

# Niveles de Ansiedad en Estudiantes de la Facultad Educación y su relación con Personalidad e Inteligencia Emocional

*Levels of Anxiety in Students of the Education School and their relationship with  
Personality and Emotional Intelligence*

Jose Luis **Antoñanzas-Laborda**,  
Carlos **Salavera-Bordás**,  
Juan Carlos **Bustamante**<sup>1</sup>

Universidad de Zaragoza  
Facultad de Educación  
Calle de Pedro Cerbuna 12,  
50009 Zaragoza, España

Teléfono: (34) 976 76 13 35  
Correos electrónicos: [jlantona@unizar.es](mailto:jlantona@unizar.es),  
[salavera@unizar.es](mailto:salavera@unizar.es),  
[jbustama@unizar.es](mailto:jbustama@unizar.es)

Artículo recibido: 15 de mayo de 2017; aceptado: 7 de junio de 2018

## RESUMEN

La ansiedad es el trastorno más frecuente entre la población en general a nivel mundial, como así lo recogen los datos de la OMS. El mundo académico tampoco es ajeno a dicho trastorno. 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/psicológico. Son muchas las investigaciones que se ha realizado entorno a las repercusiones que tiene la ansiedad en el desarrollo escolar de los sujetos. 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 de los estudiantes. Trabajar con estas variables podría ser una forma de cambiar el afrontamiento a tales situaciones y repercutiría en la mejora del rendimiento de los alumnos. Se realizó un estudio con alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza para ver la relación entre ansiedad, personalidad e Inteligencia Emocional en estudiantes del Grado de Educación. Se utilizaron las pruebas STAI, que mide ansiedad rasgo y estado, el EPQ-R, una prueba de personalidad, y el TMSS24, que mide la Inteligencia Emocional. A su vez, también se pasó un cuestionario de personalidad clínico (PNP) para descartar cualquier tipo de trastorno mental.

## ABSTRACT

Anxiety is the most frequent disorder among the general population worldwide, as collected by WHO data. The academic world is no stranger to this disorder either. The university has a series of activities that promote stress and anxiety for students, which can undoubtedly influence their physical / psychological well-being. There are many investigations that have been carried out around the repercussions that anxiety has on the school development of the subjects. But it must also be said that those that relate anxiety to personality and emotional intelligence of students are not as frequent. Working with these variables could be a way of changing coping with such situations and would have an impact on improving student performance. A study was conducted with students of the Faculty of Education of the University of Zaragoza to see the relationship between anxiety, personality and Emotional Intelligence in students of the Degree of Education. STAI tests, which measure trait and state anxiety, the EPQ-R, a personality test, and the TMSS24, which measure Emotional Intelligence were used. In turn, a clinical personality questionnaire (PNP) was also passed to rule out any type of mental disorder

**Palabras clave:** Personalidad, Inteligencia Emocional, Ansiedad, Estudiantes universitarios

**.Key words:** Personality, Emotional Intelligence, Anxiety, University students

---

<sup>1</sup> Todos los autores pertenecen al grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza OPICS

## INTRODUCCIÓN

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 se explica de dos maneras: la ansiedad permanente, conocida como ansiedad rasgo, depende de las características personales, es un factor de personalidad, y se describe como diferencias individuales en la percepción de la amenaza, y la ansiedad circunstancial, o ansiedad estado que es temporal y varía en intensidad a lo largo del tiempo (Can, Dereboy y Eskin, 2012; Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1997). Sin lugar a dudas, es uno de los trastornos psicológicos más registrados en población general y con mayor presencia en el ámbito universitario (Agudelo, Casadiegos y Sánchez, 2008). Hay que tener en consideración que la población estudiantil se enfrenta a situaciones estresantes continuamente: exámenes, trabajos, exposiciones, 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 sus vidas cotidianas, desde la separación del hogar familiar, con el consiguiente incremento de responsabilidades, hasta la supervisión continua de todas las actividades que realizan. En general, el propio mundo universitario presenta unas características y exigencias organizativas y académicas que, en ocasiones, conducen al joven hacia reacciones adaptativas generadoras de ansiedad y considerable perturbación psicosocial con disminución del rendimiento. 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.), fisiológico (taquicardia, sensación de asfixia, temblor, hiperhidrosis, etc.) y conductual (abuso de drogas, enfado, absentismo, deserción, etc.) (Martínez-Otero, 2014).

## 1.1 Personalidad y educación

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. Otros trabajos como los de Tomasco (1980), reflejan como los docentes con altas puntuaciones en el cuestionario mostraron dos tipos de rasgos de personalidad; el primer tipo refleja orientación al logro (dominio, inteligencia y liderazgo) y el otro denota una orientación interpersonal (solidario, no autoritario y no defensivo) (Perandones y Castejon, 2007). Existen también estudios que relacionan la personalidad con la llamada efectividad docente. Son trabajos que muestran como ciertos rasgos de personalidad del profesor explican más del 50% de la varianza en la efectividad docente. 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, les inspira confianza, respeta sus opiniones, es sensible a sus dificultades, es trabajador y amigable. Mayer, Salovey & Caruso, (2004) también encontraron correlaciones entre la inteligencia emocional y factores de personalidad como pueden ser la agradabilidad, la apertura a la experiencia y la responsabilidad, entre otros (Antoñanzas et al. 2014). También el neuroticismo se relaciona con el rendimiento académico en la universidad, por ejemplo, los alumnos que tienen puntuaciones altas en neuroticismo, presentan sendos problemas de capacidad verbal. Y lo mismo ocurre con el factor psicoticismo. Los alumnos con niveles altos en psicoticismo, son sujetos con menos motivación y con menos aptitudes de expresión oral. En el otro lado, los alumnos que obtienen bajas tasas en psicoticismo, presentan una gran capacidad numérica y un buen rendimiento académico (Di Fabio y Palazzeschi, 2009). Otra serie de investigaciones ponen de manifiesto las diferencias psicológicas entre maestros de preescolar y de primaria, en factores como el estrés y la satisfacción personal (Bocu 2012). Se ha demostrado, como las características personales de los docentes son mucho más eficaces que sus propios conocimientos profesionales en el proceso de desarrollo de actitudes

positivas (Gurses, Çarniroglu, Açıkyıldız y Doğarb, 2012).

## **1.2 Inteligencia Emocional en contextos escolares**

Es incuestionable que todos los seres humanos experimentan emociones, pero no es menos cierto, que cada uno de los sujetos, 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 otra 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, y lo definieron como la capacidad de regular los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos 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 expresión de las emociones; facilitación emocional del pensamiento; comprensión emocional; y gestión de las emociones. 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 EI como un conjunto de habilidades relacionadas con la emoción similares a las capacidades cognitivas (Salovey & Mayer, 1990; Zeidner et al., 2008) y, por el contrario, la posición de rasgo que define la EI como un conjunto de rasgos relacionados con la emoción más afín a la personalidad (Petrides, Pita y Kokkinaki, 2007). Esta última perspectiva, como comentan Extremera y Berrocal (2003), se mide a través de instrumentos compuestos por enunciados verbales cortos, en los que el alumno 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 nos informa de las creencias de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y controlar sus emociones. Existen varios cuestionarios sobre inteligencia emocional percibida como el TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995, adaptación al castellano por Fernández-

Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, (1998) y la escala de IE de Schutte (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper. Estos cuestionarios son los más utilizados en contextos escolares y educativos, dado que los instrumentos autoinformados de EI parecen más sencillos para un constructo que aborda las experiencias emocionales subjetivas que las pruebas de IE de capacidad (Siegling et al., 2015).

La relación entre IE y Educación esta muy contrastada, (Guil y Gil-Olarte, 2007; Pena, M. y Repetto, 2008), hay que tener en cuenta que en los diversos centros educativos, los índices de violencia son lamentablemente mas frecuentes de lo deseado (violencia entre iguales, hacia los profesores, hacia adultos, y ello unido al consumo de drogas, de alcohol y de todo tipo de sustancias) y una formación en habilidades emocionales podría servir para prevenir la aparición de este tipo de conductas. Esta comprobado, como afirman Palomera, Fdez-Berrocal y Brackett, (2008) que los estudiantes con mayor IE afrontan mejor la transición de la escuela al centro de educación secundaria, con mejores resultados académicos, autovaloración, mayor asistencia y ajuste comportamental en comparación con sus compañeros con baja IE (Qualter, Whiteley, Hutchinson y Pope, 2007).

También, son abundantes los estudios sobre IE y rendimiento académico (Del Rosal et al., 2016; Jimenez y Lopez-Zafra, 2009), aquellos alumnos con mejores niveles en IE, suelen obtener mejores resultados en su trayectoria académica. Otro tema relacionado con la educación, es el que hace referencia a la Formación de los docentes en Habilidades emocionales, son varios los estudios al respecto. Así, nos encontramos con trabajos como los de Teruel (2000), que nos habla de las dificultades que tienen los docentes para enseñar habilidades emocionales a los alumnos. Gonzalez (2015) ha realizado un trabajo para comprobar si las Facultades de Educación españolas, trabajan la EE, y si lo incluyen en sus planes de estudio de las mismas, llegando a la conclusión de que son muy pocas las que cuentan con programas de emociones. Por ello, propone que los propios planes universitarios de los futuros docentes, deberían recibir formación en inteligencia

emocional, para luego enseñar dichas habilidades en sus futuros alumnos.

A pesar de todas estas investigaciones y trabajos sobre IE, una de las críticas que se hacen a la IE es que es incapaz de predecir, más allá de los rendimientos en personalidad y capacidad cognitiva. Por todo ello proponemos un análisis de estos tres factores en alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, como futuros docentes.

## **MÉTODO**

El presente trabajo 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 cuales son las características de los alumnos de educación en relación con la ansiedad, personalidad e inteligencia emocional.

## **Procedimiento**

Se pasaron los siguientes cuestionarios: el TMMS-24 de Inteligencia emocional, el EPQ-R, personalidad, el cuestionario de Ansiedad STAI y el PNP. El tiempo para su realización fue de unos 90 minutos y se les aplicó en una semana. Los alumnos contestaron fuera del horario de clase. Se obtuvieron las pruebas estadísticas descriptivas, una Análisis de Varianza, para ver si había diferencias entre las distintas variables y un análisis de cluster para ver los grupos existentes de estudiantes en relación con la Inteligencia Emocional, la personalidad y la ansiedad

## **Objetivos**

El principal objetivo de este trabajo es poner en relación la ansiedad con la Inteligencia Emocional y con la personalidad. El conocer mejor estos componentes psicológicos del estudiante, permitirá realizar intervenciones para controlar y disminuir el estrés y la ansiedad.

## **Participantes**

Los sujetos fueron 160 alumnos de la facultad de Educación de Zaragoza. Las edades variaban desde los 17 hasta 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 19,91 y la desviación típica de 2,425. En cuanto a la distribución por género, se muestra una clara diferencia siendo el número de mujeres muy superior al de hombres (N = 107; 67 % frente a N = 53; 33 %). La Facultad de Educación registra un número de mujeres superior al de hombres en los grados de Educación, donde el número de hombres es inferior. (tabla 1)

## **Instrumentos.**

*Cuestionario de ansiedad STAI (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970).*

Se utilizó la prueba STAI para la medición de la ansiedad. Dicha prueba es una autoevaluación de la ansiedad como estado transitorio (ansiedad/estado) y como rasgo latente (ansiedad/rasgo). Su aplicación es colectiva. El tiempo de contestación es variable, pero es aproximadamente de 20 minutos. En cuanto a la edad, en la que se puede pasar, está diseñada para adolescentes y adultos. La prueba 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. Se indicó a los participantes que tenían que cumplimentarlo en situación de simulación de conducción.

Los primeros análisis factoriales en la adaptación española fueron realizados por Bermúdez (1978). En dicho estudio se obtuvieron cuatro dimensiones. En la versión definitiva se han obtenido cuatro dimensiones similares a las de Bermúdez (1978).

Factor I: Ansiedad Estado Afirmativo (nerviosismo, tensión, preocupación e intranquilidad).

Factor II: Ansiedad Estado Negativo (activación positiva, animación, bienestar, satisfacción y confianza en sí mismo).

Factor III: Ansiedad Rasgo Afirmativo (melancolía, desesperanza y sentimientos de incapacidad).

Factor IV: Ansiedad Rasgo Negativo (estabilidad y ausencia de cambios de humor).

*Cuestionario de personalidad EPQ-R Abreviado (Eysenck & Eysenck, 1985).*

La teoría de Eysenck se basa principalmente en la Psicología y la genética. Aunque era un conductista que consideraba que los hábitos aprendidos eran de gran importancia, pensó que las diferencias en la personalidad se desarrollan a partir de la herencia genética. Por lo tanto, estuvo fundamentalmente interesado en lo que se suele llamar temperamento.

El temperamento es ese aspecto de nuestra personalidad que está basado en la genética, innato, desde nuestro nacimiento o incluso antes. Esto no significa que la teoría del temperamento diga que no contemos con otros aspectos de nuestra personalidad que son aprendidos; es solo que Eysenck se centró en lo "natural" y dejó la "crianza" para que la estudiaran otros teóricos. El EPQ-R mide tres dimensiones básicas de la personalidad: extraversión, escala E; emotividad, escala de Neuroticismo o N; y dureza, escala de Psicoticismo o P y una escala de disimulo/conformidad (escala L). Consta de 48 ítems en su forma abreviada y se puede aplicar tanto de forma individual como colectiva, a partir de los 16 años, y el tiempo estimado de su realización oscila entre los 15 y los 30 minutos.

Según Eysenck, se pueden interpretar las escalas de la siguiente forma:

- Extraversión/Introversión:
- La extraversión se caracteriza por ser sociables, comunicativos, afectuosos (sentirse bien), y necesitados de estimulación externa.
- Neuroticismo/Estabilidad:
- El neuroticismo o emocionalidad se caracteriza por altos niveles de efectos negativos, como la depresión y la ansiedad.
- Psicoticismo/Socialización:
- El psicoticismo está asociado no solo con la desventaja de poder tener un episodio psicótico (o ruptura con la realidad), sino también con la agresión.

*TMMS-24 (Salovey & Mayer, 1990).*

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante

48 ítems y, en concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones y nuestra capacidad para regularlas. Fue adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998).

La TMMS-24, adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional.

*Atención* a los sentimientos es la capacidad de identificar las emociones en las personas y en uno mismo, además de saber expresarlas adecuadamente con el fin de poder establecer una comunicación adecuada y mejorar en nuestra posterior toma de decisiones en determinadas circunstancias.

*Claridad* en los sentimientos es la capacidad de comprender las emociones de uno mismo y de los demás para poder comprender las causas subyacentes, que nos llevan a sentir tales emociones y en su comprensión fundamentar correctamente nuestros pensamientos, que nos conducirán a acciones adecuadas inter e intra-personales. Así, la comprensión de las emociones devendrá en una mejora para realizar análisis de emociones futuras.

*Regulación* o reparación emocional, entendida como la capacidad de manejar las emociones en la que, teniendo en cuenta que actuamos movidos por el pensamiento y este está influenciado por las emociones, es necesario que sean tenidas en cuenta en nuestro razonamiento, nuestra forma de solucionar problemas, nuestros juicios y conducta.

*Cuestionario de personalidad PNP (Pichot, 2002).*

Esta prueba se elaboró para efectuar una primera identificación en deficientes psíquicos. La aplicación es sencilla y de carácter no traumatizante y se puede utilizar con sujetos de bajo nivel cultural. Ha mostrado ser útil en la detección de psicópatas y sujetos con tendencias paranoicas, que pueden ser mal reconocidos a través de las escalas de tendencias neuróticas. También consta de una escala de insinceridad. El total de ítems de los que consta el cuestionario es 143. Las escalas principales son: insinceridad, tendencias neuróticas, tendencias

paranoicas y tendencias psicopáticas.

La prueba se aplica a sujetos adolescentes y adultos. Se puede hacer de forma individual o colectiva. El tiempo aproximado para su cumplimentación es de unos 30 minutos. Se aplicó para descartar psicopatología en los participantes

## RESULTADOS

En relación con la ansiedad, aunque los alumnos en general se definen como personas con rasgos de ansiedad normales (N = 102; 63,80 %) (véase Tabla 1) existe un grupo que manifiesta tener unos niveles de ansiedad un poco elevados (N = 34; 21,20 %). La tendencia en general es que son sujetos con rasgos de ansiedad bajos.

Tabla 1 Edad y sexo

	Min	Max	X	SD
Edad	17	33	19,91	2,425
Sexo			1,67	,472

En la personalidad, los alumnos se clasifican básicamente en dos grupos en el factor extraversión (véase tabla 2). Por una parte, están aquellos 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; 36,90 %) se compone de sujetos impulsivos, que tienden a perder los nervios rápidamente y que son despreocupados. También, los alumnos puntúan bajo en neuroticismo (emotividad) (N = 79; 67,5 %). Se podrían definir como emocionalmente equilibrados. Son personas calmadas que tienden a controlar sus emociones. El resto se divide prácticamente por igual entre los que están en parámetros normales y los que se sienten muy ansiosos (N = 25; 15,60 % y N = 27; 16,90 %). En psicoticismo, (dureza) estudiantes tienden a puntuar también bajo, siendo un 59,40 % del total de los mismos los que tienen niveles de poco psicoticismo (N = 95). Son personas con empatía muy adaptadas socialmente. El siguiente grupo representa a un 23,10 % del total, con niveles normales en psicoticismo (N = 37). Por último, nos encontramos con un grupo significativo que manifiesta

niveles altos en psicoticismo (N = 28; 17,50 %). 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, donde el mayor porcentaje se sitúa en valores intermedios (N = 98; 61,50 % y N = 99; 61,90 %, respectivamente) y en el caso de las tendencias neuróticas, los valores intermedios registrados llegan al 75,50 % (N = 120).

Tabla 2. Resultados del cuestionarios STAI, EPQ-R y PNP

	Poco	Normal	Mucho	X	DS
<b>Ansiedad Estado (STAI)</b>	48%	43,1%	8,1%	4,48	1,602
<b>Ansiedad Rasgo (STAI)</b>	36,3%	42,5%	21,3%	5,21	1,770
<b>Extraversión (EPQ)</b>	49,4%	13,8%	36,9%	52,46	25,54
<b>Neuroticismo (EPQ)</b>	67,5%	15,6%	16,9%	33,64	25,78
<b>Psicoticismo (EPQ)</b>	59,4%	23,1%	17,5%	39,45	25,78
<b>Neuróticos (PNP)</b>	14,4%	75%	10%	48,46	11,49
<b>Paranóicos (PNP)</b>	20,6%	61,6%	17,6%	51,08	10,47
<b>Psicóticos (PNP)</b>	21,3%	61,9%	16,9%	50,70	10,09

En cuanto al inteligencia emocional, la capacidad para expresar los sentimientos adecuadamente, los estudiantes se mostraron en mayoría acordes en este factor (N = 103; 64,40 %), (véase Tabla 3). Pero también hay que destacar que una cuarta parte los mismos 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 %). El resto sí que parece que tiene un control sobre sus estados emocionales (N = 71; 44 %)

Tabla 3. Resultados Cuestionario TMMS 24

	Falta	Adecuada	Excelente	X	DS
<b>Atención</b>	25%	64,4%	10,6%	24,37	6,63
<b>Claridad</b>	30%	50%	20%	31,53	7,37
<b>Regulación</b>	55%	44,4%	,6%	21,95	5,49

Posteriormente, se realizó un Análisis de Varianza para comprobar si las diferencias en el estado de ansiedad de los alumnos en relación con la Inteligencia Emocional y la personalidad eran significativas. Como se puede ver en la Tabla 4, existen diferencias significativas en las tres variables tanto en Atención ( $F=2,193;0,38$ ) como en Claridad/Comprensión de las emociones ( $F= 5,187; Sig ,000$ ) y en la recuperación de la misma ( $F=5,187; Sig ,000$ ), también hay diferencias significativas con la variable Neuroticismo de Personalidad ( $F=4,131; Sig,000$ ). De tal forma que los alumnos que poseen 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 la misma, a mayor ansiedad menor regulación.

Tabla 4. Análisis de Varianza del Factor Ansiedad-Estado y Ansiedad Rasgo (STAI)

	Ansiedad-Estado		Ansiedad-Rasgo	
	F	Sig.	F	Sig.
<b>Atención (TMSS-24)</b>	2,193	0,38	2,840	,000
<b>Claridad (TMSS-24)</b>	5,187	,000	2,750	,008
<b>Reparación (TMSS-24)</b>	2,729	,011	1,947	,057
<b>Neuroticismo (EPQ)</b>	4,131	,000	16,146	,000
<b>Psicoticismo (EPQ)</b>	,934	,482	1,660	,113
<b>Extraversión (EPQ)</b>	,631	,730	1,074	,385

### Análisis de cluster

Una vez realizados los análisis descriptivos de los alumnos, en relación con la personalidad y la inteligencia emocional, se procedió a clasificar a los sujetos en grupos homogéneos en función de dichas variables.

Para ello, se utilizó el análisis de *clúster*; dicho análisis pertenece al conjunto de técnicas que tiene por objetivo la clasificación de los individuos. La diferencia fundamental entre el análisis *clúster* y el discriminante reside en que en el análisis *clúster* los grupos son desconocidos a priori y son precisamente lo que queremos determinar; mientras que en el análisis discriminante, los grupos son conocidos y lo que pretendemos es saber en qué medida las variables disponibles nos discriminan esos grupos y nos pueden ayudar a clasificar o asignar los individuos en/a los grupos dados.

Así pues, el objetivo es obtener clasificaciones (*clústerings*), teniendo, por lo tanto, el análisis un marcado carácter exploratorio. Los resultados como se reflejan en la Tabla 5, identifican tres grupos de alumnos.

Tabla 5. Análisis final de Cluster

	Grupos		
	1	2	3
<b>Estado (STAI)</b>	6	4	3
<b>Rasgo (STAI)</b>	7	5	4
<b>Atención (TMSS)</b>	21	26	25
<b>Claridad (TMSS)</b>	25	31	29
<b>Reparación (TMSS)</b>	22	24	25
<b>Neuroticismo (EPQ)</b>	66	24	22
<b>Psicoticismo (EPQ)</b>	56	50	25
<b>Extraversión (EPQ)</b>	41	83	48
<b>Total Alumnos</b>	40	42	78

Método: K-medias

Así, podemos ver un grupo que se caracteriza por sus niveles de estado de ansiedad más altos, *Grupo 1* ( $N=40$ ) y que posee rasgos de ansiedad altos, 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. Hay un *Grupo 2*, ( $N=42$ ) con niveles de estados ansiedad que están en la media, y con rasgos de ansiedad normales. Estos alumnos poseen niveles de IE adecuados, destacando en claridad o comprensión de las emociones. Como dato destacable en personalidad hay que decir son bastante extrovertidos. Y, finalmente, hay un grupo de estudiantes, *Grupo 3*, ( $N=78$ ) cuyos niveles

de ansiedad tanto estado como rasgo son bajos, a su vez poseen buenos índices de IE y su perfil de personalidad es de una persona poco dada a tener depresión o ansiedad y poco agresiva.

## **DISCUSIÓN**

Las diversas actividades que se realizan en la universidad son fuente de estrés y ansiedad para los estudiantes, y por ende influyen sobre su bienestar a todos los niveles, tanto en la salud como en el rendimiento académico (Aranceli, Perea & Ormeño, 2006; Martín, 2007; Sarid, Anson, Yaari & Margalith, 2004). Ello lleva a la idea de proporcionar ayuda y entrenamiento para manejar situaciones de estrés habituales y que pueda permitir mejorar sus condiciones de salud y su rendimiento académico, como destacan Feldman et al. (2008). Según se ha mostrado en la investigación, los alumnos que tenían niveles de ansiedad más elevados poseían menores niveles en las dimensiones de la inteligencia emocional en general (Atención, Claridad y Regulación), concretamente los alumnos con menores niveles de ansiedad puntuaban más alto en claridad y regulación de las emociones. Según recuerdan Extremera y Berrocal, el primer estudio donde se empleó el TMSS trató de examinar si la capacidad para atender, discriminar y regular estados emocionales influía en la adaptación exitosa a experiencias estresantes como así lo atestigua en una investigación con universitarios realizada por Salovey et al. (1995) concluyendo que la Inteligencia Emocional es una variable intrínseca al sujeto y que esta le sirve para mejorar la adaptación cognitiva a situaciones difíciles. Si nos fijamos en el análisis de cluster el grupo 1 estaría determinado por este tipo de alumnos, con puntuaciones más elevadas en ansiedad y menores en IE, además con un perfil de personalidad de tipo neurótico, como también defienden Thomas, Cassady y Heller (2017), quienes hablan de una relación Negativa entre Ansiedad e Inteligencia Emocional. Las relaciones negativas entre EI y algunos rasgos psicológicos como la, ansiedad, se explican porque una o más dimensiones de procesamiento emocional (percepción / claridad, gestión / regulación) son defectuosas. Es decir, una interpretación ineficaz de los estímulos emocionales,

con la consiguiente experimentación de estados psicológicos negativos, llevaría a establecer objetivos inapropiados, uso de estrategias de afrontamiento ineficaces o y la no utilización de habilidades apropiadas de regulación de las emociones. En una investigación realizada para ver las relaciones entre experiencia emocional y las dificultades cognitivas en situaciones de estrés agudo con bomberos estadounidenses (Illinois) se pudo constatar cómo la claridad afectiva influía de forma directa en las dificultades cognitivas (Gohm, Baumann y Sniezek, 2001). Los individuos con mayor Claridad emocional tenían menos dificultades cognitivas (“quedarse en blanco y no saber que hacer”, “olvidar lo aprendido” o “ser incapaz de pensar”) (Extremera y Berrocal, 2005). Pero también hay evidencias empíricas que indican que altos niveles de dimensiones específicas de la IE pueden ser contraproducentes y aumentar el riesgo de los individuos de resultados afectivos negativos. Para Ciarrochi et al. (2001), las personas con altos niveles de percepción emocional pueden ser más conscientes de los factores ambientales estresantes lo que contribuye a niveles más altos de estrés percibido, como se ha demostrado también en el trabajo, cuestión que también defienden Goldman, Kraemer y Salovey (1996). Estamos en una Facultad de Educación donde se forman futuros docentes, conocer y saber de sus estados psicológicos (ansiedad, depresión, etc.), de sus controles emocionales y de sus rasgos de personalidad es fundamental para su formación, pero sobre todo para prevenir y controlar situaciones estresantes o con niveles de ansiedad elevados. Como se viene comentando, hay varias investigaciones que demuestran como 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, esta puede funcionar como protector ante el estrés y a su vez también como promotora del estado del bienestar del sujeto, como los estudios realizados por Latorre y Montañes (2004), con adolescentes (16-19 años), donde demuestran como la atención, la claridad y la reparación se relacionan con índices bajos de consumo de alcohol y de drogas. 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 podemos afirmar que



poseen buenos índices de bienestar. Bienestar que le puede ayudar en la consecución de sus logros universitarios, dada la relación entre IE y rendimiento académico (Cazalla-Luna, Ortega-Alvarez y Molero 2015).

Las puntuaciones en personalidad han mostrado cómo se relaciona también tanto con Ansiedad como con IE. Los estudiantes que obtuvieron puntuaciones altas en neuroticismo, presentan a su vez puntuaciones más bajas en general en las dimensiones de IE. Vemos, igualmente, que estos alumnos pertenecen al grupo 1 del cluster, es decir alumnos con puntuaciones altas en ansiedad estado y rasgo y bajas en atención, claridad y recuperación, como defienden Di Fabio y Palazzeschi, (2009), ya que aquellos alumnos que obtienen tasas altas en neuroticismo tienen problemas de capacidad verbal. En el caso el extroversión, se produce lo contrario. Vemos como aquellos alumnos que han obtenido tasas altas en este factor, obtiene también altas tasas en IE. En este sentido, hay que recordar que la extroversión se relaciona con el éxito académico como sostienen Heaven et al., (2002). El grupo 2 del cluster esta formado por alumnos con una alta puntuación en esta dimensión. Autores como Elliot & Thrash (2002) encontraron que la extraversión, unido a una emocionalidad positiva, se asocian con un tipo de temperamento de carácter aproximativo. Y, en cambio, aquellas personas que tiene más rasgos de neuroticismo, y una emocionalidad negativa, poseen un temperamento evitativo. Por su parte, Mayer, Salovey & Caruso, (2004) obtuvieron correlaciones entre la IE y algunos factores de personalidad como pueden ser, la apertura a la experiencia y la responsabilidad, entre otros. Lops, Salovey y Straus, (2003) han hallado una relación ente la capacidad de gestionar las propias emociones con rasgos como la extraversión. Tomasco (1980) halló que los profesores mejor valorados en docencia eran aquellos que eran amigables y no autoritarios, y que respetan las opiniones de los alumnos .

En conclusión, como señalan Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez y Molero (2015), tener desarrollada la inteligencia emocional en el colectivo del profesorado es algo esencial tanto 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). La relación entre ansiedad, personalidad e IE emocional parece evidente según los resultados de esta investigación. Trabajar desde la inteligencia emocional puede ser una alternativa válida para el control de la ansiedad en contextos académicos. Para Clark Y Beck (2016) el problema de la ansiedad es que tendemos a sobrevalorar tanto la probabilidad como la intensidad de la amenaza y del peligro. Estos autores también hablan de las preocupaciones como algo que genera estados permanentes de ansiedad. Cuestiones ellas, que suelen sufrir los estudiantes universitarios a lo largo de su trayectoria académica.

Como limitaciones al estudio hay que nombrar una mayor muestra y un pase de pruebas en varias etapas del curso académico, para poder contrastar los diferentes niveles de ansiedad y de control emocional por parte de los alumnos.

## REFERENCIAS

- 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.
- Bucur, C. (2012). Preschool and primary teachers- psychological differences and similarities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 915-919

- 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.
- Christopher. L., Thomasa, J.C., Cassadya., 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
- Ciarrochi, J.; Chan, A. y Bajgar, J. (2001): Measuring emotional intelligence in adolescents *Personality and Individual Differences*, 31 (2001), pp. 1105-1119.
- Clark, D.A. Y Beck, A.T (2016). *Manual práctico para la ansiedad y las preocupaciones*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer
- De Pablo, J.; Baillés, E.; Pérez, J. & Valdés, M. (2002). Construcción de una escala de estrés académico para estudiantes universitarios. *Educación*
- 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*
- 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*
- 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 el 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), 155-128.
- 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 emotional intelligence using the Trait student ratings of college teaching effectiveness: a path analysis. *Journal of Intelligence*. 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 Nursing 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 Intelligence Questionnaire-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.
- Tomasco, A. T. (1980). Student perceptions of instructional and personality characteristics of faculty: a canonical analysis. *Teaching of Psychology*, 7,79-82.
- Virues, R. A. (2005). Estudio sobre ansiedad. *Psicología Clínica y Psicoterapia*, p.1-11. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/ansiedad-estudio/>
- Zeidner, M; Roberts, R:D y Matthews, G (2008), The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13, 64-78