191>
- Cañero, M., Mónaco, E., & Montoya, I. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19-29.
- Carbonell, X., Chamarro, A., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R., & Talam, A. (2012). Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and Young students. *Analés de Psicología*, 25, 789-796.
- Carcelén, S., Mera, M., & Irissarri, J.A. (2019). El uso del móvil entre los universitarios madrileños: una tipología en función de su gestión durante el tiempo de aprendizaje. *Communication & Society*, 32(1), 199-211.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. World Medical Association (1964). <https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/DoH-Oct2013-JAMA.pdf>
- Díaz-Miranda, N., & Extremera-Pacheco, N. (2020). Inteligencia emocional, adicción al Smartphone y malestar psicológico como predictores de la nomofobia en adolescentes. *Know and Share Psychology*, 1(2), 7-13. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i2.3195>
- Extremera-Pacheco, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, (342), 239-256.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., & Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al. [datos preliminares]. *Libro de Actas del v Congreso de Evaluación Psicológica*, 83-84.
- Fornés-Vives, J., García-Banda, G., Frías-Navarro, D., & Rosales-Viladrich, G. (2016). Coping, stress, and personality in Spanish nursing students: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 36, 318-323. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.08.011>
- Graves, B.S., Hall, M.E., Dias-Karch, C., Haischer, M.H., & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PlosOne*, 16, 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
- Gutiérrez-Ruiz, K., & Negrín, I. (2022). Estrés percibido durante el aislamiento social por COVID-19 y su impacto cognitivo en jóvenes universitarios. *Anuario de Psicología*, 52(2), 146-154. <https://doi.org/10.1344/anpsic2022.52/2.4>
- Hyun-Jin, K., Jin-Young, M., Hye-Jin, K., & Kyoung-Bok, M. (2019). Asociación entre el estado de salud psicológico y autoevaluado y el uso excesivo de teléfonos inteligentes entre estudiantes universitarios coreanos. *Journal of Mental Health*, 28(1), 11-16. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1370641>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2020. <https://bit.ly/2HLvPwn>
- Kant, R. (2019). Emotional intelligence: A study on university students. *Journal of Education and Learning*, 13(4), 441-446.
- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior*, 31, 351-354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>
- Kline, P. (1995). *The handbook of psychological testing*. Routledge.
- Kuang-Tsan, C., & Fu-Yuan, H. (2017). Study on Relationship Among University Students' Life Stress, Smart Mobile Phone Addiction, and Life Satisfaction. *Journal of Adult Development*, 24, 109-118.
- Lanuque, A. (2020). Revisión Sistemática del Afrontamiento del Estrés Universitario en Momentos de Presión. *Calidad de Vida y Salud*, 13, 130-142.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, E., & Morán, C. (2017). Relación entre la inteligencia emocional y el burnout en estudiantes de enfermería. *Psychology, Society & Education*, 9(3), 335-345. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.856>
- Marín-Díaz, V., Vega Gea, E., & Sampedro-Requena, B. E. (2018). Uso problemático del Smartphone en estudiantes universitarios. *Revista Española de Drogodependencias*, 43(1), 62-76.
- Martín-Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En: P. Salovey & D. Sluyter (eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Tzhoecoen*, 12(4), 449-461.
- Muthen, B., & Kaplan, D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45(1), 19-30.
- Palacios-Garay, J. P., Yangali-Vicente, J. S., & Córdova-García, U. (2020). Condiciones personales asociadas al estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Varela*, 20(57), 350-365.
- Pérez-Bonet, G., & Velado-Guillén, L. A. (2017). Inteligencia emocional percibida (IEP) en el alumnado universitario de educación. Análisis comparativo por género y grado. *EA, Escuela Abierta*, 20, 23-34. <https://doi.org/10.29257/EA20.2017.03>.
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93. <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600006004>
- Ruiz-Palmero, J., Colomo-Magaña, E., Sánchez-Rivas, E., & Linde-Valenzuela, T. (2021). Estudio del uso y consumo de dispositivos móviles en universitarios. *Digital Education Review*, 39, 89-106.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En: J. W. Pennebaker (ed.). *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). American Psychological Association.
- Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., Lara-Sánchez, A.J., Shmatkov, D., & Zagalaz-Sánchez, M.L. (2022). Inteligencia emocional, autoconcepto y práctica de actividad física en estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research*. 14(1), 135-148.
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 357-374.
- Vidal-Conti, J., Muntaner-Mas, A., & Palou-Sampol, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos educativos*, 22, 181-195. <https://doi.org/10.18172/con.3369>
- Vizoso, C.M., & Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académico. *Anuario de psicología*, 46, 90-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.006>