

# INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA, ANSIEDAD Y AFECTOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

## *PERCEIVED EMOTIONAL INTELLIGENCE, ANXIETY AND AFFECT ON UNIVERSITY STUDENTS*

Nerea **Cazalla-Luna**

David **Molero**<sup>1</sup>

Universidad de Jaén. Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación  
Jaén, España

### RESUMEN

La inteligencia emocional percibida (IEP), la ansiedad y los afectos toman especial relevancia en el colectivo de los docentes durante su formación inicial. Los objetivos de este estudio pretenden comprobar la relación existente entre IEP, ansiedad y afectos, si existen diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas consideradas (género, edad y titulación) y predecir que variables explican más la ansiedad rasgo. La muestra está formada por 325 estudiantes de la Universidad de Jaén (España) de titulaciones relacionadas con la docencia. Los instrumentos empleados han sido un cuestionario sociodemográfico (género, la edad y la titulación), el Trait Meta-Mood Scale 24 –TMMS 24- (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), el Cuestionario STAI de Ansiedad Estado-Rasgo (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970; 2008) y la Escala PANASN de Afectos Positivos y Negativos (Sandín, 2003). Se han obtenido diferencias significativas ( $p < .01$ ) en algunas de las dimensiones de los instrumentos en función de las variables sociodemográficas consideradas (género, edad y titulación), existen correlaciones significativas entre las escalas de los instrumentos ( $p < .05$ ;  $p < .01$ ) y finalmente, en el estudio de

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* David Molero. Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía, Edificio C5. 23071. Jaén  
Correo-e: [dmolero@ujaen.es](mailto:dmolero@ujaen.es), web: <http://www4.ujaen.es/~dmolero>

regresión lineal realizado utilizando el método pasos sucesivos se obtienen resultados similares para hombres y mujeres en las variables que más predicen la ansiedad rasgo, siendo las que más peso tienen en las mujeres los afectos negativos y la dimensión percepción de la IEP en los hombres, en ambos casos estas variables son las que tienen mayor poder de predicción. Los resultados obtenidos guardan relación con los hallados en otros estudios realizados en contextos similares.

**Palabras clave:** Educación emocional, inteligencia emocional, afectividad, ansiedad, educación superior

## ABSTRACT

Perceived emotional intelligence (PEI), anxiety and affect become especially relevant among the teaching staff during the initial training period. The main purpose of this study aims to check the links between PEI, anxiety and affect, detect any significant differences depending on the socio-demographic indicators taken into consideration (gender, age and academic qualification), as well as predicting which indicators could be considered in measuring trait anxiety. The sample is made up of 325 students at the University of Jaen (Spain) involved in teaching degree programmes. The tools deployed consisted of a socio-demographic questionnaire (gender, age and academic qualification), the Trait Meta-Mood Scale 24 –TMMS 24- (Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos, 2004), the State-Trait Anxiety Inventory –STAI- (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970; 2008), as well as the PANASN Scale of positive and negative affect (Sandín, 2003). Significant differences ( $p < .01$ ) have been obtained in some instrument dimensions depending on the socio-demographic variables taken into consideration (gender, age and academic qualification), as well as important correlations between the instrument scales ( $p < .05$ ;  $p < .01$ ). Finally, similar results were obtained both for men and women as regards the most reliable variables predicting trait anxiety in the lineal regression analysis carried out by using the stepwise regression method, negative affect resulting the most important variable concerning women, while the dimension “perception of PEI” resulted the most influential one with reference to men; in both cases, these variables proved the most relevant to ensure predictability. The achieved results relate to those obtained in other studies implemented in similar contexts.

**Key Words:** Emotional education, emotional intelligence, affectivity, anxiety, higher education.

## Introducción

El concepto de inteligencia emocional (IE) fue creado por Salovey y Mayer (1990) y se universalizó gracias a la publicación del best seller *Inteligencia Emocional* de Goleman (1995). Al ser el estudio de la inteligencia emocional un tema de actualidad, podemos encontrar multitud de definiciones distintas y, en concreto, para este trabajo vamos a seguir el concepto de inteligencia emocional que nos proponen Mestre y Fernández-Berrocal (2007) el cual implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud las emociones, la habilidad para acceder y generar sentimientos, la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones.

La importancia de la inteligencia emocional radica en su gran influencia en distintos campos, revisamos algunos de ellos sin ánimo de exhaustividad. Se ha encontrado relación entre la inteligencia emocional y la prevención de conductas de riesgo (Brackett y Mayer, 2003), el bienestar subjetivo (Bar-On, 2005) o bienestar personal y laboral (Pena, Rey y Extremera, 2012), la autoeficacia y el locus de control (Bellamy, Gore y Sturgis, 2005), la robustez de la relaciones familiares (Chan, 2005), el ajuste socioescolar del alumnado (Pena y Repetto, 2008), la competencia social (Brasseur y Gregoire, 2011; Zavala, Valadez y Vargas, 2008), la salud mental (Bhullar, Shutte, Malouff, 2012; Martínez, Piqueras y Ramos, 2010) y la felicidad (Bar-On, 2010), entre otros aspectos.

En este estudio, nos vamos a basar en la inteligencia emocional percibida (IEP) que es conocida como el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). Tal y como recogen Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos (2011), la inteligencia emocional percibida ha mostrado ser un buen predictor del funcionamiento personal y social del sujeto. Algunos ejemplos de ello los encontramos en estudios que han mostrado que existe relación entre niveles altos de inteligencia emocional percibida y mayor calidad de vida (Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez de Antoñana y Pulido-Martos, 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005a); mayor salud mental (Augusto-Landa, López-Zafra, Berrios-Martos y Aguilar-Luzón, 2008; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006); mejor ajuste psicológico (Augusto-Landa, Pulido-Martos y López-Zafra, 2011); predice la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes en función de variables demográficas (Pena, Extremera y Rey, 2011) y está relacionada con la utilización de estrategias de afrontamiento más adaptativas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Montes-Berges y Augusto-Landa, 2007), por lo que se muestra como predictor de salud mental y social (Martins, Ramalho y Morin, 2010).

Este concepto de IEP podría explicar el por qué hay personas más resistentes a los estresores por su habilidad de percibir, comprender y regular tanto sus propias emociones como la de las demás personas. Por todo lo anterior, la IEP toma una especial relevancia en el colectivo de docentes y educadores pues, sin distinción del nivel educativo donde imparten docencia, se enfrentan a demandas muy exigentes y a condiciones laborales que suponen una alta implicación emocional en el trabajo (Martínez, Grau y Salanova, 2002) siendo de gran utilidad en la inserción laboral y en la empleabilidad (Molero y Reina-Estévez, 2012).

La ansiedad es una emoción considerada como negativa y consiste en sentimientos de preocupación, nerviosismo, tensión y aprensión. Además, también se produce activación del sistema nervioso autónomo y expresiones conductuales y motoras. Es necesario e importante distinguir entre la ansiedad como característica individual relativamente estable, rasgo de ansiedad, y su expresión transitoria en respuesta a diferentes situaciones, estado de ansiedad. La ansiedad estado se entiende como una condición emocional que puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad. Por el contrario, la ansiedad rasgo es la tendencia que tienen los sujetos a percibir las situaciones como amenazadoras o estresantes e implica diferencias entre los sujetos en su disposición para responder a estas situaciones con diferentes elevaciones de ansiedad estado. Al igual que otras emociones, la ansiedad forma parte de los procesos adaptativos y constituye una respuesta normal y necesaria. Cuando la reacción es desmedida puede llegar a ser patológica (Marqueta, Jiménez-Muro, Beamonte, Gargallo y Nerín, 2010).

Guillén y Buela (2011) consideran que la ansiedad es uno de los problemas psicológicos con mayor prevalencia en la actualidad. En el trabajo de Alonso et al. (2004b) realizado con una muestra representativa de sujetos de seis países europeos, un 13.6% había tenido algún problema de ansiedad a lo largo de su vida y un 6.4% en el último año. Resultados similares obtuvieron Andlin-Sobocki y Wittchen (2005), también en ciudadanos europeos, donde un 12% presentaba trastornos de ansiedad. Wang et al. (2007) hallaron en un estudio con población

española que un 6.8% de los encuestados había tenido problemas relacionados con la ansiedad y con trastornos emocionales en el último año. Un 26.1% de las consultas psiquiátricas formales se deben a trastornos de ansiedad (Alonso et al., 2004c) y un 28.3% del total de los casos de ansiedad muestran comorbilidad con otros trastornos (Alonso et al., 2004a).

Páez y Carbonero (1993) consideran que la afectividad englobaría a las emociones, al estado de ánimo y a las evaluaciones afectivas. Estos autores entienden a los estados de ánimo como las tonalidades afectivas generales que caracterizan un periodo psicológico, incluso los consideran como estados afectivos relativamente resistentes y de baja intensidad, con causas antecedentes no inmediatamente salientes y, por lo tanto, con escaso contenido cognitivo. Es decir, no tiene una sola causa específica y actúan de forma difusa y de manera persistente. Una emoción sería, según estos autores, la evaluación de una situación y causa específica y se caracteriza por una menor duración temporal y una mayor intensidad afectiva que los estados de ánimo, así como por una tendencia de acción y efectos focalizados en la cognición, además de tener un contenido cognitivo claro.

Tanto los estados de ánimo como las emociones tienen una función informativa ya que le indican al organismo como está y cómo se relaciona con el medio, con el objetivo de orientar la reacción. Pero, mientras los estados de ánimo funcionan como un input positivo o negativo inespecífico y general que puede ser fácilmente más atribuido a una causa incorrecta, las emociones tendrían funciones de señal más específicas en relación a situaciones ambientales particulares, orientando al organismo hacia una acción concreta (Fiske y Taylor, 1991; Forgas, 1991). La evaluación afectiva sería el juicio agradable o desagradable que se hace sobre objetos sociales que es estable y que se puede recuperar de forma "fría" de la memoria. La evaluación placentera-displacentera es el componente central de las actitudes, concebidas como fenómeno afectivo (Fiske y Taylor, 1991).

Según Stincer y Monroy (2012) la definición de afecto incluye las acepciones de naturaleza fisiológica o somática y, también, aquella que proviene de las ciencias cognitivas. En primer lugar, desde la primera perspectiva, un afecto sería una reacción acompañada de estados fisiológicos específicos, ante un evento o, lo que es lo mismo, el estado corporal suscitado y la percepción consciente de este estado sería el afecto. En segundo lugar, desde la otra perspectiva, es decir, la tradición cognitiva, en general, el afecto es un estado mental que posee un antecedente cognitivo que lo suscita, es provocado por las creencias de los individuos acerca de hechos o estados y existe un objeto intencional que provoca su existencia.

Tal y como recogen Alcalá, Camacho, Giner, Giner e Ibáñez (2006), el estudio de la afectividad es, posiblemente, uno de los temas más complejos para la investigación en Psicología y Psicopatología. Una de las dificultades mayores para abordar su estudio radica en que la investigación clásica sobre la estructura de los afectos no ha llegado a conclusiones claras. Sin embargo, hay estudios que sugieren dos grandes factores dominantes en las experiencias emocionales, conocidos como afecto positivo y afecto negativo (Watson y Clark, 1994). Estaríamos hablando de un modelo bidimensional de la estructura básica del afecto. Estas dos dimensiones son totalmente independientes y se caracterizan como descriptivamente bipolares, pero afectivamente unipolares. Así, el polo alto de cada dimensión representa un estado de alto afecto, mientras que el polo bajo refleja la ausencia relativa de implicación afectiva (Watson y Tellegen, 1985). El afecto positivo (AP) se refiere a una dimensión en la que los niveles altos se caracterizan por alta energía, concentración completa y agradable dedicación, mientras que el bajo afecto positivo se caracteriza por la tristeza y el letargo (Watson, Clark y Tellegen, 1988). El afecto negativo (AN) refleja un estado emocional que se describe en los niveles altos como una variedad de estados de ánimo que incluyen la ira, la culpa, el temor y el nerviosismo, mientras que el bajo afecto negativo es un estado de calma y serenidad. Un hallazgo importante ha sido

encontrar relación entre altos niveles de AN con la ansiedad y la depresión, mientras que solo la depresión se caracteriza por tener niveles bajos de afectividad positiva (Watson et al., 1988).

Una vez realizada una revisión de la literatura de la temática de nuestro estudio, presentamos los objetivos que pretendemos conseguir: (1) conocer las puntuaciones de inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos de los participantes; (2) establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas (género, edad y titulación) y cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional percibida, la ansiedad y los afectos; (3) comprobar la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de los instrumentos empleados y (4) analizar qué variables de las consideradas son las que más predicen la ansiedad rasgo.

## Método

### *Muestra*

Los sujetos participantes en esta investigación son estudiantes de la licenciatura en Psicopedagogía, del Grado de Magisterio y del Máster Oficial de Secundaria de la Universidad de Jaén (España). Empleamos un muestreo no probabilístico de tipo causal o accidental (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 82) “aquel que el investigador utiliza a los sujetos que le son accesibles o que pueden representar ciertos tipos de características”.

La muestra está compuesta por un total de 325 estudiantes ( $n=325$ ) de los cuales 67 son hombres (20.62%) y 258 son mujeres (79.38%), ya que en nuestro contexto la mayoría de las personas que cursan estos estudios son mujeres. La edad media es de  $23.82 \pm 5.42$  años. Por titulación, encontramos 150 estudiantes de Psicopedagogía (46.15%), 52 estudiantes del Máster Oficial de Secundaria (16%) y 123 de Magisterio (37.85%).

### *Instrumentos*

#### *Cuestionario sociodemográfico*

Con objeto de recoger información relevante se han incluido varias preguntas relacionadas con variables sociodemográficas recopilando datos de cuestiones relativas al género, la edad y la titulación que se cursa, con la intención de situar la muestra objeto de estudio y establecer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en los resultados obtenidos en función de estas variables.

#### *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*

El TMMS-24 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Fernández-Berrocal y Ramos, 2005) es una medida de autoinforme de la inteligencia emocional percibida (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). Está formada por 24 ítems que contienen tres importantes dimensiones de la inteligencia emocional: *percepción emocional* o *atención a los sentimientos*, *comprensión de sentimientos* o *claridad emocional* y *regulación emocional* o *reparación de las emociones*. Esta prueba cuenta con una consistencia interna informada por sus autores de  $\alpha=.90$  para *percepción*,  $\alpha=.90$  en *comprensión* y  $\alpha=.86$  para *regulación*.

### *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI)*

El STAI (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970; 2008) es un cuestionario diseñado para medir dos dimensiones de la ansiedad: la *Ansiedad Estado* –AE- (condición emocional transitoria) y la *Ansiedad Rasgo* -AR- (propensión ansiosa relativamente estable). Tiene 20 ítems por cada dimensión, por lo que son 40 en total. La consistencia interna informada por sus autores para la ansiedad estado es de .83 en hombres y .86 en mujeres y para la ansiedad rasgo de .86 en hombres y .86 en mujeres (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970). En población española se han encontrado niveles de consistencia interna en universitarios que oscilan, tanto el total como para cada una de las escalas, entre .84 y .93 (Fonseca-Pedrero et al., 2012).

### *Escala Panas de Afectos Positivo y Negativo (PANASN)*

Este instrumento es una adaptación al español (Sandín, 2003) de la prueba llamada Positive and Negative Affect Schedule –PANAS- (Watson, Clark y Tellegen, 1988), es un cuestionario formado por 20 ítem para evaluar el *Afecto Positivo* (AP) y el *Afecto Negativo* (AN) en adultos. El PANASN es muy similar al PANAS pero está diseñado para adolescentes y adultos jóvenes, por lo que la redacción de los ítems está pensada para, sin perder el significado original, pueda ser comprendido por esta población. En cuanto a la fiabilidad de la escala informada por sus autores, encontramos una consistencia interna de  $\alpha=.73$  en los AP de los hombres y de  $\alpha=.72$  en los AP de las mujeres y de  $\alpha=.72$  tanto en hombres como en mujeres en los AN (Sandín, 2003).

### *Procedimiento*

Los instrumentos se aplicaron de forma colectiva a los distintos participantes de las titulaciones de Magisterio, Psicopedagogía y Máster Oficial de Secundaria en sus aulas habituales de clase. Se les pidió su colaboración para el estudio sin ningún tipo de coacción y bajo su libre elección de participar o no. Anteriormente a la contestación de los cuestionarios, los participantes fueron avisados de que se respetaría el anonimato de las respuestas y se les hizo hincapié en la confidencialidad de los resultados. Los cuestionarios fueron auto-administrados, aunque se explicó las normas de aplicación de los mismos y el equipo de investigación estuvo presente mientras eran cumplimentados para resolver posibles dudas y comprobar la correcta contestación a los mismos, siendo la duración media del proceso de 20 minutos.

### *Análisis de los datos*

Para la codificación y análisis de los datos se empleó el programa estadístico SPSS v.18.0 para Windows (SPSS Inc., Chicago, USA). Se han realizado análisis descriptivos de los resultados de los instrumentos empleados (medias y desviaciones típicas). Para conocer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en función del *género* (hombres vs. mujeres) en las dimensiones analizadas se utilizó la prueba *t* de Student de diferencias de medias para muestras independientes. En el resto de variables sociodemográficas con más de dos alternativas de respuesta (*edad expresada en intervalos* y la *titulación*) se emplearon análisis de la varianza (ANOVA) para establecer la existencia de diferencias significativas; verificándose tanto en la prueba *t* como en los ANOVA los supuestos de normalidad e igualdad de varianzas. Se realiza el cálculo de correlaciones (Pearson) entre las distintas dimensiones contempladas en cada uno de ellos y un estudio de regresión lineal mediante el método *pasos sucesivos* con el propósito de predecir que dimensión explica en mayor medida la *ansiedad rasgo*. En los análisis se emplea un intervalo de confianza del 95% (IC 95%) y se utiliza un nivel de significación de  $p<.05$ .

## Resultados

Los resultados del estudio van a presentarse de manera diferenciada en función de los cuatro objetivos planteados en el mismo (estudio descriptivo, diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas, correlación entre las dimensiones consideradas en los instrumentos y estudio de regresión para predecir qué variables explican en mayor medida la *ansiedad rasgo*, con el propósito de verificar la consecución de las metas propuestas en nuestro trabajo.

### Estudio descriptivo

En primer lugar, hemos realizado un estudio descriptivo de los datos que nos permita organizar, condensar y analizar la información ofrecida por la muestra siguiendo las sugerencias de Pardo y San Martín (2004).

**TABLA 1. Análisis de diferencias de medias en función del género (Prueba *t* de Student)**

	Variable (rango)	Total Muestra Media (DT)	Hombres Media (DT)	Mujeres Media (DT)	<i>t</i> (gl)	<i>p</i>
<b>TMMS-24</b>	PER (8-40)	27.01 (±5.3)	26.24 (±5.78)	27.22 (±5.19)	<i>t</i> (323) = 1.332	.184
	COM (8-40)	27.55 (±5.15)	27.47 (±4.88)	27.57 (±5.24)	<i>t</i> (323) = .140	.889
	REG (8-40)	27.32 (±5.52)	28.29 (±5.68)	27.08 (±5.48)	<i>t</i> (323) = 1.569	.118
<b>STAI</b>	AE (0-60)	28.57 (±5.03)	30.98 (±5.33)	27.94(±4.77)	<i>t</i> (323) = 4.472	.000**
	AR (0-60)	30.01 (±5.19)	29.61(±5.72)	30.09(±5.06)	<i>t</i> (323) = -.667	.506
<b>PANASN</b>	AP (1-30)	25.71 (±2.62)	25.75 (±2.51)	25.70 (±2.66)	<i>t</i> (323) = .121	.904
	AN (1-30)	19.63 (±3.08)	19.00 (±2.77)	19.78 (±3.16)	<i>t</i> (323) = -1.816	.070

Fuente: Elaboración propia

Nota: (1) Percepción = PER, Comprensión = COM, Regulación = REG, Ansiedad Estado = AE, Ansiedad Rasgo = AR, Afectos Positivos = AP, Afectos Negativos = AN.

(2) \*= $p < .05$ ; \*\*= $p < .01$ ; \*\*\*= $p < .001$ .

Como puede apreciarse en la Tabla 1, la puntuación media más alta en IEP la encontramos en la dimensión *comprensión* con una media de 27.55 ( $DT = \pm 5.15$ ) y la media más baja en la dimensión *percepción* con una  $M = 27.01$  ( $DT = \pm 5.3$ ). La media más alta en *ansiedad* aparece en la dimensión *ansiedad rasgo* con una  $M = 30.01$  ( $DT = \pm 5.19$ ) y la más baja se ha obtenido en *ansiedad estado* con una  $M = 28.57$  ( $DT = \pm 5.03$ ). Por último, la media más alta en *afectos* está en *afectos positivos* ( $M = 25.71$ ,  $DT = \pm 2.62$ ), mientras que en *afectos negativos* es de  $M = 19.63$  ( $DT = \pm 3.08$ ).

### Diferencias en función de las variables sociodemográficas

En segundo lugar, vamos a realizar diferentes análisis para establecer la existencia de diferencias de medias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas consideradas (*género*, *edad* y *titulación*) y los valores obtenidos en cada una de las dimensiones de los instrumentos. Para la variable sociodemográfica *género* hemos realizado una prueba de diferencia de medias (*t* student) y en las restantes (*edad* expresada en intervalos y *titulación*) vamos a llevar a cabo dos análisis de varianza (ANOVA).

### Diferencias en función del género

Los resultados contemplados en la Tabla 1, constatan que no existen diferencias significativas en la prueba *t* de diferencias de medias en ninguna de las dimensiones del TMMS-24 con

respecto a la variable *género*, hombres (♂) vs. mujeres (♀), para los grados de libertad considerados. No obstante, a pesar de no ser significativos, destacamos que los resultados obtenidos establecen que las mujeres tienen mejor puntuación media en *percepción* ( $M_{♀}=27.22$  vs.  $M_{♂}=26.24$ ) y en *comprensión* ( $M_{♀}=27.57$  vs.  $M_{♂}=27.47$ ), mientras que los hombres puntúan mejor en regulación emocional que las mujeres ( $M_{♂}=28.29$  vs.  $M_{♀}=27.08$ ), como viene siendo lo habitual en la aplicación de este instrumento.

En relación con la ansiedad, encontramos diferencias estadísticamente significativas solo en la dimensión *ansiedad estado* del STAI y el *género* ( $t_{323}=4.472$   $p=.000$   $p<.001$ ), siendo está más alta en los hombres que en las mujeres ( $M_{♂}=30.98$  vs.  $M_{♀}=27.94$ ). No podemos olvidar indicar que lo deseado al valorar la ansiedad es obtener valores reducidos de la misma, por lo que una puntuación elevada es ansiedad alerta de una situación no deseada.

Por último, al evaluar los afectos no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la variable *género*, hombres vs. mujeres, en ninguna de las dimensiones del PANASN (*afectos positivos* y *negativos*), siendo los hombres quienes obtienen una valoración ligeramente más alta en *afectos positivos* ( $M_{♂}=25.75$  vs.  $M_{♀}=25.70$ ) y las mujeres en *afectos negativos* ( $M_{♀}=19.78$  vs.  $M_{♂}=19.00$ ).

#### Diferencias en función de la edad

Con la intención de analizar la existencia de diferencias en las valoraciones en función de la *edad* se establecieron 4 intervalos de edad entre los sujetos de la muestra (-21 años, 21-25 años, 26-30 años y +30 años), realizando distintos análisis de la varianza para cada una de las escalas de los instrumentos (véase Tabla 2). En relación a la inteligencia emocional percibida no se han encontrado diferencias significativas a nivel estadístico entre la edad de los estudiantes y ninguna de las tres escalas del TMMS-24 ( $F_{(3,322)}<5.0$   $p>.05$  ns).

**TABLA 2. Análisis de varianza en función de la edad (ANOVA)**

Variable (rango)	- 21 años Media (DT)	21-25 años Media (DT)	26-30 años Media (DT)	+30años Media (DT)	F (gl)	p
<b>TMMS-24</b>						
PER (8-40)	25.78(±4.52)	27.18(±5.40)	27.56(±5.59)	27.30(±5.33)	$F_{(3,322)}=.926$	.428
COM (8-40)	27.75(±5.60)	27.41(±5.02)	27.26(±5.64)	28.08(±5.49)	$F_{(3,322)}=.608$	.610
REG (8-40)	27.31(±5.87)	27.18(±5.48)	27.73(±5.56)	28.11(±5.66)	$F_{(3,322)}=.270$	.847
<b>STAI</b>						
AE (0-60)	25.07(±4.16)	29.15(±4.94)	29.39(±4.13)	28.42(±5.82)	$F_{(3,322)}=8.350$	.000***
AR (0-60)	29.97(±4.95)	30.16(±5.17)	31.08(±5.49)	28.11(±5.36)	$F_{(3,322)}=1.553$	.201
<b>PANASN</b>						
AP (1-30)	25.48(±3.08)	25.74(±2.55)	25.86(±2.91)	25.82(±2.37)	$F_{(3,322)}=.155$	.927
AN (1-30)	19.78(±3.13)	19.57(±3.07)	19.69(±3.45)	19.88(±3.07)	$F_{(3,322)}=.115$	.951

Fuente: Elaboración propia

Nota: (1) Percepción = PER, Comprensión = COM, Regulación = REG, Ansiedad Estado = AE, Ansiedad Rasgo = AR, Afectos Positivos = AP, Afectos Negativos = AN.

(2) Existen diferencias significativas entre la Edad y AE en los siguientes pares de comparaciones (prueba post hoc HSD de Tukey): -21 vs 21-25, -21 vs 26-30, -21 vs + 30 años; siendo siempre esta favorable al par de mayor edad de cada comparación. \*= $p<.05$ ; \*\*= $p<.01$ ; \*\*\*= $p<.001$ .

En el ANOVA realizado entre las dimensiones del STAI, se ha encontrado significatividad en las diferencias entre la *ansiedad estado* y la *edad* ( $F_{(3,322)}=8.350$   $p=.000$ ;  $p<.001$ ). Al realizar una prueba a posteriori o post hoc, HSD de Tukey, para ver entre qué edades hay diferencias, comprobamos que solo existen diferencias significativas entre el intervalo de edad de menos de



21 años ( $M=21.07\pm 4.16$ ) vs. los otros tres intervalos: intervalo de 21 a 25 años ( $M=29.15\pm 4.94$ ); frente al intervalo de 26 a 30 años ( $M=29.39\pm 4.13$ ) y con en el intervalo de más de 30 años ( $M=28.41\pm 5.82$ ), siendo esta diferencia siempre significativa ( $p<.05$ ) y favorable al grupo de mayor edad. Entre las dimensiones del PANASN y la variable *edad* no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas a nivel estadístico ( $F_{(3,322)}<5.0$   $p>.05$  ns).

### Diferencias en función de la titulación

En los análisis de la varianza realizados entre las dimensiones o escalas de los instrumentos (TMMS-24, STAI y PANASN) tan solo se ha encontrado diferencias significativas a nivel estadístico entre la *titulación* y la escala *ansiedad estado* del STAI ( $F_{(3,322)}=8.539$ ,  $p=.000$ ,  $p<.01$ ). Al realizar la prueba a posteriori o post hoc HSD Tukey para ver entre que titulaciones hay diferencias se comprobó que existían diferencias significativas entre *Magisterio* y las otras dos titulaciones consideradas: *Magisterio* vs. *Psicopedagogía* ( $M=29.78\pm 4.74$  vs.  $M=27.72\pm 4.75$ ) y *Magisterio* vs. *Máster de Secundaria* ( $M=29.78\pm 4.74$  vs.  $M=27.43\pm 5.21$ ), siendo estas diferencias siempre favorables a *Magisterio*. Estos estudiantes son los que manifiestan más *ansiedad estado* pero menos *ansiedad rasgo*. En el resto de las escalas analizadas, tanto del TMMS-24, como del STAI o el PANASN, no existen diferencias significativas obtenido los estudiantes de las distintas titulaciones prácticamente las mismas puntuaciones (véase Tabla 3).

**TABLA 3. Análisis de varianza en función de la titulación (ANOVA)**

Variable (rango)	Magisterio Media (DT)	Psicopedagogía Media (DT)	Máster Secundaria Media (DT)	F (gl)	p
<b>TMMS-24</b>					
PER (8-40)	27.47( $\pm 5.12$ )	27.60( $\pm 5.94$ )	26.26( $\pm 5.24$ )	$F_{(3,322)}=.2.108$	.123
COM (8-40)	27.52( $\pm 5.04$ )	27.44( $\pm 4.80$ )	27.52( $\pm 5.38$ )	$F_{(3,322)}=.006$	.994
REG (8-40)	27.57( $\pm 5.65$ )	28.06( $\pm 5.09$ )	26.58( $\pm 5.42$ )	$F_{(3,322)}=.1.706$	.183
<b>STAI</b>					
AE (0-60)	29.78( $\pm 4.74$ )	27.72( $\pm 4.75$ )	27.43( $\pm 5.21$ )	$F_{(3,322)}=8.539$	.000***
AR (0-60)	29.81( $\pm 4.98$ )	30.24( $\pm 5.14$ )	30.25( $\pm 5.49$ )	$F_{(3,322)}=.280$	.756
<b>PANASN</b>					
AP (1-30)	25.95( $\pm 2.61$ )	25.10( $\pm 2.51$ )	25.68( $\pm 2.66$ )	$F_{(3,322)}=2.003$	.137
AN (1-30)	19.52( $\pm 2.83$ )	19.00( $\pm 3.46$ )	20.04( $\pm 3.21$ )	$F_{(3,322)}=2.218$	.110

Fuente: Elaboración propia

Nota: (1) Percepción = PER, Compresión = COM, Regulación = REG, Ansiedad Estado = AE, Ansiedad Rasgo = AR, Afectos Positivos = AP, Afectos Negativos = AN. (2) Existen diferencias significativas entre las titulaciones y AE en los siguientes pares de comparaciones (prueba post hoc HSD de Tuckey): *Magisterio* vs *Psicopedagogía* y *Magisterio* vs *Máster de Secundaria*; siendo siempre esta favorable a la titulación de *Magisterio*. \*= $p<.05$ ; \*\*= $p<.01$ ; \*\*\*= $p<.001$ .

### Estudio de relación

Hemos llevado a cabo un estudio de relación para comprobar si existen correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de los instrumentos empleados. Como esperábamos, al utilizar cuestionarios válidos y fiables y de reconocido prestigio aceptados por la comunidad científica, hemos encontrado relaciones estadísticamente significativas entre las distintas dimensiones que valoran aspectos similares (véase Tabla 4).

**TABLA 4. Correlaciones entre las dimensiones de los instrumentos (r de Pearson)**

Instrumentos	TMMS-24			STAI		PANASN	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
PER (1)	-						
<b>TMMS 24</b>							
COM (2)	.129*	-					
REG (3)	.129*	.352**	-				
<b>STAI</b>							
AE (4)	.129*	.352**	.114*	-			
AR (5)	.129*	.352**	.114*	.298**	-		
<b>PANASN</b>							
AP (6)	.129*	.352**	.114*	.298**	-.206**	-	
AN (7)	.129*	.352**	.114*	.298**	-.206**	-.200**	-

Fuente: Elaboración propia

Nota: (1) Percepción = PER, Comprensión = COM, Regulación = REG, Ansiedad Estado = AE, Ansiedad Rasgo = AR, Afectos Positivos = AP, Afectos Negativos = AN.

(2) \*= $p < .05$ ; \*\*= $p < .01$ ; \*\*\*= $p < .001$ .

La dimensión *percepción* de la IEP correlaciona significativamente, de forma positiva, con la dimensión *comprensión* de la IEP ( $r_{325} = +.129$ ;  $p = .020$ ;  $p < .05$ ); con la dimensión *ansiedad estado* ( $r_{325} = +.149$ ;  $p = .007$ ;  $p < .01$ ); con la dimensión *ansiedad rasgo* ( $r_{325} = +.274$ ;  $p = .000$ ;  $p < .01$ ); con los *afectos positivos* ( $r_{325} = +.113$ ;  $p = .041$ ;  $p < .05$ ) y por último, con los *afectos negativos* ( $r_{325} = +.317$ ;  $p = .000$ ;  $p < .01$ ). La escala *comprensión* de la IEP correlaciona significativamente de forma positiva con la dimensión *regulación* de la IEP ( $r_{325} = +.352$ ;  $p = .000$ ;  $p < .01$ ); con la *ansiedad estado* ( $r_{325} = +.125$ ;  $p = .025$ ;  $p < .05$ ) y con la dimensión *afectos positivos* ( $r_{325} = +.321$ ;  $p = .000$ ;  $p < .01$ ). También, correlaciona de forma significativa pero de manera inversa con las dimensiones *ansiedad rasgo* ( $r_{325} = -.140$ ;  $p = .012$ ;  $p < .05$ ) y con la dimensión *afectos negativos* ( $r_{325} = -.166$ ;  $p = .003$ ;  $p < .01$ ). En el caso de la dimensión *regulación* de la IEP existen correlaciones significativas con la dimensión *ansiedad estado* ( $r_{325} = .114$ ;  $p = .040$ ;  $p < .05$ ) y con la dimensión *afectos positivos* ( $r_{325} = +.421$ ;  $p = .000$ ;  $p < .01$ ). De forma negativa o inversa lo hace con la dimensión *ansiedad rasgo* ( $r_{325} = -.134$ ;  $p = .016$ ;  $p < .05$ ) y con la dimensión *afectos negativos* ( $r_{325} = -.265$ ;  $p = .000$ ;  $p < .01$ ).

La *ansiedad estado* correlaciona significativamente de forma positiva con la *ansiedad rasgo* ( $r_{325} = +.298$ ;  $p = .002$ ;  $p < .01$ ) y con la dimensión *afectos positivos* ( $r_{325} = +.173$ ;  $p = .000$ ;  $p < .01$ ). La *ansiedad rasgo* correlaciona significativamente, de forma negativa, con los *afectos positivos* ( $r_{325} = -.206$ ;  $p = .000$ ;  $p < .01$ ) y de forma positiva, con la dimensión *afectos negativos* ( $r_{325} = +.380$ ;  $p = .000$ ;  $p < .01$ ). Finalmente, el *afecto positivo* correlaciona significativamente de forma negativa con el *afecto negativo* ( $r_{325} = -.200$ ;  $p = .000$ ;  $p < .01$ ) como se podía esperar.

### Estudio de regresión

El cuarto y último de los objetivos planteados proponía analizar qué variables de las consideradas son las que más predicen la *ansiedad rasgo*. Para ello hemos realizado un estudio

de regresión lineal usando el método de *pasos sucesivos*, considerado como variables predictoras cada una de las escalas del instrumento de inteligencia emocional (*percepción*, *comprensión* y *regulación*) y del cuestionario de afectos (*positivos* y *negativos*) y como variable criterio la escala *ansiedad rasgo* del STAI. Se consideró pertinente no realizar este mismo estudio con la otra escala de ansiedad, *ansiedad estado*, ya que este tipo de ansiedad (AE) puede estar afectada por diversas variables que no se pueden controlar en nuestro estudio (e.g.: horas de descanso, proximidad de exámenes en unos estudiantes y en otros no, etc.).

**TABLA 5. Análisis de regresión lineal (pasos sucesivos) variable criterio *ansiedad rasgo***

Variable criterio	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Corregida	Variables predictoras	Beta	t
<i>Ansiedad Rasgo</i> (muestra total)	.447	.200	.192	PER	.208	3.872***
				AP	-.174	-3.351**
				AN	.279	5.131***
<i>Ansiedad Rasgo</i> (muestra hombres)	.464	.215	.147	PER	.355	2.508*
				COM	-.099	-.667
				REG	.087	.557
				AP	-.037	-.272
				AN	.188	1.360
<i>Ansiedad Rasgo</i> (muestra mujeres)	.473	.224	.208	PER	.166	2.790**
				COM	-.074	-1.238
				REG	-.008	-.127
				AP	-.202	-3.203**
				AN	.287	4.643***

Fuente: Elaboración propia

Nota: (1) Percepción = PER, Comprensión = COM, Regulación = REG, Ansiedad Estado = AE, Ansiedad Rasgo = AR, Afectos Positivos = AP, Afectos Negativos = AN. (2) \*= $p < .05$ ; \*\*= $p < .01$ ; \*\*\*= $p < .001$ .

Como puede comprobarse en la Tabla 5, el resumen del modelo indica que para el total de la muestra se han incluido las escalas *percepción* (PER), *afectos positivos* (AP) y *afectos negativos* (AN), quedando excluidas las escalas *comprensión* (COM) y *regulación* (REG) y *afectos negativos* (AN). Al realizar el estudio diferenciado entre hombres y mujeres todas las variables incluidas (escalas) fueron aceptadas por el modelo.

En la muestra total, los resultados indican que las variables explican un 19.20% de la varianza ( $R = .447$ ;  $R^2$  corregida = .192;  $F_{(3,320)} = 26.608$   $p = .000$ ), con un mayor peso de los *afectos negativos* ( $Beta = .279$ ;  $p < .000$ ), seguidos de la *percepción* ( $Beta = .208$ ;  $p < .000$ ) y los *afectos positivos* ( $Beta = -.174$ ;  $p < .01$ ), existiendo en las tres escalas un valor de  $t$  significativo.

En los hombres, el modelo explica el 14.7% ( $R = .464$ ;  $R^2$  corregida = .147;  $F_{(5,58)} = 3.174$   $p = .013$ ), con un mayor peso en *percepción* ( $Beta = .355$ ;  $p < .05$ ), la única con un valor de  $t$  significativo, seguida de los *afectos negativos* ( $Beta = .188$ ;  $p > .05$ ), la *comprensión* ( $Beta = -.099$ ;  $p > .05$ ), *regulación* ( $Beta = .087$ ;  $p > .05$ ) y los *afectos positivos* ( $Beta = -.037$ ;  $p > .05$ ). Para las mujeres, el análisis de regresión explica el 20.8% de la varianza ( $R = .473$ ;  $R^2$  corregida = .208;  $F_{(5,252)} = 14.539$   $p = .000$ ), con valores más elevados en los *afectos negativos* ( $Beta = .287$ ;  $p < .000$ ) y *afectos positivos* ( $Beta = -.202$ ;  $p < .001$ ), seguidos de la *percepción* ( $Beta = .166$ ;  $p < .01$ ), la *comprensión* ( $Beta = -.074$ ;  $p > .05$ ) y la *regulación* ( $Beta = -.008$ ;  $p > .05$ ), estas últimas sin un valor de  $t$  significativo.

## Discusión

Las diferencias de género en IE es un aspecto importante en investigación educativa (Mestre, Guil y Lim, 2004), los especialistas coinciden en que hay habilidades más desarrolladas en función de ser hombre o mujer (Caballero, 2004; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Pena, Rey y Extremera, 2012; Valadez-Sierra, Pérez-Sánchez y Beltrán-Llera, 2010; Valadez-Sierra, Borges, Ruvalcaba-Romero, Villegas y Lorenzo, 2013). En nuestro trabajo no hemos encontrado significación en las diferencias entre hombres y mujeres en los valores de IEP al igual que otros estudios (Chan, 2005; Prieto-Rincón, Inciarte-Mundo, Rincón-Prieto y Bonilla, 2008). No obstante, los datos obtenidos aún no siendo significativos en relación al género, están en consonancia con los resultados de otros trabajos (Molero, Ortega-Álvarez y Moreno, 2010; Pena, Extremera y Rey, 2011), realizados con población española y con el mismo instrumento de IEP que hemos empleado en nuestro trabajo; en ellos sí se encontraron diferencias significativas a nivel estadístico en función del género en *percepción o atención a los sentimientos* a favor de las mujeres y en reparación o regulación de las emociones a favor de los hombres (Molero, Ortega-Álvarez y Moreno, 2010); o el de Extremera, Durán y Rey (2009) en donde se examina el efecto modelador de la IE en función del género y del estrés en las satisfacción de los estudiantes universitarios.

Sin duda las emociones deben estar presentes en los contenidos que se desarrollen en la formación inicial de los docentes, como es el caso de los sujetos de la muestra de este estudio. Algunos autores (Palomera, 2008; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008), consideran que los aspectos emocionales son fundamentales para la formación de los docentes constituyendo uno de los elementos básicos para su desarrollo profesional y favoreciendo en la consecución de una educación de calidad, además de jugar un papel muy importante para la salud, siendo una parte innegable de nuestras vidas y fundamentales para potencias conductas saludables (Ortega-Navas, 2010).

En relación con la ansiedad, las principales conclusiones obtenidas en distintos trabajos evidencian que existen relaciones entre la ansiedad y la salud mental sobre todo en la adolescencia (Axelsson y Ejlertsson, 2002; Bagley y Mallick, 2001; Chamberlain y Haaga, 2001). Estos autores coinciden en señalar que la ansiedad afecta de modo directo a la salud mental de las personas que la sufren. En otros estudios (Adler y Matthews, 1994), la ansiedad se ha asociado al riesgo de desarrollar ciertas patologías como, por ejemplo, la hipertensión en las mujeres o como factor de riesgo de la sobremortalidad cardiovascular (Hansen, 2003). Rosario et al. (2008) realizaron un estudio sobre la ansiedad ante los exámenes y su relación con variables familiares y personales. Los resultados que obtuvieron revelaron que la ansiedad ante los exámenes es superior en las chicas y disminuye con el aumento del nivel de estudios de la madre y del padre, del número de cursos suspensos y de las notas en matemáticas. Evidencias similares a las descritas se han encontrado en nuestro trabajo en *ansiedad estado* en función del *género, edad y titulación*.

Bernaldo de Quirós et al. (2012) analizaron las diferencias sociodemográficas, clínicas y de resultados de tratamientos de los trastornos de ansiedad, obtuvieron como resultados que existen diferencias significativas en función del género, siendo el porcentaje de mujeres significativamente superior al de hombres en todos los problemas excepto en el trastorno obsesivo-compulsivo. El trastorno de ansiedad no especificado requirió un menor número de sesiones de evaluación y tratamiento, mientras que el trastorno obsesivo compulsivo requirió un mayor número de sesiones. No aparecieron diferencias significativas en porcentajes de altas y abandonos en fobia específica, trastorno de ansiedad generalizada y trastorno obsesivo-compulsivo.

En relación a los afectos, en nuestro estudio no se han obtenido diferencias significativas en función del *género*, *edad* y *titulación*. Otros autores sin han apreciado diferencias entre afectos y *género* (Alcalá et al., 2006), obteniendo resultados que evidencian que la mujer joven se caracteriza por los afectos positivos y la felicidad y el hombre adulto por ser reservado y aislado. En la juventud, los hombres y las mujeres, se caracterizan por el cansancio, la somnolencia y el amodorramiento, rasgos de la astenia juvenil. Finalmente, la edad produce una insatisfacción del adulto respecto a su pasado. Concluyeron afirmando que se puede establecer un perfil diferencial de afectos en cuanto al género y la edad. El estudio sobre depresión y afectos en la tercera edad de Alcalá, Camacho y Giner (2007), mostró que existen diferencias fundamentales entre la depresión en la tercera edad frente a la depresión en el adulto; una menor intensidad de la afectividad negativa y una menor intensidad en los afectos de miedo, hostilidad y culpa.

Extremera y Fernández Berrocal (2006) han conformado el carácter predictivo en población universitaria de la percepción o atención, comprensión o claridad y regulación o reparación emocional sobre los niveles de ansiedad y depresión y sobre diferentes áreas relacionadas con la salud mental, social y física, encontrando resultados similares a los propuestos en nuestro trabajo. Jiménez y López-Zafra (2013) realizaron un estudio con el objetivo de comprobar el papel que tienen la IEP y las competencias sociales en el rendimiento académico. Además, también analizaron el papel de las expectativas del profesor en el rendimiento de alumnos de E.S.O. Los resultados mostraron que las actitudes prosociales fueron un predictor positivo y significativo, no solo del rendimiento académico sino también del nivel de inteligencia emocional percibida de los estudiantes, desempeñando a su vez las expectativas del profesor un rol determinante.

## Conclusiones

En este apartado vamos a presentar las principales conclusiones, limitaciones del estudio y la prospectiva del mismo, con la intención de que en futuros trabajos pueda profundizarse en aquellos aspectos que sean necesarios.

Sin duda, una de las principales limitaciones de nuestro estudio es el poder de generalización de los resultados obtenidos dado el tamaño de nuestra muestra. Las evidencias alcanzadas no deberían ser trasladadas a otros contextos diferentes al nuestro, tal sólo a aquellos que coincidan en las características sociodemográficas de sus estudiantes. A pesar de la dilatada producción científica en torno a esta temática, es una línea de investigación joven, por lo que habrá que seguir trabajando en ella de manera que se permita la realización de estudios con muestras más amplias y de tipo transcultural, algo que favorecería extraer conclusiones sólidas de la utilidad y necesidad de las emociones, la ansiedad y los afectos en el ámbito educativo.

No podemos finalizar nuestro trabajo sin realizar algunas consideraciones sobre las líneas futuras de actuación que es preciso seguir. Coincidimos con Jiménez y López-Zafra (2009) cuando consideran que afortunadamente se está incrementando de manera progresiva en los centros educativos y en el profesorado, la conciencia de que la adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para conseguir el éxito escolar debiéndose considerar las implicaciones educativas de los aspectos emocionales en las aulas, en especial en lo relacionado con el bienestar emocional, el rendimiento y la mejora de convivencia escolar. Los profesionales de la educación del mañana, entre los que están los sujetos de la muestra de nuestro estudio, deben de adquirir estos recursos y conocer herramientas para su puesta en práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Algunas propuestas recientes realizadas con población universitaria española (Extremera, Ruiz-Aranda, Pineda y Salguero, 2011; Ruiz-Aranda, Salguero y Fernández-Berrocal, 2011) o

Mejicana (Valadez-Sierra et al., 2013), apuestan por la importancia de valorar los aspectos emocionales con instrumentos que evalúen habilidades, como la adaptación al español del Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso –MSCEIT- (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009) junto con otras escalas y no recoger información, de manera exclusiva, a través de pruebas autoinformadas.

Esperamos que nuestro estudio permita aportar información de utilidad para la comunidad educativa, en especial a aquellas personas con responsabilidad en la formación inicial de los docentes, y porque no en ellos mismos, quienes deben ser los principales responsables de gestionar su proceso de formación de acuerdo con las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior.

## Referencias bibliográficas

- Adler, N. y Matthews, K. (1994). Health Psychology: why do some people get sick and some stay well? *Annual Review of Psychology*, 45, 229-259.
- Alcalá, V., Camacho, M. y Giner, J. (2007). Afectos y depresión en la tercera edad. *Psicothema*, 19 (1), 49-56.
- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J. e Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*, 18 (1), 143-148.
- Alonso, J., Angermeyer, M.C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T.S. y Bryson, H. (2004a). 12-Month comorbidity patterns and associated factors in Europe: Results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) Project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109 (420), 28-37.
- Alonso, J., Angermeyer, M.C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T.S., Bryson, H. (2004b). Prevalence of mental disorders in Europe: Results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) Project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109 (420), 21-27.
- Alonso, J., Angermeyer, M.C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T.S., Bryson, H. (2004c). Use of mental health services in Europe: Results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) Project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109 (420), 47-54.
- Andlin-Sobocki, P., y Wittchen, H.U. (2005). Cost of anxiety disorders in Europe. *European Journal of Neurology*, 12 (1), 39-44.
- Augusto-Landa, J.M., López-Zafra, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 413-425.
- Augusto-Landa, J.M., López-Zafra, E., Berrios-Martos, M.P. y Aguilar-Luzón, M.C. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45, 888-901.
- Augusto-Landa, J.M., López-Zafra, E., Martínez de Antoñana, R. y Pulido-Martos, M. (2006). Perceived emotional intelligence and a life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18 (supl. 1), 152-157.

- Augusto-Landa, J.M., Pulido-Martos, M. y López-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474.
- Axelsson, L. y Ejlertsson, G. (2002). Self-reported health, self-esteem and social support among Young unemployed people: a population based study. *International Journal of Social Welfare*, 11 (2), 11-119.
- Bagley, C. y Mallick, K. (2001). Normative data and mental health construct validity for the Rosenberg Self-Esteem Scale in British Adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 9 (2/3), 117-126.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40 (11), 54-62.
- Bellamy, A., Gore, D. y Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (2), 53-78.
- Bernaldo-de-Quirós, M., Estupiña, F.J., Labrador, F.J., Fernández-Arias, I., Gómez, L., Blanco, C. y Alonso, P. (2012). Diferencias sociodemográficas, clínicas y de resultados del tratamiento entre los trastornos de ansiedad. *Psicothema*, 24 (3), 393-401.
- Bhullar, N., Schutte, N.S. y Malouff, J.M. (2012). Associations of individualistic-collectivistic orientations with emotional intelligence, mental health, and satisfaction with life: a tale of two countries. *Individual Differences Research*, 10 (3), 165-175.
- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personal and Social Psychological Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brasseur, S. y Gregoire, J. (2011). L'intelligence émotionnelle-Trait chez les adolescents à haut potentiel: Spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, 62 (1), 59-76.
- Caballero, A. (2004). Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género. En AEOP, Actas de la *Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera* (p. 546). Universidad de Coruña.
- Chamberlain, J.M. y Haaga, D.A.F. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of rational emotive and cognitive behavior therapy*, 19 (3), 163-176.
- Chan, D.W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16 (2-3), 47-56.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005a). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 3, 937-948.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 45-51.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2009). *Adaptación Española del Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso MSCEIT*. Madrid: TEA.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47, 116-121.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, Age and Gender differences. *Psicothema*, 18 (Supl.1), 42-48
- Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda, C y Salguero, J. M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: a prospective study. *Personality and Individual Differences*, 51, 11-16.
- Fernandez-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18 (supl. 1), 72-78.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). Evaluando la inteligencia emocional. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos (Eds.), *Corazones Inteligentes* (pp. 35-38). Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescent. *Individual Differences Research*, 4 (1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Triad Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.
- Fiske, S.T. y Taylor, S.E. (1991). *Social Cognition*. New York: McGraw Hill, Inc.
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Sierra-Baigrie, S. Lemos-Giráldez, S. Y Muñiz, J. (2012). Propiedades psicométricas del "Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo" (STAI) en universitarios. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20 (3), 547-561.
- Forgas, J.P. (1991). *Emotion and Social Judgements*. Oxford: Pergamon.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than I.Q.* Nueva York: Bantam Books.
- Guillén, A. y Buela, G. (2011). Actualización psicométrica y funcionamiento diferencias de los ítem en el State Trait Anxiety Inventory (STAI). *Psicothema*, 23 (3), 510-515.
- Hansen, S. (2003). Mental health issues associated with cardiovascular disease in women. *Psychiatric clinics of North America*, 26, 693-712.
- Jiménez, M. I. Y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el Rendimiento Académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (1), 75-98.
- Latorre, A., Rincón, D. del y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Marqueta, A., Jiménez-Muro, A., Beamonte, A., Gargallo, P. y Nerín, I. (2010). Evolución de la ansiedad en el proceso de dejar de fumar en fumadores que acuden a una Unidad de Tabaquismo. *Adicciones*, 22 (4), 317-324.
- Martínez, A., Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2), 1696-2095.



- Martínez, I.M., Grau, R. y Salanova, M. (2002). El síndrome de burnout en profesionales de educación. En M. Marín, R. Grau y S. Yubero (Eds.), *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 187-196). Madrid: Pirámide.
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J.M., Guil, R. y Lim, N. (2004). Inteligencia emocional: ¿a qué pueden deberse las diferencias respecto a la variable género? En E. Barberá, L. Mayor, M. Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C. Candela y C. Gómez (Eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 313-324). Valencia. Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT).
- Molero, D. y Reina-Estévez, A. (2012). Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (2), 92-104.
- Molero, D., Ortega-álvarez, F. y Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.
- Montes-Berges, B. y Augusto-Landa, J.M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14, 163-171.
- Ortega-Navas, M.C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 462-470.
- Paez, D. y Carbonero, A. (1993). Afectividad, Cognición y Conducta social. *Psicothema*, 5, 133-150.
- Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E.G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 247-276). Madrid: Pirámide.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 437-454.
- Pardo, A. y San Martín, R. (2004). *Análisis de datos en Psicología II*. Madrid: Pirámide.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420.
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), 69-79.
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 341-358.
- Prieto-Rincón, D., Inciarte-Mundo, J., Rincón-Prieto, C. y Bonilla, E. (2008). Estudio del coeficiente emocional en estudiantes de medicina. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 46 (1), 10-15.
- Rosario, P. Núñez, J.C., Salgado, A., González-Pineda, J.A., Valle, A., Joly, C. y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20 (4), 563-570.

- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Emotional Intelligence and Acute Pain: The Mediating Effect of Negative Affect. *The Journal of pain*, 12 (11), 1190-1196.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence, Imagination, *Cognition y Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports. Furthers explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17 (5), 611-627.
- Sandín, B. (2003). Escalas Panas de Afecto Positivo y Negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (20), 173.182.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E. (1970). *Manual for the State Trait Inventory*. Palo Alto: Consulting Psuchological Press.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E. (2008). STAI. *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo*. Madrid: TEA.
- Stincer, D. y Monroy, Z. (2012). Los afectos en la argumentación científica: una útil perspectiva para la formación de la habilidad de argumentar. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 4 (2), 110-128.
- Valadez-Sierra, M. D., Borges, M. A., Ruvalcaba-Romero, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). Emotional intelligence and its relationship with gender, academic performance and intellectual abilities of undergraduates. *Electronic Journal of Reseach in Educational Psychology*, 11 (2), 395-412.
- Valadez-Sierra, M. D., Pérez-Sánchez. L. y Beltrán-Llera, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faísca*, 15 (17), 2-17.
- Wang, P.S., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Angermeyer, M.C., Borges, G. y Bromet, E.J. (2007). Use of mental health services for anxiety, mood and substance disorders in 17 countries in the WHO world mental health surveys. *The Lancet*, 370, 841-850.
- Watson, D. y Clark, L.A. (1994). *The PANAS-X. Manual for the positive and negative affect schedule*. University of Iowa.
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Pschycological Bulletin*, 98, 219-235.
- Watson, D., Clark, L.A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negativeaffect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Zavala, M.A., Valadez, M. de los D. y Vargas, M.C. (2008). Inteligencia Emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 319-338.

**Fecha de entrada:** 13 de diciembre 2013

**Fecha de revisión:** 13 de enero 2014

**Fecha de aceptación:** 27 de julio 2014