

REFERENCIA: Antoñanzas, J.L., Larraz, N., & Salavera, C. (2019). Niveles de ansiedad y su relación con la personalidad y la inteligencia emocional percibida en el alumnado de Magisterio. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

NIVELES DE ANSIEDAD Y SU RELACIÓN CON LA PERSONALIDAD Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN EL ALUMNADO DE MAGISTERIO

ANSETY LEVELS AND ITS RELATIONSHIP WITH PERSONALITY AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN FACULTY OF EDUCATION STUDENTS

José Luis Antoñanzas Laborda

jlantona@unizar.es

Natalia Larraz Rábanos

nlarraz@unizar.es

Carlos Salavera Bordás

salavera@unizar.es

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza (España)

Recibido: 16/02/2019

Aceptado: 19/12/2019

Resumen:

La universidad posee toda una serie de actividades favorecedoras de estrés y de ansiedad para los estudiantes que, sin lugar a dudas, pueden influir sobre su bienestar físico y psicológico. Son muchas las investigaciones que se han realizado en torno a las repercusiones que tiene la ansiedad en el desarrollo escolar de los estudiantes. Pero también hay que decir que no son tan frecuentes aquellas que ponen en relación la ansiedad con la personalidad y con la inteligencia emocional del alumnado. Para valorar la relación entre ansiedad, personalidad e Inteligencia Emocional percibida en los estudiantes universitarios, se realizó un estudio con el alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Para la evaluación de dichos constructos, se administraron las pruebas: STAI, EPQ-R y TMSS-24, respectivamente. A su vez, se administró un cuestionario de personalidad clínico (PNP) para descartar cualquier de patología mental. Los resultados pusieron de manifiesto una relación significativa entre los distintos factores analizados de ansiedad, personalidad e inteligencia emocional percibida. Las conclusiones a las que se llegan con dicho estudio, ponen de relieve la estrecha relación entre ansiedad, personalidad e inteligencia emocional, considerando estas variables esenciales para la docencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje del futuro docente.

Palabras clave: Personalidad, Inteligencia Emocional, Ansiedad, Educación Superior.

Abstract:

University has a whole series of activities that promote stress and anxiety for students who, without any doubt, can influence on their physical and psychological well-being. There is many research that have been carried out around the repercussions that anxiety has on students' school development. But it must also be said that those that relate anxiety to personality and

emotional intelligence of students are not as frequent. To assess the relationship between anxiety, personality and perceived Emotional Intelligence in university students, a study was conducted with the students of the Faculty of Education of the University of Zaragoza. For the evaluation of said constructs, the tests administered were: STAI, EPQ-R and TMSS-24, respectively. In turn, a clinical personality questionnaire (PNP) was administered to discard any mental pathology. The results showed a significant relationship between the different factors analyzed of anxiety, personality and perceived emotional intelligence. The conclusions reached with this study highlight the close relationship between anxiety, personality and emotional intelligence, considering these variables essential for the future teachers for their teaching and for the teaching-learning processes.

Key words: Personality, Emotional Intelligence, Anxiety, Higher Education

1. Introducción

Los estudiantes, a lo largo de su trayectoria académica, se enfrentan a situaciones con distintos niveles de ansiedad. Se puede decir que la ansiedad forma parte de la vida de los estudiantes. En este sentido, a lo largo del tiempo, han sido muchos los estudios que se han realizado sobre la ansiedad y el estrés en las aulas. Cabe destacar el de Martin (2007) sobre el estrés en estudiantes universitarios, el de Berrio y Mazo (2011) sobre el estrés académico y, más recientemente, los estudios de Torrel, Rafael y Javier (2019), sobre el estrés en estudiantes de Enfermería.

Otro de los factores que se han estudiado sobre la ansiedad es la personalidad, relacionando un ajuste de la misma en los docentes (Perandones y Castejón, 2007; Antoñanzas et al., 2014) y en el alumnado (Di Fabio y Palazzeschi, 2009), con el éxito académico del alumnado y, por otro lado, un ajuste inadecuado, con patologías mentales como la depresión (Velez, Garzon y Ortiz, 2008; Balanza, Morales y Guerrero, 2009; Tejerina et al., 2019).

Por último, también hay estudios que han mostrado una relación entre la ansiedad y la inteligencia emocional (De Ávila, Agudelo y Pineda, 2011; Cazalla-Luna y Molero, 2014).

Thomas, Cassady y Heller (2017) han observado una relación negativa entre ansiedad e Inteligencia Emocional (IE). Estos autores indicaron que las relaciones negativas entre IE y algunos rasgos psicológicos, como la ansiedad, se explican porque una o más dimensiones del procesamiento emocional (percepción/claridad, gestión/regulación) son defectuosas. Es decir, realizar una interpretación ineficaz de los estímulos emocionales, con la consiguiente experimentación de estados psicológicos negativos, llevaría a establecer objetivos inapropiados, un uso inadecuado de estrategias de afrontamiento y de habilidades de regulación emocional.

Es por ello que, el interés en este estudio se centre en averiguar la relación entre ansiedad, personalidad e inteligencia emocional en los estudiantes universitarios, con el fin de ahondar en dicha relación y encontrar puntos en común con los estudios precedentes. Trabajar con estas variables, podría ser una forma eficaz de favorecer el afrontamiento adecuado a situaciones de estrés del alumnado, prevenir posibles dificultades de aprendizaje y finalmente, podría repercutir en la mejora del rendimiento académico del alumnado universitario.

1.1. Ansiedad en el ámbito universitario

Sin lugar a dudas, la ansiedad es uno de los trastornos psicológicos más registrados en la población general y con mayor presencia en el ámbito universitario (Agudelo, Casadiegos y Sánchez, 2008). La ansiedad es un estado emocional en el que las personas se sienten inquietas,

aprensivas o temerosas frente a situaciones que no pueden controlar o predecir o sobre situaciones que parecen amenazantes o peligrosas (Virues, 2005). El concepto de ansiedad, si atendemos a términos diagnósticos, se puede explicar de dos maneras: la ansiedad permanente (conocida como ansiedad rasgo), que es dependiente de las características personales y se observa a través de las diferencias individuales en la percepción de la amenaza y, por otro lado, la ansiedad circunstancial (conocida como ansiedad estado), que es temporal y circunstancial y varía en intensidad a lo largo del tiempo (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1997; Can, Dereboy y Eskin, 2012).

Hay que tener en consideración que la población estudiantil se enfrenta a situaciones ansiógenas continuamente, tales como el afrontamiento de exámenes, la realización de trabajos y exposiciones orales, etc. Así lo demuestran numerosos trabajos en el área (De Pablo, Baillés, Pérez & Valdés, 2002; Feldman et al., 2008; Misra & McKean, 2000; Misra, McKean, West & Russo, 2000). El propio ingreso en la Universidad supone para los estudiantes todo un cambio en su vida cotidiana, desde la separación del hogar familiar en algunos casos, como el consiguiente incremento de responsabilidades y la supervisión continua de todas las actividades académicas que realizan.

En general, el propio mundo universitario, presenta unas características y exigencias organizativas y académicas que, en ocasiones, conducen al joven a reacciones adaptativas generadoras de ansiedad y a una considerable perturbación psicosocial con la consecuente disminución del rendimiento académico. La sintomatología ansiosa que puede presentar un joven universitario, con arreglo al planteamiento clásico del triple sistema de respuestas (Lang, 1968), puede advertirse en el plano psicológico (miedo, aprensión, catastrofismo, desatención, etc.), en el plano fisiológico (taquicardia, sensación de asfixia, temblor, hiperhidrosis, etc.) y en el plano conductual (abuso de drogas, enfado, absentismo, desertión, etc.) (Martínez-Otero, 2014).

1.2. Personalidad, docencia y rendimiento académico

En relación con la personalidad, son varios los trabajos que muestran cómo la personalidad está relacionada con la docencia. Así Erdle, Murray y Rushton (1985) concluyeron que el comportamiento en el aula está mediado por la relación entre personalidad y efectividad docente. En los estudios que relacionan la personalidad con la efectividad docente, destacan los trabajos de Tomasco (1980) (en Perandones y Castejon, 2007). Son trabajos que muestran cómo ciertos rasgos de personalidad del profesor, explican más del 50% de la varianza en la efectividad docente. Dichos estudios reflejan además que los docentes con altas puntuaciones en un cuestionario de personalidad, muestran dos tipos de rasgos de personalidad; el primer tipo, que refleja orientación al logro (dominio, inteligencia y liderazgo) y el segundo tipo, que refleja orientación interpersonal (solidario, no autoritario y no defensivo). De este modo, Tomasco (1980) encontró que los profesores mejor evaluados son de dos tipos: el no autoritario y humilde; otro, el más fuerte y visible, orientado hacia los alumnos, es decir, que inspira confianza, respeta sus opiniones, es sensible a sus dificultades, es trabajador y amigable. Por otro lado, se ha demostrado también que, en el proceso de desarrollo de actitudes positivas en el alumnado, las características personales de los docentes son mucho más eficaces que sus conocimientos profesionales (Gurses, Çarniroglu, Açıkıldıza y Doğarb, 2012).

En este sentido, a la hora de destacar aspectos relacionados con la personalidad de los docentes, Mayer, Salovey & Caruso (2004) encontraron correlaciones positivas entre la inteligencia emocional y ciertos factores de personalidad en los docentes, como la agradabilidad, la apertura a la experiencia y la responsabilidad, entre otros (Antoñanzas et al., 2014).

En relación a los factores de personalidad del alumnado universitario, se ha observado que puntuaciones elevadas en neuroticismo y psicoticismo, se relacionan de forma negativa con el

rendimiento académico. Por ejemplo, los estudiantes que tienen puntuaciones altas en neuroticismo, presentan problemas en la capacidad verbal. Lo mismo ocurre con el psicoticismo, los estudiantes con niveles elevados en psicoticismo, son estudiantes con menos motivación y menos aptitudes de expresión oral. Por contra, los estudiantes con bajas tasas en psicoticismo, presentan una gran capacidad numérica y un buen rendimiento académico (Di Fabio y Palazzeschi, 2009).

1.3. Inteligencia Emocional en contextos educativos

Es incuestionable que todos los seres humanos experimentan emociones, pero no es menos cierto, que cada uno de los individuos, tiene una forma y alcance de la información emocional intrapersonal o interpersonal distinta (Mayer & Salovey, 1997; Petrides & Furnham, 2003). En este sentido, el concepto de Inteligencia Emocional aglutina una serie de términos que también designan las diferencias individuales, como es el caso de "competencia emocional" (EC) o "habilidades emocionales" (ES).

Salovey y Mayer (1990), utilizaron el término de Inteligencia Emocional (IE) para referirse a la capacidad de conocer y regular los sentimientos y emociones propias, así como la capacidad de comprender y discriminar dichos sentimientos y emociones y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. Para Papalia, Sterns, Duskin y Camp (2009), la IE se refiere a cuatro competencias relacionadas, como son: la percepción y la expresión de las emociones; la facilitación emocional del pensamiento; la comprensión emocional y la gestión de las emociones.

La relación entre IE y educación está muy contrastada (Guil y Gil-Olarte, 2007; Pena y Repetto, 2008). Entre ellos, se destacan los estudios sobre IE y rendimiento académico en los que se pone de manifiesto que aquellos estudiantes con mejores niveles en IE, suelen obtener mejores resultados en su trayectoria académica (Jiménez y López-Zafra, 2009; Del Rosal et al., 2016). Es por ello que la formación en habilidades emocionales en el docente sirve para potenciar un adecuado desarrollo en el ámbito académico y personal del alumnado.

En relación a la formación del profesorado para la enseñanza de habilidades emocionales en el alumnado, existen varios estudios al respecto. Por un lado, destacan los trabajos de Teruel (2000), que indagan sobre las dificultades que tienen los docentes para enseñar habilidades emocionales a los alumnos, poniendo énfasis en el desarrollo del perfil profesional del docente en este ámbito. Por otro lado, González (2015) ha realizado un trabajo para comprobar si las Facultades de Educación españolas, trabajan la IE y si lo incluyen en sus planes de estudio, llegando a la conclusión de que son muy pocas las que cuentan con programas de educación emocional específicos. Por lo que, por un lado, se pone de manifiesto la importancia de la adquisición en el docente para enseñar habilidades emocionales al alumnado y por otro, se demuestra una carencia de este tipo de oferta formativa en los planes de estudio de magisterio. Por todo ello, se propone que los planes universitarios de los futuros docentes incluyan formación en inteligencia emocional, con el fin de que puedan enseñar dichas habilidades al futuro alumnado.

Otra cuestión importante es cómo se mide la IE. Para ello hay que tener en cuenta las dos principales perspectivas que existen, por una parte, aquella que define IE como un conjunto de habilidades relacionadas con la emoción similares a las capacidades cognitivas (Salovey & Mayer, 1990; Zeidner et al., 2008) y, por otro, la posición de rasgo que define la IE como un conjunto de rasgos relacionados con la emoción más afín a la personalidad (Petrides, Pita y Kokkinaki, 2007). Esta última perspectiva, tal y como indican Extremera y Berrocal (2003), se mide a través de instrumentos compuestos por enunciados verbales cortos, en los que la persona evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales, es lo que se denomina «Índice de inteligencia emocional percibida o auto-

informada» y da cuenta de las creencias personales sobre la percepción, discriminación y control emocional.

En este sentido, existen varios cuestionarios sobre inteligencia emocional percibida como el TMSS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998) y la escala de IE de Schutte (Schutte, et al., 1998). Estos cuestionarios son los más utilizados en contextos escolares y educativos, dado que los instrumentos autoinformados de IE y parecen más sencillos para evaluar un constructo que aborda las experiencias emocionales subjetivas que las pruebas de IE de capacidad (Siegling et al., 2015).

A pesar de todas estas investigaciones y trabajos sobre IE, una de las críticas que se hacen en este ámbito es que es que la IE es incapaz de predecir más allá del rendimiento en personalidad y capacidad cognitiva. Por todo ello, proponemos un análisis de estos tres factores en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, como futuros docentes. Conocer mejor estos componentes psicológicos en los estudiantes, permitirá realizar intervenciones para mejorar su conocimiento emocional en relación a sus variables personales.

Objetivos

- Analizar los factores de ansiedad, personalidad e inteligencia emocional percibida de los futuros docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Relacionar la ansiedad con la inteligencia emocional percibida y con la personalidad de los futuros docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Analizar si las diferencias en los niveles de ansiedad del alumnado están relacionadas con la Inteligencia Emocional percibida y la personalidad de los futuros docentes y si éstas son significativas.

Hipótesis de trabajo

- Las diferencias en el nivel de ansiedad del alumnado están relacionadas de manera significativa con la Inteligencia Emocional percibida y la personalidad del alumnado.

2. Método

La presente es una investigación que, de acuerdo con Montero y León (2005), consiste en un estudio ex post-facto de carácter prospectivo, y su diseño corresponde al descriptivo simple, ya que busca recoger información contemporánea acerca de cuáles son las características del alumnado de Magisterio de Educación Primaria en relación con la ansiedad, la personalidad y la inteligencia emocional percibida.

Procedimiento

Se administró el cuestionario TMMS-24 de Inteligencia Emocional, el cuestionario EPQ-R de personalidad, el cuestionario de Ansiedad STAI y el PNP. El tiempo para su realización fue de unos 90 minutos bajo cita previa fuera del horario lectivo del alumnado. Para analizar los resultados se realizaron pruebas estadísticas descriptivas, un Análisis de Varianza, para averiguar si había diferencias significativas entre las distintas variables y un análisis de clúster para describir los grupos de estudiantes existentes en relación con la Inteligencia Emocional, la personalidad y la ansiedad.

Participantes

Los participantes del estudio fueron 160 estudiantes de Magisterio de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Zaragoza. Las edades se encuentran desde los 17 a los 33 años, aunque es el grupo de 18 a 20 años el que representa a más del 70 % de este colectivo. La media es de 19,9 años y la desviación típica (SD) de 2,4. En cuanto a la distribución por género, se muestra una clara diferencia siendo el número de mujeres muy superior al de varones (N= 107; 67% frente a N= 33; 33%) (ver Tabla 1). La Facultad de Educación registra un número de mujeres superior al de varones en los Grados de Magisterio.

Tabla 1. Edad y género de la población estudiada.

	Min	Max	Media	SD
Edad	17	33	19,9	2,4
Género	107 Mujeres	33 Varones		

Instrumentos

1. *Cuestionario de ansiedad STAI (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970)*. Se trata de una de autoevaluación de la ansiedad como estado transitorio (ansiedad/estado) y como rasgo latente (ansiedad/rasgo). El tiempo de respuesta aproximado es de 20 minutos y está diseñada para adolescentes y adultos. Consta de dos partes, con 20 cuestiones cada una de ellas. La primera (A/E), evalúa un estado emocional transitorio, caracterizado por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de atención y aprensión y por hiperactividad del sistema nervioso autónomo. La segunda (A/R), señala una propensión ansiosa, relativamente estable, que caracteriza a los individuos con tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras. Los primeros análisis factoriales en la adaptación española fueron realizados por Bermúdez (1978).
2. *Cuestionario de personalidad EPQ-R Abreviado (Eysenck & Eysenck, 1985)*. La teoría de Eysenck se basa principalmente en la psicología y la genética, por lo que estuvo interesado en el estudio del temperamento definido como un aspecto de la personalidad basado en lo innato del ser humano. El EPQ-R mide tres dimensiones básicas de la personalidad: Extraversión (escala E); emotividad (Neuroticismo, escala N); y dureza (Psicoticismo, escala P) y una escala de disimulo/conformidad (escala L). Consta de 48 ítems en su forma abreviada, se puede aplicar a partir de los 16 años con un tiempo estimado 15- 30 minutos.
3. *Cuestionario de personalidad PNP para descartar patologías mentales graves (Pichot, 2002)*. Esta prueba se elaboró para efectuar una primera identificación en deficientes psíquicos. Ha mostrado ser útil en la detección de psicópatas e individuos con tendencias paranoicas, que pueden ser mal reconocidos a través de las escalas de tendencias neuróticas. Consta de 143 ítems y se puede aplicar a adolescentes y adultos, de forma individual o colectiva con un tiempo estimado de 30 minutos. Las escalas principales son: insinceridad, tendencias neuróticas, tendencias paranoicas y tendencias psicopáticas.
4. *TMMS-24 (Salovey & Mayer, 1990)*. Está prueba está basada en *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)*. Es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto evalúa las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones y nuestra capacidad para regularlas (Inteligencia Emocional percibida). Fue adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998) y readaptada por Fernández-Berrocal, Extremera

y Ramos (2004), utilizada en este estudio. Contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas:

- *Atención* a los sentimientos: capacidad de identificar las emociones en uno mismo y en los demás y saber expresarlas adecuadamente con el fin de poder establecer una comunicación adecuada y mejorar en nuestra posterior toma de decisiones.
- *Claridad* en los sentimientos: capacidad de comprender las emociones de uno mismo y de los demás para poder entender sus causas y poder fundamentar correctamente nuestros pensamientos, lo que nos conducirá a realizar acciones adecuadas inter e intrapersonales.
- *Regulación* o reparación emocional: capacidad de manejar las emociones teniendo en cuenta los pensamientos, implica comprender las emociones en el razonamiento, en la forma de solucionar problemas, y los juicios y la conducta.

3. Resultados

A nivel descriptivo, en relación con la ansiedad, aunque el alumnado se define como personas con rasgos de ansiedad normales (N= 102; 63,8%) (véase Tabla 2) existe un grupo que manifiesta tener unos niveles de ansiedad un poco elevados (N= 34; 21,20%). Se observa una tendencia general con rasgos de ansiedad bajos. En la tabla 2 se muestran los resultados de los estadísticos descriptivos de las pruebas.

En relación a la personalidad, se clasifican básicamente en dos grupos en el factor Extraversión (véase tabla 3): por una parte, los que muestran puntuaciones bajas, la mitad de los sujetos (N= 79; 49%), son personas tranquilas, con tendencia a planificarlo todo; por otra parte, un grupo que tiene puntuaciones altas (N= 59; 36,9%), se trata de personas impulsivas y despreocupadas.

También existe un grupo elevado de estudiantes que puntúa bajo en neuroticismo (Emotividad) (N= 79; 67,5 %), se podrían definir como emocionalmente equilibrados, calmados y que tienden a controlar sus emociones. El resto de los estudiantes se divide prácticamente por igual entre los que están en parámetros normales y los que se sienten muy ansiosos (N= 25; 15,6% y N= 27; 16,9%).

En psicoticismo (dureza), los estudiantes tienden a puntuar también bajo, siendo un 59,4 % del total de los mismos los que tienen bajos niveles psicoticismo (N = 95), por lo que son personas con empatía, muy adaptadas socialmente. El siguiente grupo representa a un 23,1% del total, con niveles normales en psicoticismo (N= 37). Por último, se puede observar un grupo significativo de estudiantes que manifiesta niveles altos en psicoticismo (N= 28; 17,5%). Como se observa en la Tabla 2, los estudiantes se agruparon en las tres dimensiones del PNP en porcentajes de normalidad, tanto en tendencias psicóticas, como en paranoicas y el mayor porcentaje de éstos se sitúa en valores intermedios (N= 98; 61,5% y N=99; 61,9%, respectivamente) y, en el caso de las tendencias neuróticas, los valores intermedios registrados llegan al 75,5% (N= 120).

En cuanto a la inteligencia emocional, la mayoría de los estudiantes mostraron una capacidad para expresar los sentimientos adecuadamente (N= 103; 64,4%), (véase Tabla 2). Hay que destacar que una cuarta parte manifestó tener poca atención hacia los sentimientos y la correcta expresión de los mismos (N= 40; 25%). En relación con la comprensión de las emociones, la mitad de los estudiantes son conocedores de sus estados de ánimo, saben reconocer sus sentimientos (N= 80, 50 %). Además, una quinta parte lo realiza de forma excelente (N= 32; 20%). Sin embargo, hay un grupo significativo de noveles (N= 48; 30%) que manifiesta tener una baja capacidad para reconocer sus estados emocionales. Por lo que respecta a la regulación de

los estados emocionales, algo más de la mitad de los estudiantes tiene problemas para regular sus emociones (N= 88; 55%), frente a los restantes que parece que ejercen control sobre sus estados emocionales (N= 71; 44%).

Tabla 2. Resultados de los cuestionarios STAI, EPQ-R, PNP, TMMS24

	Reducido	Intermedio	Elevado	Media	Desviación Típica
Ansiedad estado	48%	43,1%	8,1%	4,5	1,6
Ansiedad rasgo	36,3%	42,5%	21,3%	5,2	1,7
Extraversión (EPQ)	49,4%	13,8%	36,9%	52,5	25,4
Neuroticismo (EPQ)	67,5%	15,6%	16,9%	33,6	26,5
Psicoticismo (EPQ)	59,4%	23,1%	17,5%	39,4	25,7
T. Neuróticas (PNP)	14,4%	75,0%	10,0%	48,5	11,4
T. Paranoicas (PNP)	20,6%	61,6%	17,6%	51,1	10,4
Atención	25,0%	64,4%	10,6%	24,4%	6,6
Claridad	30%	50,0%	20,0%	31,5%	7,3
Regulación	55,0%	4,4%	0,6%	21,9%	5,4

Para comprobar si las diferencias en el estado de ansiedad del alumnado en relación con la Inteligencia Emocional percibida y la personalidad eran significativas, se realizó un Análisis de Varianza. Fruto de dicho análisis, se pueden observar diferencias significativas en las tres variables tanto en Atención (F=2,2; 0,4) como en Claridad/Comprensión de las emociones (F= 5,2; Sig. ,000) y en la reparación de la misma (F=5,2; Sig. ,000), también se observan diferencias significativas con la variable Neuroticismo de Personalidad (F= 4,1; Sig. ,000) (ver tabla 3).

En este sentido, los resultados muestran que el alumnado que posee niveles de ansiedad más elevados son los que obtienen menores puntuaciones en claridad y regulación de las emociones en IE y, a su vez, los estudiantes con niveles de ansiedad bajos, tienen niveles de comprensión de las emociones más altos, lo mismo sucede con la regulación de las emociones, a mayor ansiedad menor regulación.

Tabla 3. Análisis de Varianza Ansiedad- Estado y Ansiedad Rasgo (STAI), personalidad e IE

	Ansiedad-Estado		Ansiedad-Rasgo	
	F	Sig.	F	Sig.
Neuroticismo (EPQ)		4,1 ,000	16,1 ,000	
Psicoticismo (EPQ)		,9 ,482	1,6 ,113	
Extraversión (EPQ)		,6 ,730	1,1 ,385	
Atención (TMMS-24)	2,2	0,380	3,8	,000
Claridad (TMMS-24)		5,2 ,000	2,7	,008
Reparación (TMMS-24)	2,7	,011	1,9	,057

De la aplicación del análisis de regresión múltiple por factores y dimensiones de cada una de las variables predictoras, se observaron coeficientes estandarizados con significancia estadística ($p < ,05$), en Claridad ($,001$), Neuroticismo ($,04$), Tendencias Neuróticas ($,02$) y Tendencias Psicopáticas ($,01$). El conjunto de factores incluidos en el modelo explica el 30,6% de la varianza. El resto de los factores no contribuyó a la predicción de la ansiedad estado (tabla 4).

Tabla 4. Análisis de regresión múltiple. Efecto de los factores de las variables predictoras en Ansiedad - estado

	B	Error típ.	b	t	Sig.
Reparación	0,01	0,02	0,05	0,637	0,525
Neuroticismo*	0,01	0,005	0,17	2,062	0,041
Psicoticismo	0,005	0,004	0,08	1,1	0,273
				-	
Extraversión	0	0,005	-0,006	0,082	0,935
Tendencias Neuróticas*	0,028	0,012	0,18	2,305	0,023
Tendencias paranoicas	0,003	0,012	0,02	0,262	0,794
Tendencias psicopáticas*	0,031	0,013	0,19	2,43	0,016
(Constante)	2,3	1,08		2,124	0,035
				-	
Atención	-0,01	0,02	-0,04	0,493	0,623
				-	
Claridad*	-0,06	0,02	-0,26	3,253	0,001

R² 30,6 F (6,262; Sig,000)

Una vez realizados el análisis factorial de las puntuaciones obtenidas en la ansiedad, la personalidad y la inteligencia emocional, se procedió a clasificar a los sujetos en grupos homogéneos en función de dichas variables. Para ello, se realizó un análisis de *cluster*. De este modo el objetivo fue obtener clasificaciones de grupos (*clusterings*), con carácter exploratorio. Los resultados como se reflejan en la tabla 5, identifican tres grupos de alumnos.

Tabla 5. Análisis final de Cluster

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Ansiedad estado	6	4	3
Ansiedad rasgo	7	5	4
Neuroticismo (EPQ)	66	24	22
Psicoticismo (EPQ)	56	50	25
Extraversión (EPQ)	41	83	48
Atención (TMMS)	21	26	25
Claridad (TMMS)	25	31	29
Reparación (TMMS)	22	24	25

Método K-medias

Se puede observar un grupo caracterizado por sus niveles de estado de ansiedad más altos, *Grupo 1*, con un perfil de personalidad neurótica y con bajas puntuaciones en extraversión. Además las puntuaciones en los factores de IE, también son más bajas que el resto de los grupos. Existe un segundo grupo, *Grupo 2*, con niveles de estados ansiedad que están en la media y con rasgos de ansiedad normales. Este grupo de estudiantes, posee niveles de IE adecuados, destacando en claridad o comprensión de las emociones. Como dato destacable en personalidad, hay que decir que tienen un nivel elevado de extroversión. Y finalmente, hay un grupo de estudiantes, *Grupo 3*, cuyos niveles de ansiedad estado y ansiedad rasgo son bajos, poseen buenos índices de IE y su perfil de personalidad es de una persona poco dada a tener depresión o ansiedad y poco agresiva.

4. Discusión

Tal y como se ha observado en los resultados obtenidos, las diferencias analizadas en el estado de ansiedad del alumnado en relación a la personalidad y la Inteligencia Emocional del alumnado, han sido significativas. En relación a ello, se pueden observar diferencias significativas en las variables de neuroticismo y tendencias psicopáticas (personalidad) y en las tres variables analizadas de inteligencia emocional: Atención, Claridad/Comprensión y Reparación emocional. Es decir, a mayor o menor nivel de ansiedad en el alumnado, se observará un mayor o menor nivel de neuroticismo o tendencias psicopáticas en el alumnado, y un mayor o menor nivel de atención, claridad/comprensión y regulación emocional. En este sentido, los resultados muestran que el alumnado que posee mayores niveles de ansiedad, son los que obtienen mayores niveles de neuroticismo y tendencias psicopáticas, del mismo modo que obtienen menores puntuaciones en IE. A su vez, los estudiantes con menores niveles de ansiedad, presentan menores niveles de neuroticismo y tendencias psicopáticas y mayores niveles de comprensión emocional y regulación emocional. El conjunto de las variables analizadas que mejor predijeron la ansiedad (ansiedad estado) fueron la claridad, el neuroticismo, las tendencias neuróticas y psicopáticas, explicando el 30,6% de la misma. Por último, se ha llegado a la obtención de tres grupos de estudiantes: *Grupo 1*, nivel de ansiedad elevado, con perfil de personalidad neurótica y con bajas puntuaciones en extraversión, y puntuaciones en los factores de IE más bajas; *Grupo 2*, con niveles de ansiedad medio y con rasgos de ansiedad normales, niveles de IE adecuados, sobre todo en la claridad o comprensión emocional y un nivel elevado de extroversión; *Grupo 3*, niveles de ansiedad estado y rasgo bajos, buenos índices de IE y perfil de personalidad saludable.

Estos resultados coinciden con el estudio realizado por Extremera y Berrocal (2005), en el que se empleó el TMMS con el fin de examinar si la capacidad para atender, discriminar y regular estados emocionales influía en la adaptación exitosa a experiencias estresantes (tal y como observaron Salovey y Mayer, 1995), concluyendo que la IE es una variable intrínseca al individuo y le sirve para mejorar la adaptación cognitiva a situaciones difíciles. Thomas, Cassady y Heller (2017) también observaron una relación negativa entre ansiedad e inteligencia emocional. Si se atiende al análisis de cluster realizado, el Grupo 1 estaría determinado por este tipo de alumnado, con puntuaciones elevadas en ansiedad, bajas en IE y un perfil de personalidad de tipo neurótico.

En relación a la personalidad, en el caso de la variable de extraversión, se observa que aquellos estudiantes que han obtenido tasas altas en extraversión, obtienen también altas tasas en IE. En este sentido, hay que recordar que la extroversión se relaciona con el éxito académico, tal y como sostienen Heaven et al., (2002). El Grupo 2 del cluster, está formado por alumnos con una alta puntuación en extroversión. Autores como Elliot y Thrash (2002), encontraron que la extraversión, unida a una emocionalidad positiva, se asocia con un tipo de temperamento de carácter aproximativo. En cambio, aquellas personas que tienen más rasgos de neuroticismo y una emocionalidad negativa, poseen un temperamento evitativo. En relación a esta variable, otros autores, como Lops, Salovey y Straus, (2003) hallaron una relación ente la capacidad de gestionar las propias emociones con la extraversión y finalmente, Tomasco (1980) también observó que los profesores mejor valorados en docencia eran aquellos que eran amigables y que respetaban las opiniones del alumnado.

En el contexto en el que se ha realizado el estudio, ha sido el de una Facultad de Educación, en la que se forman futuros docentes. Por lo que conocer y saber de sus estados psicológicos (ansiedad) de su capacidad de regulación emocional y de sus rasgos de personalidad (tendencias neuróticas o psicopáticas) es fundamental para su formación. Pero, sobre todo, es esencial para prevenir y regular situaciones potencialmente ansiógenas. Como se viene comentando, hay varias investigaciones que demuestran que la inteligencia emocional (IE) se relaciona de manera

directa con una buena salud mental, es decir, con las variables internas del sujeto, de tal forma que, ésta puede funcionar como protectora ante el estrés y, a su vez, como promotora del estado del bienestar del individuo.

Los datos obtenidos en inteligencia emocional en esta investigación, muestran cómo los alumnos de educación presentan buenos niveles en estas tres dimensiones, con lo que se puede afirmar que podrían poseer índices de bienestar positivos. Bienestar que puede ayudar en la consecución de logros universitarios, dada la relación ya mencionada entre IE y rendimiento académico (Cazalla-Luna, Ortega-Alvarez y Molero, 2015).

En conclusión, como señalan Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez y Molero (2015), tener desarrollada la inteligencia emocional en el colectivo del profesorado es algo esencial para su propio bienestar como para el de su alumnado. La formación emocional en los docentes es fundamental e incluso, lo consideran un elemento básico para su desarrollo profesional. Para la consecución de una educación de calidad, no solo se debe de formar académicamente, sino también en los planos social y afectivo (Hisotani y Imai-Matsumura, 2011; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). En definitiva, las diversas actividades que se realizan en la universidad pueden ser una fuente potencial de ansiedad para los estudiantes y, por ende, influyen sobre su bienestar a todos los niveles, tanto en la salud como en el rendimiento académico (Sarid, Anson, Yaari & Margalith, 2004; Aranceli, Perea & Ormeño, 2006; Martín, 2007;). Ello lleva a la idea de proporcionar ayuda y una orientación adecuada para manejar situaciones de estrés habituales, lo que permitiría mejorar sus condiciones de salud y su rendimiento académico como destacan Feldman et al. (2008).

Referencias bibliográficas

- Agudelo, D., Casadiegos, C. & Sánchez, D. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1 (1), 34-39.
- Antoñanzas, J. L., Salavera, C., Teruel, P., Sisamón, C., Ginto, A., Anaya, A., & Barcelona, D. (2014). Emotional intelligence and personality in student teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 492-496.
- Aranceli, S., Perea, P. & Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología [Versión electrónica], *Revista Estomatológica Herediana*, 16 (1), 15-20.
- Balanza Galindo, S., Morales Moreno, I., & Guerrero Muñoz, 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.
- Can, P.B., Dereboy, C., & Eskin, M. (2012). Comparison of the effectiveness of cognitive restructuring and systematic desensitization in reducing high-stakes test anxiety. *Turkish Journal of Psychiatry*, 23(1), 9-17.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios= Perceived emotional intelligence, anxiety and affect on university students. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73.
- Christopher. L., Thomasa, J.C., Cassady, M. y Hellerb, L. (2017), The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance *Learning and Individual Differences* 55, 40-48
- Ciarroch, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001).: Measuring emotional intelligence in adolescents *Personality and Individual Differences*, 31 (2001), pp. 1105-1119.

- De Ávila, U. R., Agudelo, A. M. A., & Pineda, A. P. A. (2011). Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 310-320.
- De Pablo, J.; Baillés, E.; Pérez, J. & Valdés, M. (2002). Construcción de una escala de estrés académico para estudiantes universitarios. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 5, 40. Doi: 10.33588/fem.51.437
- Del Rosal, I., Dávila, M.A., Sánchez, S. y Bermejo, M.L. (2016). La Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 51-62.
- Di Fabio, a. y Palazzeschi, L.(2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence?, *Personality and individual differences*, 46(5-6),581-586.
- Elliot, A. J. y Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (5), 804-818.
- Erdle, S., Murray, H., y Rushton, J. P. (1985). Personality, classroom behavior, and *Educational Psychology*, 77, 394-407.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Feldman L. Goncalves L. Chacón G. Zaragoza J. Bagés N. De Pablo J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*. Septiembre-Diciembre; V.7 (Nº3).
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y 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. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gohm, C. L., Baumann, M. R. y Sniezek, J. A. (2001). Personality in Extreme Situations: Thinking (or Not) under Acute Stress. *Journal of Research in Personality* 35, 388– 399.
- Goldman, S. L., Kraemer, D. T., y Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 42(2), 115-28.
- Gonzalez Garcia (2015). "Dramatización y educación emocional", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 21, pp. 98-119
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds): *Manual de Inteligencia emocional*, 189-215, Madrid, Ed. Pirámide.
- Heaven, P. C. L., Mak, A., Barry, J., y Ciarrochi, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality & Individual Differences*, 32, 453–462

- Hosotani, R. y Imai-Matsumura, K (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers, *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039–1048.
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Latorre, J. M. y Montañés, J. (2004). Ansiedad, Inteligencia Emocional y Salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 10 (1), 112-125.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- Martínez-Otero V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: Estudio de una muestra de alumnos de la facultad de educación. *Ensayos*. 29(2):63-78.
- Maurer, M. y Brackett M. A., (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Ed. Dude.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2000). Models of emotional intelligence. *En Médica*, 5(1):40-46.
- Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Misra, R. & McKean, M. (2000). College Student's Academic Stress and Its Relation to Their Anxiety, Time Management and Leisure Satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16, 41-52.
- Misra, R., McKean, M., West, S. & Russo, T. (2000). Academic Stress of College Students: Comparison of Student and Faculty Perception. *College Student Journal*, 34, 236-246.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.
- Papalia, D., Sterns, H., Duskin, R., & Camp, C. (2009). *Desarrollo del adulto y vejez*. México: McGrawHill.
- Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Van der Linden, D y Born, M.P (2018). Self- and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences* 120,222-233
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el Ambito educativo *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003) Trait validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273–289.
- Petrides, K.V y Furnham, A (2012) Trait validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.

- Qualter, P., Gardner, K.J., Pope, D.J., Hutchinson, J.M., y Whiteley, H.E.(2007). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22 (1) (2012),
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*,9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman,S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P.(1995). Emotional attention, clarity,and repair: exploring emotionalintelligence using the Trait student ratings of college teaching effectiveness: a path analysis. *Journal of R. J. Sternberg (Ed.), The handbook of intelligence (pp.396-422)*. New York:
- Sarid, O, Anson, O. Yaari, A. & Margalith, M. (2004). Academic Stress, Immunological Reaction, and Academic Performance among Students of Nursing and Physiotherapy [Versión electrónica], *Research Nursery Health*, 27 (5), 370-377.
- Schutte, N. S, Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, Ch. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 167-177
- Siegling, A. B., Vesely, A. K., Saklofske, D. H., Frederickson, N., & Petrides,K. V. (2015). Incremental validity of the Trait Emotional IntelligenceQuestionnaire_Adolescent Short Form (TEIQue_ASF). *European Journal of Psychological Assessment*.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1997). *Cuestionario de Ansiedad-Estado Rasgo [Spanish adaptation of State-Trait Anxiety Inventory] (4th ed.)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Teruel, M.P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38,141-152.
- Tijerina González, L. Z., González Guevara, E., Gómez Nava, M., Cisneros Estala, M. A., Rodríguez García, K. Y., & Ramos Peña, E. G. (2019). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 17(4), 41-47.
- Tomasco, A. T. (1980). Student perceptions of instructional and personality characteristics of faculty: a canonical analysis. *Teaching of Psychology*, 7,79-82.
- Torrel Mantilla, C. Y., Rafael, T., & Javier, F. (2019). *Estresores académicos percibidos por estudiantes de Enfermería del Instituto Superior Sergio Bernales, Cajamarca*, 2017.
- Vélez, D. M. A., Garzón, C. P. C., & Ortíz, D. L. S. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39.
- Virues, R. A. (2005). Estudio sobre ansiedad. *Psicología Clínica y Psicoterapia*, p.1-11. Recuperado de <http://www.psicologiacentifica.com/ansiedad-estudio/>
- Zeidner, M., Roberts, R.D, & Matthews, G. (2008), The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13, 64-78