

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



Programa de Doctorado en Enfermería

**Personalidad y afrontamiento al
estrés en alumnos de Grado en
Enfermería.
Factores moduladores**

Tesis Doctoral:

Noemí Cuartero Monteagudo

Directores:

Dr. D Julio J. Fernández Garrido

Dra. Dña. Ana M^a Tur Porcar

Abril, 2017



Tesis Doctoral

Programa de Doctorado en Enfermería

Facultad de Enfermería y Podología

**Personalidad y afrontamiento al estrés en
alumnos de Grado en Enfermería.
Factores moduladores**

Noemí Cuartero Monteagudo

Directores:

Dr. D Julio J. Fernández Garrido

Dra. Dña. Ana M^a Tur Porcar

Abril, 2017

A mi marido e hijos por estar siempre a mi lado.

Sois mi apoyo incondicional. Os quiero.

A mi madre, una gran mujer.

Mi ejemplo a seguir y mi mejor amiga.

Sin tí nunca habría llegado hasta aquí, ni ser quien soy.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han hecho posible la realización de esta tesis.

Mi inmensa gratitud y afecto a mis directores de tesis: Ana M^a Tur-Porcar y Julio Fernández Garrido, porque me habéis brindado vuestra sabiduría, vuestro tiempo y motivación, durante esta larga andadura haciendo que este proyecto haya sido posible. Gracias a vosotros esta tesis se ha convertido en un bonito reto.

Gracias también, a todas las personas que han participado, ya sea como docentes o como alumnado, que voluntaria y desinteresadamente han hecho posible este trabajo.

Gracias a mis compañeros de la facultad por brindarme en todo momento palabras de aliento y cariño, en especial a Olga y David que han dedicado su tiempo y su saber en esta tesis.

Por último, quiero agradecer a toda mi familia el esfuerzo que han dedicado para conseguir llegar al final de esta tesis:

A mi marido, a mi hija y a mi hijo por compartirme con este arduo trabajo multitud de días y demostrarme su infinito amor y paciencia. Os quiero.

Desde luego a mis hermanos que como siempre, me han prestado todos los recursos a su alcance para lograr mis proyectos.

A mi padre, el cual ya no está entre nosotros pero seguro se sentiría orgulloso.

Agradecimiento eterno a mi madre por su tesón, por su sabiduría y por haberme acompañado desde siempre en mi carrera académica y en la carrera de la vida. Por ser el espejo en el que me miro.

ÍNDICE

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el estudiante de Grado	3
2. MARCO TEÓRICO.....	15
CAPÍTULO 1.	16
1. Bases teóricas de la investigación	16
1.1 Perfil del estudiante universitario	16
1.2 La clase social y el estudiante universitario	21
1.3 Motivación y elección del título universitario	23
1.4 Actividad laboral, estado civil y cargas familiares en el estudiante universitario	25
1.5 Tiempo libre y ocio en el estudiante universitario	28
1.6 Perfil sociodemográfico del estudiante universitario en enfermería.....	30
CAPÍTULO 2.	32
2. La personalidad.....	32
2.1 Introducción a la personalidad	32
2.2 Personalidad en adolescentes y jóvenes adultos ...	37
2.3 Modelos de personalidad.....	45

2.4 Autoeficacia y rendimiento académico	70
CAPÍTULO 3.	75
3. Factores moduladores del estudiante universitario.	75
3.1 Inteligencia emocional	79
3.1.3 Modelos de Inteligencia Emocional	86
3.1.4 La Inteligencia emocional en el contexto educativo.....	95
3.1.5 La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico	101
3.2 La Resiliencia y resistencia personal	107
3.2.1 Resiliencia en el contexto educativo.....	109
3.3 Estrés y afrontamiento al estrés.....	111
3.3.1 Definiciones del concepto estrés.....	112
3.3.2 El estrés académico.....	114
3.3.3 El concepto afrontamiento al estrés.....	122
3.3.4 Estilos de afrontamiento al estrés	128
3.3.5 Rendimiento académico y estrategias de aprendizaje según tipos de afrontamiento al estrés..	134
3.4 La ansiedad	137
3.4.1 Concepto de ansiedad.....	137

3.4.2 Principales instrumentos de medida de la ansiedad en adultos.....	142
3.5 Valores, creencias y cultura.....	146
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	157
3.1 Objetivos generales	158
3.2 Objetivos específicos	158
3.3 Hipótesis.....	159
4. METODOLOGÍA.....	161
4.1 Tipo de investigación	162
4.2 Procedimiento	162
4.2.1 Estrategia de búsqueda bibliográfica.....	162
4.2.2 Recogida de datos.....	165
4.3 Población participante	167
4.3.1 Técnicas de recolección de datos	168
4.3.2 Variables	168
4.4 Descripción de los Instrumentos de evaluación...	169
4.4.1 Cuestionario de datos sociodemográficos	170
4.4.2 Inventario de Ansiedad STAI E-R.....	171
4.4.3 Inteligencia Emocional TEIQue-SF	174

4.4.4 Inventario de respuestas de afrontamiento (CRI-A).....	177
4.4.5 Resilience Appraisal Scale	187
4.4.6 Eysenck Personality Inventory form A	189
4.4.7 Cuestionario de Valores Personales	192
5. RESULTADOS.....	206
5.1 Análisis de la población participante.....	207
5.1.1 Análisis Descriptivo de las variables sociodemográficas de la población participante.....	207
5.1.2 Análisis de varianza de un factor de las variables psicológicas en la población evaluada	258
5.2 Inteligencia emocional, personalidad y afrontamiento Variables predictoras del neuroticismo.....	277
5.3 Personalidad, inteligencia emocional y resiliencia Variables predictoras de la eficacia académica	288
5.4 Ansiedad y afrontamiento. El rol mediador de la inteligencia emocional.....	302
6. DISCUSIÓN.....	316
7. CONCLUSIONES.....	352
8. BIBLIOGRAFÍA.....	357
9. ANEXOS.....	398

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definición de estilos de vida	7
Tabla 2. Definiciones del perfil del estudiante universitario no tradicional	19
Tabla 3. Factores de la personalidad en adolescentes y jóvenes adultos.....	43
Tabla 4. Unidades centrales del análisis de la personalidad según Mishel & Shoda y Bandura.....	46
Tabla 5. Datos de la teoría factorial de Cattell.	55
Tabla 6. Rasgos internos de la personalidad según Cattell..	55
Tabla 7. Modelo descriptivo de la personalidad según Eysenck.....	59
Tabla 8. Los rasgos de personalidad para la dimensión neuroticismo/estabilidad según Eysenck.....	60
Tabla 9. Rasgos de personalidad para la dimensión introversión/extroversión según Eysenck.	62
Tabla 10. Rasgos de personalidad para la dimensión psicoticismo según Eysenck.	64
Tabla 11. Estilos de afrontamiento al estrés.....	132
Tabla 12. Cuestionarios sobre ansiedad.....	144
Tabla 13. Definiciones del concepto cultura.	147
Tabla 14. Concepto de Valores.....	153

Tabla 15. Dimensiones de Inteligencia según Cooper & Petrides.....	175
Tabla 16. Modelo de estilos y estrategias según método y dirección de respuesta de afrontamiento.....	181
Tabla 17. Subescalas del cuestionario Resilience Appraisal Scale.....	188
Tabla 18. Factores FORMA A cuestionario de personalidad EPI.....	192
Tabla 19. Tabla de compatibilidades y conflictos entre los tipos de valores según la teoría de Schwartz.....	198
Tabla 20. Dimensiones y dominios de los valores según el modelo de Schwartz.	201
Tabla 21. Cifras de la población evaluada en esta investigación.	208
Tabla 22. Número total de estudiantes matriculados, por tipo de universidad, tipo de centro, sexo y ámbito de estudio. Estudios de Grado. Curso2014-2015	210
Tabla 23. Número total de estudiantes matriculados, por tipo de universidad, tipo de centro, sexo y comunidad autónoma. Estudios de Grado.....	211
Tabla 24. Oferta de plazas de Grado en enfermería en las distintas universidades de la provincia de Valencia curso 2014-2015.....	212

Tabla 25. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) según el "estado civil.".....	219
Tabla 26. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) sobre "familiares a su cargo"	222
Tabla 27. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada)sobre "el lugar de nacimiento".....	225
Tabla 28. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada)respecto a "la residencia habitual"	227
Tabla 29. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada)respecto a "formación complementaria previa".....	228
Tabla 30. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) sobre el "tipo de formación complementaria previa"	229
Tabla 31. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) acerca de los "años de experiencia laboral".....	231
Tabla 32. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) del "lugar experiencia laboral"	233
Tabla 33. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) sobre el "motivo por el que estudia enfermería"	235

Tabla 34. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) de los "familiares del ámbito de la enfermería".....	239
Tabla 35. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada)de los "estudios del padre".....	241
Tabla 36. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada)de los "estudios de la madre".....	242
Tabla 37. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) acerca de la "clase social del padre"	245
Tabla 38. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) del tipo de actividades durante el "tiempo libre y ocio"	247
Tabla 39. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada)sobre el rendimiento académico	249
Tabla 40. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada)acerca de la motivación académica	250
Tabla 41. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada)sobre el ritmo de trabajo en el alumnado	251

Tabla 42. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) acerca de si te consideras buen/a alumno/a	252
Tabla 43. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) sobre los recursos para establecer nuevas relaciones y evitar conflictos.....	254
Tabla 44. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) sobre la percepción de la eficacia académica en el alumnado	256
Tabla 45. Prueba "T de student" para muestras independientes en función del sexo.	259
Tabla 46. Prueba "T de student" para muestras independientes de las variables psicológicas y los factores analizados en función "estudiante tradicional" "estudiante no tradicional".....	264
Tabla 47. Prueba "T de student" para muestras independientes según la titularidad de la institución universitaria donde cursan los estudios (pública/ privada).....	268
Tabla 48. Prueba "T de student" para muestras independientes según la percepción de la eficacia académica del alumnado	273
Tabla 49. Análisis descriptivos de las variables psicológicas estudiadas.	281

Tabla 50. <i>Análisis correlaciones entre inteligencia emocional, afrontamiento al estrés y neuroticismo.</i>	282
Tabla 51. <i>Resumen del análisis de regresión jerárquica del Afrontamiento al estrés, la Inteligencia emocional en el Neuroticismo en estudiantes de Grado en Enfermería de primer curso.</i>	286
Tabla 52. <i>Análisis descriptivos de la percepción de eficacia académica, inteligencia emocional, personalidad y resiliencia.</i>	293
Tabla 53. <i>Análisis correlacional de las variables percepción de la eficacia académica, inteligencia emocional, resiliencia y personalidad.</i>	295
Tabla 54. <i>Coefficientes del análisis de regresión múltiple en la explicación de la percepción de eficacia académica en estudiantes de enfermería.</i>	299
Tabla 55. <i>Análisis descriptivos de inteligencia emocional, ansiedad y afrontamiento.</i>	310
Tabla 56. <i>Análisis de correlación entre las variables de Ansiedad, Inteligencia emocional y Afrontamiento al estrés.....</i>	312
Tabla 57. <i>Índices de ajuste del modelo en la población de estudiantes de Grado en enfermería.....</i>	314

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1. Distribución de estudiantes según la edad.</i>	214
<i>Gráfico 2. Distribución de estudiantes según el sexo.</i>	216
<i>Gráfico 3. Distribución del alumnado según el estado civil.</i>	218
<i>Gráfico 4. Distribución de estudiantes según si tienen hijos.</i>	220
<i>Gráfico 5. Distribución de alumnos que tienen familiares a su cargo.</i>	221
<i>Gráfico 6. Distribución según el lugar de nacimiento del alumnado de la universidad privada y de la universidad pública.</i>	223
<i>Gráfico 7. Distribución del alumnado según su residencia habitual.</i>	226
<i>Gráfico 8. Formación complementaria previa.....</i>	228
<i>Gráfico 9. Tipo de formación complementaria previa.....</i>	228
<i>Gráfico 10. Años de experiencia laboral previos al Grado en Enfermería.....</i>	230
<i>Gráfico 11. Lugar de la experiencia laboral previa.</i>	232
<i>Gráfico 12. Motivo por el que decidió estudiar Grado en enfermería.....</i>	234
<i>Gráfico 13. Modalidad de acceso a la titulación.....</i>	236
<i>Gráfico 14. Familiares del ámbito de la enfermería.....</i>	238
<i>Gráfico 15. Estudios del padre.....</i>	240
<i>Gráfico 16. Estudios de la madre.....</i>	240
<i>Gráfico 17. Clase social del padre del alumnado participante. ..</i>	243
<i>Gráfico 18. Tiempo libre y posibilidades de ocio.....</i>	246

<i>Gráfico 19. Rendimiento académico.....</i>	<i>248</i>
<i>Gráfico 20. Motivación e interés por las actividades académicas.....</i>	<i>248</i>
<i>Gráfico 21. Ritmo de trabajo adecuado.....</i>	<i>250</i>
<i>Gráfico 22. Te consideras buen/a alumno/a.....</i>	<i>250</i>
<i>Gráfico 23. Recursos para establecer nuevas relaciones y evitar conflictos.</i>	<i>253</i>
<i>Gráfico 24. Percepción global del alumnado sobre su eficacia académica.</i>	<i>255</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Concepto "reciprocidad triádica" Bandura (1987).	47
<i>Figura 2.</i> Modelo jerárquico de Eysenck.....	58
<i>Figura 3.</i> Estrategias de aprendizaje según Weinstein & Palmer (2002).	136
<i>Figura 4.</i> Pirámide de jerarquización social.....	154
<i>Figura 5.</i> Modelo estructural para ansiedad estado y rasgo, inteligencia emocional y afrontamiento por aproximación y evitación.	314

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el estudiante de Grado

La presente investigación es el punto de partida para un proyecto que ha comprendido la revisión de conceptos tales como: la ansiedad, la inteligencia emocional, el afrontamiento al estrés, la resiliencia, la personalidad o los valores, así como las actitudes que muestran los estudiantes de Grado en Enfermería. Además se han contemplado las variables sociodemográficas y su influencia en el alumnado que compone la muestra. También se ha estudiado el impacto que presentan dichos factores en la actualidad, a través de búsquedas entre los autores más relevantes y las líneas de disertación más novedosas.

A lo largo de un recorrido cronológico de los documentos consultados, se ha podido observar la evolución de los constructos mencionados desde hace algunas décadas hasta llegar al estado actual de la cuestión. Sin embargo, en el planteamiento de este estudio, resultaba esencial conocer los factores moduladores que podrían estar interfiriendo entre los estudiantes, desde el medio educativo en el que se desenvuelven.

La llegada de la Educación Superior a las universidades ha supuesto diversos desafíos y retos para los estudiantes. A nivel internacional, el primer año en la facultad supone un período especialmente crítico para la mayoría de los jóvenes que se hallan en una nueva etapa evolutiva, en la que se generan simultáneamente nuevos patrones de respuesta comportamental, cognitiva y afectiva para responder adecuadamente a las nuevas exigencias del medio.

La población universitaria posee unos rasgos característicos respecto a otros grupos sociales. Por un lado, un porcentaje importante del alumnado transita desde la adolescencia a la joven adultez, además, ve modificados muchos de sus comportamientos durante un período de al menos 4 años (tiempo que pasan realizando estudios superiores) y que en concomitancia, han de tomar múltiples decisiones en base a las situaciones a las que se han de enfrentar (Bastías & Stiepovich, 2014). Este hecho puede suponer según apuntan algunos estudiosos, un cambio estresante difícil de sostener en el tiempo, principalmente para el colectivo que residirá fuera de su hogar y de su entorno durante esta etapa (Agudelo, Casadiegos, & Sánchez, 2009). Estas circunstancias pueden verse condicionadas por los estilos de vida del estudiante universitario a su paso por la facultad.

El concepto “estilos de vida” lleva interesando desde hace décadas a disciplinas como la psicología o la sociología. Tal es el caso de Ayerdi (1994) el cual define “estilos de vida” como “Un concepto de la Teoría Social con propiedades integrativas y sinópticas que posee un carácter multidimensional y tiene tanto o más valor explicativo que cualquiera de las variables simples que ayudan a configurarlo». Es decir, el estilo de vida va siempre inscrito en una biografía personal, pero lo que lo caracteriza es «la iniciativa, por parte del individuo, de recrear su cosmos social personal y diferenciado, en lugar de aceptar acrítica y pasivamente el cosmos social existente en el exterior de su medio ambiente, pero, al mismo tiempo, garantizando su pertenencia significativa a él” (Ruiz-Olabuenaga, 1994).

En lo que respecta al estudio del concepto estilos de vida desde el campo de las Ciencias de la Salud, forma parte de un modelo, el cual se desglosa en cuatro elementos: la biología humana, el medio ambiente, los estilos de vida y la organización de los servicios de salud. Desde esta perspectiva, se entiende por estilos de vida “aquel conjunto de decisiones que toma el individuo, incidiendo en mayor o menor medida sobre ellas” (Lalonde 1981; Bastías & Stieповich, 2014). Si estas decisiones son “malas”, desde el punto de vista de la salud, el individuo es más vulnerable y

tiene más riesgo de sufrir una enfermedad o incluso la muerte. Pero además, está asociado a distintas maneras de comportamiento individual y patrones de conducta.

Esto es precisamente lo que acontece con el colectivo de estudiantes universitarios analizados en la presente investigación. Los estudiantes pertenecen a un colectivo social determinado, con una historia sociofamiliar específica y un bagaje formativo concreto. Este conjunto de características y referente psicosocial (plural pero distintivo) posibilita y/o determina al alumnado recrear un «cosmos social personal y diferenciado» y más concretamente, la formación académica lograda, conlleva la realización de una serie de prácticas, hábitos, valores, actitudes, tendencias, formas de vida. Es decir, lo que se denomina estilo de vida (Rodríguez & Agulló, 1999).

A continuación se reflejan diferentes formas para definir estilos de vida (Tabla 1).

Tabla 1. Definición de estilos de vida

	Definiciones de estilos de vida
Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002)	“Son una forma general de vida basada en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio, y los patrones individuales de conducta, determinados por factores socioculturales y características personales”.
Jenkins (2005)	Considera que existen factores protectores (mantienen la salud y promueven la longevidad) y conductas de riesgo (la limitan o resultan dañinos y reducen la esperanza de vida) entre los estilos de vida.
Torre & Tejada (2007)	“Son un modo de concebir la realidad y proyectarse en la vida”.
Guerrero & León (2010)	Son la manera de vivir, es decir, las actividades, las rutinas cotidianas o los hábitos. Al conjunto de estas prácticas se les denomina hábitos o comportamientos sostenidos.
Bastías & Stiepovich (2014)	“Son conductas que involucran la decisión personal, sea voluntaria o Involuntaria”.

De este modo, el estilo de vida del estudiante universitario estará condicionado por factores protectores o de vulnerabilidad, que facilitarán o enturbiarán la calidad y la permanencia en los estudios superiores.

Según algunos estudios más de la mitad de los estudiantes que ingresan en la universidad, presentan una elevada incidencia de problemas académicos, emocionales, de consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas o aumento de conductas psicopatológicas (Buote, Pancer & Pratt, 2007). Además de los cambios propios de la etapa del desarrollo evolutivo, los estudiantes que acceden a una carrera se enfrentan muchas veces a: la separación de la familia y de los amigos, la creación de nuevas redes de relación y la necesidad de adquirir mayor autonomía. Aquellos estudiantes que disponen de mayores redes de apoyo se adaptan mejor y más fácilmente a los retos de su nueva vida como universitarios. Sin embargo, un control emocional parental extremo (por exceso o por defecto), la escasa implicación hacia las actividades académicas del alumnado o los conflictos interpersonales, son algunas de las dificultades de adaptación presentes en el contexto universitario (Pérez & Menéndez, 2014).

Además, que el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un incremento de las exigencias en el estudiante, al ser necesario que el estudiante asuma un papel más activo, reflexivo y estratégico, lo que puede generar también mayor dificultad en su adaptación al nuevo entorno educativo. Según las estadísticas de la Conferencia

de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) del año 2010, alrededor del 30% de los estudiantes, que ingresan en estudios superiores entre los 17 y los 21 años nunca llegan a obtener un título universitario, siendo el primer curso el que contabiliza más bajas (Martínez-López, Páramo, Guisande, Tinajero & da Silva, 2014).

De este modo, resulta relevante valorar y estudiar en profundidad los factores protectores o de vulnerabilidad ante los que se ven expuestos los estudiantes universitarios de la muestra a estudio. Tal es el caso de la inteligencia emocional de los valores presentes entre los estudiantes de Grado en Enfermería, así como de la personalidad. Del mismo modo, la relación entre la capacidad de afrontamiento de fenómenos potencialmente estresantes, la ansiedad y la resiliencia que poseen pueden determinar la continuidad y la calidad de los estudios superiores. Por otra parte, las propias características definitorias de cada individuo, es decir, aquellos rasgos que expresan su personalidad, así como los valores que presentan a su llegada a la facultad, supondrán los pilares básicos en los que se podrá sustentar el estudiante universitario y que le permitirán obtener un rendimiento académico óptimo, así como una sólida formación profesional y humana.

Llegado a este punto se analiza el efecto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en las universidades, así como las consiguientes transformaciones en el estudiante de Grado.

La universidad ha sufrido múltiples transformaciones desde su nacimiento en el siglo XIII, llegando incluso a ser cuestionada su función en el siglo pasado. Para ello, ha sido necesario construir un sistema educativo eficaz, en el que la información se convierta en conocimiento, y lograr instruir a personas con una sólida formación humana, con capacidad para discernir y altamente resolutivas, en el terreno profesional. Esto es lo que se conoce como “revolución en la psicología del aprendizaje”, y en consecuencia, en los hábitos académicos presentes hasta el momento (Bricall, 2000).

Con el convencimiento de que es necesario romper los moldes en los que se desarrolla la actividad universitaria, en el año 1998 emergió el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con la Declaración de La Sorbona. Éste puso de manifiesto un paradigma centrado en el alumno y en las competencias necesarias para desempeñar su profesión futura. Hecho que hizo que las condiciones de aprendizaje fueran lo más favorables posible. Quedaba ratificada dicha

afirmación en la declaración final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada del 5 al 9 de octubre de 1998 en la Sede de la UNESCO en París, donde se expuso lo siguiente: “Los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deberían situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior” (UNESCO, 1998).

Desde la citada Declaración de la Sorbona en el año 1998, se sucedieron diversos acontecimientos, que supusieron la instauración definitiva del plan de estudios existente en las universidades, en la actualidad. En 1999 tuvo lugar la Declaración de Bolonia, el Informe de Salamanca en 2001 y los Comunicados de Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005). Dicho modelo nació con el fin de promover una reforma universitaria a nivel europeo que facilitase la equivalencia de las titulaciones y la movilidad de los universitarios entre los países de la UE. Existieron otros motivos no menos ambiciosos como son: incrementar la competitividad de los estudios superiores, favorecer la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este último objetivo, va encaminado también a conseguir que el perfil que demanda la nueva universidad, sea el de

estudiantes autónomos e implicados en su trayectoria académica, motivados hacia el estudio y a alcanzar hábitos de estudio más eficaces. Todos ellos, rasgos del nuevo paradigma de educación superior en el EEES (Medina, 2008).

Algunos de los cambios más destacables que ha traído consigo la implantación del nuevo modelo son: el incremento del número de alumnado, la creación de nuevas universidades, las competencias marcadas por los nuevos planes de estudio y el perfil profesional del estudiante, siendo necesario abordar de manera planificada, la formación de adultos en las universidades. Es relevante atender a las demandas profesionales y personales de los estudiantes, con el fin de que las constantes innovaciones docentes en las facultades que hacen posible el conocimiento y la educación formal, puedan llegar más lejos, alcanzando también a un patrón más integral. De otro modo resultaría complicado e imposible mejorar su nivel educativo demandado por la sociedad actual (Learreta, Cruz & Benito, 2012).

Respecto al incremento de los alumnos que deciden cursar estudios superiores, la cifra en España se multiplicó por diez desde el año 1960 al 2000, evolución que se produjo también en la mayoría de los países de la OCDE

(Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico) (Medina, 2008). Pero además, se han producido otras innovaciones importantes, como son las referentes a la distribución por sexo, al origen social y a la nacionalidad de los estudiantes que deciden cursar una titulación universitaria. Según datos del Ministerio, en los años 40, las mujeres suponían el 13% de los estudiantes universitarios, siendo en la actualidad más del 54%. El nivel académico de las familias también es un dato relevante, pues tan sólo la mitad del alumnado, tiene padres que han cursado estudios de bachillerato y/o superiores. El número de extranjeros en las facultades españolas ha evolucionado notoriamente también. En el año 2002, los estudiantes de la Unión Europea y otras nacionalidades, suponían 14.819, sin embargo en el año 2012, el total es de 53.832 alumnos.

Llegado a este punto, es importante conocer las características definitorias del perfil del estudiante universitario y su evolución a lo largo del tiempo, lo que hace necesario profundizar en la función social de la universidad, desde el punto de vista de la oferta educativa, la organización o el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, Fernández, Gros & Romaña, 2005). Las variables a estudio, permitirán observar similitudes y/o diferencias

entre los alumnos participantes, y reflexionar sobre los resultados obtenidos con miras a que los estudiantes universitarios adquieran una sólida formación. De esta manera, dicho proyecto pretende ser la base de investigaciones futuras de mayor alcance, que permitan seguir avanzando en el estudio de aquellos elementos que interfieren en el desempeño académico de los estudiantes, y en el logro de profesionales enfermeros altamente cualificados. Para ello, será interesante poder disponer de información que ayude a generar programas educativos, y reducir los aspectos negativos que se puedan detectar a su paso por la facultad.

Por último, cabe destacar que, además de la introducción teórica realizada al inicio de la tesis, se ha detallado un pequeño apartado teórico previo al análisis de los resultados, con el fin de relacionar los principales hallazgos con las variables analizadas en cada uno de los estudios.

2. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

1. Bases teóricas de la investigación

1.1 Perfil del estudiante universitario

A pesar de que las iniciativas políticas europeas en el ámbito de la educación van encaminadas, por norma general, hacia la inclusión de la población adulta en el medio universitario, esta dinámica no se está llevando a cabo en todos los países ni en igual medida.

Tras la revisión de los estudios encontrados acerca del perfil sociodemográfico del estudiante universitario, se encuentran diversas definiciones. Existen principalmente dos tendencias en las que confluyen la mayoría de los investigadores. La primera tendencia la aporta Verner (1964), al hacer una distinción entre alumnos universitarios “adultos” y “preadultos”. Los primeros, priorizan el rol familiar (padre/madre) o el laboral (empleado/empresario) desde el punto de vista psicosocial, desplazando a un segundo lugar el hecho de estudiar (el rol de alumno). “Este desplazamiento en la jerarquía de roles -especialmente el hecho de que el rol de alumno pierde el primer puesto y es relegado al segundo- es lo que distingue de manera significativa al adulto del preadulto” (Verner, 1964). La

segunda tendencia, clasifica al estudiante universitario en estudiante “no tradicional” y estudiante “tradicional” (Medina, 2008). Algunas de las variables a tener en cuenta entre ambos grupos son: la edad de los estudiantes, si trabajan o no, el compromiso hacia sus responsabilidades familiares y el tiempo de dedicación a los estudios. La diferencia principal está asociada a la formación del alumnado, que parte de una *formación inicial* y está orientada a la *formación permanente*. A su vez, la formación permanente está vinculada a los alumnos no tradicionales (Bourgeois & Frenay, 2001).

Gracias al sistema educativo orientado hacia la inclusión de colectivos heterogéneos en las aulas, y tras la implantación del EEES, (Suecia y Gran Bretaña fueron pioneras en la acogida de estudiantes no-tradicionales en sus facultades), algunos países como en el caso de España han ido incrementando el número de estudiantes no tradicionales en sus facultades (Adiego, Asensio, & Serrano, 2004).

A partir de este momento, en la presente investigación parece más adecuado hablar de estudiante tradicional y no tradicional, de manera que a continuación, se hace un recorrido de las principales definiciones encontradas en la literatura, siendo el autor de referencia Medina (2008). Éste define a los estudiantes tradicionales como alumnos entre

18 y 22 años, sin responsabilidades familiares (hijos o ancianos a su cargo), que acceden a la universidad directamente del bachillerato, sin un trabajo remunerado, y que además se dedican a la formación como su actividad principal. En definitiva, cumplen con sus obligaciones de formación académica de forma prioritaria.

Tabla 2. Definiciones del perfil del estudiante universitario no tradicional

<p>Abbate (2008)</p>	<p>El principal rasgo que identifica al estudiante universitario no tradicional, es su procedencia, principalmente provienen de familias con bajo nivel socio-económico. Además, son los primeros de su entorno familiar en acceder a una titulación universitaria, de edad más avanzada que los estudiantes tradicionales (mayores de 22 años), y con un trabajo remunerado entre 20 y 35 horas semanales para sufragar los estudios universitarios, pues ya no dependen de los padres para ayuda financiera y por norma general, no acceden a las facultades desde el bachillerato.</p>
<p>Kasworm (2010)</p>	<p>Según este autor, la identidad del estudiante no tradicional es múltiple, existiendo gran diversidad en aspectos como: la clase social, la evolución como persona, la percepción sobre sí mismo, la posición, las relaciones y el contexto de aprendizaje dentro de la universidad. Las características derivadas del hecho de tener una edad superior al estudiante tradicional, serán los rasgos definitorios principales.</p>
<p>Vaccaro & Lovell (2010)</p>	<p>Los estudiantes no tradicionales poseen mayor número de responsabilidades, lo cual puede suponer un impedimento en el desarrollo del aprendizaje. A pesar de este hecho, sobresalen más en sentido positivo que los de edades tradicionales. Además, sus familiares pueden servir como fuente de inspiración de la formación. Suele haber principalmente un porcentaje mayor de mujeres.</p>

González & Ballesteros (2011)	Es aquel estudiante mayor de 25 años, principiante, que comienza sus estudios sin cualificación previa, y cuyo acceso y formación en las facultades está dificultado principalmente por causas estructurales tales como: ser estudiantes de primera generación familiar, no poseer titulaciones previas o haber abandonado la carrera sin haber terminado el curso académico.
Learreta et al. (2012)	Presenta mayor ansiedad que el estudiante tradicional respecto: al modo de afrontar los estudios superiores, el trato recibido por sus compañeros en el aula, la diferencia de edad y las expectativas suscitadas. Además, se caracteriza por ser muy práctico y necesitar ver la aplicación práctica de los conocimientos aprendidos-.

Sin embargo, debido al cambio del perfil del alumnado en la actualidad, la formación debe darse a lo largo de toda la vida, y no distingue entre individuos de edades diversas. Es por ello, que hoy en día en las universidades coexiste el estudiante tradicional -que proviene del bachillerato y accede a la universidad con 18 años- con otros estudiantes de perfil no tradicional. Éstos últimos, por norma general, presentan gran motivación y deseo de aprender, además de un bagaje personal que favorece el aprendizaje en el aula.

1.2 La clase social y el estudiante universitario

Respecto a la clase social del estudiante universitario, se han contemplado las siguientes variables: los estudios del padre y los estudios de la madre, junto con el tipo de trabajo o profesión que desempeñan (Hollingshead, 1957). Es por ello, que resulta interesante hacer un recorrido por algunos de los estudios publicados en los últimos años, donde se menciona la relación que puede tener dicho dato, con el alumnado presente en las aulas universitarias hoy en día.

El nivel educativo y la profesión de los progenitores, están directamente relacionados con la transmisión socio-familiar hacia sus hijos. En la década de los años setenta, se produjo una transformación histórica sobre el perfil del alumnado que cursaba estudios superiores, pasando de estar orientado a “el alumnado de la enseñanza superior que pertenece básicamente a las clases media y alta” a “alcanzar a las capas bajas de la sociedad”. Son determinantes por tanto, la posición social, laboral, económica y cultural, además del origen nacional, el lugar de residencia o la estructura interna familiar (Cid & Finkel, 2014). Como confirma el informe Eurostat publicado recientemente (Grundiza & López, 2013) “el nivel educativo de los padres tiene un fuerte impacto en el nivel educativo de sus hijos”.

En esta misma línea, el Eurostudent IV (Ariño & Llopis, 2011) evalúa el impacto socio-familiar atendiendo a dos variables: el nivel educativo de los progenitores, y la profesión que ejercen. De ahí la importancia que se analice la situación de las madres y los padres, en conjunto y por separado, para conocer el impacto que generan en sus hijos a la hora de acceder a estudios superiores. Si se estudian por separado los porcentajes de padres y madres, existe una sobrerrepresentación de padres con estudios superiores, o por el contrario, una infrarrepresentación de estudiantes cuyos padres cuentan con estudios primarios o secundarios. Según datos de este mismo informe, en los estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo superior alcanzaría el 40%, mientras que aquellos que sus padres poseen un nivel educativo bajo, representarían el 35%. En el caso de las madres, presentan mayor porcentaje de estudios bajos (alrededor del 39%), sin embargo, la cifra se iguala en aquellas que lograron estudios superiores, situándose en un 35%. Respecto a la ocupación, los padres que ejercen “trabajos manuales”, suponen alrededor del 27% del total frente al 17% en el caso de las madres. Según esta misma fuente, el 25% de padres ostentaría cargos “profesionales”, esto contrasta con el 79% de madres que ocupan profesiones de nivel medio-alto (directivas, profesionales,

profesionales de apoyo, personal de oficina o trabajadores de comercio y sector servicios).

Otro estudio menciona que el nivel educativo del padre o de la madre, la profesión de éstos, o el nivel adquisitivo, son variables que se relacionan íntimamente con la posibilidad de que los hijos concilien el trabajo y los estudios superiores. Los alumnos estudian a tiempo completo en mayor medida si el padre y/o la madre ocupan puestos de carácter directivo o de alta cualificación. Sin embargo, aquellos en que los padres tienen trabajos menos cualificados, suelen simultanear los estudios con el trabajo a tiempo completo y/o a tiempo parcial estable (Finkel & Barañano, 2014).

Por último, los datos del informe del Eurostudent IV (Barañano, Finkel & Rodríguez, 2011), explican que la posición socioeconómica de la familia condiciona al estudiante. También el número de alumnos que estudian a tiempo completo es mayor en el caso de que, tanto el padre como la madre, tengan estudios superiores.

1.3 Motivación y elección del título universitario

Respecto al motivo por el que el alumno ha decidido estudiar esta carrera y no otra, cabe señalar tres actitudes motivacionales básicas: la *actitud instrumental*, la *actitud*

profesional y la *actitud expresiva* (Navarro & Soler, 2014) Según esta visión, el hecho de que un estudiante se decante por una titulación u otra, se debe a una combinación personal de estas tres variables. En concreto, aquellos alumnos que estudian en la rama de Ciencias de la Salud, muestran mayor tendencia a la actitud “profesional”, frente a la actitud “expresiva” que aparece como segunda opción, o la “instrumental” que se sitúa en último lugar. Es decir, a mayor expresividad, menos instrumentalidad y bastante menos profesionalidad. La causa principal puede tener explicación en el perfil altruista que caracteriza a estas carreras (Navarro & Soler, 2014).

En este mismo estudio, se valora la motivación de los estudiantes a lo largo de la formación universitaria, la cual parece incrementarse en el factor instrumental conforme avanzan en su trayectoria académica, a la vez que decrece el factor profesional. El factor expresivo se relaciona con ciertos rasgos intrínsecos de la personalidad del estudiante, es decir, tal y como va progresando en sus estudios, el éxito académico se convierte en un elemento esencialmente motivador. En cambio, el factor instrumental puede aparecer aumentado al final de la titulación, pues el alumno ve más cercana su inserción laboral y la posibilidad de lucrarse. Por último, la disminución del factor profesional

puede deberse principalmente a que el educando a lo largo del tiempo adquiere mayor “realismo instrumental”.

Respecto a la relación entre la edad y la motivación, se ha demostrado que los estudiantes presentan mayor motivación profesional y expresiva en edades tempranas (principalmente en el terreno laboral). Sin embargo, a lo largo de los años, comienza a cobrar interés la motivación instrumental y materialista frente a las otras dos. No obstante, a partir de los 30 años, vuelve a ser primordial la motivación expresiva, alcanzado cifras incluso superiores a los estudiantes más jóvenes. Cabe suponer que estos alumnos desean crecer personalmente más que cualquier otro motivo. En relación al sexo, las estudiantes mujeres están más motivadas profesionalmente que los varones, por el contrario, ellos obtienen puntuaciones más elevadas en las opciones extremas de motivación instrumental y motivación expresiva (Navarro & Soler, 2014).

1.4 Actividad laboral, estado civil y cargas familiares en el estudiante universitario

El estudiante universitario en la actualidad compagina en muchos casos trabajo, cargas familiares y estudios superiores. A partir de los 25 años, la exigencia laboral suele

ser mayor, ya sea a tiempo parcial o completo. Respecto al tiempo que emplean los estudiantes al trabajo y al estudio, la carga familiar y la profesional también están íntimamente relacionadas.

Según la literatura consultada, el colectivo que presenta más dedicación al trabajo (a tiempo completo) y al estudio, son aquellos que tienen familia propia e hijos. Alrededor del 60% del alumnado casado trabaja a tiempo completo, el 50% si son divorciados, el 7% si son solteros o el 13% si están emancipados. En el caso de tener hijos a su cargo, la cifra aumenta hasta el 62%. Por último, tan sólo el 14% se dedica en exclusiva a los estudios universitarios. En cuanto a la rama de conocimiento, los estudiantes de Ciencias de la Salud, se dedican en exclusividad a los estudios en el 60% de los casos, cifra que coincide con los educandos de Grado en enfermería (Finkel, Barañano & Rodríguez, 2012).

Es necesario hoy en día, promover el desarrollo integral de los alumnos en el ámbito universitario, no sólo teniendo en cuenta las habilidades y las técnicas que deben adquirir durante su formación, sino también del desarrollo de una serie de valores sociodemográficos como son: sentido de autorrealización, adquisición de competencias, aprender a aprender y sentido de responsabilidad.

En la actualidad, existen diversos modelos de familia, sin embargo en la presente investigación, se han analizado los conceptos “familia nuclear” y “familia extensa”. Por familia nuclear se entiende a “las personas que forman un hogar privado tales como los esposos o un padre o una madre con un hijo/a no casado o en adopción” (Valdivia, 2008), tales como padres, hermanos y cónyuges. Por otro lado, Torres & Castillo (2015) definen familia extensa como “aquella estructura de parentesco que habita en una misma unidad doméstica (u hogar) y está conformada por parientes pertenecientes a distintas generaciones” entre los que se considera a los primos, tíos y abuelos.

Dicho esto, debido al aumento del número de estudiantes universitarios no tradicionales, es esencial conocer si este tipo de estudiantes poseen unas características definitorias distintas al estudiante tradicional. Una de las razones que pudiera estar incidiendo en el incremento del número de estos educandos en el medio universitario, es la generada por el Espacio Europeo de Educación Superior, que consiste en potenciar la cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo cual lleva a contemplar la opción universitaria para poder crecer en un contexto laboral y ampliar conocimientos.

1.5 Tiempo libre y ocio en el estudiante universitario

El tiempo libre y la elección de la actividad que realiza el estudiante universitario cuando dispone de él, viene marcada en gran medida por variables de diversa índole: psicológica (factores de personalidad), sociológica (tiempo real de ocio), cultural (bagaje cultural y educativo), económica (condiciona el tipo de actividad a realizar) e, incluso, el estado de salud (Gil, 2003; Huertas, Caro, Vásquez & Vélez, 2008).

El ocio también interviene activamente en el proceso de socialización, los estilos de vida o las expectativas de futuro, así como la consecución de las metas fijadas, la cantidad de tiempo disponible y el uso que se le otorga para conseguir llevar a cabo las múltiples tareas académicas (Duran, 2013). Además, el proceso de elaboración de la identidad de jóvenes y adolescentes ha pasado de tener escenarios más tradicionales, como eran la escuela y la familia, a otras alternativas posibles en las que el tiempo libre ha cobrado gran relevancia (Albaigés, 2003).

Otro estudio realizado sobre universitarios y tiempo libre (Caro & Vásquez, 2012), determinó que las actividades predominantes entre los estudiantes, se encontraban las relacionadas con el uso de la tecnología (navegar en

internet, redes sociales, juegos con dispositivos electrónicos, ver la televisión, etc.), quedando en segundo plano las actividades académicas y aquellas asociadas con el bienestar universitario, consideradas enriquecedoras durante la vida académica de los estudiantes.

Cabe mencionar que disfrutar del tiempo de ocio, está marcado por los hábitos y las actividades culturales que se desempeñan, proporcionando como resultado un sentimiento de realización que reforzará la autoestima (González-Arratia, Medina & García, 2015) parte esencial en el desarrollo integral de la sociedad. De este modo, es necesario conocer a qué dedican el tiempo libre los universitarios y guiarles en el mejor uso de éste (Ochoa-Hernández & Rangel-Lyne, 2012). Desde las universidades, se podrían aportar pautas para que el alumnado adquiriera aficiones mediante las que se sienta realizado y conseguir así un desarrollo global, no sólo desde el plano académico y profesional, sino también respecto a actitudes y valores del ser humano.

1.6 Perfil sociodemográfico del estudiante universitario en enfermería

Para poder enmarcar en una definición concreta el perfil sociodemográfico de los estudiantes en enfermería en la presente investigación, se ha procedido a indagar en la visión que aportan otros autores.

En el entorno español, el perfil del estudiante de enfermería según una investigación realizada en Málaga, (España) se observó que el alumnado de Ciencias de la Salud más comprometido conseguía también mejores logros académicos. Sin embargo, el papel de los profesores universitarios, fue esencial para motivar a los estudiantes (Casuso-Holgado et al., 2013).

En otro artículo realizado en la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud de Sevilla (Cruz, Valiente, Maldonado, García-Carpintero & de Llanos, 1998) se obtuvo que el recién egresado poseía un perfil tipo muy característico. Los rasgos principales eran: persona joven (edad promedio de 23 años), soltero, sin cargas familiares y con dedicación exclusiva a la carrera. Los estudiantes además dedicaban una media de 4h diarias al estudio, lo cual no les permitía compatibilizar otras actividades en la mayoría de los casos. Por último, existían algunos factores, que se consideraban positivos y que determinaban el rendimiento escolar, como fueron: la

motivación, la vocación de ayuda a los demás y la concesión de becas. Además, también se consideró que la principal causa de fracaso académico era el diseño curricular de la titulación, es decir, la carga teórica y práctica presente en los estudios de Grado. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes en dicha institución, acceden directamente desde el selectivo y con notas de corte elevadas, lo cual hace que la tasa de abandono de la titulación sea mínima.

En el mismo entorno sevillano, Barrientos-Trigo, Gil-García, & Porcel-Gálvez (2014), indagaron acerca de las características del perfil sociodemográfico del estudiante de enfermería, obteniendo que la edad promedio de los participantes fue de 21 años, con un rango de los 18 a los 50 años. El 80% eran mujeres, y provenía de medio urbano. Además, el 92% del alumnado, comentaba no haber realizado previamente trabajo remunerado.

CAPÍTULO 2.

2. La personalidad

2.1. Introducción a la personalidad

El estudio de la personalidad ha suscitado gran interés a lo largo de la historia, siendo una de las áreas de mayor relevancia dentro del ámbito de la Psicología. Gran número de estudios demuestran que existe influencia directa entre la personalidad y variables tales como: depresión, ansiedad o autoestima (Simkin, 2012).

Conocer las desigualdades entre una persona y otra, y poder desentrañar las diferencias en el comportamiento de los individuos, ha sido el objeto de estudio de la Psicología de la personalidad durante décadas. Para ello, los investigadores han indagado en la búsqueda de las dimensiones básicas y de una taxonomía propia, con el fin de poder ordenar los rasgos que definen la personalidad de cada sujeto (Cattell, 1957; Eysenck & Eysenck, 1985). Esta tarea no ha sido fácil, ya que a la hora de definir este constructo, surgieron numerosas teorías de diversa índole. Sin embargo, los investigadores convergen en un punto sobre el concepto de personalidad, y es el hecho de que está integrada por

factores cognitivos, emocionales, biológicos, sociales y culturales.

La primera corriente que se conoce que aborda la personalidad aparece en el siglo V a.C. con la teoría: "los cuatro humores o temperamentos", desarrollada por Hipócrates. Pero, no será hasta el siglo XX cuando se retome el estudio de este constructo desde el campo de la Psicología. Diversas tendencias florecen a partir de ese momento, (psicolanálisis, conductismo, humanismo, cognitivismo o biologicismo), las cuales influyeron en el modo en que los científicos estudiaron la personalidad (McAdams & Olson, 2010). Con el paso de los años, fueron evolucionando las tendencias mencionadas, generándose dos grandes visiones acerca de la personalidad: la sociocognitiva y la biodisposicional.

A lo largo de décadas de estudio, se fueron configurando las distintas maneras de estudiar la personalidad. Se pasó de una visión más disposicional, vigente hasta los años 60 en autores como Cattell, Eysenck o Allport, entre otros, a constructos social-cognitivos como demuestran las aportaciones de Mischel o Bandura. De este modo, se asentaron las bases teóricas de dos grandes modelos consolidados en los años 80, y que siguen estando en auge

en la actualidad. Se trata del modelo biodisposicional y la alternativa social-cognitiva.

Cabe destacar también el modelo propuesto por Watson dentro del Manifiesto Conductista en el que hace especial énfasis en el ambiente. Aunque en ocasiones también mencionó los factores biológicos y neurofisiológicos en sus trabajos con animales, con niños, y con adultos. A pesar de que era consciente del rol de la biología en la conducta, le dió primordial importancia al ambiente. Su conocida frase sobre este tema dice, “dadme una docena de niños sanos y bien formados y mi mundo específico para criarlos, y yo me comprometo a tomar cualquiera de ellos al azar y entrenarlo para que llegue a ser cualquier tipo de especialista que quiera escoger: médico, abogado, artista, mercader y sí, incluso mendigo y ladrón, sin tener para nada en cuenta sus talentos, capacidades, tendencias, habilidades, vocación o raza de sus antepasados” (Watson, 1930).

Norman, en 1963, hizo mención a la adecuada estructura taxonómica de los cinco factores del inventario 16PF de Cattell (Brody & Ehrlichman, 2000). Siendo Goldberg (1981) quien retomó este concepto, sacando a la luz cinco dimensiones muy similares a las que había estudiado Norman en 1963. Dichas dimensiones fueron: Surgencia,

Responsabilidad, Insensibilidad, Intelecto y Neuroticismo (Goldberg, 1992).

En esta misma línea, Eysenck & Eysenck (1987), hicieron grandes aportaciones al ampliar el número de adjetivos descriptivos necesarios para configurar el concepto de personalidad como rasgo. Definieron personalidad como aquel sistema más o menos constante y organizado del carácter, temperamento, intelecto y del aspecto físico de una persona, que establece su adaptación única en el ambiente, es decir “la suma total de los patrones conductuales, presentes o potenciales del organismo, determinados por la herencia y el ambiente, se origina y desarrolla mediante la interacción funcional de los sectores formativos en que se originan estos patrones conductuales” (Eysenck & Eysenck, 1987). Así, en la década de los noventa, los estudiosos de este constructo, concretaron que la mayoría de los rasgos podrían catalogarse en cinco dimensiones.

Ya en el siglo XXI, el concepto cobra un sentido más amplio y Mayer & Salovey (2007) lo define como “la organización de los sistemas superiores psicológicos del individuo, es decir, el modo en que motivos, emociones, pensamiento e inteligencia, incluyendo Inteligencia Emocional, se organizan

conjuntamente” (Mayer & Salovey, 2007). Por tanto, al hablar de personalidad han dicho que está compuesta de inteligencias y de rasgos socio-emocionales, principalmente.

Otros autores, han hablado de la configuración de la personalidad desde el ámbito de la cultura. Boas (2008) ha dado mayor relevancia a la actitud del ser humano, de modo que ha considerado que “la cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres”.

En esta misma línea, para McAdams & Olson (2010), la personalidad es un conjunto amplio y complejo de características psicológicas, que aportan estabilidad y consistencia al comportamiento humano. Desde este punto de vista, autores como Catell y Eysenck, afirmaron que la conducta humana se caracteriza por ser consistente y repetitiva en el tiempo independientemente del estímulo, el ambiente o el contexto. Así se podrían predecir ciertos comportamientos y, dependiendo de si las respuestas son específicas o generalistas, podría aplicar un análisis factorial

que permitirá identificar los rasgos o factores de los que se compone la personalidad.

Con todo lo expuesto, la presente investigación ha explicado los modelos de personalidad contemporáneos, basados en esquemas bien estructurados de “rasgos de personalidad”, y las cualidades relacionadas con éstos, los cuales incluyen a la inteligencia emocional, las competencias y al conocimiento.

A pesar de todo, parece no existir unanimidad sobre la definición del concepto personalidad en la literatura. La principal causa parece ser la carencia de referentes en la realidad de dicho constructo. Sin embargo, sí se detecta cierto consenso acerca de las características relativamente estables y consistentes de la personalidad. Este hecho determina el modo de abordar las investigaciones, siendo definitiva la concepción que cada individuo tenga a priori del objeto de estudio, (bien el individuo en sí, o los rasgos básicos que caracterizan al sujeto) de forma que se seguirá un modelo u otro para el marco conceptual de la investigación.

2.2. Personalidad en adolescentes y jóvenes adultos

Partiendo de la base que la personalidad no es un concepto estático, si no que se ve alterada por factores tanto

intrínsecos como extrínsecos en el ser humano, en el siguiente apartado se analiza la personalidad en la adolescencia y la juventud, etapas del ciclo evolutivo que resultan esenciales en la presente investigación por el perfil mayoritario que compone la muestra. Para conocer cómo se comportan determinados aspectos cognitivos y afectivos en el desarrollo moral y en la configuración de la personalidad, es necesario indagar en la base teórica y experimental.

La familia es uno de los elementos que intervienen directamente en el apoyo y la adaptación de los niños y los adolescentes frente a diversos ambientes y etapas evolutivas. Aquellos niños y adolescentes que presentan elementos adversos, son más propensos a las conductas disfuncionales. Es decir, la familia representa el núcleo en el que se adquieren los principios que definen la propia cultura y por tanto condiciona las relaciones interpersonales y el éxito social. Éste es un proceso activo mediante el cual se intercambian e incorporan conductas y creencias de la personalidad en los individuos (Valencia, 2012).

Otro de los conceptos que resulta esencial es la maduración. Según la teoría evolutiva (Millon, 1993) la maduración se desarrolla de forma progresiva y ordenada, pero está sujeta a numerosas variaciones que reflejan la influencia del

entorno. Así lo describen más detalladamente López, Rondón, Cellerino & Alfano (2010) en su modelo desglosado en cuatro fases:

- Existencia: Corresponde al período de fijación sensorial del desarrollo neuropsicológico del niño, desde el nacimiento hasta los 18 meses. La normalidad se logra mediante un equilibrio dinámico entre el placer y el dolor.
- Adaptación: esta fase se caracteriza por la biopolaridad Actividad-Pasividad en la que se da la modificación activa de las condiciones del entorno que aseguran la supervivencia. El período de desarrollo que cubre esta etapa, es el denominado autonomía sensorio-motora, desde los 12 meses hasta los 6 años.
- Replicación: Se refiere al desarrollo del sí mismo, por una parte y al amor constructivo, por los demás. En esta etapa se conforma la bipolaridad sí mismo-otros.
- Abstracción: Se considera que es la capacidad humana concretar y procesar simbólicamente los datos y los hechos, para conformar la realidad personal. Corresponde al período de integración intracortical, que cubre el período que se extiende desde los 4 años hasta la adolescencia.

Por último, la estabilidad es otro factor clave. Está asociada al grado en que se modifican las puntuaciones de personalidad a lo largo del tiempo en dos momentos temporales distintos. Los cambios que se produzcan (aumentando o disminuyendo significativamente) serán consecuencia de la maduración o del momento histórico que viva la población en una misma etapa del ciclo evolutivo (Roberts, Walton & Viechbauer, 2006).

En las últimas décadas, conocer los rasgos propios de la personalidad que caracterizan a los individuos según las distintas etapas de la vida, ha generado un amplio debate que llega hasta la actualidad. Sin embargo, los estudios se han realizado en mayor medida entre la población adulta, existiendo menos información en edades inferiores.

La personalidad adolescente está marcada por ser un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta, etapa en la que el individuo atraviesa momentos vitales respecto a la identidad personal, el desarrollo de la personalidad y la experimentación de nuevos roles. Es la fase considerada de mayor inestabilidad emocional del ciclo vital. Además, los rasgos de la personalidad adolescente estarán determinados, principalmente, por la cultura y los valores de la sociedad.

Los estudios longitudinales acerca de la personalidad en adolescentes son escasos hasta la fecha, y además los instrumentos y la metodología utilizada, es muy variada lo que dificulta la comparación de los resultados. A continuación, se muestra una síntesis de los principales documentos recopilados en la última década, relacionados con los factores de personalidad como el neuroticismo y la extroversión.

Se entrevistaron adolescentes de 12 a 18 años a lo largo de varios años, lo cual aportó datos parecidos respecto a las puntuaciones obtenidas en personalidad en otros textos, así como en el perfil adolescente. A mayor edad mayor maduración y estabilidad. A partir de los 16 años, consideran que el patrón de personalidad es igual al de la edad adulta (Allik, Laidra, Realo & Pullmann, 2004).

En el 2006 se analizó un grupo de adolescentes estonianos de 12, 14 y 16 años, obteniendo que de los 12 a los 16 años, la extroversión aumentaba y el neuroticismo disminuía. Entre los 16 y 18 años, la estabilidad presentó puntuaciones más moderadas que indicaron que conforme aumentaba la edad, aumentaba dicho factor (Pullmann, Raudsepp & Allik, 2006).

Sobre los resultados obtenidos con adolescentes de 11 a 15 años en una investigación llevada a cabo con 285 familias, las puntuaciones de neuroticismo y extroversión no fueron significativas, pero sí se encontraron diferencias notables de género, siendo los chicos los que obtuvieron cifras más bajas en Extroversión, lo que puede significar un patrón de maduración mayor en las chicas (Branje, Lieshout & Gerris, 2007).

Otro estudio sobre adolescentes alemanes de edades comprendidas entre los 13 y 14 años, Lúdrike et al. (2011), reportó que la variable extroversión aumentaba (aunque no significativamente) y disminuía el neuroticismo a lo largo de la adolescencia, lo que significaba que a lo largo de esta etapa del ciclo evolutivo se produce cierta maduración.

Según los resultados de los estudios consultados, la estructura de la personalidad se mantiene más o menos estable a lo largo de la adolescencia y en la juventud, a pesar de que los índices de estabilidad y maduración puedan variar en el tiempo como se detallan a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 3. Factores de la personalidad en adolescentes y jóvenes adultos.

Estudio	Población evaluada	Edad	Resultados
Donella, Conger y Burzette (2007)	432 jóvenes	17-18	Disminuye Neuroticismo. Sin cambios individuales significativos. El 8% presenta cambios en la personalidad.
Blonigen, Carlson, Hicks, Kruegen y Iacono (2008)	626 (parejas de gemelos)	17	El 95% de la muestra presenta personalidad estable, sin cambios significativos individuales. Menor Neuroticismo y mayor maduración en chicas.
Terracciano, McCrae & Costa (2010)	684 jóvenes	17-76	Hasta los 30 años, va aumentando la estabilidad del patrón individual de personalidad, después se mantiene.
Smits, Dolan, Vorst, Wischerts & Timmerman (2011)	8.954 jóvenes	18	Aumento de Extroversión y disminución de Neuroticismo.
			Extroversión aumenta

Wright, Pincus & Lenzenweger (2012)	20.434 jóvenes y adultos	17-81	<p>hasta los 60 años. Neuroticismo aumenta hasta los 30 años, y a partir de los 60 años (se estabiliza entre los 30 y los 60 años).</p> <p>Mayor estabilidad en la transición a la adultez y la adolescencia, entre los 30-40, y menor entre los 60-70.</p>
Vecchione, Alessandri, Barbanelli & Caprara (2012)	403 jóvenes	16	<p>La estructura de la personalidad se mantiene estable.</p> <p>Estabilidad de Extroversión, pero el Neuroticismo disminuye ligeramente en los varones.</p>
Cobb-Clarck Schurer (2012)	n.e.	25-30	Tendencia al aumento de Neuroticismo y estabilidad de Extroversión.
Soto y Jonh, (2014)	16.000 (autoinformes a los padres)	3-20	La estructura jerárquica de la personalidad en adolescentes y adultos jóvenes, muestra rasgos similares y difiere de la de los adultos.

2.3 Modelos de personalidad

2.3.1 Modelo social-cognitivo

En el modelo social-cognitivo, propuesto por autores como Bandura, Rogers, Maslow, Caprara o Mischel, las personas actúan como agentes en un entorno cambiante. Desde esta perspectiva, se priorizan aspectos como: el dinamismo de la conducta humana, el aprendizaje social, las estructuras cognitivas, las estrategias y el afrontamiento social. Los motivos que impulsarían al individuo serían, las metas, los planes, los valores, las virtudes y los esquemas cognitivos (McAdams & Olson, 2010). El papel más relevante en esta teoría por tanto, lo tiene el ambiente. El desarrollo de la personalidad se valora mediante el análisis de las unidades sociocognitivas tales como: las competencias, las metas personales y las habilidades sociales. Según Roberts, Wood & Caspi (2008), el ambiente social, propiciará estabilidad y consistencia a los rasgos de la personalidad, quedando en segundo plano los factores genéticos.

La teoría del aprendizaje social estudia los cambios bruscos e inesperados que van produciéndose en la conducta de un sujeto, y defiende que dichas modificaciones suceden como consecuencia de alteraciones en la “instrucción social” y de

algunas variables biológicas y/o ambientales de importancia previos a la edad adulta (Bandura, 1995).

Respecto a la aportación de Mischel y su relación con la teoría de Albert Bandura, se muestran a continuación las unidades centrales del análisis de la personalidad:

Tabla 4. Unidades centrales del análisis de la personalidad según Mischel & Shoda y Bandura

Variables cognitivo-afectivas de la persona (Mischel & Shoda, 1995)	Capacidades personales básicas (Bandura, 1986)
Categorías de codificación	Simbolización
Expectativas	Pensamiento anticipatorio
Afectos	Aprendizaje vicario
Metas/Valores	Autorregulación
Competencias/Sistema de autorregulación	Autorreflexión

Nota: Tomada de Cervone (2004).

El enfoque de la teoría cognitivo-conductual explica la conducta basada en la interacción entre cogniciones, emociones y factores situacionales. De este modo, los psicólogos de la personalidad están orientados a buscar las variables que diferencian a los individuos, y cómo cambian o afectan al ser humano (Mischel, 2004).

En este sentido, Albert Bandura desarrolló trabajos sobre el Aprendizaje social y el desarrollo de la personalidad

(Bandura & Walters, 1974), la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982) y Pensamiento y acción o Fundamentos sociales (Bandura, 1987) formando el marco teórico de su teoría social-cognitiva. Todos ellos son hoy en día un marco de referencia en la psicología y en la educación. La teoría social cognitiva del aprendizaje, defiende que la personalidad está determinada por tres factores: el ambiente, la conducta y las características personales.

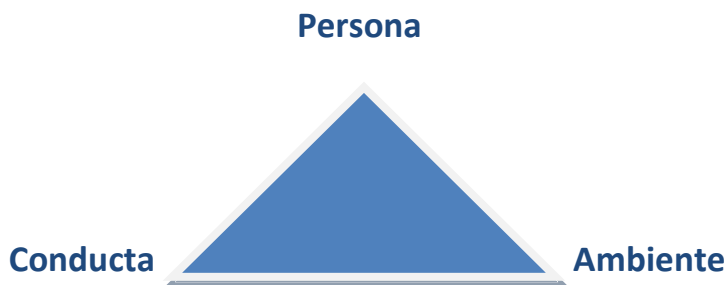


Figura 1. Concepto "reciprocidad triádica" Bandura (1987)

Bandura (1987) habla del concepto "*reciprocidad triádica*" en el que los comportamientos, se verían influenciados por el entorno y las características personales de cada sujeto, y a la inversa. Cada uno de ellos estará influenciado por los otros dos factores. Sin embargo, la intensidad de dicha influencia, varía según el individuo y la situación. Medios muy restrictivos pueden llevar a la persona a comportarse

de un modo concreto, recibiendo recompensas inmediatas mediante ayudas físicas o verbales. Por el contrario, si la presión ambiental es muy débil, prevalecerían los factores personales preponderantes en el sistema regulador.

Para desarrollar su teoría, es prioritario estudiar los tres componentes relacionados con los elementos cognitivos de la personalidad:

1. Aprendizaje por observación.
2. Creencias de autoeficiencia.
3. Determinación recíproca.

Estos tres componentes se relacionan en el tiempo con el desarrollo de la teoría.

1. Aprendizaje por observación: Bandura afirma que “afortunadamente, la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado” (Bandura, 1987). Las conductas por tanto, se adquieren por procedimientos de ensayo-error, por modelado y desde luego por observación del comportamiento en otros, de este modo, el aprendizaje observacional acelera y posibilita el desarrollo de mecanismos cognitivos complejos y pautas de acción social. Se adquieren, pero también se pueden modificar,

aquellos patrones complejos de comportamientos, conocimientos y actitudes a través de la observación.

El aprendizaje por observación puede tener distintos efectos:

1. Efecto instructor: implica la adquisición de respuestas y habilidades cognitivas nuevas por parte del observador.
2. Efectos de inhibición o desinhibición de conductas previamente aprendidas: el observador desinhibe sus conductas agresivas, al ver que éstas son recompensadas en un modelo.
3. Efectos de facilitación: se evoca una respuesta de la que el sujeto es capaz y no estaba previamente inhibida.
4. Efectos de incremento de la estimulación ambiental: el ejemplo del experimento de Bandura de 1962 sobre los niños y la conducta agresiva observada e imitada.
5. Efectos de activación de emociones: la emoción que se demuestra al observar emociones en otros.

Sin embargo, los procesos subyacentes al aprendizaje observacional dependen de varios factores: de la atención

que muestra el observador a las actividades o demostraciones del modelo; de la codificación simbólica y retención de esas actividades; y de los procesos de producción que “regulan la organización de las subhabilidades componentes en nuevos patrones de respuesta” (Bandura, 1987). Por último, y no por ello menos importante, los aspectos motivacionales.

Respecto a la importancia de los incentivos en el aprendizaje, la teoría distingue tres tipos: directos, vicarios y autoproducidos. Si un sujeto es recompensado tras realizar cierta conducta, la tendencia de la persona es imitarla. En este caso, se trata de incentivo vicario. El incentivo autoproducido es aquel que el mismo sujeto se concede tras un comportamiento satisfactorio, e incentivo el directo, cuando la recompensa es recibida de otro individuo.

Cabe decir, por tanto, que el aprendizaje por observación va más allá de la adquisición de conductas concretas y específicas, pues también permite la interiorización de normas abstractas, conceptos y estrategias de selección, búsqueda y procesamiento de la información (Bandura, 2006).

2. Creencias de autoeficacia: Este concepto es primordial en la teoría de aprendizaje social cognitiva de Bandura, quien

considera que las creencias propias de cada individuo sobre su capacidad para aprender algo nuevo, son esenciales para poder adquirirlo. Sentirse auto eficaz supone tener disposición para hacer y aprender nuevos aprendizajes, lo cual genera un esfuerzo y una perseverancia que dedicará a su proceso. Además, contar con la autoeficacia es clave para el éxito del aprendizaje (Bandura, 1997).

La autoeficacia por tanto, se refiere a “los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1986). Las creencias de autoeficacia influyen en gran medida, en el modo en que se desenvuelve el individuo en el entorno, por ejemplo en la familia, o el medio educativo, así como en la adquisición de conductas adictivas, entre otras. Las creencias de autoeficacia también actúan sobre los pensamientos, los sentimientos y los comportamientos de la persona (Bandura, 1995). Así, también considera que las creencias son claves para entender la competencia emocional de las personas y el éxito en las relaciones interpersonales (Bandura, 2006).

Según un estudio publicado en el año 2003 por Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, se afirmaba que la autoeficacia autorregulatoria estaba directamente

relacionada con la conducta antisocial, siendo los sujetos con menos autoeficacia, los que presentaban mayor conducta antisocial y agresividad. Sin embargo, las personas con autoeficacia alta, poseen un mayor funcionamiento socio-cognitivo en muchos dominios y mayor capacidad de afrontamiento ante retos o situaciones complejas. Además, colaboran en múltiples actividades con interés y compromiso, invirtiendo para ello, un gran esfuerzo. Por tanto, la autoeficacia percibida alta, favorece la obtención de metas, reduce el estrés y aminora las posibilidades de padecer depresión (Bandura, 1995; 1997).

3. Determinación recíproca: Al hablar de este constructo, la teoría rebate el pensamiento de la escuela conductista vigente hasta la formulación de dicho postulado. Es decir, la conducta del individuo no será únicamente producto directo del entorno, convirtiendo el aprendizaje en un simple caso de causa y efecto. El comportamiento también puede determinar el contexto en el que se produce, por lo que los efectos de la conducta y el medio ambiente son recíprocos y se interrelacionan. De este modo, se generan tres puntos del triángulo en los que el comportamiento, el entorno y los factores cognitivos, interactúan entre sí.

La teoría cognitiva social formulada defiende, por tanto, que las variables del aprendizaje social, marcan muy estrechamente la personalidad en el individuo, por lo que los factores constitucionales del ser humano, pasarán a un segundo término en relación con las pautas de la conducta social. La teoría proporciona una amplia caracterización sobre los factores, tanto internos como externos, que intervienen en el proceso de aprendizaje en la persona, siendo el ambiente la principal causa de la estabilidad de la personalidad (Bandura, 1982).

Sin embargo, la formulación de la teoría es fundamentalmente descriptiva, y clasificatoria, aportando una detallada síntesis sobre los determinantes de la conducta, pero sin llegar a explicar cada uno de los mecanismos que ejercen influencia en tales determinantes.

La teoría de Bandura, tiene también una gran relevancia en el medio educativo, pues de ella se pueden obtener algunos principios pedagógicos sobre los factores que intervienen en los aprendizajes humanos complejos. De este modo, la teoría acentúa la importancia de los procesos simbólicos y autorregulatorios, que habían pasado a un segundo plano en los modelos tradicionales (Riviére, 1992).

2.3.2 Modelo bio-disposicional

Los modelos disposicionales más aceptados e investigados, serán los de autores como Cattell (1957), Eysenck (1967) o Costa & McCrae (1992). Todos ellos confluyen en una idea - las personas tienen los mismos rasgos de personalidad-, sin embargo se distinguen por las diferencias individuales. De este modo, la personalidad se basa en disposiciones básicas universales estrechamente relacionadas con la herencia genética.

Según algunos estudiosos, el individuo, aprende a tener personalidad, pero también a estructurarla tal y como afirman las leyes del aprendizaje (Sáiz, Anguera, Civera & de la Casa, 2011). Otros trabajos sobre personalidad, apuntan que está compuesta de rasgos y estos, a su vez, de datos (Cattell, 1966):

Tabla 5. Datos de la teoría factorial de Cattell.

DATOS L (life)	Datos objetivos obtenidos de las situaciones de la vida cotidiana de los individuos
DATOS Q (question)	Cuestionarios del enfoque léxico
DATOS T (text)	Test objetivos vinculados a pruebas psicofisiológicas

Los rasgos y los factores (Cattell & Kline, 1982), serían “tendencias permanentes a reaccionar de un modo u otro” de las que se valdría la personalidad para formar el constructo. Los clasificaban en: aptitudinales, dinámicos y temperamentales.

Tabla 6. Rasgos internos de la personalidad según Cattell.

RASGOS APTITUDINALES	Recursos intelectuales con los que cuenta una persona para enfrentarse al mundo
RASGOS TEMPERAMENTALES	Estilo de comportamiento de cada individuo
RASGOS DINÁMICOS	Motivaciones del comportamiento

Tras el análisis factorial de los datos y los rasgos, (Cattell, 1966) Cattell obtuvo 16 factores temperamentales, como base estructural de la personalidad del ser humano. Además, distinguió entre actitudes y emociones. Las primeras se

refieren a la tendencia innata a reaccionar de un modo determinado, en cambio los sentimientos responden al aprendizaje fruto de la educación.

También la teoría de la personalidad de Eysenck (1970) está basada en estudios anteriores. De este modo, que se sustenta en los cuatros humores que describe Hipócrates, en la hipótesis de Dougall, en las concepciones sobre Extroversión-Introversión de Jung, en los tipos químicos, y en los experimentos de Pavlov acerca de las vinculaciones de la actividad nerviosa. Unos años más tarde, el mismo autor (Eysenck & Eysenck, 1985) defenderá que la personalidad está marcada además por cuatro patrones de conducta: el cognitivo (inteligencia), el conativo (carácter), el afectivo (temperamento) y el somático (constitución). Por tanto, desde esta perspectiva, “la psicología ha de ser una ciencia y ha de utilizar el método de la ciencia, que no es otro que el método hipotético deductivo”. De ahí, que los investigadores deban realizar trabajos cuantitativos con resultados aplicables.

Otro de los pioneros en abordar la personalidad como un conjunto de rasgos, será Allport (1977), quien tras el estudio de la conducta humana, determinó las diferencias y similitudes intrasujetos e intersujetos. Consideraba que cada

individuo posee físicamente un conjunto de atributos que lo caracterizan y definen su personalidad. Habla de disposiciones centrales y secundarias, es decir, el ser humano posee de 5 a 10 rasgos cardinales, pero también otros de segundo orden, que explican pequeños porcentajes de su conducta.

Eysenck consideraba que la causa de las diferencias de la personalidad, entre unos individuos y otros, hay que buscarla en las características biológicas y genéticas del ser humano relacionadas con su ADN, las cuales determinarán la conducta. El sistema nervioso central (y en concreto las inhibiciones corticales), son para este autor, el origen directo del neuroticismo (estabilidad-inestabilidad emocional) y de la extroversión-introversión en el sujeto. Por tanto, la personalidad está formada por los patrones de conducta actuales y potenciales del individuo según su herencia genética, y según las experiencias de aprendizaje en su entorno familiar y social. Así es como la personalidad se compone, bien de disposiciones o tendencias de actuación, o bien de conductas observadas susceptibles de imitación (Eysenck & Eysenck, 1985). Para explicar el comportamiento distingue dos fases: el momento descriptivo y el momento explicativo. Es insuficiente la mera enumeración de los adjetivos que definan al sujeto de manera descriptiva, es

necesario, además, organizar la personalidad de modo jerárquico y por niveles tal y como se puede observar en la siguiente figura:



Figura 2. Modelo jerárquico de Eysenck

Según el modelo descriptivo de (Eysenck & Eysenck, 1987), considera que son tres los factores que permiten explicar la varianza fundamental en la personalidad los cuales integrarían el modelo PEN:

Tabla 7. Modelo descriptivo de la personalidad según Eysenck.

FACTOR N	Neuroticismo <i>versus</i> estabilidad
FACTOR E	Extraversión <i>versus</i> introversión
FACTOR P	Psicoticismo <i>versus</i> control de impulsos

Cada uno de estos factores, congrega multitud de rasgos o de conductas que se agrupan en rasgos, siendo independientes entre sí.

Tabla 8. Los rasgos de personalidad para la dimensión neuroticismo/estabilidad según Eysenck.

	Alto	Bajo
Neuroticismo	<ul style="list-style-type: none"> - Persona ansiosa. - Preocupada. - Cambios de humor. - Frecuentemente deprimido. - Probablemente duerme mal. - Exageradamente emotiva. - Presenta reacciones fuertes a todo tipo de estímulos y le cuesta volver a la normalidad después de cada experiencia que genera elevación emocional. - Sus fuertes reacciones emocionales le interfieren para lograr una adaptación adecuada y le hacen reaccionar de manera irracional y en ocasiones rígida. - Está por debajo de la media en 	<ul style="list-style-type: none"> - Tendencia a responder sólo con un tono bajo y débil y vuelve a su estado habitual rápidamente después de una elevación emocional. - Normalmente es equilibrado, calmado, controlado y despreocupado.

	<p>control emocional, en voluntad y en capacidad para actuar por sí mismo</p> <ul style="list-style-type: none">- Le falta persistencia.- Es lento en pensamiento y acción- Tiene dificultades en las relaciones sociales.- Tiene tendencia a reprimir los hechos o fenómenos desagradables- Es un "preocupado".- Constante preocupación acerca de cosas y acciones que pueden resultar mal, junto con una fuerte reacción emocional de ansiedad a causa de estos pensamientos.	
--	--	--

Puntuaciones altas de neuroticismo, se corresponden con una baja tolerancia al estrés. Indican inestabilidad y sobreactividad, reaccionan de manera exagerada ante estímulos tardando mucho tiempo en recuperar el nivel previo a la actividad. Dichos sujetos tienden a presentar trastornos psicósomáticos tales como, dolores de cabeza, alteraciones digestivas, insomnio o lumbalgias, es decir, reaccionan de manera exagerada con el sistema nervioso autónomo (Eysenck & Eysenck, 1985).

Tabla 9. Rasgos de personalidad para la dimensión introversión/extroversión según Eysenck.

Dimensiones Introversión/ Extroversión	
Introversión	<ul style="list-style-type: none">- Individuo retraído, introspectivo, más amigo de los libros que de las personas.- Reservado y distante, menos con los amigos íntimos.- Suele ser previsor y desconfía de los impulsos del momento.- No le gusta la diversión.- Considera seriamente los asuntos cotidianos y disfruta de la vida ordenada. Controla cuidadosamente la expresión de sus sentimientos.- Raramente se comporta de manera agresiva y no se enfada con facilidad.- Se puede confiar en él.- Es algo pesimista.- Tiene en gran estima las normas éticas.

	<ul style="list-style-type: none">- Puede tener tendencia a desarrollar síntomas de ansiedad y depresión.- Sus sentimientos son fáciles de herir.- Es autoconsciente.- Puede tener sentimientos de inferioridad, cambios de humor y ensoñaciones.- Puede sufrir insomnio.- Tiende a ser persistente y lento pero preciso en sus actos.- Su nivel de aspiración es desmesuradamente elevado, pero infravalora sus trabajos.
Extroversión	<ul style="list-style-type: none">- Es sociable.- Tiene muchos amigos.- Necesita tener alguien con quien hablar y no le gusta leer o estudiar en solitario. Anhela los estímulos y el riesgo.- Actúa generalmente de manera impulsiva, por razones del momento.- Gran sentido del humor, le gustan las bromas.- Siempre tiene una respuesta a punto.- Le encanta el cambio por norma general.- Es despreocupado y optimista.- Prefiere estar en constante actividad, haciendo cosas.- Tiende a ser agresivo y se enfada fácilmente.- Sus sentimientos no se mantienen bajo un fuerte control.- No es siempre una persona en quien poder confiar.- Puede tener actitudes histéricas en su comportamiento, pudiendo tener una mala historia laboral.- Es hipocondríaco.- Muestra falta de persistencia.- Tiende a ser rápido pero impreciso en sus actos.- Su nivel de aspiraciones es bajo, pero tiende a sobrevalorar su trabajo.

En relación a esta tabla, Eysenck publicó un trabajo (Eysenck, 1967) llamado *“Teoría de la activación nerviosa”*, que hablaba de los procesos neuronales en relación a la personalidad. Un estilo de activación corticorreticular débil y lento, junto con la inhibición fuerte y rápida, daría lugar a una personalidad extrovertida. Por el contrario, aquellos sujetos que tenían un estilo de activación fuerte y rápida, frente a una inhibición lenta y débil, daba lugar a una personalidad introvertida.

Tabla 10. Rasgos de personalidad para la dimensión psicoticismo según Eysenck.

Dimensión Psicoticismo	
Psicoticismo	<ul style="list-style-type: none"> - Son personas solitarias. - Despreocupados de las personas. - Crean problemas con los demás. - No se adaptan a otros fácilmente. - Pueden ser crueles, inhumanos, insensibles, y tener falta de sentimientos y empatía. - Se muestran hostiles y agresivos hasta con los más íntimos y personas amadas. - Desprecian el peligro, mostrando cierta inclinación hacia las cosas raras y extravagantes. - Les gusta burlarse de los demás y ponerlos de mal humor. - Son personas inmaduras, irresponsables, que se oponen a la autoridad recibida y ejercen despóticamente la propia.

	<ul style="list-style-type: none">- Presentan dificultad para mantener la atención y manifiestan un alto grado de creatividad u originalidad definido por lo inusual de las respuestas asociativas que presentan.- Sus intereses se dirigen a actividades sexuales no personalizadas, deportes agresivos, teniendo escaso atractivo para ellos aspectos culturales y educacionales.
--	--

Con todo lo expuesto, Eysenck (1987) afirmaba que, a pesar de las diferencias evidentes entre los seres humanos, éstas podían cuantificarse y medirse, ya que sólo diferían en ciertas dimensiones. Estas dimensiones fundamentales eran: la Extraversión (Introversión-Extroversión) (E), la Emocionalidad (Estabilidad-Neuroticismo) (N) y la Dureza (Psicoticismo) (P) (Eysenck & Eysenck, 1987).

- Dimensión Extroversión: es el resultado de la excitación-inhibición cortical desarrollando los individuos potencialidades excitatorias o inhibitorias, según los rasgos genotípicos que los definan. Además, según Eysenck, la extraversión está relacionada con la excitabilidad del Sistema Nervioso Central, y con el carácter atrevido de la persona. Los procesos excitatorios son primordiales para el condicionamiento y el aprendizaje, sin embargo, los procesos inhibitorios son

importantes para el desaprendizaje, el olvido y la extinción.

- Dimensión Emocionalidad: está unida a la excitabilidad del Sistema Nervioso Autónomo, que genera los trastornos cardiovasculares en el individuo (taquicardias, vasoconstricción o vasodilatación, etc). Niveles elevados de Neuroticismo están relacionados con emotividad intensa. Estos sujetos se caracterizan por presentar ansiedad, inseguridad, timidez y ser emocionalmente desordenados. Por tanto, pueden presentar también intolerancia al estrés físico o psicológico, altos niveles de excitabilidad y sufrir trastornos psicósomáticos. Al igual que la dimensión extroversión, está sujeta a factores genotípicos, pero además a factores fenotípicos, por lo que estos individuos pueden tener mayor predisposición a la neurosis.
- Dimensión Dureza: los rasgos esenciales son la constante distractibilidad, el pensamiento desordenado y el aislamiento social. Eysenck demostró en sus estudios que inequívocamente, el neuroticismo y el psicoticismo, eran dimensiones independientes. Sin embargo, concluye que el individuo psicótico lo es debido a un factor que le predispone de forma variable y heredada. Esta predisposición, es la de los trastornos psicopáticos,

pero no así la de las neurosis distímicas (Eysenck & Eysenck, 1987).

Por otro lado, cabe destacar el “*Modelo de los Cinco Grandes*” (*Big Five*), el cual emerge como la gran teoría de la personalidad en los últimos años, ampliamente aceptada, debido a la propuesta taxonómica que realiza sobre la estructura de la personalidad en adultos. Es un modelo descriptivo y factorialista, (McCrae et al., 2000) resultado de modelos anteriores. Da relevancia a la personalidad de cada sujeto, dejando al margen la cultura o el entorno. Incluye cinco grandes rasgos o parámetros, más genéricos que específicos (Caprara, Barbarabelli, Borgogni & Perugini, 1993):

- Ajuste o estabilidad emocional: mide en un continuo, del estable al neurótico.
- Sociabilidad: del extrovertido al introvertido.
- Franqueza intelectual: de imaginativo e interesado en muchas cosas, a práctico y estrechamente enfocado
- Conformismo: de benévolo a beligerante
- Racionalidad: de fidedigno y meta-orientado, a independiente e impulsivo.

Investigadores factorialistas desarrollaron una serie de parámetros sobre los que se sustentaría el modelo. La Extraversión (E) y el Neuroticismo (N) que habían sido identificados por Eysenck. Por otro lado, Costa y McCrae propusieron la Apertura a la experiencia (O) en 1978, y unos años después, los mismos autores, consideraron necesario incluir Amabilidad (A) y Responsabilidad (R) (Costa & McCrae, 2008).

Los Cinco Grandes, pretende ser un modelo de generalidad intermedio en cuanto al número de dimensiones que describen la personalidad, encontrando así el término medio respecto a investigaciones previas, como es el caso de Eysenck o Cattell. Indistintamente del lenguaje o la cultura, parece ser que este modelo recoge la mayor parte de las dimensiones de la personalidad, otorgándole un carácter universal.

Tanto desde el ámbito de la educación, como desde la psicología, el modelo de los “Cinco Grandes Factores de la Personalidad”, ha alcanzado gran relevancia, siendo uno de los principales instrumentos de medida de personalidad el cuestionario Big Five (BFQ) (Caprara et al., 1993), y el NEO-Personality Inventory (NEO-PI) (Costa & McCrae, 1985).

EL NEO-PI consta de 5 escalas fundamentales, 30 subescalas y 240 elementos. Las escalas son: *Neuroticismo*, *Extraversión*, *Apertura*, *Amabilidad* y *Responsabilidad*, y los ítems están estructurados en forma de lickert con cinco opciones de respuesta, permitiendo con dicha estructura, la evaluación de las 5 grandes dimensiones del modelo al que hacen referencia (Costa & McCrae, 1985).

Tras realizar una revisión del NEO-PI, se obtuvo la actualización del mismo en la forma NEO-PI-R (Costa & McCrae, 2008). Éste, es considerado el instrumento más utilizado para las mediciones de personalidad en el campo científico. Además, ha sido traducido a más de 40 idiomas debido a la universalidad de su uso en las distintas culturas. En la última versión, se encuentra la forma a) denominada autoinforme, o la modalidad b) que puede ser utilizada para evaluación por terceros.

Respecto al Cuestionario “*Big Five*”, se evalúan los factores: *Energía*, *Afabilidad*, *Conciencia*, *Estabilidad Emocional* y *Apertura Mental*, en cada uno de los cuales aparecen dos subdimensiones sobre la escala principal. A pesar de la distinta nomenclatura de las dimensiones, este instrumento hace referencia a los mismos factores de los que se compone el modelo de los Cinco Grandes.

El *Modelo de los Cinco Grandes* ha sido propuesto como marco teórico en otras áreas como: el rendimiento académico y laboral, las alteraciones de la conducta y las psicopatologías o las emociones. También, ha servido como base estructural para la clasificación de los trastornos de la personalidad desde el DSM-V, obteniéndose así un método de referencia en el campo de la psicología, tanto en el caso de la personalidad sana o enferma (Ibáñez, 2012).

2.4. Autoeficacia y rendimiento académico

Algunas investigaciones han intentado encontrar una relación significativa entre las variables rendimiento académico y personalidad, siendo la dimensión extraversión la más influyente. En concreto, el neuroticismo y la introversión se relacionan, por norma general, negativamente con el rendimiento académico, y por el contrario, puntuaciones elevadas en la dimensión extraversión o estabilidad, se relacionan positivamente (De Feyter, Caers, Vigna & Berings, 2012). Sin embargo, otros estudios (Kappe & Flier, 2010) muestran que además de los rasgos de personalidad, hay otras variables relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes como son: la inteligencia o la autoeficacia.

El concepto de Autoeficacia percibida es acuñado por Bandura (1977). Explica que “la meta más importante de la educación formal debe ser la de proveerle a los estudiantes con herramientas intelectuales, creencias de eficacia, así como los intereses intrínsecos necesarios para educarse a sí mismo en una variedad de ocupaciones a lo largo de su vida” (Bandura, 1997). Éste analizó el efecto en la conducta mediante la observación de otros individuos, mientras realizaban unas determinadas acciones. Según este estudioso, las creencias que posee el ser humano acerca de su propia eficacia o capacidades son la base para regular su funcionamiento y desarrollar, así, el autocontrol necesario ante eventos importantes.

En la misma línea Maddux (2005) se centra en la eficacia personal o autoeficacia, aunque no la considera un rasgo de la personalidad, al concluir que carece de la estabilidad de los rasgos. No obstante, considera que la autoeficacia se inicia en la infancia y se desarrollará a lo largo de toda la vida. En este sentido, el ser humano tiene la capacidad de mostrar su autorregulación en el momento en que se fija unos objetivos durante su existencia, y es capaz de controlar su comportamiento con el fin de lograrlos. Esta máxima se cumplirá por normal general en el individuo, si demuestra poseer visión anticipatoria ante los sucesos, lo cual le

permitirá formular sus propias expectativas basándose en las experiencias previas que posea, y por ende, elaborar creencias sobre la autoeficacia (Manga & Morán, 2007).

A este respecto, De Río Piedras (2012) llega a confirmar que los alumnos/as con altas perspectivas en autoeficacia, consiguen un mayor rendimiento académico, ya que muestran mayor capacidad autorregulatoria en el proceso de aprendizaje y mayor motivación intrínseca. El alumnado que se considera autoeficaz, afronta los retos de manera más exitosa y con estados emocionales positivos. El estado emocional es debido, entre otros, a la experiencia de haber conseguido las metas propuestas en anteriores situaciones de aprendizaje (Lyubomirsky, King & Diener, 2005; Millar & Donnelly, 2013).

Además, los niveles de autoeficacia aportan datos interesantes. Aquellos individuos que muestran niveles más elevados, serán menos proclives a experimentar malestar psicológico. También, los sujetos que posean un fuerte sentido de autoeficacia serán más resistentes ante eventos adversos (Bandura, 1995). Es decir, las creencias de autoeficacia tienen un efecto amortiguador sobre el estrés, convirtiéndose en un factor protector. Por el contrario, los individuos que poseen bajas expectativas de eficacia, presentan también elevados niveles de estrés y ansiedad,

depresión y enfermedades psicosomáticas. Pero además, la autoeficacia, se relaciona con el tipo de afrontamiento que presenta el ser humano. Según un estudio de Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro & González (2010), los individuos con altos niveles de autoeficacia, presentaron un afrontamiento activo y centrado en el problema, frente a aquellos que tenían bajas puntuaciones en autoeficacia, quienes necesitaron mayor número de estrategias centradas en la emoción y, en consecuencia, en ellos mismos.

Es posible, por tanto, que las expectativas de autoeficacia, que cada uno posea, expliquen en cierta medida el modo en que la persona percibe las situaciones de estrés. Las creencias ya mencionadas, influirían en la forma de afrontar un fenómeno amenazante respecto a varios aspectos: la conducta de afrontamiento que va a desencadenarse, el tiempo de duración e incluso el esfuerzo que ha supuesto (Cabanach et al., 2010). De algún modo, las creencias de autoeficacia son un buen predictor del afrontamiento centrado en la tarea, y de forma negativa, al afrontamiento dirigido a la emoción (Martínez, Piqueras & Inglés, 2011).

Con todo lo expuesto, las instituciones educativas deberían ser centros donde se formara a los estudiantes y pudieran desarrollar destrezas de trabajo intelectual mediante las creencias y las capacidades auto-regulatorias, para poder

educar y canalizar sus propios aprendizajes a lo largo de toda su vida.

CAPÍTULO 3.

3. Factores moduladores del estudiante universitario

Según los trabajos teóricos y empíricos llevados a cabo en diferentes países, los desafíos ante los que se enfrenta el estudiante universitario a su ingreso en una institución universitaria, pueden suponer el éxito o el fracaso. Para lo cual se considera esencial la red de sistemas de apoyo social con los que cuente (Rodríguez, Martínez, Tinajero, Guisande & Páramo, 2012).

Como se ha comprobado, los principales factores protectores de los que dispone el individuo son aquellos que facilitan el desarrollo de éste y que ayudan a aumentar la resistencia al riesgo. Según menciona Dina Krauskopf (1995) en “las conductas de riesgo en la fase juvenil”, *Conferencia del Encuentro Internacional sobre Salud Adolescente*, Cartagena de Indias, (Colombia): “La posibilidad de establecer una autoestima positiva, basada en logros, cumplimiento y reconocimiento de responsabilidades, oportunidades de desarrollar destrezas sociales, cognitivas y emocionales para afrontar problemas, tomar decisiones y prever consecuencias e incrementar el locus de control interno (esto es reconocer en sí mismo la posibilidad de transformar circunstancias de modo que respondan a sus

necesidades, preservación y aspiraciones) son factores personales protectores que pueden ser fomentados y que se vinculan con el desarrollo de la resiliencia”.

Entre los principales factores protectores se encuentran: el desarrollo de la autoestima, la toma de decisiones, la autonomía y la integración social/familiar. Será necesario, por tanto, acceder a una adecuada escolaridad y disponer de oportunidades para lograr un trabajo digno. Del mismo modo, la ocupación positiva del tiempo libre y las redes sociales de apoyo afectivo son esenciales para reducir la vulnerabilidad del ser humano ante situaciones adversas. El apoyo social por tanto, se considera una herramienta fundamental para prevenir o facilitar el afrontamiento ante fenómenos estresantes. Se distinguen cuatro tipos de apoyo social (Soria, Ávila & Rodríguez, 2014):

- emocional (cuidado, afecto, confianza)
- instrumental (conductas instrumentales que proporcionan ayuda directa)
- informativo (aporta datos para poder hacer frente a situaciones conflictivas)
- evaluativo (reporta información acerca de la evaluación que se tiene de sí mismo)

Se entiende por apoyo social percibido, como aquella valoración cognitiva que percibe el individuo sobre la relación de confianza y la ayuda que pueden prestarle los demás en caso de necesitarla (Rodríguez et al., 2012). Éste, el apoyo social percibido, ha resultado ser uno de los factores protectores más importantes ante la situación a la que se enfrenta el estudiante universitario en su proceso de incorporación a la universidad (Bahar, 2010; Hartley, 2011; Yazedjian, Purswell, Sevin & Toews, 2007). El efecto protector del apoyo social percibido deriva de la convicción individual de que es posible obtener ayuda o empatía cuando se necesita.

En este escenario, la familia y las amistades adquieren gran importancia, pues representan dos potentes fuentes de apoyo social. Las relaciones interpersonales cumplen determinadas funciones que determinan la existencia de problemas o satisfacciones entre los estudiantes de ciclos superiores.

Existen, además, dos modos de aproximación que están estrechamente relacionados, aunque difieran uno de otro, los dos modos son: aproximación global y aproximación funcional. La aproximación global considera que la estabilidad del apoyo social es primordial, dejando de lado

los niveles de estrés que puedan estar presentes. Además, menciona dos aspectos relevantes, la percepción de disponibilidad y la percepción de satisfacción, es decir, la cantidad de personas con las que se cuenta y la satisfacción percibida sobre dicho apoyo. En cuanto a la aproximación funcional presta especial atención a los recursos disponibles por el individuo para obtener una red de apoyo según las características personales ante situaciones de estrés (Martínez-López et al., 2014).

Sin embargo, el apoyo de la familia y de los amigos, no siempre se percibe de igual manera. En ocasiones, los estudiantes se desplazan fuera de su ciudad de origen para cursar estudios superiores, lo cual puede generar sentimientos enfrentados, como son la sensación de soledad, problemas económicos, o la escasa posibilidad de relación con sus seres queridos. También sucede que los estudiantes han de cumplir con un elevado número de tareas en la carrera, teniendo que dejar de lado la vida social y familiar ante su currículo escolar. En especial, ocurre entre los alumnos de Ciencias de la Salud, los cuales llevan a cabo el estudio de asignaturas teóricas y prácticas simultáneamente, reduciéndose notablemente el tiempo disponible para mantener la red de apoyo social que tenían.

3.1. Inteligencia emocional

3.1.1 Concepto de Inteligencia

A lo largo de las últimas décadas, el estudio de la inteligencia desde un enfoque psicológico, ha evolucionado notablemente. Han aparecido propuestas de diversa índole, siendo éstas cada vez más abiertas e incluyendo elementos novedosos de los que carecían las primeras teorías acerca de la Inteligencia Emocional (IE).

La investigación de Gardner y Sternberg en los años 80 sobre la inteligencia, se ha relacionado con aquellas investigaciones centradas en la inteligencia emocional desarrolladas posteriormente. Estos dos autores están considerados los pioneros en la investigación sobre diferentes tipos de inteligencia y su visión multidimensional. Según Gardner (1983), las competencias intelectuales humanas debían integrar el manejo de las habilidades necesarias para resolver situaciones difíciles y la posibilidad de generar problemas para adquirir nuevos conocimientos. Sin embargo, la literatura científica de los últimos años, se ha centrado principalmente en conocer cuáles son las diferencias existentes entre individuos para procesar y gestionar la información emocional, teniendo en cuenta que las personas con capacidad para percibir y entender las

emociones, también son capaces de otorgar un significado a la experiencia emocional y regular sus emociones, lo cual fomentará una mejor adaptación psicológica y social (Martorell, González, Rasal & Estellés, 2009). Dichas habilidades son lo que se conoce como Inteligencia Emocional (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990). Unos años después (Gardner, 1999) añade un nuevo concepto a esta definición. Afirma que la inteligencia posee un potencial biopsicológico, que favorece la síntesis de información según el medio en el que se active, con el fin de resolver problemas o crear otros que se consideran valiosos en ese marco cultural.

Por otra parte, Sternberg (1985) desarrollaría la teoría Triárquica de la Inteligencia, que constituye otro gran referente teórico, y que ha facilitado el entendimiento del concepto de inteligencia como tal en su concepción actual.

Asumiendo la falta de unanimidad respecto al concepto de inteligencia, Sternberg va más allá de las diferentes teorías psicológicas y apuesta por un enfoque abierto, en el que tengan cabida resultados de distinta procedencia, desde estudios transculturales a concepciones populares sobre la noción de inteligencia. Para ello, diferencia tres dimensiones básicas en la inteligencia: a) los componentes que la integran, b) la experiencia que se tiene al respecto y c) el

contexto en que aparece. A partir de estos conceptos, elabora su propia definición de inteligencia y dice que es “la capacidad mental de emitir un comportamiento contextualmente apropiado, en aquellas regiones en la continuidad de la experiencia que implican la respuesta a la novedad o a la automatización, en la elaboración de la información como función de los metacomponentes, los componentes de realización y los componentes de adquisición de conocimientos” (Sternberg, 1985). Habla, pues, de la inteligencia componencial, contextual y procedimental.

Por lo que respecta al modelo de Bar-On, éste conceptualiza la inteligencia emocional-social como un conjunto multifactorial de competencias sociales y habilidades que influyen en la capacidad de reconocer, entender y manejar las emociones. También estudia la influencia del modelo respecto a la relación del individuo con los otros, la capacidad para adaptarse al cambio y para resolver problemas, así como el modo de hacer frente eficientemente a los fenómenos estresantes (Bar-On, 2006).

En contraposición, el modelo de Petrides basado en el estudio de la inteligencia emocional rasgo, analiza cómo las dimensiones de la personalidad rasgo (neuroticismo e introversión) se corresponden con las dimensiones de la

inteligencia emocional rasgo (Petrides, 2011). En esta misma línea y partiendo de la teoría de Petrides, otros investigadores estudiaron el papel determinante de la inteligencia emocional rasgo en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios, principalmente ante situaciones generadoras de estrés (Laborde, Dosseville, & Scelles, 2010). También está considerada buena predictora de la eficacia académica. Además, se relaciona positivamente con las dimensiones personalidad y autoconcepto (Ferrando, 2010).

Unos años después Goleman (2012) considera que la inteligencia emocional supone “reconocer los sentimientos directivos, la acción automática, la capacidad de comprensión de los sentimientos de otros y conducir las relaciones”. A esto cabe añadir que la inteligencia emocional “es una habilidad mental y requiere no sólo emociones, sino también la comprensión de su medio” (Epstein, 1998).

Resumiendo dicha teoría, se entiende por inteligencia al conjunto de componentes o procesos cognitivos, que tiene en cuenta las capacidades del individuo activadas para ser eficiente en las actuaciones, atendiendo a las condiciones del entorno.

3.1.2 Antecedentes sobre la Inteligencia emocional

La inteligencia emocional como concepto comenzó a tener relevancia en Norteamérica y Europa a finales del siglo pasado, como consecuencia de dos líneas de investigación psicológica. El término fue introducido en la literatura científica en dos artículos publicados en 1990. El primer artículo fue el de Salovey & Mayer (1990), que la definieron formalmente como “la habilidad para controlar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno”.

Esta visión sobre el constructo Inteligencia Emocional sirvió para enmarcar el concepto en un contexto nuevo: se pasó de la concepción errónea de ésta como la total garantía de éxito en la vida personal y profesional, a considerarla dentro del campo de las habilidades cognitivas. De este modo, la habilidad “percepción emocional” se integra dentro del conocimiento emocional, la cual puede condicionar en gran medida la competencia social y académica en estudiantes (Izard, et al., 2001; Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

En 1995, Goleman publicaría un libro *“Inteligencia Emocional: qué puede importar más que la inteligencia”*, el cual popularizó el concepto y fomentó el interés por el

término, pero como contrapunto, desvió y diversificó su concepción hacia el campo de los rasgos de la personalidad.

A partir de ese momento, algunos autores (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Caruso & Salovey, 2000) siguieron centrando su atención en la definición de Inteligencia Emocional como *“un conjunto de cuatro habilidades mentales”*, catalogándolas en cuatro dimensiones:

1. Percibir y expresar emociones de forma precisa: de uno/a mismo/a y en otros/as tales como las voces de las personas, historias, música y trabajos de arte.
2. Usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva: utilizar los sentimientos de modo que ayuden en la resolución de problemas, la toma de decisiones o la comunicación interpersonal.
3. Comprender las emociones: conocimiento tanto de los términos relacionados con la emoción y la manera en la que ésta se combina o progresa, como de la transición de una emoción a otra.
4. Regular las emociones: habilidad para utilizar las estrategias que modifiquen los sentimientos y la evaluación de la eficacia de tales estrategias.

Los autores hablan de cuatro niveles o ramas del concepto de Inteligencia Emocional. El nivel primero es el nivel más bajo que concierne a la habilidad simple de percibir y expresar emociones. El nivel más alto concierne a la regulación consciente y reflexiva de la emoción. En cada nivel se incluyen habilidades que progresivamente van emergiendo a lo largo del desarrollo humano.

Según Goleman (2012), en toda persona coexisten los dos tipos de inteligencia (cognitiva y emocional), sin embargo, la inteligencia emocional, aporta el tipo de cualidades esenciales para la relación de la persona con el entorno y sus semejantes. El desarrollo de la inteligencia emocional no está determinado genéticamente, ni se desarrolla exclusivamente en nuestra infancia. A diferencia de lo que ocurre con el cociente intelectual, que apenas varía después de cumplir los diez años, la Inteligencia emocional es un proceso de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que permite ir aprendiendo de las propias experiencias.

Howard Gardner (1983) por otro lado, mantiene que la inteligencia es un conjunto de habilidades diferenciadas. Además, destaca dos tipos de inteligencia personal: la interpersonal, que permite comprender a los demás, y la

intrapersonal, que permite configurar una imagen fiel y verdadera de uno mismo. Gardner afirmó que “en la vida cotidiana no existe nada más importante que la inteligencia intrapersonal, ya que a falta de ella, no acertaremos en la elección de la pareja con quien vamos a contraer matrimonio, en la elección del puesto de trabajo, etcétera” (Goleman, 2012).

Sin embargo, los aspectos intra e interpersonal son bastante independientes, sin que aparezcan en el individuo de forma enlazada. Hay personas muy habilidosas en la comprensión y regulación de sus emociones y muy equilibradas emocionalmente, pero con escasa capacidad para conectar con los demás. Lo contrario también ocurre, pues hay personas con una gran capacidad empática, pero poco habilidosas en la gestión de sus emociones.

3.1.3. Modelos de Inteligencia Emocional

A lo largo de los años se han generado distintos modelos sobre Inteligencia Emocional:

- El modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1993)

- El modelo de la inteligencia emocional como rasgo (Petrides & Furnham, 2000; Petrides, Furnham & Martin, 2004; Petrides, Pérez & Furnham, 2007).
- El modelo mixto de competencias emocionales de Goleman (Goleman, 1998; Greaves & Bradberry, 2007).
- El Modelo de Inteligencia Emocional-Social de Bar-On (2006).

Otros autores (Valadez, Borges, Ruvalcaba, Villegas & Lorenzo, 2013), sin embargo, agrupan las distintas corrientes en dos modelos: el mixto (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Schutte et al., 1998) que combina dimensiones de personalidad tales como el optimismo y la capacidad de automotivación, con habilidades emocionales, y habilidades mentales (Salovey & Mayer, 1990) centradas de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información, y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento.

- **Modelo de habilidades**

Mayer & Salovey (1997), aportaron una nueva definición sobre Inteligencia Emocional: “la Inteligencia Emocional

implica la habilidad para percibir y valorar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual”.

Salovey organizó las inteligencias personales en cinco competencias principales: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar estas últimas, la capacidad de motivarse uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones. Las habilidades emocionales constituyen la base para el desarrollo de otras habilidades asociadas al intelecto, como la toma de decisiones racionales (Goleman, 2012).

Además, otros muchos autores se han interesado por el concepto de inteligencia emocional desde la perspectiva de habilidad y la influencia de ésta en el comportamiento social. Según Lopes et al. (2004) aquellos individuos que presentan mayor Inteligencia Emocional muestran mejor percepción de la competencia social y menor uso de estrategias interpersonales negativas. Además, poseen mayor habilidad para las relaciones sociales y mejores relaciones familiares y de pareja. También son consideradas para agentes externos,

personas más cercanas, empáticas y sociables (Lopes, Salovey, Cote & Beers, 2005). Pero también, la Inteligencia Emocional guarda relación con el nivel de autoestima o el bienestar del ser humano y, por ende, cifras más bajas de ansiedad y depresión (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda & Cabello, 2006). De este modo, se puede decir que el modo en que cada individuo gestiona sus emociones, determina su desarrollo psicosocial, por lo que aquellas personas emocionalmente inteligentes se caracterizan por tener mayor capacidad para percibir, comprender y regular sus emociones, así como niveles más elevados de bienestar y mejores relaciones sociales, familiares y de pareja (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo & Palomera, 2011).

- **Modelo como rasgo**

Petrides & Furnham (Petrides & Furnham, 2000; Petrides et al., 2004; Petrides et al., 2007), desarrollaron el Cuestionario sobre Inteligencia Emocional más utilizado, el cual en parte surge como contrapunto de la concepción que tenía Schutte de la Inteligencia Emocional, Petrides (2011) considera que este constructo es un aspecto de la personalidad y por tanto no está basada en la “capacidad” o en las habilidades de

cada individuo. Esto genera una distinción: la inteligencia emocional como rasgo y como capacidad (habilidades), son dos constructos distintos. El rasgo “Inteligencia Emocional” (o “rasgo emocional auto-eficacia”) se refiere a “una constelación de disposiciones de comportamiento y de autopercepciones relativas a la capacidad para reconocer, procesar y utilizar la información emocional”. En esta misma línea, la investigación de Petrides & Furnham (2001) en la que se comparan las propiedades psicométricas del cuestionario de inteligencia emocional de Bar-On y el NEO PI-R siguiendo el modelo de Big-Five, se concluye que el constructo inteligencia emocional rasgo, pertenece a un constructo de primer orden en la taxonomía de la personalidad. Si la inteligencia emocional es entendida como un conjunto de comportamientos y habilidades autopercebidas, es evaluada mediante autoinformes. Por el contrario, si se concibe como una capacidad cognitivo-emocional se barema con tests de rendimiento máximo. Este hecho, fundamenta la diferencia principal entre ambos modelos: el método de su medición, y no los elementos que incluyen los diferentes modelos teóricos. Sin embargo, los tests que identifican la Inteligencia Emocional como capacidad, tienden a una mayor subjetividad debido a la experiencia emocional. De este modo, las puntuaciones

obtenidas son poco objetivas en la mayoría de los casos, por la disparidad de opiniones sobre cuál es la respuesta correcta.

Por último, cabe destacar la investigación llevada a cabo por Sánchez-Ruiz, Pérez-González & Petrides (2010) entre estudiantes de distintas disciplinas universitarias. Los hallazgos indican que el alumnado de ciencias sociales y humanidades presentaban índices más elevados en la dimensión Emocionalidad que aquel que realizaba estudios científico-técnicos. Los autores consideran que las opciones académicas y vocacionales se entienden como disposiciones de personalidad, de forma que el conocimiento del perfil de la propia inteligencia emocional, permitirá al estudiante ayudarle a tomar decisiones en el contexto académico, tales como la elección de una carrera universitaria afín, conseguir el logro académico y el éxito profesional.

- **Modelo mixto de competencias emocionales**

El modelo de Goleman (1998) considera que la Inteligencia Emocional es un conjunto de competencias y habilidades que condicionan la conducta del individuo en la sociedad. En su libro *La Inteligencia Emocional en la empresa* (1998), Goleman considera que este constructo es un baluarte

seguro para alcanzar el éxito profesional. Años después, Greaves & Bradberry (2007), realizaron investigaciones en esta misma línea.

Las competencias emocionales no son innatas, sino aprendidas, y deben ser entrenadas para su mayor desarrollo. Para Goleman (1998) los individuos nacen con una Inteligencia Emocional que determina su potencial para aprender las competencias emocionales. Además considera que una competencia emocional “es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente”. En el núcleo de esta competencia se encuentran dos habilidades, la empatía (que supone la capacidad de interpretar los sentimientos ajenos) y las habilidades sociales (que permiten manejar diestramente esos sentimientos).

La inteligencia emocional, por tanto (Goleman, 1998), marcará el potencial disponible de cada uno para aprender las habilidades prácticas basadas en los cinco elementos compositivos: la conciencia de uno/a mismo/a, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. La competencia emocional, determina la habilidad de trasladar este potencial al mundo laboral.

Si bien una parte de las habilidades pueden venir configuradas en la carga genética, otras tantas se configuran durante los primeros años de vida. Numerosas investigaciones demuestran que las habilidades emocionales son susceptibles de aprenderse y perfeccionarse a lo largo de la vida, siempre y cuando se utilicen los métodos adecuados. Sin embargo, para Goleman (1998), tener una elevada inteligencia emocional, no garantiza que se hayan aprendido las competencias emocionales necesarias en el mundo laboral, sino tan sólo que se posee un excelente potencial para desarrollarla.

La evaluación de la inteligencia emocional, según este modelo, se lleva a cabo mediante el ECI (Emotional Competency Inventory) y el EIA (Emotional Intelligence Appraisal), que se pueden aplicar como autoinformes (Greaves & Bradberry, 2007).

- **Modelo de inteligencia emocional-social**

Reuven Bar-On (2006) definió cociente intelectual como “aquellas habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar ante una persona en su entorno social, pudiendo adaptarse a dichas situaciones y afrontando nuevos retos en el medio”. Además son habilidades “entrenables” que se

acrecientan con el tiempo. Por otra parte, consideraba que los individuos con una inteligencia emocional superior al promedio de la población, solían tener más éxito y mayor capacidad ante las demandas del medio. Sin embargo, aquellas personas con una inteligencia emocional más baja que la media solían tener pocos éxitos y mayor número de problemas emocionales. Sintetizando, la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva contribuyen a la Inteligencia General.

Respecto a la Inteligencia Emocional, Bar-On la definió como “un conjunto de habilidades emocionales y sociales que influyen en nuestra capacidad general para afrontar con eficacia las demandas del medio” (Bar-On, 2006). Según este autor, estaría constituida por cinco componentes:

1. Componente intrapersonal: caracterizado por la autoaceptación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la independencia emocional y la autoactualización.
2. Componente interpersonal: caracterizado por la empatía, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales.
3. Manejo de estrés: compuesto por la tolerancia al estrés y el control de impulsos.

4. Adaptabilidad o ajuste: formado por la adaptación al medio, la flexibilidad y la solución de problemas.
5. Estado de ánimo: caracterizado por el optimismo y la felicidad.

En dicho modelo, la evaluación se centrará en el autoinforme, el EQ-i (Emotion Quotient Inventory) que obtiene estimaciones acerca de la conducta emocional y socialmente competente de la Inteligencia Emocional y social. En este caso, no se miden los rasgos ni la capacidad cognitiva, sino la capacidad de éxito ante ciertas demandas del entorno social.

3.1.4. La Inteligencia emocional en el contexto educativo

La inteligencia emocional en el ámbito educativo es, en la actualidad, una vía para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos, encontrando multitud de publicaciones que mencionan la influencia positiva de la inteligencia emocional en el aula. Sin embargo, no fue hasta finales de la década de los años 90, cuando se dieron los primeros pasos hacia la confirmación empírica del efecto positivo de la Inteligencia Emocional en las personas.

Tras una amplia compilación de textos, se han desarrollado los instrumentos necesarios, con el fin de poder relacionar la

Inteligencia Emocional con otras variables pertinentes, tanto en experimentos de laboratorio como, en estudios de campo. Las líneas de investigación más habituales están basadas en la aplicación de este nuevo constructo en las diversas áreas de la vida diaria.

En la actualidad, se ha demostrado la importancia de la información generada por las propias emociones, que resultan ser un buen método para el ajuste psicológico y lograr un mayor bienestar. En este sentido, se han realizado investigaciones sobre la Inteligencia Emocional en el contexto educativo, con el fin de predecir el éxito académico y una mayor adaptación personal social (Augusto, Pulido, & López-Zafra, 2011; Jiménez & López-Zafra, 2013).

La inteligencia emocional tiene un papel determinante ante las relaciones interpersonales y la competencia social (Jiménez & López-Zafra, 2011), estableciendo mejores relaciones en adolescentes con sus pares y con la familia, además de incrementar las habilidades para distinguir los estados de ánimo de los demás (Salguero et al., 2011).

Si el alumno presenta la habilidad de percepción emocional ampliamente desarrollada, será más proclive a una mejor adaptación en su entorno social, y menor grado de estrés y ansiedad en la relación con el medio que le rodea (Salguero et al., 2011).

Del mismo modo, se encuentra entre la literatura, una estrecha relación entre inteligencia emocional y empatía, siendo Landa, López-Zafra, Aguilar-Luzón & de Ugarte (2009) algunos de los autores que más han escrito al respecto.

Otros consideran que los alumnos con mejores habilidades socio-emocionales son más equilibrados emocionalmente y más adaptados (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009; Petrides et al., 2004).

La inteligencia emocional también se ha relacionado con diversas variables tales como género, rendimiento académico y capacidad intelectual. Sin embargo, respecto a la capacidad intelectual, hay cierta controversia, al no detectar opiniones unánimes sobre la relación con esta variable (Valadez et al., 2013).

Goleman (1998), respecto al género y la capacidad intelectual, subraya que las mujeres no son emocionalmente más inteligentes que los hombres ni viceversa, ya que cada individuo posee unas características propias con debilidades y fortalezas. Sin embargo, describe que personas con mayor empatía, pueden carecer de aquellas habilidades necesarias para controlar su ansiedad. Otros, por su parte, pueden tener mayor conciencia en los cambios de su estado de ánimo sin dejar por ello, de ser socialmente incompetentes. Goleman observó que tanto las mujeres como los hombres,

tenían cierta tendencia hacia un perfil específico de género que configuraba fortalezas y debilidades en el campo de la inteligencia emocional. Por término medio, las mujeres son más conscientes de sus emociones, muestran mayor empatía y mayor destreza en las relaciones interpersonales (Sluzki, 2014), en cambio los varones, suelen tener más optimismo y confianza en sí mismos, a la vez que una mayor capacidad de adaptación y habilidades para afrontar situaciones de estrés. Sin embargo, en términos generales Goleman (1998) menciona mayor número de similitudes que de diferencias, pues en una estimación global de las fortalezas y debilidades de la inteligencia emocional de los hombres y de las mujeres, no se mostraron diferencias significativas entre ambos sexos.

En esta misma línea, una investigación realizada en Colombia sobre la inteligencia emocional y la relación con el género, manifiesta que las diferencias son significativas en relación con la atención emocional, siendo las mujeres las que muestran una puntuación mayor que los hombres. Sin embargo, en claridad de sentimientos y reparación emocional se producen diferencias a favor de los hombres. En este mismo estudio, se pone de relevancia que estados depresivos entre los estudiantes universitarios y su relación con inteligencia emocional, revelan que a una adecuada

preparación emocional (componente de Inteligencia Emocional) existe menor probabilidad de depresión (Suárez, Guzmán, Medina & Ceballos, 2012).

Los investigadores Extremera, Durán & Rey (2007), consideran que en el ámbito educativo u organizacional, la Inteligencia Emocional tiene un papel muy relevante “como recurso individual”, ya que permite estudiar la relación entre los procesos de estrés y “burnout” en el alumnado. Además, las habilidades emocionales facilitan la percepción de la autoeficacia y mejoran el afrontamiento ante múltiples conflictos y reacciones negativas en el medio laboral y educativo, al tiempo que favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia los estudios y las tareas académicas, fomentando el compromiso. Se ha profundizado también entre la posible asociación de la Inteligencia Emocional y el ajuste emocional, comprobando que la Inteligencia Emocional juega un importante papel en el equilibrio psicológico y en el bienestar general del individuo (Suárez et al., 2012).

Sobre el contexto educativo, el experto británico Alan Mortiboys (2011) conocido en el campo del desarrollo de la educación, mantuvo que la enseñanza de la actividad académica tenía dos premisas principales: el conocimiento sustancial y la enseñanza de métodos. Asimismo, argumentó

que el proceso de enseñar, tenía además un tercer elemento sin el cual dicho proceso pierde su integridad y eficacia. Se refiere a la inteligencia emocional. Para Mortiboys, la inteligencia emocional consiste en hacer posible el proceso de impartir clases de manera eficaz, pues de este modo se desarrollan las habilidades, las capacidades, las competencias y la promoción de la estrategia más apropiada (Akhmetova, Kim, & Harnisch, 2014).

Extremera & Fernández-Berrocal (2004) afirman que la falta de habilidades en el campo de la Inteligencia Emocional, afecta a estudiantes dentro y fuera del contexto académico. Estos autores han desarrollado su investigación fundamentalmente con estudiantes universitarios y han concluido que existen cuatro áreas claves en las que un déficit total o parcial, puede desencadenar desajustes emocionales entre estudiantes en el contexto educativo. Las cuatro áreas son: a) déficit en el grado de bienestar de los estudiantes y en el ajuste psicológico; b) disminución en la cantidad y calidad de relaciones interpersonales; c) bajo rendimiento académico; d) aparición de comportamientos negativos y abusos de sustancias nocivas para la salud.

Lograr una adecuada Inteligencia Emocional, es por tanto un factor protector ante situaciones de riesgo. Además aporta a la persona no sólo bienestar psicológico y felicidad, sino

también optimismo frente la vida, buenas relaciones sociales, tolerancia al estrés, prevención de conductas de riesgo, competencia social, mayor autoestima, satisfacción personal, laboral y familiar y ajuste socioescolar de los alumnos, entre otras. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los resultados variarán en función de los factores relacionados con la Inteligencia Emocional y del instrumento usado para la medición de la inteligencia emocional.

Con todo lo expuesto se puede concluir que la inteligencia emocional es una cualidad individual, que puede formarse en el contexto del aula. El papel del profesorado es importante para captar, comprender, estimular y regular las emociones de los alumnos. De forma que vaya lográndose un adecuado equilibrio emocional en el aula.

3.1.5. La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico

Según las investigaciones consultadas que hablan de la influencia entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico, se observan resultados controvertidos. Los primeros estudios anglosajones realizados en una población universitaria, mencionaban la relación directa y significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico,

detectando un incremento del rendimiento académico en los estudiantes que manifestaban mayores índices de inteligencia emocional al comparar los resultados entre principio de curso y final del Grado (Schutte et al., 1998).

Por otro lado, al hablar de autorregulación académica, la investigación de Zimmerman & Shunck (2011) se enmarca en la teoría sociocognitiva de Bandura (1986), como punto de referencia. Ésta relaciona la dependencia existente entre las variables sociales, ambientales y personales. De este modo, la autorregulación es un proceso en el que el comportamiento, el ambiente y las variables personales no se entienden de manera lineal, sino cíclica, donde los tres factores pueden transformarse a lo largo del aprendizaje. La teoría sociocognitiva del aprendizaje autorregulado está basada en el modelo de las tres fases de la autorregulación. En la primera se encuentra la autoeficacia previa a la acción y considerada una creencia motivacional. De ésta se pasa a la autorreflexión, en la que el alumno reflexiona sobre el proceso y toma las decisiones acerca de su propio aprendizaje. Por último, la autorregulación del aprendizaje está ligada a los pensamientos, sentimientos y acciones generadas por el alumno, y que le conducirán a conseguir los objetivos previamente fijados. Durante este proceso los estudiantes transforman sus capacidades mentales, en

competencias según las exigencias académicas (Bandura, 1986).

Aquellos estudiantes con un rendimiento académico más elevado recurren a estrategias de autorregulación en más ocasiones durante el proceso de aprendizaje, utilizando de manera habitual estrategias de autoevaluación, de organización y transformación, de establecimiento de objetivos y planificación. Por tanto, los estudiantes realizan un trabajo personal más autorregulado, lo cual será una premisa esencial para lograr un buen aprendizaje (Camo & Vázquez-Bernal, 2013).

Con todo lo expuesto, conviene incluir estrategias de autorregulación en el currículo de los trabajos en el aula, para conseguir un aprendizaje más significativo así como, el incremento de la competencia académica e incrementar la autonomía del alumnado.

Es también posible, que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico pueda verse afectada por otras características o variables entre los estudiantes, como la adecuada salud mental y el bienestar psicológico y emocional. En esta línea, Petrides, Frederickson & Furnham (2004), argumentaron que el rendimiento académico y la Inteligencia Emocional ejercen una importante influencia en la salud mental de los estudiantes, afirmando que el

equilibrio psicológico conecta con el rendimiento escolar final. En este sentido, los resultados indicaron que en los grupos más vulnerables (adolescentes con dificultades de aprendizaje o el Cociente Intelectual bajo) la Inteligencia Emocional tenía un efecto protector acerca de las habilidades cognoscitivas y el rendimiento académico.

Cabe mencionar también la relación entre el rendimiento académico y el Engagement (concepto opuesto al Burnout) definido por Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker en 2002 como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor (altos niveles de energía y resistencia mental), dedicación (alta implicación laboral) y absorción (alto estado de concentración e inmersión)”. Así lo afirma también el estudio llevado a cabo por Parra (2010), en el que los estudiantes más comprometidos con sus estudios tienen mayor éxito académico. Del mismo modo, en otro estudio (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005) se detectan relaciones significativas entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico en los alumnos, hasta el punto que llegan a concluir que a mayor rendimiento en el pasado, mayor bienestar psicológico en la actualidad.

Además, el rendimiento escolar es un indicador sobre la adecuación o no de los distintos métodos de enseñanza,

siendo esencial que cada alumno tome conciencia de lo que conoce, de lo que no conoce y de qué camino debe recorrer para comenzar a saber.

A este respecto, según Vázquez & Manassero (2008), los factores que pueden influir en el aprendizaje, no son sólo cognitivos, sino que hay que tener en cuenta también los metacognitivos, afectivos y sociales, ya que es difícil desarrollar la cognición sin trabajar la afectividad, o sin comprender el entorno y los agentes donde se desarrolla el proceso.

Asimismo, se ha demostrado que los factores sociales y la conducta pro-social -entendida ésta como “cualquier comportamiento que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas”- pueden ser predictores significativos del éxito académico. Los resultados del estudio delatan que la proporción de los estudiantes que mostraron una conducta prosocial, tenían también todas las asignaturas aprobadas al acabar el curso, lo cual fue un indicador de mayor rendimiento académico en la población analizada (Inglés et al., 2009).

En el trabajo de Extremera et al. (2007), los alumnos que obtuvieron mayores índices inteligencia emocional, mostraron durante el curso escolar menos sentimientos de agotamiento, depresión y estrés, y por el contrario se

detectaron comportamientos más positivos hacia el logro de los objetivos académicos, lo cual arroja luz sobre otros estudios longitudinales, en los que la inteligencia emocional guarda una estrecha relación con el rendimiento escolar. Por tanto, los estudiantes con mayores recursos emocionales, presentan también mayor número de logros académicos.

También existen otras variables que determinan la inteligencia emocional presente en estudiantes universitarios. Este es el caso del estudio de Snowden et al. (2015), al observar que las puntuaciones obtenidas en inteligencia emocional eran superiores en el alumnado de mayor edad, y en el grupo de las mujeres. Además, aquellos estudiantes que pertenecían a otras disciplinas distintas a enfermería, se asociaban con una Inteligencia Emocional menor. Respecto a si los estudiantes poseían experiencia previa en el cuidado o no, se demostraron diferencias de puntuación en la inteligencia emocional.

No obstante, no hay que olvidar que la labor del profesor juega un papel muy importante sobre las valoraciones que realiza del alumnado. Las investigaciones muestran que los estudiantes mejor valorados son los más adaptados, y son también los que presentan mayor grado de autorregulación y mayor rendimiento académico (Calero, 2004).

3.2. La Resiliencia y resistencia personal

Según Lagos & Ossa (2010) las conductas socialmente habilidosas con destrezas inherentes en las personas con resultados positivos en la interacción social, esto es lo que se define como conducta resiliente. Esta capacidad es la que permite al individuo desenvolverse adecuadamente en un medio concreto, gracias a la adquisición de las habilidades sociales. Algunos elementos que estructuran la resiliencia son los factores personales, y en menor medida, también a los ambientales. Los factores personales, se relacionan con habilidades cognitivas, afectivas y actitudinales, tales como: la autoestima, el buen humor, la perseverancia, y ser positivo. Otros factores, son los cognitivos y el planteamiento de objetivos personales. Por último, los factores del entorno donde se situaría la familia, fundamentalmente los padres.

La conducta resiliente está indicada para superar traumas y minimizar el estrés, para lo cual, la participación de la familia, del contexto educativo y de los programas de acción social, son tres de los escenarios esenciales para fomentarla. Es necesario ejercitar las habilidades y las capacidades con las que cuenta cada sujeto, con el fin de que éstas sean utilizadas como factores protectores ante las adversidades. De este modo, se podrá conseguir, en última instancia, la

mejora de la calidad de vida de las personas, encontrando significado a su propia existencia.

Por su parte, Grotberg (2005) investiga acerca de la importancia de los primeros años de vida del individuo para fortalecer la conducta resiliente. Otros autores, consideran que la resiliencia es una combinación de factores personales y contextuales a los que se enfrenta el individuo, siendo capaz de superar las adversidades en los momentos de crisis. Dichos factores se encuentran estrechamente vinculados a la familia y la escuela, actuando como protectores ante la adversidad mejorando la calidad de vida y la salud mental de los jóvenes (Arguedas & Jiménez, 2007).

Desde la perspectiva de la psicología positiva, la resiliencia o resistencia es la capacidad personal para seguir proyectándose en el futuro, a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas. Gracias a las fuerzas internas, la persona, tenderá a conseguir los objetivos que se proponga con éxito. Para ello, han de darse dos condiciones: resistir al suceso y superarlo, consiguiendo rehacerse del mismo. Estos hechos dependerán de cada persona, e incluso, una vez superado el trauma tendrán que haber adquirido más fortalezas y recursos, logrando vivir a nivel superior (Lagos & Ossa, 2010).

En la actualidad, el concepto de resiliencia ha alcanzado un matiz social, ya no se queda en el ámbito individual sino que abarca la dimensión social, de modo que suponga un reto para toda la sociedad.

3.2.1. Resiliencia en el contexto educativo

El medio educativo es el escenario idóneo para que se desarrollen conductas sociales positivas entre los estudiantes, por lo que la resiliencia está muy ligada al clima social en la escuela, siendo en dicha institución, donde se promueven factores protectores frente a las situaciones difíciles. Por ende, los profesores pueden transformarse en una red de apoyo frente a posibles crisis, ya sea abordando el estrés con los alumnos, o convirtiéndose en un factor protector para éstos. De cualquier modo, conviene dotar al alumnado de herramientas necesarias para que se fomente la curiosidad, la lógica, el sentido de la responsabilidad, la tolerancia a la frustración y el adecuado manejo ante la adversidad, con el fin de que el alumnado consiga equilibrio y armonía interior y salga fortalecido durante su proceso formativo. De este modo, se constituirá junto con la familia, una red de apoyo social que ayude a mitigar los contextos difíciles.

En esta misma línea, Mateu (2011) considera que la universidad es un medio ideal para que se pueda fomentar la resiliencia gracias a la función de los docentes. Pero López (2008), va más allá y considera que es necesario conocer a priori las habilidades de que disponen los estudiantes y a continuación, realizar tareas preventivas y de trabajo en grupo. De este modo, si se contempla la resiliencia como habilidad, mejorará también la calidad de la tarea desempeñada entre el profesorado. En este sentido, Villalta (2010), afirma que el planteamiento de aprendizajes, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias sociales en los estudiantes desde la institución educativa, puede generar individuos más proclives a desenvolverse con éxito en la sociedad actual.

De este modo, respecto a la perspectiva de la resiliencia y el medio escolar, el estudio de Lagos & Ossa (2010) aprecia que la educación es importante para fomentar la resiliencia. Sin embargo, aunque la educación sea un elemento muy importante para la resiliencia, ésta no será un factor tan relevante para la educación.

No hay que olvidar que la resiliencia en los alumnos dependerá de los agentes sociales (el entorno social, las redes sociales y las habilidades sociales), y también de la

capacidad de cada individuo. En esta misma línea está el trabajo de Extremera et al. (2007), los cuales afirman que el estudiante del ámbito universitario puede adquirir, la capacidad para hacer frente a las emociones y las situaciones académicas generadas, de manera que el contexto resulte más manejable para aquellos con mayor habilidad de regulación emocional.

Sintetizando, el entorno educativo es idóneo para generar conductas para la prevención y promoción de la salud mental, debiendo tener en cuenta aquellos factores de riesgo que acrecientan la vulnerabilidad de los estudiantes y los acercan al fracaso escolar.

3.3. Estrés y afrontamiento al estrés

Para poder hablar de estrés es necesario remontarse al origen de la palabra. La expresión estrés deriva del latín "*stringere*" y su significado es el de "*presionar, comprimir, oprimir*". Sin embargo, no será hasta principios del siglo XIX - gracias a los postulados que expuso el francés Claude Bernard- cuando comenzará el interés por el concepto y su relación con las ciencias de la salud.

A continuación se muestra una tabla resumen con las principales definiciones recopiladas entre los textos consultados:

3.3.1. Definiciones del concepto estrés

Bradford Cannon realizó diversas investigaciones acerca del estrés que definió como “un estado o reacción del organismo describiendo los mecanismos fisiológicos que intervienen en el mantenimiento de un equilibrio físico-químico esencial”, a lo que denominó homeostasis (del griego *homios*, similar y *statis*, posición). Si el balance homeostático es alterado fuera de sus límites normales, el individuo intentará restablecerlos mediante mecanismos determinados. Por tanto, el estrés es el resultado de disturbios en el mecanismo homeostático del individuo. Debido a este desequilibrio, los expertos comenzaron a relacionar el estrés como la causa de enfermedades reales o potenciales. En este momento, se planteó su estudio desde una metodología científica y mediante un enfoque positivista. Sin embargo, en la actualidad, el enfoque biológico, va más allá de la homeostasis, agregando conceptos como la halostasis, entendida como un conjunto de componentes microestabilizadores que actúan como

mecanismos compensadores de la homeostasis (Bonet, 2003).

A finales del siglo XX, cambia radicalmente el modo en que se aborda el constructo. La mayoría de las investigaciones se empezaron a centrar en el estudio del componente psicosocial. De este modo, se vuelve prioritario el entorno en el que se desenvuelve el individuo, dando lugar así a los modelos personológicos centrados en la persona (Román & Hernández, 2011). En los últimos años van demostrando además que, el estrés psicológico está ligado a enfermedades tales como problemas cardiovasculares y cáncer (Cohen, Janicki-Deverts & Miller, 2007). Este hecho se debe principalmente a la asociación entre el estrés y los comportamientos poco saludables, convirtiéndose en factores de riesgo como por ejemplo: tabaquismo, consumo de alcohol, ingesta de grasas, etc. (Guarino, Scremín & Borrás, 2012). Pero también son frecuentes los problemas físicos derivados del estrés entre los que destacan: dolores de cabeza, estomacales, mareos, agotamiento, agitación, dolor de espalda, irascibilidad o insomnio entre otros (Casuso, 2011). Otros estudiosos, afirman que se han registrado elevados niveles de estrés entre estudiantes que sufren de migraña, diabetes, enfermedad renal crónica o hipertensión (Soriano, Ríos & Lozano, 2009). Sin olvidar, que

además puede llegar a afectar en la salud mental del individuo (Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza & Bagés, 2008; Riveros, Hernandez & Rivera, 2007). Por tanto, los hábitos poco saludables y el estrés, enlazan en la sensación de malestar y el desánimo en el ser humano, al demostrarse relaciones significativas entre los factores emocionales y la percepción de la salud en el individuo (Lousinha & Guarino, 2013).

3.3.2. El estrés académico

Desde una perspectiva psicosocial, la Declaración de la Sorbona (1998) y, especialmente, la Declaración de Bolonia (1999) han constituido las bases del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como el marco educativo actual. Sin embargo, su implantación está suponiendo un cambio en el modo de entender la docencia y las metodologías utilizadas en las aulas, con el fin de mejorar la calidad, la movilidad y la autonomía del aprendizaje. Este hecho, ha marcado también un mayor nivel de exigencia, generándose cierta inseguridad, lo cual ha supuesto en definitiva el incremento de factores estresantes tanto para el profesorado como para el alumnado. A pesar de esto, es fácil detectar todavía entre el alumnado, problemas

adaptativos en el primer curso universitario, sobrecarga académica (han de compaginar prácticas, clases y exámenes), o falta de información acerca del futuro profesional. Todo ello, puede fomentar la aparición del “burnout académico” (Extremera et al., 2011).

Es por eso, que con los nuevos planes de estudio del EEES se han establecido algunos fundamentos en pro de la mejora de la educación universitaria, con el objetivo (entre otros) de paliar o eliminar los estresores académicos. Algunos de los mecanismos que se están poniendo en práctica son: gabinetes de orientación y apoyo al estudiante, sistemas de evaluación objetivos alternativos al examen tradicional, reparto de la carga lectiva de forma equitativa a lo largo del curso y atención a las demandas de las nuevas necesidades educativas.

Desde hace años, se ha despertado un creciente interés por el estrés académico que puede afectar a los estudiantes (Muñoz, 2004), elaborándose instrumentos como el *Maslach Burnout Inventory Student Survey* (MBI-SS) centrado en la valoración del burnout en un medio educativo (Schaufeli et al., 2002). Además, mide el nivel de agotamiento, cinismo y la percepción de eficacia del alumnado sobre las tareas académicas y otras actividades. Asimismo, los estudiantes

pueden ser más susceptibles a padecer ciertas enfermedades si se ven expuestos a diversos estresores académicos, por lo que pueden recurrir a la familia y las amistades, como pilares en los que sustentarse y reducir así dicho estrés (Soria et al., 2014).

Otros estudios (Laredo, Huante, Hernández, Moran & Loeza, 2014), afirman que el estrés académico afecta tanto a profesores, como a estudiantes en cualquier nivel educativo, pero en especial, a los universitarios. Normalmente, este fenómeno se produce por no poder hacer frente a las exigencias del nuevo ambiente, llegando incluso a padecer problemas de salud.

Respecto a los agentes estresores más importantes al hablar de estrés académico, Barraza (2012) realizó un estudio en el que analizó 60 estudios llevados a cabo en el intervalo de 10 años (1996 a 2006), donde describía los 11 motivos más importantes que desencadena estrés académico. De este modo, se hace mención a: la falta de tiempo para realizar las tareas, la sobrecarga de actividades, los exámenes, la exposición oral de un trabajo, la evaluación de los profesores, o mantener un buen rendimiento académico, son algunas de las situaciones más frecuentes generadoras de estrés en los estudiantes.

Cabe destacar, que el grupo de alumnos de Ciencias de la Salud son especialmente vulnerables ante el estrés académico, hecho que se produce por los múltiples requerimientos tanto teóricos, como prácticos.

A este respecto, en el caso de los estudiantes de enfermería, las prácticas clínicas se identifican como la causa de algunos de los estresores más importantes durante la titulación. Por ejemplo, “la escasa competencia, el contacto con el sufrimiento, la relación con tutores y compañeros, la impotencia e incertidumbre de no controlar la relación con el enfermo, la implicación emocional y la relación con el enfermo”, son algunas de las situaciones que se repiten con mayor frecuencia entre estos alumnos (Barraza, 2007).

Según el estudio de Román & Hernández (2011), dos corrientes principales destacan a la hora de abordar el estrés desde el ámbito educativo: el enfoque psicobiológico y el personalista o personal-cognitivo.

La perspectiva psicobiológica, la contemplan autores como Omura (2007) o Román, Ortiz & Hernández (2005) entre otros, quienes definen el estrés académico como un estímulo, una respuesta o ambas, siendo las situaciones o los agentes los que lo desencadenan. Este enfoque, analiza los eventos que causan el estrés académico propios del

proceso enseñanza aprendizaje, tales como: la falta de tiempo, los exámenes y un bajo rendimiento académico (Rocha et al., 2010; Román et al., 2008).

Dentro de este mismo enfoque, otros autores han trabajado el estrés académico mediante el análisis de aquellas pruebas fisiológicas, cognitivas y conductuales que presentan los estudiantes en los distintos niveles educativos. Algunas de las manifestaciones son las enfermedades psicosomáticas, las alteraciones del sueño o digestivas, o los sentimientos negativos y de tristeza, siendo el estudiante el centro del fenómeno (Barraza & Silero, 2007; Román, Ortiz & Hernández, 2005).

Por otro lado, el enfoque personalista centrado en la persona, trata de estudiar el estrés de forma global y cognitivista. Las bases de esta corriente hay que buscarlas en el modelo expuesto por Lazarus & Folkamn (1986), en el que tienen prioridad los procesos cognitivos del individuo en la aparición del estrés. Es por tanto crucial, la manera en que el sujeto evalúa el hecho, el entorno y sus propios recursos para hacer frente a la situación potencialmente estresante (Cabanach et al., 2010; Jiménez, 2010).

En esta misma línea, Barraza y colaboradores, han perfilado un modelo llamado Modelo Sistémico Cognitivista del Estrés

Académico, cuyo objetivo es una visión integral del estudio del fenómeno. Se definen como componentes “los estresores, la evaluación cognitiva, el afrontamiento y las manifestaciones percibidas a través de una interacción dinámica entre ellos y el entorno”. En este caso, el estudiante sigue siendo el centro del estudio (Barraza, 2007).

Los enfoques anteriores, sin embargo, adolecen de una serie de aspectos esenciales que deben ser considerados por los investigadores que indaguen en el estrés académico. Si bien la primera perspectiva no centra al individuo desde una dimensión psicosocial y la relación con su fisiología, permite el estudio del estrés de forma continuada y menos compleja. El enfoque transaccional o personalista, indaga por el contrario, todas las dimensiones del estrés, pero a este enfoque le falta un poco de objetividad por carecer de un método y de unos instrumentos uniformes. Tal y como exponen Román & Hernández (2011), algunas de las mayores limitaciones de las investigaciones en este ámbito son:

1. Las teorías que consideran al individuo como centro del fenómeno, pues de este modo se excluye el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) y por tanto los procesos

universitarios que generan el estrés académico. El individuo interactúa con los componentes del Proceso de Enseñanza Aprendizaje (objetivos, contenidos, metodología docente, sistema de evaluación, etc.) y el entorno educativo, además de las futuras demandas sociales del estudiante.

2. El estrés académico está estrechamente relacionado con los diversos factores que intervienen en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje, por lo que, en este sentido, conviene conocer, la influencia entre las demandas y las consecuencias que el estrés académico genera en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje.
3. Los recursos de que disponen tanto estudiantes, como docentes. Se trata de poder reorientar la función docente minimizando los efectos del estrés desde la propia institución, a través de una perspectiva educativa y no solo psicológica.
4. Falta de coherencia entre los enfoques y los instrumentos empleados en las investigaciones sobre estrés académico.
5. Por último, una mayoría de los estudios sólo abordan el estrés como un fenómeno negativo, obviando por tanto, la necesaria activación de éste para alcanzar las metas académicas propuestas por la universidad, así como para

lograr la adaptación del sujeto a las demandas ambientales.

En general, las investigaciones que se interesan por el estrés académico, muestran en la mayoría de las ocasiones, gran dispersión de datos, poco concretos e imposibles de generalizar. Además, destaca la diversidad de instrumentos de medición disponibles, como consecuencia de la variedad de opiniones al abordar el fenómeno.

Los conceptos expuestos anteriormente se pueden sintetizar en la definición de estrés académico, que aporta el estudio de Román & Hernández (2011), desde un punto de vista psicopedagógico; “es el proceso de cambio en los componentes del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, a través de un conjunto de mecanismos adaptativos individuales e institucionales, producto de la demanda desbordante y exigida en las experiencias de enseñanza y aprendizaje, que se desarrollan en las Instituciones de Educación Superior, con el propósito de mantener el estado estacionario (estado dinámico del sistema donde se producen entradas y salidas sin modificar de manera considerable las características y propiedades de éste) en el proceso educativo”.

En cualquier caso, es necesario contemplar que el estrés académico presente en estudiantes y docentes, y el modo en que lo afrontan, debe ser abordado desde la misma institución educativa. Las intervenciones que afiancen el compromiso académico y que reduzcan el nivel de estrés, conviene llevarlas a cabo en la propia universidad, para lo cual Muñoz (2004), considera que el estrés académico, no se palía solamente aportando recursos y herramientas que permitan al alumno afrontarlo de la mejor manera, si no, que requiere del apoyo de las organizaciones educativas y de los sistemas de enseñanza actuales.

3.3.3. El concepto afrontamiento al estrés

Se puede definir el concepto de afrontamiento al estrés como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas, como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus, 2000). Esta situación genera dos momentos. El primero trata de valorar las consecuencias que estas situaciones traen al individuo que lo experimenta. El segundo se refiere a la interpretación que el individuo lleva a cabo del comportamiento, de los

recursos o de las destrezas a su alcance, para poder afrontar un hecho determinado. En el caso que la evaluación producida en el segundo momento sea negativa (carece de recursos o no son suficientes), se desencadena la respuesta de estrés asociada a síntomas, tanto físicos, psicológicos e incluso emocionales, lo cual determinará el estilo de afrontamiento a elegir por el sujeto.

Sobre los estilos de afrontamiento, hoy en día son objeto de un gran número de investigaciones desde el ámbito de la psicología, ya que permiten al individuo enfrentarse a eventos altamente estresantes con mejor talante (Fernández, 1997; Searle & Lee, 2015).

La aportación teórica considera que existen tres dimensiones básicas en las que se sitúan los diferentes estilos de afrontamiento. La primera se refiere al el método empleado, mostrando diferencias entre el estilo de afrontamiento: activo, pasivo y evitativo. La segunda de ellas, se centra en la focalización, analizando el estilo de afrontamiento dirigido al problema, a la respuesta emocional y orientada a transformar la evaluación inicial del fenómeno. Y en tercer lugar, la actividad movilizada, dentro de la cual están el estilo de afrontamiento cognitivo y el conductual (Fernández, 1997).

Las situaciones estresantes producidas en el entorno de las personas, exigen que desarrollen diferentes tipos de respuestas con los recursos que poseen, hecho que determinará la efectividad de dichas respuestas, en el caso que cumplan con las exigencias del medio. A estas respuestas se les conoce como estrategias de afrontamiento. Son consideradas también un recurso personal, que puede ser utilizado cuando sea necesario. Por lo que, un recurso personal, como es el caso del comportamiento proactivo, puede que sea más eficaz ante determinados tipos de demanda (Searle & Lee, 2015).

Además, el modo de afrontamiento que presenta cada individuo está también influenciado por los factores de la personalidad (Costa, Somerfield & McCrae, 1996). Tal y como afirman McCrae & Costa (1986), los rasgos de la personalidad son difíciles de cambiar. Por ello las estrategias de afrontamiento relacionadas con la personalidad serán menos probables que cambien, ya sean adaptativas o no. Además, las estrategias llamadas “disposicionales” (orientaciones de meta y regulaciones motivacionales) están más vinculadas a la personalidad que las “situacionales”, referidas al clima motivacional creado por el individuo (Pineda-Espejel, López-Walle & Tomás, 2015).

En el año 2000, Somerfield & McCrae realizaron un estudio sobre estrés y afrontamiento en el que identificaron que era necesario hablar del constructo estrés y su relación con los procesos adaptativos. De este modo, se van conociendo las fortalezas y los límites presentes en los individuos, con el fin de obtener datos lo más objetivos posibles en los resultados de los trabajos.

Unos años más tarde, Connor-Smith & Compas (2002) afirmaron que los individuos perciben de manera distinta las situaciones de estrés, presentando mayor vulnerabilidad unos que otros ante el mismo hecho. Por ello, los autores llegan a concluir en sus investigaciones sobre afrontamiento y rasgos de personalidad, que “aunque la evidencia preliminar sugiere que la interacción entre personalidad y afrontamiento puede ser importante para comprender la adaptación de los individuos, el escaso número de estudios impide todavía conclusiones sobre las relaciones entre personalidad y afrontamiento”.

Otro trabajo menciona la importancia de la dualidad personalidad y salud-enfermedad, fundamentada, en parte, en la interacción del ambiente con los rasgos de la personalidad, la cual desencadenará situaciones de estrés. Es así que, la personalidad establece el modo en que los individuos afrontan los sucesos en la vida diaria, además de

marcar la evaluación y las estrategias de afrontamiento elegidas ante los fenómenos estresantes (Sánchez-Elvira, 2003). Los estudios de Kendler y sus colaboradores, mencionan que las rutas más habituales mediante las que la personalidad del sujeto suele generar situaciones de estrés son: propiciar la aparición de situaciones potencialmente estresantes; potenciar el valor estresante de una situación, ya sea agravándolo o mitigándolo; seleccionar las estrategias de afrontamiento que se activan tras sufrir un evento estresante, o, si es necesario, incrementar el estrés en el sujeto (Kendler, Gardner & Prescott, 2003; Kendler, Kuhn & Prescott, 2004).

De este modo, cabe resaltar que existen dos prototipos de personas según el modo de afrontar un suceso potencialmente estresante (Folkman, 1984):

1. Individuos que son más susceptibles de percibir una situación como amenaza o peligro, mostrando falta de recursos y escaso control personal, y mayor número de emociones negativas ante un estresor. Estas personas tienen más dificultades para aplicar estrategias de afrontamiento adaptativas y orientadas al problema. Godoy, et al. (2008) comprueban que, aquellas personas que presentan elevadas puntuaciones de la dimensión Neuroticismo, tienen mayor propensión a

emociones negativas, como son la ansiedad y la depresión. Además, son muy vulnerables ante las exigencias del ambiente y se recuperan más lentamente de las respuestas de estrés. El Neuroticismo, por tanto, se considera un buen predictor del modo en que se adapta el individuo a situaciones estresantes.

2. En el segundo grupo, se sitúan los sujetos más propensos a: percibir las situaciones como un reto, los suficientes recursos como para abordar un hecho estresante, mayor autocontrol y el desarrollo de un afrontamiento más eficaz, así como menor número de emociones negativas y malestar (Folkman, 1984). De este modo, las personas con bajo nivel de Neuroticismo, denominadas emocionalmente estables, muestran un patrón de respuesta opuesto al de las personas con elevados niveles en esta dimensión. Además, la estabilidad emocional, ejerce un efecto moderador entre los estresores y los perjuicios en la salud (Kammeyer-Mueller, Judge & Scott, 2009).

Respecto a las estrategias de afrontamiento utilizadas, el neuroticismo interfiere directamente sobre ellas, las personas con elevados índices en neuroticismo tienden a

utilizar estrategias de afrontamiento menos adaptativas, lo que fomenta mecanismos menos efectivos (McCrae & Costa, 1986).

Por otra parte, la dimensión Extraversión se vincula a las emociones de carácter positivo, como son: autoestima, bienestar y entusiasmo. De este modo, los individuos extravertidos, suelen tener gran participación en las actividades sociales. Según Costa & McCrae (1992), la Extraversión concierne al optimismo y a la obtención de aspectos positivos de los eventos adversos con los que se encuentra el sujeto. También se relaciona con la utilización de estrategias de afrontamiento centradas en el problema. Sin embargo, el estrés percibido y su relación con los Cinco Factores de la personalidad, continúa siendo objeto de investigación, por ejemplo en relación con la autoestima (Ebstrup, Eplov, Pisinger & Jørgensen, 2011).

3.3.4. Estilos de afrontamiento al estrés

El estudio de Lee-Baggley y Preece (2005) acerca de los estilos de afrontamiento (Gantiva, Luna, Dávila & Salgado, 2012), define el concepto estrategias de afrontamiento o “coping” como “un conjunto de recursos y esfuerzos, tanto cognitivos como comportamentales, orientados a resolver el

problema, a reducir y a eliminar la respuesta emocional o a modificar la evaluación inicial de la situación". Se tendrá en cuenta, el tipo de estrategia dependiendo de la evaluación cognitiva, el control percibido, las respuestas emocionales y la activación fisiológica. Sin embargo, cuando se habla de estrategias, es necesario considerar dos modos más: la percepción de anticipación y la percepción de control de la situación.

Para Lazarus & Folkman (1986) el individuo actúa según dos estilos concretos de afrontamiento centrado en el problema o centrado en la emoción. Por un lado está el afrontamiento activo o aproximativo (centrado en el problema), cuyo fin es el de reducir el impacto estresante que genera el conflicto. Presenta índices de positivismo y bienestar psicológico. Por otro lado, se encuentra el afrontamiento evitativo, donde el núcleo de atención es la emoción, la cual trata de disminuir la tensión y la activación fisiológica desencadenada. En este caso, la percepción es de mayor malestar psicológico (Lazarus & Folkman, 1986).

En un estudio llevado a cabo entre 147 trabajadores australianos sobre los recursos personales de afrontamiento se ha observado que los recursos personales, tales como el afrontamiento proactivo (entendido éste como aquellos esfuerzos dirigidos a la gestión de posibles causas de estrés

en el futuro) se analizaron según el modelo JD-R (Job Demands-Resources) que diferencia dos categorías dentro del factor estrés: los retos y los obstáculos. También, se indagó sobre el comportamiento proactivo, y sus efectos sobre el bienestar de los empleados, funcionando como moderador ante los distintos tipos de demanda. De esta manera, el afrontamiento proactivo puede moderar las solicitudes de empleo, pero estos efectos pueden ser específicos para un solo tipo de demanda (en este caso, desafíos). Más específicamente, los hallazgos explicaron que los individuos que eran capaces de anticiparse, planificar y gestionar con eficacia esas demandas, eran más propensos a experimentar los beneficios derivados de los retos o desafíos (Searle & Lee, 2015).

Es importante destacar que si el individuo percibe el control de la situación, la implicación también será mayor, pues de este modo, es consciente que puede hacer frente a los estresores con sus propios recursos. Además, la anticipación, permite al sujeto prepararse ante un suceso. Estos factores se convierten en los pilares para controlar o reducir el estrés, pues, según el estudio de Gantiva et al. (2012), los hechos que se perciben incontrolables o impredecibles impactan negativamente en la salud.

Según Lousinha & Guarino (2013) distinguen diversos modos de afrontamiento:

Tabla 11. Estilos de afrontamiento al estrés.

Estilos de afrontamiento al estrés	
Sensibilidad egocéntrica negativa	Tendencia de los individuos a reaccionar negativamente con emociones de aprehensión, rabia, desesperanza, vulnerabilidad y auto-crítica ante las demandas ambientales y situaciones estresantes.
Sensibilidad interpersonal positiva	Tendencia a orientarse emocionalmente hacia los otros, caracterizada por la habilidad de reconocer con facilidad las emociones de otros y mostrar preocupación y compasión por aquellos que sufren o pasan por momentos difíciles.
Distanciamiento emocional	Tendencia a evitar reacciones emocionales negativas de los otros, manteniéndose distantes de aquellos que puedan estar experimentando circunstancias difíciles.

Nota: Tomada de Lousinha & Guarino (2013).

Sin embargo, en relación a las estrategias de afrontamiento utilizadas ante sucesos generadores de estrés, el estudio de Lazarus (2006) presenta una notable innovación respecto a los estudios publicados previamente. Considera necesario el

estudio de las estrategias de afrontamiento centradas en la persona, para lo cual será necesario el estudio del perfil de afrontamiento de cada individuo. De este modo, deja a un lado la distinción, que se hacía hasta la fecha, entre estrategias de afrontamiento centradas en la persona o centradas en las emociones, ampliamente utilizada por los científicos hasta ese momento. La justificación que aporta Lazarus, es que dicha diferenciación, interfiere en la búsqueda de recursos adaptativos frente a los mecanismos disfuncionales. En la misma línea, se encuentra la investigación de Faulk, Gloria & Steinhardt (2013), quienes realizan una disertación sobre los perfiles de afrontamiento existentes, distinguiendo entre “adaptativos” y “no adaptativos”. Los primeros son más propios de personas con buena salud, y los segundos de personas con peor salud.

Cabe resaltar que entre los instrumentos más utilizados para medir el afrontamiento, destaca el Cuestionario de Estilos de Afrontamiento COPE-D (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). Este cuenta con una versión abreviada, otra adaptada en español para estudiantes universitarios y la validación psicométrica del mismo (Crespo & Cruzado, 1997). Los datos han sido analizados por ítems y por escalas, y se estudian tres factores de afrontamiento: racional, emocional y de evitación. No obstante, es necesario profundizar en un

término estrechamente asociado a los estilos y las estrategias de afrontamiento en el individuo. Este es el caso de la autoeficacia percibida, que determinará en gran medida el tipo de afrontamiento elegido (Morán, Landero & González, 2010).

3.3.5. Rendimiento académico y estrategias de aprendizaje según tipos de afrontamiento al estrés

Llegado a este punto, parece interesante mostrar algunas de las variables que pueden estar relacionadas con el rendimiento académico entre los estudiantes universitarios. Las estrategias de afrontamiento determinan el estrés y la ansiedad percibida por los estudiantes ante situaciones evaluativas y pueden disminuir o incluso eliminar el foco causante del estrés, consiguiendo así resultados adaptativos y mayor rendimiento académico, dependiendo de la estrategia de afrontamiento elegida (Lazarus & Folkman, 1984; citado en Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas & Martínez, 2012). Dichas estrategias, determinarán el proceso de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su recorrido académico.

Por tanto, cabe destacar la definición que Kohler (2013) aporta sobre las estrategias de aprendizaje “es un proceso

de decisión consciente e intencional del sujeto, formado por una secuencia ordenada de operaciones mentales, que realiza con el objetivo de organizar y reconstruir la información en su estructura cognitiva, de tal manera que logre aprender, y a su vez, le permita planificar, organizar, ejecutar y evaluar sus actividades de aprendizaje". Además, considera que el proceso de aprendizaje y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes en el acceso a la universidad, son especialmente importantes sobre todo en el primer curso, debiendo éstos, adaptarse al nuevo entorno educativo y aprendiendo a manejar estrategias totalmente distintas de las que disponían hasta ese momento.

A todo ello cabe añadir que, el modelo ideal de aprendizaje estratégico es aquel que trata de favorecer la construcción de conocimiento entre los estudiantes, y no tan sólo de la adquisición de aprendizaje, para lo cual los alumnos recurrirán a sus experiencias previas (Weinstein & Palmer, 2002). Por tanto, constituyen pilares fundamentales los pensamientos, los comportamientos, las actitudes y las motivaciones, con el fin de conseguir un aprendizaje exitoso entre los universitarios. En este mismo estudio, los investigadores describen que los componentes del aprendizaje estratégico son tres: cognitivo, motivacional y de autorregulación. A partir de éstos, se integran las

estrategias de aprendizaje. Por tanto, aquellos estudiantes que aplican el método de aprendizaje estratégico, manejan las tres categorías descritas en la ilustración siguiente, lo que les ayuda a conseguir más fácilmente las metas académicas fijadas (Weinstein & Palmer, 2002).

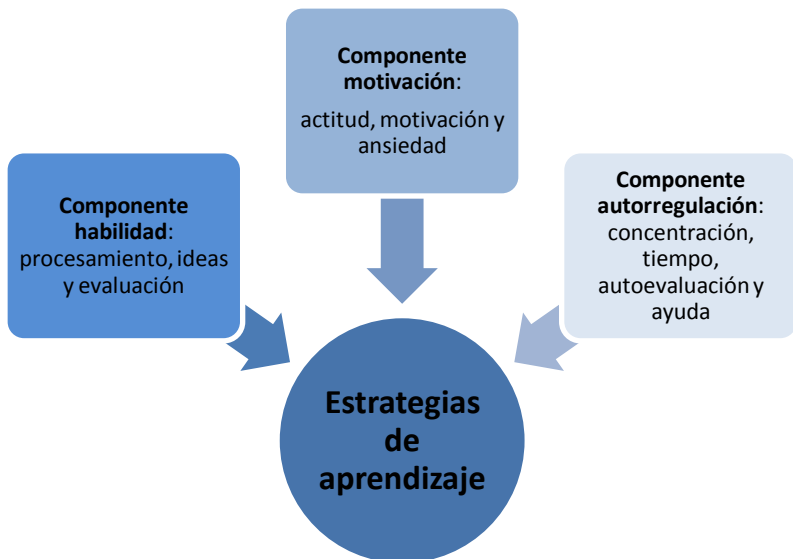


Figura 3. Estrategias de aprendizaje según Weinstein & Palmer (2002)

Sin embargo, la relación entre la estrategia de aprendizaje y el rendimiento académico está condicionada, también, por

otras variables independientes, como son: las características de la universidad, del curso, de los profesores, del sistema de evaluación y del alumnado (Cano, 2006).

No se puede pasar por alto otras variables que podrían estar interfiriendo en los resultados académicos. Éste es el caso de la ansiedad y sus relaciones con un bajo rendimiento académico, según informa en su teoría sobre la reducción de la eficiencia en el procesamiento Gutiérrez Calvo (1996). Considera que el alumnado con elevados niveles de ansiedad, actúan directamente sobre las exigencias académicas, con el fin de amortiguar previamente los posibles daños. De este modo, estos sujetos, son capaces de activar los recursos disponibles para hacer frente a las demandas, compensando así, sus propias carencias (Piemontesi & Heredia, 2011).

3.4. La ansiedad

3.4.1. Concepto de ansiedad

Según algunos autores (Celis et al., 2001) la ansiedad puede definirse como aquella “reacción emocional implicada en los procesos de adaptación ante eventos aversivos o eventos anticipados”. Además, mencionan que los diversos niveles

de ansiedad pueden situarse entre el umbral emocional (en el que la ansiedad resulta útil para obtener mayores logros) y la ansiedad excesiva o patológica (que se encuentra por encima de los límites normales, llegando a crear trastornos en el sujeto). Para Riveros et al. (2007) la ansiedad es considerada un mecanismo adaptativo que otorga al ser humano la posibilidad de alertarse ante eventos adversos. Sin embargo, en condiciones normales la ansiedad estimula el sistema de respuesta ante posibles peligros, aumentando la capacidad de afrontamiento ante estos sucesos. Aunque consideran que elevados niveles de ansiedad pueden generar alteraciones psicológicas y fisiológicas, afectando incluso en las actividades cotidianas.

Aquellos individuos que están expuestos a situaciones más estresantes son principalmente los que tienen un perfil asistencial, por ejemplo: médicos, enfermeros, psicólogos, docentes, etc. (Cisneros & Ramírez, 2009). También es importante considerar el impacto del entorno, junto con las características personales de cada ser humano, de manera que, los individuos pueden presentar distintos grados de vulnerabilidad y distintos modos de afrontar los eventos generadores de estrés y ansiedad. Además, los factores psicológicos, como son, los recursos y la propia personalidad del individuo, determinarán su salud y bienestar (Guarino,

2009). La ansiedad se relaciona estrechamente con la depresión. Se ha demostrado que la depresión constituye factor de riesgo tanto para la ansiedad estado como la rasgo, siendo la felicidad un factor protector para ambas. Además, el optimismo se demostró como protector de la ansiedad rasgo (Pavez, Mena & Vera-Villaruel, 2012).

La ansiedad ha recibido diversas formas para definirla. Así se la considera como “una emoción psicobiológica básica, una respuesta adaptativa normal a la amenaza o a los estresores, que en la mayoría de los casos condiciona el desempeño del individuo” (De la Ossa, Martínez, Herazo & Campo, 2009). O como “un estado de ánimo caracterizado por generar un fuerte afecto negativo, síntomas corporales de tensión y aprensión respecto al futuro” (Gantiva et al., 2012).

Respecto al desarrollo de los trastornos derivados de la ansiedad, las diversas teorías los califican de multifactoriales y multidimensionales. Los factores ambientales marcan en gran medida los mecanismos de aprendizaje, tales como: el condicionamiento clásico, el condicionamiento operante o instrumental y el aprendizaje vicario u observacional (Acosta, 2005).

Otros modelos, como el cognitivo, afirman que la ansiedad es la consecuencia de cogniciones patológicas, es decir, ante

una determinada situación el individuo interpreta el hecho y lo afronta tal y como refleja su comportamiento. También mantiene que estos individuos tienden a tener cierta “vulnerabilidad psicológica” y presentan alteraciones en la percepción, estimando el entorno de manera amenazante y adversa. En esta línea, para Beck & Clark (1988), la ansiedad permanece elevada como resultado de la valoración negativa y catastrofista de los hechos, originada principalmente por las creencias disfuncionales que posee el sujeto.

Por otro lado, el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1982), distingue entre dos momentos: el estado y el rasgo. Se entiende por ansiedad rasgo, a la característica más o menos permanente de la personalidad que marca el modo de reaccionar en el sujeto. En cuanto a la ansiedad estado, depende del hecho en sí y del momento, considerándose puntual o transitoria y se caracteriza por el estado cognoscitivo de la persona. Aparece ante un posible fracaso o la percepción de situaciones adversas que suponen una amenaza al sujeto.

La ansiedad se relaciona muy estrechamente con el rendimiento académico siendo el objeto de estudio primordial, la propia población universitaria. En este sentido

se ha demostrado que los estudiantes con un nivel de ansiedad por encima de la media según la escala STAI, presentaban también menor rendimiento académico (Agudelo, Casadiegos & Sánchez, 2008). Además, otro momento decisivo en el que hay que prestar especial atención, es el primer curso de una titulación universitaria. Pues, la transición del mundo preuniversitario al universitario genera estrés académico en un porcentaje importante de los alumnos, encontrando diferencias significativas respecto a los estudiantes de los cursos siguientes. Este hecho demuestra de algún modo, que el estudiante sometido a elevados niveles de estrés, desarrollará mecanismos adaptativos de afrontamiento, disminuyendo los niveles de estrés y ansiedad en las aulas (Celis et al., 2001). En esa misma línea, la presente investigación pretende encontrar resultados similares entre la población a estudio, llegando en un futuro a entrevistar de forma longitudinal a los estudiantes, y observar si han activado destrezas y habilidades adaptativas ante los fenómenos adversos en su trayectoria académica, y en qué medida las han desarrollado llegado el caso.

Respecto a la relación de la ansiedad y el afrontamiento al estrés, el estudio de Cárdenas, Castillo & Camargo (2011) arroja resultados interesantes. Las estrategias más utilizadas

por los estudiantes serían solución de problemas, búsqueda de apoyo social, reevaluación positiva y evitación cognitiva. Dichas estrategias están relacionadas con mayor rendimiento académico entre los alumnos que las poseen y la obtención de recursos que propicien respuestas activas para hacer frente a posibles conflictos. Sin embargo, la estrategia de búsqueda de apoyo social se asocia a elevados niveles de ansiedad entre los estudiantes, es decir, aquellos que mostraron más ansiedad pasaban más tiempo con su grupo social. En cambio, los niveles bajos de ansiedad guardan una relación negativa con las estrategias solución de problemas y evitación cognitiva, lo que puede explicar que un uso de estas estrategias puede contribuir a reducir la ansiedad.

3.4.2. Principales instrumentos de medida de la ansiedad en adultos

La ansiedad, es una de las respuestas emocionales que ha suscitado numerosos estudios en psicología al igual que también se han elaborado multitud de instrumentos para su análisis, ya sea desde la perspectiva como rasgo permanente, o como estado transitorio.

En la siguiente tabla se muestran los principales instrumentos que existen en la actualidad para evaluar la ansiedad en población adulta (Toro, Nieto, Mayorga & Montaña, 2013):

Tabla 12. Cuestionarios sobre ansiedad

Cuestionarios sobre ansiedad	
STAI Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (Spielberg, Gorsuch & Lushene, 1970)	Dos formas de cuestionarios autoaplicados: uno para la evaluación de los rasgos de ansiedad (STAI-R) y otro para la evaluación de estados de ansiedad (STAI-E).
ISRA Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (Miguel-Tobal & Cano-Vindel, 1986, 1988, 1994)	Consta de 224 ítems para 22 situaciones y 24 respuestas (formato Situación-Respuesta). Evalúa la frecuencia con que se manifiestan respuestas de ansiedad cognitivas, fisiológicas y motoras ante distintas situaciones.
FNE-SAD FNE (Escala de Temor a la Evaluación Negativa (Watson & Friend, 1969) SAD (Escala de Evitación y Malestar Social) (Watson & Friend, 1969)	<ul style="list-style-type: none"> - El FNE es recomendado para la medición de la ansiedad en situaciones sociales. En concreto, evalúa el grado en que las personas se preocupan por las evaluaciones negativas que los demás puedan hacer de ellos. - La SAD está constituida por 28 ítems (verdadero-falso) y evalúa la aversión de las personas hacia las interacciones sociales y la Ansiedad experimentada en las mismas. Se consideran indicadores de presencia de fobia social.
LSAS Escala de Ansiedad Social	Es un instrumento para la evaluación de la ansiedad social

<p>de Liebowitz (Liebowitz, 1987)</p>	<p>formado por 24 ítems. Mide la interacción y la ejecución en situaciones sociales por medio de dos subescalas: miedo y evitación. Es útil para observar los efectos de tratamientos en estudios controlados, incluso en ensayos farmacológicos.</p>
<p>SIAS Escala de Ansiedad de Interacción Social (Mattick y Clarke, 1989)</p>	<p>Está basada en los criterios del DSM-III-R. Es útil para detectar o distinguir los casos patológicos de fobia social, agorafobia, ataques de pánico y los niveles normales de ansiedad o miedo en las interacciones sociales.</p>
<p>ADIS-IV Anxiety Disorder Interview Schedule for DSM-IV (Brown, Di Nardo y Barlow, 1994)</p>	<p>Es una entrevista semiestructurada sobre los trastornos de conducta y ansiedad. Es utilizada para la evaluación de del estado de ánimo, el abuso y la dependencia de sustancias o trastornos somatomorfos, al igual que valora la efectividad de tratamientos.</p>
<p>MCMI-II Inventario Clínico Multiaxial de Millon (Millon, 1997)</p>	<p>Es un cuestionario basado en el DSM-IV y en el modelo de Millon, el cual permite establecer, con precisión y economía de recursos, uno de los principales aspectos funcionales y disfuncionales de la personalidad.</p>

Nota: Tomada del estudio de Toro et al. (2013).

3.5. Valores, creencias y cultura

Se entiende por cultura el fenómeno global que proporciona una misma visión del mundo a los individuos que la comparten, acerca de las creencias, las prácticas y las actitudes (Langdon & Wiik, 2010). Este hecho condiciona, también, la visión del mundo y la praxis social de los estudiantes universitarios. La presente investigación pretende conocer los valores que posee la población participante, en esta investigación por lo que es necesario comenzar hablando de cultura y creencias.

No obstante, la definición conceptual de cultura abarca un entorno tan amplio y heterogéneo, que hace que sea muy complejo y diverso hablar de dicho constructo. Existen varias corrientes analítico-teóricas y de campos epistemológicos y metodológicos propios, por lo que se mencionan tan sólo algunas de las definiciones más esenciales.

Tabla 13. Definiciones del concepto cultura.

Tylor (1871)	Define la cultura como “un todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad”.
Boas (1938)	Considera la cultura como “la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva e individualmente, en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo, y de cada individuo hacia sí mismo. También incluye los productos de estas actividades y su función en la vida de los grupos”.
Malinowski (1944)	La cultura es un instrumento que permite a los individuos afrontar mejor los problemas concretos que encuentran al tratar de satisfacer sus necesidades. Se explican las principales manifestaciones de la cultura (instituciones, mitos, etc.) en relación con las necesidades fundamentales de los seres humanos.
Claude Lévi-Strauss (1949)	“El hombre es un ser biológico pero también un individuo social (...). La cultura por tanto ni está simplemente yuxtapuesta a la vida ni simplemente sobrepuesta. En un sentido, la cultura sustituye a la vida, en otra cultura utiliza y transforma la vida para realizar una síntesis de una orden superior”.

<p>Kroeber & Kluckhohn (1952)</p>	<p>Son patrones de comportamiento, explícitos e implícitos; adquiridos y transmitidos mediante símbolos, que constituyen los logros distintivos de los grupos humanos, incluyendo su plasmación en utensilios. El núcleo esencial de la cultura se compone de ideas tradicionales (es decir, históricamente obtenidas y seleccionadas) y, sobre todo, de sus valores asociados.</p>
<p>Hofstede (1998)</p>	<p>La cultura deriva de la convivencia social y no tanto de la genética, por lo que ni es aprendida ni heredada. Además, se encuentra entre la naturaleza humana y la naturaleza de la personalidad individual.</p>
<p>Blackwell (2002)</p>	<p>La cultura es el conjunto de valores, ideas, instrumentos y otros símbolos significativos que ayudan a los individuos a comunicarse, interpretar y evaluar, como miembros de una sociedad, el plan maestro de la actividad humana.</p>
<p>Maximiniano (2006)</p>	<p>Le otorga el significado de “repertorio de experiencias, conocimientos y valores que se maduran y que son transmitidos a sus integrantes a lo largo del tiempo”.</p>

Además, la cultura incluye valores, símbolos, normas y prácticas. Y se fundamenta en tres aspectos que explican el significado de la actividad sociocultural. La cultura es *aprendida*, *compartida* y *estandarizada*. Es decir, que la cultura es *aprendida*, significa que no es posible explicar las

diferencias del comportamiento humano tan sólo a través de la biología. Las creencias, los valores y hasta la forma de comportarse, hombre o mujer, va a depender de la cultura y la sociedad donde viva y se desarrolle. Además se dice que la cultura es *compartida y estandarizada*, pues se trata de una creación humana compartida por grupos sociales específicos. Además, los contenidos simbólicos ligados a ella, son también consecuencia de las interrelaciones sociales (Langdon & Wiik, 2010).

Para Ferraro (2003) la cultura marca cinco elementos: 1. sistema económico; 2. sistema matrimonial y familiar; 3. sistema educacional; 4. sistema de control social; 5. sistema de fe y creencias supernaturales. En el caso de Erez & Gati (2014), la cultura está compuesta de dos grandes dimensiones: lo macrocultural y lo microcultural. Se entiende por macrocultura a los tipos de cultura según las distintas áreas geográficas (europea, asiática, latinoamericana, etc...). Suscitan un especial interés las nacionales, pues se definen siempre contra las demás culturas, desglosándose, a su vez, en un gran número de grupos sociales o microculturas (Erez & Gati, 2014). El comportamiento aceptado por la sociedad forma una cultura grupal, que permite que los individuos puedan ser aceptados por la comunidad a la que pertenecen, cuando su

comportamiento individual es acorde con las marcas culturales. Además, los comportamientos de los individuos, estarán marcados por los hábitos y patrones de conducta que adquieran en la cultura donde se desenvuelvan, los cuales a su vez serán transmitidos a sus descendientes.

La cultura a su vez, se caracteriza y diferencia de otras, por el modo en que el ser humano es capaz de relacionarse con la cultura, entendida ésta como fenómeno social. El individuo va adquiriendo un complejo sistema de creencias, de actitudes y de diferentes modos de afrontar su realidad, acorde con la sociedad. Este sistema de creencias y actitudes, es compartido por el grupo social al que pertenece.

Por otro lado, más allá de la cultura, cabe mencionar a las creencias las cuales reflejan la organización, la cultura y las relaciones interpersonales y sociales de las personas que conforman cualquier tipo de sociedad. Sin embargo, cada una de las tres dimensiones del sistema de creencias adquieren distinta relevancia según el contexto espacial y temporal en las que se desarrollan (Garzón, 2012). Garzón & Seoane (1996) define a las creencias como “un juicio psicológico que pone en relación dos proposiciones, sin que esa relación esté completamente verificada; es una

inferencia o juicio psicológico con cierto nivel de incertidumbre”. Es decir, las creencias son de gran utilidad para los individuos, pues permiten clasificar y organizar las propias experiencias, elaborando así explicaciones acerca de hechos o situaciones concretas. Gracias a la información disponible, las personas podrán afrontar su propia realidad en el medio y en el momento histórico de su existencia (Garzón, 2005).

Desde la visión de la psicología social las “actitudes” son un enlace entre la experiencia y el conocimiento adquirido a lo largo de la vida del ser humano, y aquellas acciones que se llevan a cabo en el momento presente y futuro. Según Rockeach (1979), actitud es “una organización de creencias interrelacionadas, relativamente duradera, que describe, evalúa y recomienda una determinada acción con respecto a un objeto o situación, un conjunto de predisposiciones para la acción relacionadas entre sí y organizadas en torno a un objetivo o situación”.

Por último, el estudio de los valores sigue siendo un tema que crea cierto desconcierto en la actualidad. Pueden ser entendidos desde distintas perspectivas entre los investigadores, sin embargo, todos confluyen en un punto: los valores estarán compuestos por un conjunto de

creencias. Pero no todo lo que es valorable posee valor, de ahí el sentido subjetivo que se otorga a los valores.

En un recorrido cronológico, cabe señalar las definiciones de los diferentes investigadores sobre el concepto valor, teniendo en cuenta distintas perspectivas.

Tabla 14. Concepto de Valores.

Kluckhohn (1951)	Son una “concepción, explícita o implícita, propia de un individuo o característica de un grupo, acerca de lo deseable, lo que influye sobre la selección de los modos, medios y fines de la acción accesibles”.
Allport (1961)	“Una creencia a partir del cual el hombre actúa por preferencia”.
Rokeach (1973)	“Una creencia duradera de que un modo de conducta o estado de existencia específico, es personal o socialmente preferible, a un modo de conducta o estado de existencia opuesto o alterno.”
Hofstede (1984)	“Aquella tendencia general a preferir ciertos estados de cosas sobre otros”.
Schwartz & Bilsky (1990)	“el concepto de un individuo sobre una meta transituacional (terminal o instrumental) que expresa intereses (individualistas, colectivistas o ambos) relacionados con un dominio motivacional (disfrute... poder), y evaluado en rangos de importancia (de muy importante a sin importancia) como principio guía en su vida”.
Baztan (2004)	Son aquellos “criterios estables de lo deseable, que se constituyen en guía de conducta, con vista a la obtención de un fin”.

En los años setenta, Rockeach (1979), afirmaba que dentro del campo de las ciencias sociales, los valores son orientadores y configuradores de la conducta social. Suponen un sistema de creencias organizadas y jerarquizadas, que ejercen una influencia directa en el comportamiento del sujeto. Por su parte, Ros & Gouveia (2001), consideran que la personalidad del individuo, está fundamentada en valores, siendo las actitudes y las creencias, comportamientos más periféricos. Como se muestra a continuación en la siguiente figura, aparecen reflejadas las distintas unidades que forman una cultura desde la perspectiva de la Psicología Social:

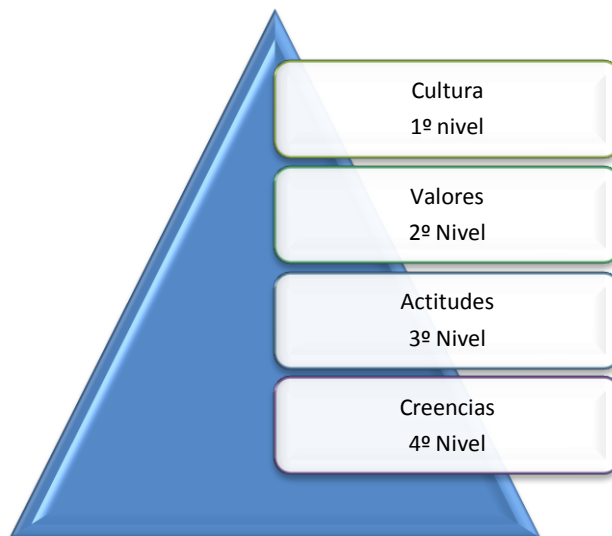


Figura 4. Pirámide de jerarquización social

Más allá de la conducta, los valores también influyen en el modo en que se relaciona el ser humano con la sociedad y en las decisiones que toma en la vida diaria (Ros, 2002). También son el modo en que las personas interpretan sus anhelos y determinan la manera en que los individuos dirigen sus actos y entienden los acontecimientos sociales, convirtiéndose en la base de las actitudes grupales e individuales (Cayón & Pérez, 2008).

De cualquier modo, los valores son interiorizados por cada sujeto y están orientados según su comportamiento. Surgen de la interacción social en los distintos ámbitos -el familiar, el grupal o el social-, donde se van adquiriendo a lo largo de los años y facilitan la coexistencia con otros seres humanos. De esta interacción social, aparece lo que se denomina conducta social, la cual está configurada dentro de un sistema de valores. Dicho conjunto de valores es el reflejo de las necesidades sociales del contexto y del momento histórico en el que se producen, considerándolos verdades universales y guía de convivencia en sociedad. Por tanto, las pautas de comportamiento desarrolladas dentro de una cultura, estarán orientadas según el sistema de valores vigente. Según Rockeach (1979) dicho sistema se compone de actitudes, que a su vez son un conjunto organizado y jerarquizado de creencias, las cuales predisponen a actuar

de una manera determinada. Los valores por tanto están representados por las creencias, pero no se encuentran sujetos a situaciones concretas, por lo que se consideran elementos estables que marcan y definen la conducta del individuo.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1 Objetivos generales

1. Analizar el perfil sociodemográfico y académico de los estudiantes de Grado en enfermería de la ciudad de Valencia.
2. Analizar el perfil psicológico de los estudiantes de Grado en enfermería de la ciudad de Valencia, a través de las variables de personalidad, inteligencia emocional, resiliencia, estrategias de afrontamiento al estrés y los valores.

3.2 Objetivos específicos

1. Examinar las diferencias existentes en los estudiantes de enfermería en función de la edad, del sexo, del tipo de institución en la que estudian y de su eficacia académica percibida.
2. Analizar las relaciones entre neuroticismo, inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento al estrés por aproximación o por evitación en estudiantes de enfermería.
3. Estudiar las variables de inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento al estrés en la predicción del neuroticismo en estudiantes de Grado en enfermería.

4. Analizar las relaciones entre inteligencia emocional, personalidad y resiliencia en los estudiantes universitarios.
5. Conocer en qué medida la personalidad, la inteligencia emocional y la resiliencia, son variables predictoras de la percepción de la eficacia académica en los estudiantes en enfermería.
6. Conocer las relaciones de inteligencia emocional, ansiedad y afrontamiento al estrés en los estudiantes universitarios de enfermería.
7. Comprobar el rol mediador de la inteligencia emocional entre ansiedad estado-rasgo, y las estrategias de afrontamiento por aproximación y por evitación.

3.3 Hipótesis

H1. Los estudiantes universitarios del Grado en Enfermería presentarán diferencias en las variables psicológicas analizadas en función de las variables sociodemográficas sexo, ser estudiante tradicional-no tradicional, estudiar en una institución pública-privada y percepción de la eficacia académica por parte del alumnado.

H2. Esperamos que el neuroticismo se relacione de forma negativa con las estrategias de afrontamiento al estrés por aproximación, centradas en el problema. Por el contrario,

serán positivas las relaciones con las estrategias de afrontamiento por evitación, centradas en la emoción (Barrios, Sánchez, & Salamanca, 2013; Carver & Connor-Smith, 2011).

H3. Asimismo, el neuroticismo y la inteligencia emocional se relacionarán negativa y significativamente (Fortes-Vilaltella, Oriol, Filella, Del Arco & Soldevila, 2013). Además, la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento al estrés serán variables predictoras de neuroticismo.

H4. Se espera que la personalidad resiliente y la inteligencia emocional, incrementen la eficacia académica percibida en los estudiantes universitarios (Beauvais, Stewart, DeNisco, & Beauvais, 2014; Kappe & Flier, 2010).

H5. La inteligencia emocional actuará como variable mediadora entre los índices de la ansiedad y del afrontamiento al estrés por aproximación y evitación entre los estudiantes universitarios (Salguero et al., 2011).

4. METODOLOGÍA

4.1 Tipo de investigación

Debido a las características de la muestra y al planteamiento del problema de la investigación, el presente trabajo empírico se ha configurado como investigación cuantitativa, descriptiva, transversal y fundamentalmente correlacional, con el propósito de medir la relación entre las distintas variables analizadas.

4.2. Procedimiento

Se llevó a cabo la revisión y el análisis bibliográfico sobre los conceptos clave del estudio y sus instrumentos de medición, para lo cual se recopiló y estudió bibliografía especializada publicada en las distintas bases de datos, que a continuación se detallan.

4.2.1 Estrategia de búsqueda bibliográfica

Para ello, se realizaron búsquedas en: TESEO, GOOGLE ACADÉMICO, LILACS (IBECS, LILACS, Index Psi Revistas Técnico-científicas, MEDLINE, CUMED, BDNF, SES SP), y las bases de datos EBSCO (ERIC, PSYCHOLOGY AND BEHAVIORAL

SCIENCES COLLECTION, EDUCATIONAL RESEARCH COMPLETE, PSYCINFO, MEDLINE, SOCINDEX).

En esta revisión bibliográfica se recopilaron datos del 2013 hasta el 2016, fundamentalmente.

Las palabras clave y los *Mesh Term* utilizadas fueron determinantes para la recopilación de literatura específica sobre el tema, para lo cual se recurrieron a términos tanto en inglés como en español.

Todos los textos seleccionados cumplían con los siguientes criterios: estudios en castellano y en otros idiomas (principalmente inglés), en texto completo.

BÚSQUEDA EN TESEO

En estas dos bases de datos se buscaron tesis doctorales utilizando los siguientes conceptos:

Búsqueda 1: Ansiedad

Búsqueda 2: Inteligencia emocional

Búsqueda 3: Afrontamiento

Búsqueda 4: Resiliencia

Búsqueda 5: Personalidad

Búsqueda 6: Valores

BÚSQUEDA EN BASES DE DATOS EBSCO

Se utilizaron los operadores booleanos, limitando los resultados en idioma (inglés y español) utilizando los *Mesh terms*: “emotional intelligence” y “coping” ; “anxiety” y “personality” y los términos “resilience”, “values”, “attitudes”.

BÚSQUEDA EN LILACS

Para la búsqueda en esta base de datos se utilizaron los mismos límites que para las bases de datos EBSCO (IBECs, LILACS, Index Psi Revistas Técnico-científicas, MEDLINE, CUMED, BDEFN, SES SP).

BÚSQUEDA EN GOOGLE ACADÉMICO

En esta base de datos se hicieron diferentes búsquedas combinando cada uno de los siguientes conceptos: ansiedad, inteligencia emocional, afrontamiento al estrés, resiliencia, personalidad y valores, con estos otros: estudiante universitario, datos sociodemográficos, rendimiento académico y enfermería. Se acotó la búsqueda a la aparición de estas palabras clave únicamente en el título.

4.2.2. Recogida de datos

Para poder acceder a la población del estudio, se contactó previamente con los decanos de la institución pública y de la institución privada, y se les hizo entrega del documento "Hago constar" correspondiente al Anexo 1. Tras obtener la conformidad del equipo de gobierno de ambas facultades de enfermería (pública y privada), se informó a los estudiantes de forma verbal y con antelación, del objetivo de la investigación que se estaba llevando a cabo, de forma que aquellos que decidieron participar mediante la cumplimentación del dossier con los inventarios utilizados (anexo 3), firmaron un consentimiento anexo a dichos dossier (anexo 2). La participación fue voluntaria y anónima. Los estudiantes podían retirarse del proceso de evaluación si lo consideraban. Este hecho no sucedió en momento alguno. Todos los estudiantes que iniciaron el proceso de evaluación llegaron hasta el final. En los días acordados, se procedió a la aplicación de las diferentes pruebas y cuestionarios, llevándose a cabo de forma grupal y dentro del aula de referencia. En todo momento, se siguieron las instrucciones marcadas por los autores de los diferentes instrumentos. Los datos fueron confidenciales.

Se tuvieron en cuenta algunos criterios de inclusión y exclusión para captar la población resultante:

- *Criterios de inclusión:*
 - estudiar 1º curso de Grado en enfermería en la universidad privada y en la universidad pública.
 - encontrarse en el aula en el momento de la entrevista.
 - desear participar en la cumplimentación de los cuestionarios una vez conocidas las condiciones.
- *Criterios de exclusión:*
 - estar matriculado en cursos más avanzados de la titulación.
 - no estar en el aula en el momento del pase de las encuestas.
 - no desear participar en la investigación una vez conocidos los requisitos.

Una vez realizada la recogida de datos, se procedió a la corrección, codificación, registro y preparación de datos de los alumnos en soporte informático para su depuración y análisis posterior. Los análisis estadísticos se realizaron con SPSS, versión 21, y AMOS 17.0 (SPSS Inc., 2007).

Por último, se estableció el diseño para el análisis de los datos, teniendo en cuenta los procedimientos estadísticos convenientes en función de los objetivos propuestos.

4.3. Población participante

La población del estudio está compuesta por alumnos y alumnas de Grado en Enfermería pertenecientes a dos facultades –una privada y otra pública- de la ciudad de Valencia. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo de carácter incidental.

- *Alumnos de 1º curso de la Facultad de enfermería de la universidad privada:* se obtuvo un total de 256 estudiantes de los 334 matriculados durante el curso 2014-2015 en primer curso de Grado en Enfermería. Los estudiantes de esta facultad pertenecen a una universidad de gestión privada.
- *Alumnos de 1º curso de la Facultad de enfermería de la universidad pública:* la población que conformó este grupo constó de 178 alumnos/as del total de los 259 que cursaban el primer año de Grado en Enfermería, en la universidad de gestión pública.

4.3.1. Técnicas de recolección de datos

Investigación de corte transversal. La recogida de la muestra se desarrolló durante el curso 2014-2015 (meses de octubre a mayo) en las aulas de referencia de los distintos grupos.

4.3.2. Variables

Variables psicológicas

- Ansiedad-rasgo
- Ansiedad-estado
- Inteligencia emocional
- Afrontamiento al estrés
- Resiliencia
- Rasgos de personalidad
- Escala de valores

Variables sociodemográficas

- Estudiante tradicional-no tradicional (edad)
Para la variable edad, la muestra se ha distribuido en dos grupos; estudiante tradicional (de 18 a 22 años) y estudiante no tradicional (mayor de 22 años) (Medina, 2008).
- Sexo
- Centro (universidad privada-universidad pública)

- Estado civil
- Hijos
- Familiares a su cargo
- Lugar de nacimiento
- Lugar de residencia
- Formación complementaria
- Experiencia laboral
- Motivo por el que estudia
- Estudios desde los que opta
- Familiares que trabajan en el ámbito de la enfermería
- Estudios de los padres
- Profesión de los padres
- Tiempo libre
- Eficacia académica

4.4. Descripción de los Instrumentos de evaluación

Con el fin de dar respuesta a las hipótesis planteadas en la presente investigación, se recopilaron los datos pertinentes de los constructos psicológicos de: Ansiedad, Inteligencia Emocional, Afrontamiento al estrés, Resiliencia, Personalidad y Valores. Se utilizaron para ello, diferentes instrumentos estandarizados de los que se describen a

continuación, las características más relevantes de los mismos y las diferentes variables utilizadas para las mediciones. Además, se realizó un cuestionario con los datos sociodemográficos para conocer aquellos más relevantes entre la población encuestada.

4.4.1. Cuestionario de datos sociodemográficos

La encuesta comprende las variables de estudio de carácter sociodemográfico como son: estudiante tradicional-no tradicional (edad), sexo, centro (universidad privada-universidad pública), estado civil, hijos, familiares a su cargo, lugar de nacimiento, lugar de residencia, formación complementaria, experiencia laboral, motivo por el que estudia, estudios desde los que opta, familiares en el ámbito de la enfermería, estudios de los padres, profesión de los padres, tiempo libre y percepción de la eficacia académica (anexo 3).

Esta entrevista se testó en un grupo de profesionales del ámbito de la enfermería, así como en otro grupo de estudiantes de Grado en Enfermería de primer curso. Dicho procedimiento permitió conocer si los datos recopilados eran comprensibles y cumplían los requisitos necesarios para la investigación. Para ello, se concertaron diferentes

visitas con ambos grupos, obteniendo un total de 15 alumnos y 8 enfermeras, los cuales aportaron algunas sugerencias de mejora que se tuvieron en cuenta para la versión final del cuestionario. Las propuestas de mejora estuvieron enfocadas principalmente en los ítems: “estado civil” (se modificaron las opciones de respuesta); “Estudios desde los que opta” (se eliminó una respuesta) y “Familiares o conocidos que trabajen en el ámbito de estudio” (se fusionaron algunas opciones de respuesta).

4.4.2. Inventario de Ansiedad STAI E-R

El inventario de Ansiedad STAI E-R es una escala elaborada por Spielberger et al. en el año 1970. En la presente investigación se ha utilizado la adaptación al español elaborada por TEA Ediciones S.A. (Spielberger et al., 1982).

Su rango de aplicación está orientado para adolescentes y adultos con un nivel cultural mínimo para comprender las instrucciones y los enunciados del cuestionario.

Consiste en un instrumento de elección para medir dos dimensiones distintas de la ansiedad: la Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo. Está constituida por dos escalas claramente diferenciadas. Consta de 40 ítems, los cuales se subdividen

en 20 ítems para la escala que mide Ansiedad Estado- éstos describen cómo se siente el sujeto generalmente- y 20 afirmaciones que describen cómo se siente el sujeto en el momento de la evaluación, esto último para medir la Ansiedad Rasgo.

La escala de respuesta es de tipo Likert, los sujetos responden a cada una de las preguntas, valorándose sus respuestas en una escala de cuatro puntos, las cuatro categorías para la escala A-Estado son: 0. No en absoluto 1. Un poco 2. Bastante 3. Mucho; las categorías para la escala A-Rasgo son: 0. Casi nunca 1. Algunas veces 2. Frecuentemente y 3. Casi siempre. Los totales se obtienen sumando los valores de los ítems de ansiedad rasgo y de ansiedad estado y abarcan desde 0 hasta 60, correspondiéndose una mayor puntuación a una mayor ansiedad detectada. Los ítems están redactados de forma directa e inversa para aumentar la fiabilidad del cuestionario y evitar el efecto de aquiescencia en las respuestas. Algunos elementos se han redactado de forma que el tres señala un elevado nivel de ansiedad, mientras que en otros la puntuación a la inversa indica un bajo nivel de ansiedad. En este sentido, para obtener la puntuación, el primer tipo de elementos se ponderan en el mismo sentido de la escala,

mientras que en los segundos hay que invertir la escala (es decir, se conceden tres puntos si el sujeto marca el 0, dos puntos si señala el 1, un punto si el 2, y cero puntos si se da el 3).

Los elementos de escala invertida son los siguientes:

– A/E: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 y 20.

– A/R: 21, 26, 27, 30, 33, 36 y 39.

No tienen límite de tiempo, aunque generalmente se requiere de 15 minutos para contestar cada uno de ellos. Puede ser administrado, tanto de forma individual como grupal. En este caso, ambas formas de aplicación serán válidas.

Para mostrar la validez y fiabilidad del cuestionario de ansiedad, se han realizado diferentes análisis estadísticos por diferentes investigadores (Bermúdez, 1977; Sandín, 1981; Urraca, 1981) obteniendo una consistencia interna a través del Alpha de Cronbach de ,90-,93 en ansiedad estado y entre ,84 y ,87 en ansiedad rasgo, validez de criterio, test-retest, análisis factorial), lo que confiere a este cuestionario un resultado fiable en los resultados obtenidos. En la valoración de éstos, existe la posibilidad de ubicar a cada sujeto según sus resultados, a un porcentaje y puntuación

tipificada correspondiente, con todo, esta posibilidad no se ha tenido en cuenta. En esta investigación, la puntuación en percentil indica el tanto por ciento del grupo normativo al que un sujeto determinado es superior en la variable valorada por el test.

En nuestra investigación, la consistencia interna a través del Alpha de Cronbach es de ,896 en ansiedad estado y ,865 ansiedad rasgo. Estos resultados son similares a los obtenidos en la versión adaptada al español (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1982), la consistencia interna es de ,90 para la ansiedad estado y de ,84 para la ansiedad rasgo.

4.4.3. Inteligencia Emocional TEIQue-SF

El cuestionario TEIQue-SF Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Cooper & Petrides, 2010) está diseñado para medir la inteligencia emocional rasgo global (IE rasgo). Este cuestionario está basado en la forma larga del instrumento de medición de la IE de Petrides & Furnham (2001) y se compone de 30 ítems y dos elementos de cada una de las 15 subescalas del TEIQue. A su vez, las respuestas se agrupan en 4 subescalas (bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad) a excepción de los ítems 3, 14, 18 y 29 que

contribuyen sólo a la puntuación del rasgo global sin pertenecer a ninguna subescala específica.

A continuación se muestra en la tabla 15 las subescalas, los factores y los ítems de que conforman la escala TEIQue-SF (Cooper & Petrides, 2010):

Tabla 15. Dimensiones de Inteligencia según Cooper & Petrides.

Subescalas	Factores	Ítems
Bienestar	Autoestima, felicidad Rasgo, optimismo Rasgo	5, 9, 12, 20, 24, 27
Autocontrol	Impulsividad bajo, manejo del estrés , la regulación de la emoción	4, 7, 15,19, 22, 30
Emocionalidad	Expresión Emoción , habilidades de relación, Empatía Rasgo , la percepción de la emoción	1, 2, 8, 13, 16,17, 23, 28
Sociabilidad	Asertividad, manejo de emociones, Social competencia	6, 10, 11, 21, 25, 26
Global rasgo	Auto-motivación, adaptabilidad	3, 14, 18, 29

Por otra parte, utiliza un formato de respuesta estilo Likert, que van desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). En cuanto a la puntuación de la IE rasgo global, se calcula sumando las puntuaciones en el ítem y dividiendo por el número total de elementos (Petrides, 2009). Además, existen unos ítems directos y otros inversos, éstos últimos, deben reconvertirse a la hora de la suma de las puntuaciones totales (7=1) (6=2) (5=3) (3=5) (2=6) (1=7).

Ítems directos: 1, 3, 6, 9, 11, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 29, 30.

Ítems inversos: 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 22, 25, 26, 28.

Según los autores, la consistencia interna del cuestionario a través del alpha de Cronbach es de ,89 para los varones y ,88 para las mujeres. Resultados que van en la línea de nuestra investigación, cuyo análisis de fiabilidad para la población objeto de estudio realizada a través del alpha de Cronbach es de ,86 para toda la escala. Por factores, el alpha es el siguiente:

- Bienestar ($\alpha = ,79$)

- Autocontrol ($\alpha = ,68$)

- Emocionalidad ($\alpha = ,66$)
- Sociabilidad ($\alpha = ,64$)
- Global Rasgo ($\alpha = ,66$)

4.4.4. Inventario de respuestas de afrontamiento (CRI-A)

El inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos para Adultos (CRI-A) (Moos, 1993), es un instrumento que mide las respuestas de afrontamiento de una persona ante un problema o una situación estresante. Los dos factores principales son aproximación y evitación.

El inventario se compone de 48 ítems que evalúan ocho respuestas de afrontamiento, que se clasifican en función de la dirección y del método empleado para afrontar la situación. A continuación, se refleja las respuestas de afrontamiento y su distribución (Moos, 1993).

Según la *dirección del afrontamiento*, las estrategias se clasifican por aproximación y por evitación. Las estrategias de afrontamiento por aproximación son:

- Estrategias de afrontamiento por aproximación

- **Análisis Lógico (AL):** intentos cognitivos de comprender y prepararse mentalmente para enfrentar un estresor y sus consecuencias.
- **Revalorización Positiva (R):** intentos cognitivos de construir y reestructurar un problema en un sentido positivo mientras se acepta la realidad de una situación.
- **Búsqueda de Orientación y Apoyo (BA):** intentos conductuales de buscar información, apoyo y orientación
- **Resolución de Problemas (RP):** intentos conductuales de realizar acciones conducentes directamente al problema.
 - Estrategias de afrontamiento por evitación
- **Evitación Cognitiva (EC):** intentos cognitivos de evitar pensar en el problema de forma realista.
- **Aceptación/Resignación (A):** intentos cognitivos de reaccionar al problema aceptándolo.
- **Búsqueda de Gratificaciones Alternativas (BG):** intentos conductuales de involucrarse en actividades substitutivas y crear nuevas fuentes de satisfacción.
- **Descarga Emocional (DE):** intentos conductuales de reducir la tensión expresando sentimientos negativos.

Las subescalas de AL, R, RP y BA se consideran estrategias de aproximación y las subescalas de EC, A, BG y DE se definen como estrategias de evitación.

Según el *método de afrontamiento* se subdividen en:

- Estrategias cognitivas:

- **Análisis Lógico (AL):** intentos cognitivos de comprender y prepararse mentalmente para afrontar un estresor y sus consecuencias.

- **Revalorización Positiva (R):** intentos cognitivos de construir y reestructurar un problema en un sentido positivo, mientras se acepta la realidad de una situación.

- **Evitación Cognitiva (EC):** intentos cognitivos de evitar pensar en el problema de forma realista.

- **Aceptación/Resignación (A):** intentos cognitivos de reaccionar al problema aceptándolo.

- Estrategias conductuales:

- **Búsqueda de Orientación y Apoyo (BA):** intentos conductuales de buscar información, apoyo y orientación

- **Resolución de Problemas (RP):** intentos conductuales de realizar acciones conducentes directamente al problema.

- **Búsqueda de Gratificaciones Alternativas (BG):** intentos conductuales de involucrarse en actividades sustitutivas y crear nuevas fuentes de satisfacción.
- **Descarga Emocional (DE):** intentos conductuales de reducir la tensión expresando sentimientos negativos.

Al responder a este cuestionario, las personas seleccionan y describen un estresor o problema reciente en función del cual responden a los 48 ítems, utilizando una escala entre 0 y 3, cuyas opciones que varían entre “Nunca”, “A veces” y “Muchas Veces”.

A continuación se muestra una tabla con los modelos de estilos y estrategias según el método y dirección de respuesta de afrontamiento al estrés (Moos, 1993):

Tabla 16. Modelo de estilos y estrategias según método y dirección de respuesta de afrontamiento al estrés

		DIRECCIÓN			
MÉTODO	COGNITIVO	APROXIMACIÓN		EVITACIÓN	
		Estilo: Aproximación Cognitiva		Estilo: Evitación Cognitiva	
	Estrategia: Análisis lógico	Estrategia: Reevaluación positiva	Estrategia: Evitación cognitiva	Estrategia: Aceptación	
	CONDUCTUAL	Estilo: Aproximación Conductual		Estilo: Evitación Conductual	
Estrategia: Búsqueda de orientación y apoyo		Estrategia: resolución de problemas	Estrategia: búsqueda de gratificación	Estrategia: descarga emocional	

Nota: Tomada de Moos (1993).

Escalas y elementos del Inventario de Respuestas de Afrontamiento:

Escala	Ítem
Análisis Lógico	1. Pienso en diferentes formas de afrontar el problema.
	9. Trato de analizar la situación y ser más objetivo/a.
	17. Repaso mentalmente lo que diría o haría.
	25. Trato de anticipar cómo van a salir las cosas.
	33. Trato de encontrar algún sentido personal a la situación.
	41. Trato de anticiparme a los nuevos asuntos que se me plantean.
Reevaluación Positiva	2. Me digo cosas que me ayudan a sentirme mejor.
	10. Me digo a mí mismo/a que las cosas podrían ser peores.
	18. Trato de ver el lado bueno de la situación.
	26. Pienso en cómo puedo estar mejor que otras personas con problemas similares.
	34. Trato de decirme que las cosas mejorarán.
	42. Pienso, incluso, que este asunto podría cambiar mi vida de manera positiva.
Buscando Orientación y Apoyo	3. Hablo con mi pareja u otros familiares sobre el problema.
	11. Hablo con un amigo/a sobre el problema.
	19. Hablo con un profesional (por ejemplo, psicólogo, médico, abogado, sacerdote...).
	27. Busco la ayuda de personas o grupos con problemas parecidos al mío.
	35. Trato de averiguar más cosas sobre la

	situación.
	43. Rezo para orientarme y fortalecerme.
Resolución de problemas	4. Me hago un plan de acción y lo sigo.
	12. Sé lo que debo hacer y me esfuerzo por hacer que las cosas funcionen.
	20. Decido lo que quiero y me esfuerzo por conseguirlo.
	28. Al menos intento ver dos formas diferentes para resolver el problema.
	36. Trato de aprender a hacer más cosas por mi cuenta.
	44. Tomo las cosas paso a paso y poco a poco.

Escalas y los elementos del Inventario de Respuestas de Afrontamiento:

Escala	Ítem
La evitación cognitiva	5. Trato de olvidarme de todo.
	13. Trato de no pensar en el problema.
	21. Sueño o imagino un tiempo o lugar mejores, que en los que estaba.
	29. Trato de no pensar en la situación, aunque sé que tendría que analizar algunos aspectos.
	37. Desearía que, de alguna forma, el problema desapareciera.
45. Trato de negar la gravedad real del problema.	
La aceptación o Renuncia	6. Pienso que el tiempo es lo más importante: lo único que hay que hacer es esperar.
	14. Me doy cuenta de que no tengo el control total sobre el problema.
	22. Pienso que el resultado lo decidirá el destino.
	30. Acéptalo; nada se puede hacer.
	38. Espero el peor resultado posible.
46. Pierdo la esperanza, porque las cosas no van a ser lo mismo.	
Buscando Alternativa Recompensas	7. Trato de ayudar a otros con problemas similares.
	15. Consigo implicarme en nuevas actividades.
	23. Intento hacer nuevos amigos/as.
	31. Leo con más frecuencia como forma de disfrute.
	39. Dedico más tiempo a actividades recreativas.
47. Recorro al trabajo o a otras actividades para ayudar a que las cosas salgan	

adelante.

**Descarga
emocional**

- 8.** Cuando me siento enfadado/a o deprimido/a, me desahogo con otras personas.
 - 16.** Me doy la oportunidad de hacer algo arriesgado.
 - 24.** En general me mantengo alejado de la gente.
 - 32.** Gritar y vocear, para desahogarse.
 - 40.** Lloro para expresar mis sentimientos.
 - 48.** Hago algo que pienso que no va a funcionar, pero al menos estoy haciendo algo.
-

La consistencia interna del cuestionario, obtenida a través del alpha de Cronbach según Moos (1993) aporta coeficientes que fluctúan entre ,59 y ,74 según escalas y género; en la población concreta de varones, oscila entre ,61 y ,74.

En esta investigación el alpha de Cronbach es igual a ,77 en afrontamiento por aproximación y 0,68 en afrontamiento de evitación.

El análisis factorial realizado en la población estudiante muestra dos factores claramente diferenciados: afrontamiento por aproximación ($\alpha = ,81$) y afrontamiento de evitación ($\alpha = ,72$). En este análisis quedan fuera los siguientes ítems: 7, 8, 17, 19, 25, 31, 32, 39, 40, 41 y 43. El ajuste del modelo es adecuado al obtenerse los siguientes índices en diferentes estadísticos robustos: $\chi^2 = 4898,53$; $gl = 1128$; $\chi^2/gl = 4,34$; $RMSEA = 0,62$; $CFI = ,932$; $PNFI = ,961$.

El χ^2 dividido por los grados de libertad apunta que valores inferiores a 5 son indicadores de un buen ajuste (Marsh & Hau, 1996). El RMSEA (*Root Mean Standard Error*) evalúa el nivel de discrepancia entre el modelo y los datos en la población, cuyos valores han de situarse por debajo de .08, como valor que marca el límite de aceptabilidad, y

acercarse al .05 como valor de adecuación del modelo (Hu & Bentler, 1999). Los siguientes indicadores, es decir, el índice comparado de Bentler (CFI) y el PNFI (*Parsimony Normed Fit Index*) han de ser superiores a .90 (Hu & Bentler, 1999).

4.4.5. Resilience Appraisal Scale

El cuestionario RAS (Resilience Appraisal Scale) (Johnson et al., 2010), es utilizado para medir la resistencia psicológica de los individuos. Los participantes son entrevistados mediante una escala Lickert de 12 ítems con cinco opciones de respuesta, que van desde "muy en desacuerdo" a "totalmente de acuerdo". Esta escala se compone de tres sub-escalas que reflejan el *apoyo social, las habilidades de regulación emocional y la capacidad de resolución de problemas*. Fiabilidad a través del Alpha de Cronbach ha sido de ,88 para la escala global, ,93 para la sub-escala de apoyo social ,92 para la resolución de problemas de sub-escala y ,92 para la emoción de afrontamiento subescala (Johnson et al., 2010).

Además, dicho instrumento cuenta con tres tipos de autoapreciaciones positivas, especialmente indicadas para proteger a los individuos de pensamientos suicidas ante

fenómenos traumáticos (Johnson, Gooding & Tarrier, 2008). Se dice que dichas apreciaciones se refieren a la capacidad que tiene el ser humano para hacer frente a las emociones, a la resolución de problemas o a la consideración y el apoyo de la sociedad. En la siguiente tabla se muestran desglosados cada uno de los ítems en relación a la subescala a la que pertenecen:

Tabla 17. Subescalas del cuestionario Resilience Appraisal Scale.

Ítems	Subescalas
1. Cuando tengo problemas, cuento con personas que me pueden ayudar	apoyo social
2. Mi familia y amigos son un gran apoyo para mí	apoyo social
3. En situaciones difíciles, puedo controlar mis emociones	habilidades de regulación emocional
4. Puedo dominar mis emociones negativas	habilidades de regulación emocional
5. Cuando me enfrento a un problema por lo general puedo encontrar una solución	capacidad de resolución de problemas
6. Cuando tengo un problema, conozco a personas que serán capaces de ayudarme	apoyo social
7. Generalmente puedo resolver los problemas que ocurren	capacidad de resolución de problemas
8. Puedo controlar mis emociones	habilidades de regulación emocional
9. Normalmente puedo encontrar la forma de superar los problemas	capacidad de resolución de problemas
10. Mi familia y mis amigos me atienden cuando los necesito	apoyo social

11. Cuando tengo un problema, en general puedo encontrar la manera de solucionarlo	capacidad de resolución de problemas
12. Puedo manejar mis emociones	habilidades de regulación emocional

4.4.6. Eysenck Personality Inventory form A

El Inventario Eysenck de Personalidad EPI (Eysenck & Eysenck, 1964) sirve para la medición de dos de las más importantes dimensiones de la personalidad: introversión-extroversión (E) y neuroticismo (estabilidad- inestabilidad) (N). Además, permite conocer el grado de sinceridad del sujeto durante su cumplimentación gracias a los ítems de la escala de mentiras de que dispone.

Las puntuaciones elevadas en N indican labilidad emocional e hiperactividad. Las personas con esas puntuaciones tienen tendencia a somatizar trastornos tales como: insomnio, jaquecas, dolores de espalda, trastornos digestivos, etc., manifestando estados de preocupación y ansiedad (Velasco, Vilarrasa, Fénérier & Nargeot, 2013).

Las puntuaciones altas en E correspondientes a Extraversión, son obtenidas por sujetos que tienen una mayor tendencia a ser expansivos, impulsivos, desinhibidos y con gran actividad

social. Las personas extravertidas necesitan de personas con quien hablar y rodearse de amigos, sin embargo, no les gustan las actividades en solitario tales como la lectura. Actúan por impulsos, prefieren el movimiento y la acción, pudiendo llegar a veces a ser agresivos. En el otro polo está el individuo introvertido, quien suele ser tranquilo, retraído, introspectivo, prefiriendo la lectura a la relación social. La persona introvertida suele ser desconfiada, pero es posible que por norma general sea distante con otras personas a excepción de su círculo más cercano. Controla bien sus sentimientos, pero puede tener cierta tendencia al pesimismo.

La escala utilizada en este proyecto es la adaptación española realizada por Sánchez-Turet (1998), quien incluye la variable "S" correspondiente a la sinceridad. Está constituida por una serie de cuestiones relativas a pequeñas faltas morales o sociales, cuya omisión suele ser común en la mayoría de las personas, no siendo fácil, en este sentido, determinar si es realmente sinceridad o es solamente asimilación de las normas sociales. En general, una puntuación directa de 7 o menos cuando se aplican las formas A y B del cuestionario, señala que se ha producido la dirección "deseable" (deseabilidad social), por lo que habrá

que considerar con escepticismo las puntuaciones obtenidas en extraversión, sobre todo en neuroticismo pudiendo incluso llegar a invalidar los cuestionarios las puntuaciones bajas en la escala de Sinceridad. De cualquier modo, Eysenck (1987) habla de las puntuaciones bajas en sinceridad como un rasgo más de la personalidad.

El cuestionario está estructurado mediante ítems escritos sobre estado de ánimo, pensamientos, formas de actuación en situaciones concretas. Las respuestas son dicotómicas empleando la técnica de la elección forzada: (SI – NO). Consta de 57 ítems: “S” Sinceridad (9 ítems); “E” Introversión – Extroversión (24 ítems); “N” Estabilidad – Inestabilidad (24 ítems). Los ítems están intercalados sin ningún orden especial. Ejemplos de ítems: “Su estado de ánimo sufre altibajos algunas veces”; “¿Prefiere tener pocos amigos, pero muy escogidos?”.

Teniendo en cuenta la forma A utilizada para la presente investigación, su administración, básicamente es colectiva, pudiéndose tomar también en forma individual. No cuenta con un tiempo determinado, aun cuando el tiempo promedio es de 7 minutos.

Tabla 18. Factores FORMA A cuestionario de personalidad EPI.

Neuroticismo		Extroversión		Ítems para conocer el grado de Sinceridad
2	31	1	29 (No)	6
4	33	3	32 (No)	12 (No)
7	35	5(No)	34 (No)	18
9	38	8	37 (No)	24
11	40	10	39	30
14	43	13	41	36
16	45	15 (No)	44	42
19	47	17	46 (No)	48
21	50	20 (No)	49	54
23	52	22	51 (No)	
26	55	25	53	
28	57	27	56	

La consistencia interna del cuestionario, obtenida a través del alpha de Cronbach es de ,89. En nuestra investigación, el alpha de Cronbach es de ,75 en la escala de Neuroticismo, y $\alpha = ,66$ en la escala Extroversión.

4.4.7. Cuestionario de Valores Personales

El Cuestionario de Valores Personales de Swchartz (CVS) se compone de 56 ítems, divididos en dos listados: 30 valores instrumentales y 26 valores terminales (Schwartz, 1992, 1994 citado en; Gouveia, Clemente & Vidal, 1998). Esta

distribución se llevó a cabo por dos motivos, para obtener mayor variabilidad en la importancia media esperada y por otra parte, para distinguir los valores del mismo tipo motivacional.

Las opciones de respuesta son 9 oscilando desde -1 (contrario a mis principios), 0 (de ninguna importancia), 1 (poco importante) a 7 (de máxima importancia).

Este cuestionario fue elaborado por Schwartz en 1992 (citado en; Gouveia et al., 1998) quien se valió de algunos valores ya propuestos por Rokeach en la década de los sesenta. Sin embargo, el CVS cuenta con valores de mayor rango, al contemplar culturas occidentales y orientales. Otra diferencia importante entre ambos instrumentos es el procedimiento a la hora de su cumplimentación. A diferencia del Rokeach Values Scale (RVS), no se procede a la clasificación jerárquica (ranking), sino a la estimación de importancia (rating) sobre una escala de nueve puntos. Se debe advertir al sujeto, que realice una estimación previa de aquellos valores de mayor o menor importancia, con el fin de evitar errores en su marcado, intentando marcar un máximo de dos ítems en la puntuación máxima o aquellos que se oponen a su escala de valores. De este modo, se intenta evitar que el sujeto varíe el uso de la escala de

puntuación conforme avanza dentro de las listas. Por lo tanto, aunque se admite que pueda repetirse la respuesta para más de un valor, los sujetos han de realizar un esfuerzo para distinguir entre los valores de mayor relevancia.

La motivación o la meta que cada valor representa en el Cuestionario de Valores de Schwartz (CVS), es el aspecto más importante. En esta línea, Schwartz (2001) establece un total de 10 tipos motivacionales como son: hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia, universalismo, autodirección y estimulación. Por otra parte, la dimensión espiritualidad se mantiene al margen de estos diez tipos motivacionales.

Diez dimensiones universales y valores componentes

Los valores mostrados que aparecerán al final de cada uno de los tipos motivacionales, pueden aparecer potencialmente en el tipo.

- Hedonismo: Placer y gratificación sensual para uno mismo. Valores: placer, disfrutar la vida, [saludable].
- Logro: Éxito personal mediante la demostración de competencia según los estándares sociales. Valores: tener éxito, ambicioso, capaz, influyente,

[inteligente, autorrespeto, reconocimiento y prestigio social].

- Poder: Estatus social y prestigio, control o dominancia sobre las personas y recursos. Valores: poder social, riqueza, autoridad, prestigio social, preservar mi imagen pública, [influyente].
- Autodirección: Pensamiento y acción independientes, elegir, crear y explorar sin las restricciones de límites impuestos externamente. Valores: creatividad, libertad, elegir las propias metas, curioso, independiente, [autorrespeto, inteligente].
- Estimulación: Emoción, riesgo y novedad en la vida. Valores: atrevido, vida variada, vida excitante, [curioso].
- Universalismo: Comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de las personas y la naturaleza. Valores: abierto-liberal, justicia social, igualdad, mundo en paz, mundo de belleza, armonía con la naturaleza, sabiduría, proteger el ambiente, [amor maduro, armonía interior, vida con significado, inteligente].
- Benevolencia: Mantenimiento y mejora del bienestar de aquellas personas con las que una persona tiene

un contacto frecuente. Valores: amable, servicial, leal, dispuesto a perdonar, honesto, responsable, amistad verdadera, amor maduro.

- Seguridad: Protección, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones y del yo. Valores: orden social, seguridad familiar, seguridad nacional, gratitud, limpio, sentimiento de pertenencia, moderado, saludable, [preservar imagen pública, reconocimiento social, armonía interior].
- Conformidad: Restricción de las acciones, inclinaciones e impulsos que pueden molestar o herir a otros y violar las normas o expectativas sociales. Valores: obediente, autodisciplina, cortesía, honrar a padres y mayores, [responsable, leal, limpio, humilde].
- Tradicición: Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que la cultura o la religión tradicional impone al yo. Valores: respeto por la tradición, humilde, devoto, aceptar mi papel en la vida, [moderado, honrar a padres y mayores].
- Espiritualidad: Valores: vida espiritual, vida con significado, armonía interior, objetividad [devoto, aceptar mi papel, armonía con la naturaleza]. Estos tipos se representan en la solución multidimensional

(SSA) como sectores independientes con centro común dentro de un modelo circular.

Además, existen relaciones dinámicas entre los distintos tipos motivacionales, creándose situaciones de compatibilidad o de conflicto entre los grupos de valores tal y como aparecen detallados en la Tabla 19:

Tabla 19. Tabla de compatibilidades y conflictos entre los tipos de valores según la teoría de Schwartz.

COMPATIBILIDADES
Poder y Logro
Logro y Hedonismo
Hedonismo y Estimulación
Estimulación y Autodirección
Autodirección y Universalismo
Universalismo y Benevolencia
Tradición y Conformidad
Conformidad y Seguridad
Seguridad y Poder
CONFLICTOS
Autodirección/Estimulación versus Conformidad/Tradición/Seguridad
Universalismo/Benevolencia versus Poder/Logro
Hedonismo versus Conformidad/Tradición

Dos dimensiones de orden superior

Los diez tipos de valores se agrupan en cuatro tipos de orden superior, estructurados en dos dimensiones:

- Por un lado, la dimensión de Autoengrandecimiento (Poder y Logro) frente a la de Autotrascendencia (Universalismo y Benevolencia).
- Por otro, la dimensión sobre la Conservación (Tradición, Conformidad y Seguridad) frente a Apertura al cambio (Autodirección, Estimulación y Hedonismo).

Tres tipos de intereses

Además, las polaridades mencionadas anteriormente definen tres tipos de intereses, que afectan principalmente a los aspectos sociales y culturales: colectivistas, individualistas y mixtos (Castro & Nader, 2006).

Siguiendo la aportación de Schwartz (2001), se puede tener en cuenta la siguiente clasificación según el tipo de intereses:

1. **Individualistas:** poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección.
2. **Colectivistas:** benevolencia, tradición, conformidad.
3. **Mixtos:** universalismo y seguridad.

A continuación se muestra en la Tabla 20 las dimensiones y dominios de valor del modelo de Schwartz (2001) que resume la descripción anterior del instrumento:

Tabla 20. Dimensiones y dominios de los valores según el modelo de Schwartz.

Dimensión	Dominios	Descripción	Valores Representativos
Individualismo	Poder	Status social y prestigio	poder social (3*), riqueza (12), autoridad (27), reconocimiento social (23), preservar mi imagen pública (46)
	Logro	Éxito personal según los estándares sociales	Triunfador (55), ambicioso (34), capaz (43), influyente (39), sano (42), inteligente (48)
	Hedonismo	Placer y gratificación	Placer (4), gozar de la vida(50), sentido de pertenencia (7), independiente (31), un mundo de belleza (29)
	Estimulación	Emoción, riesgo y novedad en la vida	Audaz (37), una vida variada (25), una vida excitante (9)
	Auto-dirección	Pensamiento y acción independientes, sin restricciones externas	Respeto a mí mismo (14), creatividad (16), libertad (5)
Mixto	Universalismo	Tolerancia y protección	Armonía interior (2), sabiduría (26), elegir

		por las personas y la naturaleza.	mis metas (41), justicia social (30), protector del medio ambiente (38), un mundo en paz (17), unión con la naturaleza (24), curioso (53), amistad verdadera (28), igualdad (1), abierto (35)
	Seguridad	Protección y armonía social y del yo.	Distanciamiento (21), reciprocidad de favores (15), seguridad nacional (13), limpio (56), seguridad familiar (22), orden social (8)
Colectivismo	Tradición	Respeto y aceptación de las costumbres, ideas y religión tradicionales	Moderado (32), aceptar mi vida (44), una vida espiritual (6), devoto (51), humilde (36)
	Conformidad	Restricción de las acciones que pueden molestar a otros o violar las normas sociales	Cortesía (11), respeto por la tradición (18), autodisciplina (20), respetuoso con los mayores (40), obediente (47)
	Benevolencia	Mantenimiento y mejora del bienestar	Responsable (52), sentido en la vida (10), honesto (45) dispuesto a

		de las personas cercanas	perdonar (54), servicial (49), amor maduro (19)
--	--	--------------------------------	--

* Los números entre paréntesis corresponde a los ítems del cuestionario.

El dominio Espiritualidad no se vincula a ninguna dimensión en el modelo circular de Schwartz por considerarse un sector independiente, por lo que se menciona fuera de la tabla resumen. Incluye los valores: vida espiritual, sentido en la vida, armonía interior, distanciamiento.

Por último, cabe destacar el estudio de Schwartz (2012) donde relaciona la ansiedad con los valores del individuo. En esta investigación comprueba que los valores que están comprendidos dentro de la dimensión auto-protección, (conformidad, tradición, seguridad o poder) ayudan a afrontar la ansiedad, sin embargo, valores como hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo y benevolencia, estarían más ligados al cumplimiento de las normas sociales con éxito. Los valores de logro se vinculan a ambas circunstancias, de forma que el cumplimiento de las normas sociales con éxito puede controlar la ansiedad. El hecho de anteponer los valores a los intereses, puede ayudar a que la ansiedad favorezca el entendimiento ante diversas actitudes y comportamientos.

La teoría de los valores a nivel individual, ha identificado diez valores básicos motivacionalmente distintos que la gente reconoce implícitamente en prácticamente todas las culturas. La teoría de los valores se aplica en las poblaciones de todo el mundo, siendo especialmente llamativa la aparición de una misma estructura circular, respecto a las relaciones entre los valores de los distintos países y la medición de sus instrumentos (Schwartz, 2001).

Existe un elevado nivel de consenso en cuanto a la importancia relativa de las diez dimensiones de los valores a través de las sociedades. En la gran mayoría de culturas estudiadas la benevolencia, el universalismo, y los valores de auto- dirección aparecen en la parte superior de la jerarquía de valores. Por el contrario, poder, tradición y estimulación, aparecen en la parte inferior de la jerarquía. Esto implica que los aspectos que tratan sobre la naturaleza humana y las prioridades que muestran los individuos acerca de los valores, son ampliamente compartidos a través de las culturas.

Los valores son un importante componente sobre todo en el centro del yo y la personalidad, distinta de las actitudes, creencias, normas y características. Los valores son motivadores críticos de comportamientos y actitudes,

siendo esta escala de valores determinantes en el comportamiento y las actitudes del ser humano (Navarro, 2014).

5. RESULTADOS

5.1. Análisis de la población participante

A continuación se detallan los resultados del presente estudio.

5.1.1. Análisis Descriptivo de las variables sociodemográficas de la población participante

En un primer lugar, se muestran las tablas y las gráficas relativas a los datos sociodemográficos del universo poblacional del presente estudio. El total de la población está constituida por 434 estudiantes universitarios, que cursan primero del Grado en Enfermería. De ellos 256 estudia en la universidad privada (59%) y 178 en la pública (41%). Por edades, la edad mínima de los estudiantes de la población evaluada es de 17 años y la máxima de 54 años. En la categoría mínima (17 años), sólo hay 24 estudiantes y en la máxima (54 años) tan sólo un participante. El porcentaje mayor se sitúa entre los 18 años y los 22 años (75,9%) (Tabla 21):

Tabla 21. Cifras de la población evaluada en esta investigación.

N	Universidad Privada (n)	Universidad Pública (n)	Edad mínima	Edad máxima	Promedio edad	Total varones	Total mujeres	DT
434	256	178	17	54	21	104	330	0.320

Según los datos obtenidos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del curso 2014-2015 (Ministerio de Educación, 2016), se matricularon en estudios de grado en las universidades españolas 1.260.526 estudiantes, lo que indicaría un descenso del 2,8% respecto a los cursos anteriores. Las causas hay que buscarlas principalmente en la caída de la población joven de entre 18 y 24 años. Sin embargo, la caída de la población joven en la última década, ha sido del 16,4%, mientras que el número de estudiantes se ha reducido sólo un 5%, lo que significa que la disminución del número de estudiantes se produce en menor proporción que el descenso del número de jóvenes. Aún a riesgo de aventurarnos, parece justificable que este ascenso a la necesidad de un mayor grado de formación en el individuo en la sociedad actual, por un lado, y al incremento de las cifras del paro laboral, lo que ha llevado a que un elevado número de personas retomen actividades relacionadas con el estudio y la formación (muchas veces universitaria), tratando de prepararse para un futuro laboral en mejores

condiciones. Otro de los factores, ha sido el cambio en la duración de los estudios universitarios, ya que la adaptación de España al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto que en términos generales la duración de los grados sea de cuatro años y 240 créditos, frente al modelo anterior en el que el 45% de las titulaciones tenían una duración de tres años y el 55% de cinco años. El hecho de que las titulaciones se hayan unificado en lo que a cursos escolares respecta, (desapareciendo las diplomaturas de tres años y reduciéndose un curso las antiguas licenciaturas), ha supuesto a nivel general la disminución del número de estudiantes universitarios y aunque las titulaciones de tres años previas a la implantación de los Grados (diplomaturas), han visto aumentadas el número de estudiantes matriculados al pasar de tres a cuatro años, al ser éstas numéricamente muchas menos que las antiguas licenciaturas, no llegan a compensar la pérdida de alumnado de éstas últimas las cuales han visto mermada su duración pasando de cinco a cuatro años.

Seguidamente se detallan dos tablas que muestran el número total de estudiantes matriculados en estudios de Grado en el curso 2014-2015 según los últimos datos publicados en el MEC. Por un lado, la Tabla 22 muestra el

total de alumnado matriculado en España en estudios de Grado según el tipo de centro, el sexo y el ámbito de estudios. Por lo que se refiere al área de la Salud, se han especificado las cifras correspondientes a Enfermería. Además en la Tabla 23, se distingue el número de estudiantes en la Comunidad Valenciana, en cifras totales, matriculados en la universidad pública y en la privada.

Tabla 22. Número total de estudiantes matriculados, por tipo de universidad, tipo de centro, sexo y ámbito de estudio. Estudios de Grado. Curso2014-2015.

	Total Universidades			Universidades públicas			Universidades privadas		
	Total Centros			Total Centros			Total Centros		
	Amos Sexos	Mujeres	Hombres	Amos Sexos	Mujeres	Hombres	Amos Sexos	Mujeres	Hombres
Total Ámbito	1.269.026	691.810	569.716	1.099.821	602.196	497.623	1.607.05	896.12	710.93
Total Educación	1.637.716	11.987.0	33.846	124.902	970.66	27.83.6	2.381.4	22.804	601.0
Total Artes y humanidades	1.421.427	8.675.0	66.377	129.827	791.96	5063.2	1230.0	6555	5745
Total Ciencias sociales, educación comercial y derecho	424.262	23.731.1	186.941	367.697	2067.08	16098.9	5655.5	30603	23962
Total Ciencias	1.141.113	4.0136	73.927	103.606	391.12	6949.4	3507	1074	4433
Total Ingeniería, industria y construcción	1.626.77	9.1904	130.773	169.747	480.71	12167.6	1293.0	3833	9097
Total Agricultura y veterinaria	19755	9553	10.202	1.7494	8113	935.1	225.1	1440	821
Total Salud y servicios sociales	1.746.27	12.4330	60.297	141.112	1032.65	3784.7	3351.5	21055	12450
723 - Enfermería y atención a enfermos	46290	3.6878	9.402	3.7115	296.36	742.9	916.5	7192	1973
Total Servicios	494239	2.2906	26.353	4.0436	206.63	1976.8	382.3	2233	6535

Nota: Tomada de S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tabla 23. Número total de estudiantes matriculados, por tipo de universidad, tipo de centro, sexo y comunidad autónoma. Estudios de Grado.

	Total Universidades			Universidades públicas			Universidades privadas		
	Total Centros			Total Centros			Total Centros		
	Ambo Sexos	Mujeres	Hombres	Ambo Sexos	Mujeres	Hombres	Ambo Sexos	Mujeres	Hombres
TOTAL	1260526	691610	568716	1099021	602196	497623	160706	89612	71093
Total Universidades Presenciales	1066579	563064	482815	947637	518480	429357	117742	64634	53168
Comunitat Valenciana	117371	64042	53329	101746	54639	47057	15625	9333	6272
Total Universidades No Presenciales	194947	108746	86221	151384	83718	66266	42963	25028	17925

Nota: Tomada de S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por lo que respecta a los datos referidos al área de conocimiento “Enfermería”, se observa un claro crecimiento del número de estudiantes universitarios en la rama de las Ciencias de la Salud (7,7%), llegando a duplicarse el número de estudiantes durante la última década.

En relación con el universo de la población del presente estudio centrado en Valencia, el número de estudiantes matriculados en las distintas universidades valencianas que ofertan la titulación de enfermería es el siguiente (Tabla 24):

Tabla 24. Oferta de plazas de Grado en enfermería en las distintas universidades de la provincia de Valencia curso 2014-2015.

Universidad	Centro	Total
Universidad de Valencia	Facultad de Enfermería y Podología	260 plazas
Universidad de Valencia (Escuela de La Fe)	Escuela Universitaria de Enfermería	70 Plazas
Universidad Católica de Valencia	Facultad de Enfermería	360 plazas
Universidad CEU San Pablo	Facultad de Enfermería	120 plazas
Universidad Europea de Madrid en Valencia	Facultad de Enfermería	75 plazas

Las cifras que aparecen reflejadas en la Tabla 24, corresponden a la oferta de plazas para el primer curso de Grado en Enfermería en las distintas Universidades valencianas. Sin embargo, el total de estudiantes matriculados en el curso 2014-2015 en cada una de las universidades mencionadas fue de 259 alumnos/as para la Universidad de Valencia, 70 para la Escuela Universitaria de Enfermería de La Fe adscrita a la Universidad de Valencia, 331 en la Universidad Católica de Valencia y alrededor de 20 estudiantes tanto en la Universidad CEU San Pablo como en

la Universidad Europea de Madrid. Haciendo una estimación con los datos recabados, el total del alumnado que podría haberse matriculado el curso 2014-2015 en la titulación de Grado en Enfermería en la provincia de Valencia oscilaría en 700 estudiantes. Del total del universo que comprende esta población, se pudieron entrevistar 434 participantes entre la institución pública y privada, lo que indica que la población evaluada de nuestra investigación, supone alrededor del 62% del total de estudiantes que cursaban primero de Grado en Enfermería en Valencia durante el pasado curso 2014-2015.

- *Datos sociodemográficos de la población participante*

A continuación, se realiza un estudio descriptivo de la muestra que constituye la base de esta investigación. Los factores sociodemográficos analizados son los siguientes: edad, sexo, estado civil, si tienen familiares a su cargo, si tienen hijos, lugar de nacimiento y lugar de residencia habitual. Estos factores se presentan en primer lugar de forma global, y a continuación, se realiza una prueba "T de student" entre la población matriculada en la universidad pública

y la población de la universidad privada, a fin de conocer si existen diferencias significativas entre ambas instituciones en cada uno de los factores aludidos, y con la finalidad de poder establecer el grado de semejanza o diferencia del alumnado que cursa los estudios en una u otra universidad (pública y privada).

En el siguiente apartado se incluyen los gráficos con el desglose de las cifras observadas entre las dos universidades participantes, y los valores totales en forma de porcentajes.



Gráfico 1. Distribución de estudiantes según la edad.

Teniendo en cuenta que se ha utilizado la variable dicotómica “edad estudiante tradicional/no tradicional” tal y como se justifica en el soporte teórico (Medina, 2008), en el Gráfico 1 se explica que el 81% (n=351) de los alumnos encuestados son igual o menores de 22 años (de 17 a 22 años inclusive), y el 19% restante corresponde al alumnado de 23 o más años o estudiante no tradicional (n=83). Tampoco se observan diferencias relevantes entre los estudiantes de ambas instituciones, detectando un 88% de estudiantes de perfil tradicional en la universidad pública y un 76% en la universidad privada. Predomina por tanto, el perfil del estudiante tradicional respecto al rango de edad observado.

Al comparar los resultados obtenidos en la investigación con los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC), en el curso 2013-2014 (siendo éstos los últimos datos los que figuran en el repositorio de dicha institución), el 44,2% de los estudiantes de Grado tenían edades entre 18 y 21 años, el 27,7% entre 22 y 25 años y el 28,2% tenía más de 25 años. Resultados que van en concordancia con la presente investigación, lo cual puede deberse a que en la última década se ha producido un incremento relevante de la población universitaria en la franja de edades habituales de acceso a la universidad (entorno a los 18-19 años) así

como del reingreso en el sistema de mayores de 30 años, mientras que en el resto de tramos de edad la población ha disminuido. No obstante, a nivel global el alumnado presente en las aulas en la actualidad es inferior al que existía previamente a la implantación de los estudios de Grado en las universidades.

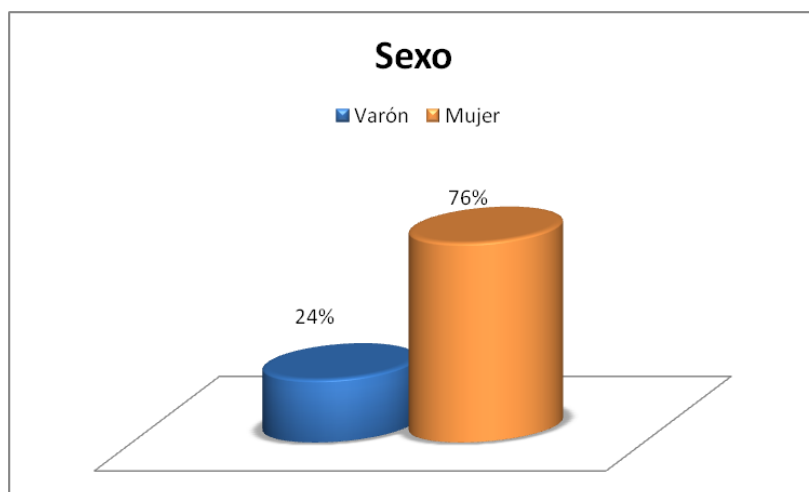


Gráfico 2. Distribución de estudiantes según el sexo.

En el Gráfico 2 se detalla la distribución de la muestra según el sexo. La titulación de Grado en Enfermería, estaría compuesta por un 76% de mujeres (n=330) según la cifra promedio obtenida de las dos poblaciones a estudio. En concreto, la universidad privada cuenta con un 74% (n=189)

de mujeres y la universidad pública con un 80% (n=142). Respecto al número de varones, suponen el 24% restante (n=104) (el 28% (n=67) para la institución privada y el 20% (n=36) para la pública). El hecho de que tan sólo uno de cada cuatro estudiantes de Grado en Enfermería sea varón, puede deberse a que históricamente la profesión de enfermería ha sido propia de las mujeres, asociándose de forma simbólica el “acto de cuidar”, a las cualidades intrínsecas del género femenino. A lo largo del tiempo esta visión ha ido evolucionando, pero aun así la presencia de varones en esta carrera a nivel nacional, se aproxima a los porcentajes obtenidos en la población del estudio. El caso de la enfermería no es discordante con lo que en los últimos años ha venido sucediendo en los estudios de CC de la Salud, donde según los datos del MEC para el curso 2014-15, las mujeres tuvieron una presencia del 70% frente a un 30% de varones, mientras que el conjunto general del resto de ramas de estudio, sólo el 54,4% de los estudiantes universitarios fueron mujeres (muy similares a las cifras de los años precedentes: el 55,4% en el 2012-2013 y el 55,3% en el 2013-2014).

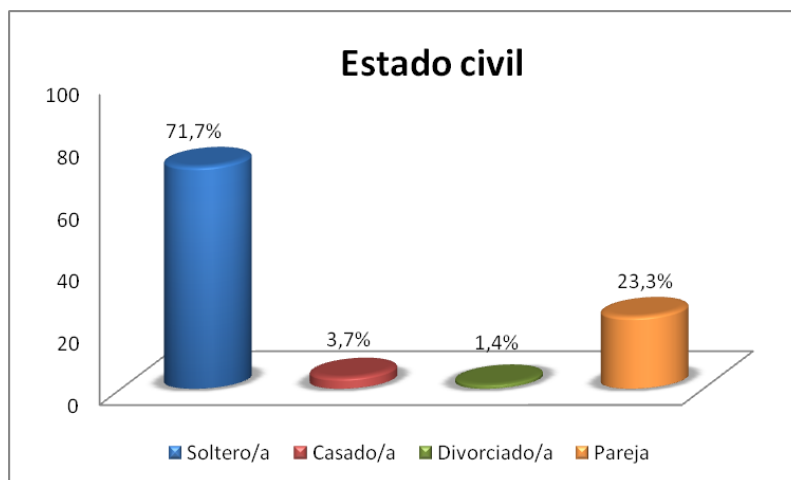


Gráfico 3. Distribución del alumnado según el estado civil.

La variable estado civil se ha categorizado en cinco opciones de respuesta: soltero/a (referido a aquellos estudiantes sin pareja); casado/a; divorciado/a; viudo/a; con pareja (el resto de condiciones anteriores son excluyentes si el estudiante señala esta opción de respuesta). Como se puede observar en el Gráfico 3, predomina la condición “soltero/a” con un 71,7% ($n=311$) de las respuestas, seguido de los estudiantes con pareja en un 23,3% (101) de los casos. Las opciones casado/a y divorciado/a se reparten el 5% final, con un 3,7% ($n=16$) y un 1,4% ($n=6$) respectivamente. Por último, la categoría viudo/a no fue señalada por ningún estudiante. El estado civil de la población analizada es semejante en

cuanto a porcentajes tanto para el alumnado de la institución pública como privada.

Tabla 25. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) según el "estado civil."

	Universidad pública		Universidad privada		F _(1,434)	Sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Estado civil	2.01	1.674	1.98	1.692	0.127	0.870	0.018

Tras realizar los análisis de la Prueba "T student," no se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambas instituciones en la variable estado civil (Tabla 25).



Gráfico 4. Distribución de estudiantes según si tienen hijos.

Según el Gráfico 4, el alumnado que afirma no tener hijos es del 95,2% (n=413), datos que son muy semejantes al desglosarlos según las instituciones participantes. El 93,8% (n=167) de los estudiantes de la universidad pública y el 96,1% (n=246) de la universidad privada, no tienen hijos. Tan sólo el 6,2% (n=11) del alumnado de la institución pública y el 3,9% (n=10) de la privada sí los tienen, siendo la cifra promedio obtenida del 4,8% (n=21). Estos datos se corresponden nuevamente con el perfil predominante de la investigación, el de “estudiante tradicional” al que se refiere Medina en su estudio (2008).

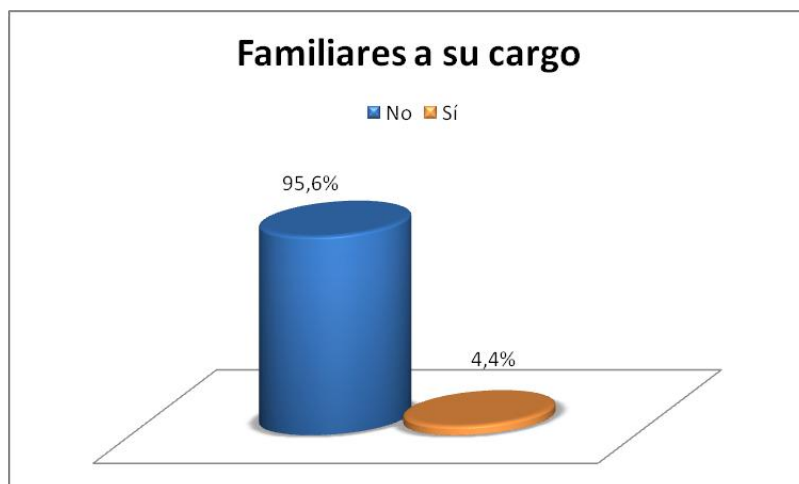


Gráfico 5. Distribución de alumnos que tienen familiares a su cargo.

Al igual que en el Gráfico anterior, la cifra promedio de aquellos que afirman no tener familiares directamente a su cargo es del 95,6%, (n=415) valor que engloba a todas las personas de línea ascendente o descendente, u otros individuos del ámbito de la familia en las que el alumno sea el cuidador principal. De nuevo, no hay diferencias porcentuales entre las respuestas obtenidas en la universidad pública y privada. El 93,8% (n=167) y el 96,9% (n=248) respectivamente, aseveran que no tienen familiares directamente a su cargo y cuidado. Sin embargo, el 3,1% (n=8) de la universidad privada y el 6,2% (n=11) del alumnado de la universidad

pública, si se encargan directamente del cuidado de algún familiar (el 4,4% corresponde al valor promedio).

Cabe matizar, que en este aspecto, la universidad pública acoge un número más elevado de alumnado, femenino, con hijos o con cargas familiares. En ese sentido, la universidad pública desarrolla un importante papel en la sociedad española, pues entre otras funciones, se encarga de reducir la brecha de desigualdad de género y social, ya que permite que las personas con más dificultades puedan llevar adelante estudios universitarios que quizás, contribuyan a mejorar sus condiciones futuras de vida.

Tabla 26. Prueba "T de student" para muestras independientes (universidad pública y privada) según los "familiares a su cargo"

	Universidad pública		Universidad privada		F _(1,434)	Sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Familiares a su cargo	0.06	0.241	0.03	0.174	2.342	0.127	0.142

Según la variable "familiares a su cargo", no existen tampoco diferencias estadísticamente significativas al comparar la universidad privada y pública al realizar la prueba "T de student" para muestras independientes (Tabla 26).

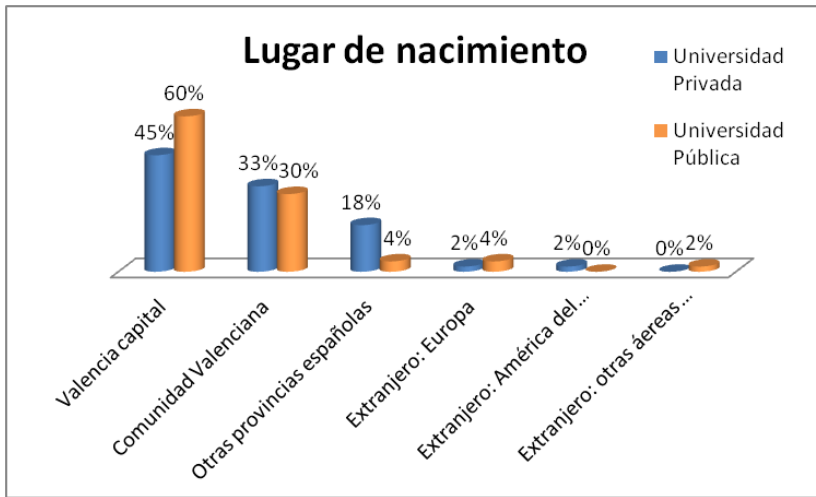


Gráfico 6. Distribución según el lugar de nacimiento del alumnado de la universidad privada y de la universidad pública.

En cuanto al lugar de nacimiento del alumnado representado en el Gráfico 6, en la universidad privada el 45% (n=115) de los estudiantes afirman haber nacido en “Valencia capital” siendo la opción con mayor número de respuestas. El segundo lugar de mayor puntuación es para la categoría “Comunidad Valenciana” con un 33% (n=85) del total. La clase que se sitúa en tercer lugar corresponde a “Otras provincias españolas” con el 18% (n=46), es decir, han nacido en España pero fuera de la Comunidad Valenciana. Respecto a la cuarta y quinta categoría “Extranjero: Europa” y “Extranjero: América del Sur”, tan sólo se obtiene un valor

del 2% (n=5) en cada una de ellas. Y por último, en la categoría número seis, “Extranjero: otras áreas del mundo” no existen estudiantes en esta opción de respuesta para la institución a estudio. Por otro lado, en la universidad pública, el 60% (n=107) del alumnado ha nacido en “Valencia capital”, frente a un 30% (n=54) para la condición de haber nacido en la “Comunidad Valenciana”. Respecto a las categorías “Otras provincias españolas” y “Extranjero: Europa” se obtiene un porcentaje del 4% (n=7) en ambos casos. Por otro lado, la quinta opción de respuesta “Extranjero: América del Sur”, no cuenta con estudiantes que se encuentren en esta situación según la muestra encuestada. Y para la sexta condición, el alumnado que dice ser “Extranjero: otras áreas del mundo”, se sitúa en el 2% (n=3).

Si se comparan los resultados de la presente investigación con los datos a nivel nacional consultados en el MEC (curso 2014-2015), el total de estudiantes extranjeros matriculados en un grado supone el 4%. De ese total, el 42,8% procede de la UE-27 y el 26,9% de América Latina y Caribe. Por otro lado, se ha observado un ligero aumento de los estudiantes procedentes de Asia y Oceanía, situándose en el 9,1%.

Tabla 27. Prueba "T de Student "para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) según "el lugar de nacimiento"

	Universidad pública		Universidad privada		$F_{(1,434)}$	sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Lugar de nacimiento	1.62	1.009	1.84	0.938	5.520	0.019	-0.226

Los resultados de la prueba "T de student" realizada para la variable, "lugar de nacimiento", aportan diferencias estadísticamente significativas entre las dos entidades siendo la media más elevada la que obtiene la universidad privada ($F_{(1,434)}=5.520$ sig ≤ 0.019) (Tabla 27). Todo ello indica que a la Universidad publica, acude mayor proporción de alumnos de Valencia y zonas limítrofes de la Comunidad Valenciana.

El tamaño del efecto obtenido es $r=-0.112$, por lo que se considera podría ser un efecto pequeño.

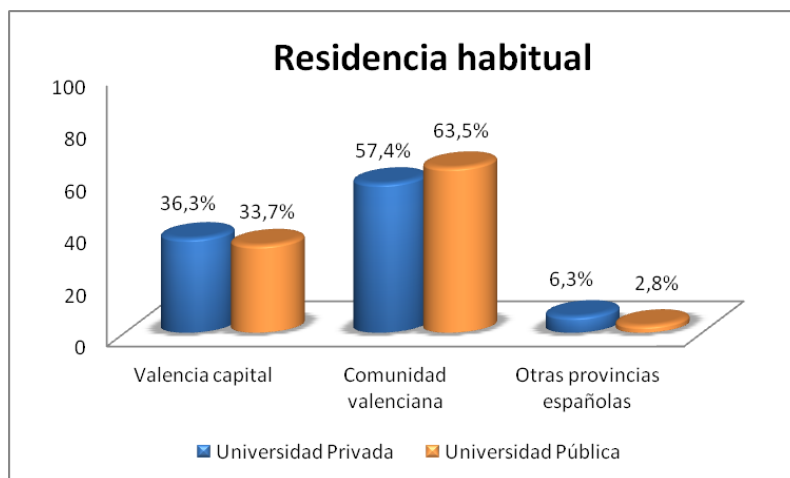


Gráfico 7. Distribución del alumnado según su residencia habitual.

En el Gráfico 7, las cifras promedio obtenidas en ambas instituciones muestran que el 60% afirma que su residencia habitual (domicilio propio o familiar) se encuentra en la Comunidad Valenciana (pero fuera de la ciudad de Valencia); el 35% vive habitualmente en Valencia capital y el resto en otras provincias españolas. Los porcentajes entre las dos universidades son semejantes, sin embargo si se realiza una lectura pormenorizada se obtiene que el 36,3% del alumnado de la universidad privada, residen habitualmente en Valencia capital, frente al 57,4% que lo realiza en el resto de la Comunidad Valenciana. El 6,3% dice tener la vivienda habitual en otras provincias españolas. Por su parte, el alumnado de la universidad pública afirma que el 33,7% vive

en Valencia capital, el 63,5% en la Comunidad Valenciana (pero no en la capital) y por último, tan sólo el 2,8% en otras provincias de España.

Tabla 28. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) respecto a "la residencia habitual".

	Universidad pública		Universidad privada		F _(1,434)	sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Residencia habitual	1.69	0.521	1.70	0.580	0.023	0.880	-0.018

Tras realizar la Prueba "T de Student" para muestras independientes, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos poblaciones del estudio (Tabla 28).

- *Formación académica y experiencia laboral*

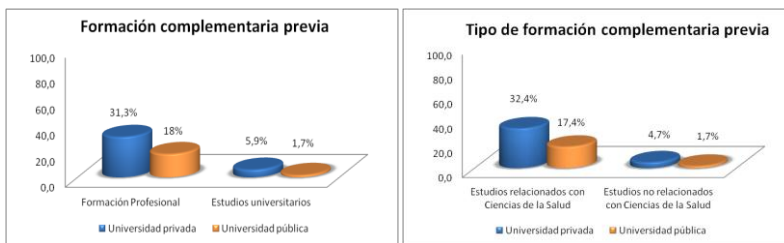


Gráfico 8. Formación complementaria previa

Gráfico 9. Tipo de formación complementaria previa.

Según el Gráfico 8, el porcentaje mayoritario (desglosado por instituciones) es para el alumnado de la universidad privada que ha cursado algún módulo de formación profesional previamente, con un 31,3% de las respuestas, frente al 5,9% que ha estudiado una carrera universitaria antes del Grado en Enfermería. Respecto a los participantes de la institución pública, tan sólo el 18% ha realizado estudios de formación profesional y el 1,7% posee una titulación universitaria.

Tabla 29. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) respecto a "formación complementaria previa".

	Universidad pública		Universidad privada		F _(1,434)	sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Formación complementaria previa	2.32	0.919	2.62	0.773	13.328	0.000	-0.353

Para la variable "formación complementaria previa", los resultados de la Prueba "T student" muestra diferencias

estadísticamente significativas al comparar las dos universidades, siendo la media más elevada la que obtiene la universidad privada $F_{(1,434)}=13.328$; sig ≤ 0.000 (Tabla 29). El tamaño del efecto obtenido es $r=-0.174$.

El Gráfico 9 que versa sobre el tipo de formación complementaria, de nuevo el alumnado de la universidad privada cuenta con la cifra más elevada (32,4%) en la opción de respuesta “estudios relacionados con Ciencias de la Salud”. Para la misma categoría, los estudiantes de la universidad pública obtienen un 17,4%. En la condición “estudios no relacionados con Ciencias de la Salud”, los porcentajes son del 4,7% y del 1,7% para los encuestados de la entidad privada y pública respectivamente.

Tabla 30. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) sobre el “tipo de formación complementaria previa”.

	Universidad pública		Universidad privada		$F_{(1,434)}$	sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Tipo formación complementaria previa	2.30	0.929	2.63	0.764	15.282	0.000	-0.388

Del mismo modo que en la condición anterior, los resultados de la Prueba "T de student", son estadísticamente significativos entre la población de las dos entidades a estudio, siendo también la media más elevada la que obtiene la universidad privada $F_{(1.434)}=15.282$; sig ≤ 0.000 (Tabla 30). El tamaño del efecto obtenido ha sido $r = -0.190$.

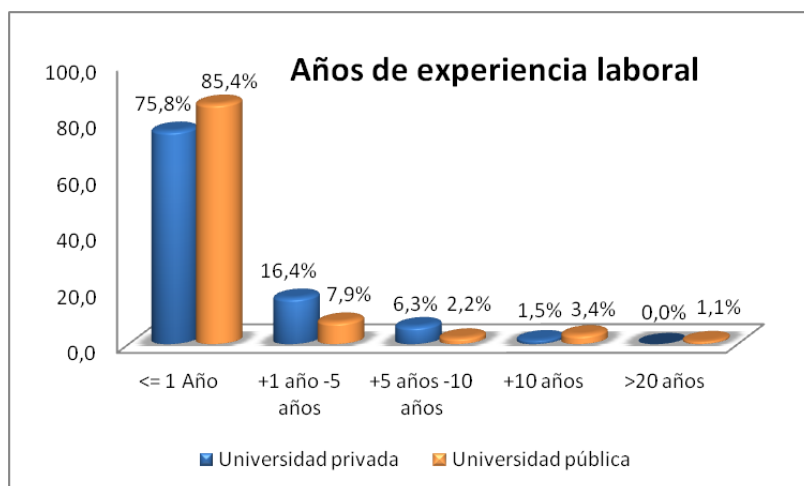


Gráfico 10. Años de experiencia laboral previos al Grado en Enfermería.

En el Gráfico 10 "años de experiencia laboral" se observa como en la universidad privada el porcentaje más se alcanza para la opción "un año o menos de un año" con el 75,8% de las respuestas. En segundo lugar, la categoría "más de un

año a cinco años” con un 16,4%. El 6,3% de las respuestas es para aquellos estudiantes que han trabajado “más de cinco años y menos de diez”, y finalmente, la cuarta condición “más de diez años” alberga el 1,5% de las contestaciones. Sin embargo, no existen estudiantes que hayan trabajado “más de veinte años”. Por su parte, la universidad pública, siguiendo el orden de las categorías mencionadas, muestra cifras del 85,4% para la primera categoría, un 7,4% para la segunda opción, un 2,2% para la tercera condición y por último, el 3,4% y el 1,1% para la cuarta y quinta respuesta respectivamente.

Tabla 31. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) acerca de los “años de experiencia laboral”.

	Universidad pública		Universidad privada		F _(1,434)	sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Años de experiencia laboral	1.27	0.763	1.34	0.666	0.922	0.338	-0.097

No se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las dos poblaciones del estudio al realizar la Prueba "T de student" (Tabla 31).

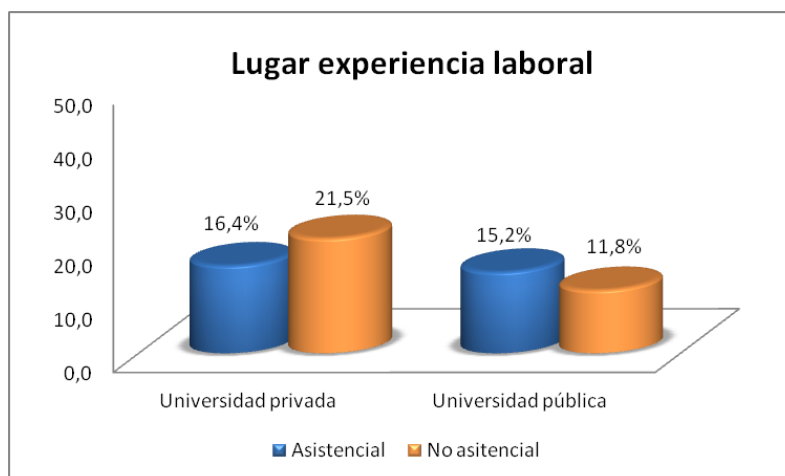


Gráfico 11. Lugar de la experiencia laboral previa.

En el Gráfico 11 que versa sobre el ámbito donde se ha desempeñado el trabajo con anterioridad a los estudios actuales, destaca que para la universidad privada, el medio asistencial recibe el 16,4% de las respuestas no siendo muy diferente el porcentaje de aquellos estudiantes que opinan no haber trabajado en el entorno asistencial (15,2%). Para los participantes de la universidad pública, los resultados del alumnado que ha trabajado en centros asistenciales es casi el doble que los que su experiencia profesional ha sido en otros ámbitos (el 21,5% frente al 11,8% respectivamente). El medio asistencial incluye trabajos relacionados con labores

asistenciales en hospitales, residencias y clínicas como auxiliares de enfermería o técnicos de imagen para el diagnóstico principalmente.

Tabla 32. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) del "lugar experiencia laboral".

	Universidad pública		Universidad privada		F _[1,434]	sig.	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Lugar experiencia laboral	2.58	0.742	2.46	0.761	2.739	0.099	0.159

Los resultados de la Prueba "T de student" no aportan diferencias estadísticamente significativas al comparar ambas universidades (pública y privada) (Tabla 32).

- *Acceso a los estudios de enfermería: motivo, modo de acceso y familiares relacionados con la titulación*

Resulta interesante conocer los motivos por los que el estudiante de Grado en Enfermería ha decidido cursar dicha titulación y no otra, principalmente por las características

intrínsecas de la profesión, considerada históricamente como vocacional y de servicio.

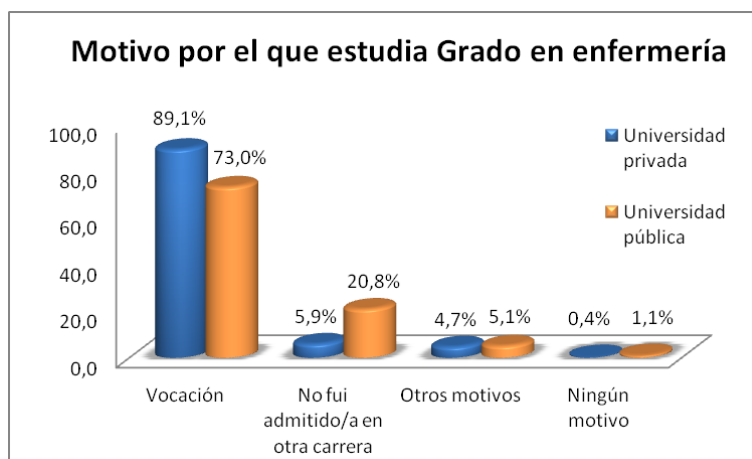


Gráfico 12. Motivo por el que decidió estudiar Grado en enfermería.

Como muestra el Gráfico 12, los estudiantes de la universidad privada consideran que el motivo principal por el que cursan Grado en Enfermería ha sido por la llamada de la vocación con un 89,1% de las respuestas, frente al 5,9% para la segunda categoría “no fui admitido/a en otra carrera”, el 4,7% para la tercera opción “otros motivos” y “ningún motivo” en el 0,4% de los casos. En cambio, el alumnado de la universidad pública obtiene en la primera

categoría “vocación”, el 73% de las respuestas, el 20,8% dice por no haber sido admitido/a en otra carrera, y respecto a “otros motivos” y “ningú motivo”, el 5,1% y el 1,1% respectivamente.

Tabla 33. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) sobre el "motivo por el que estudia enfermería".

	Universidad pública		Universidad privada		F _(1,434)	sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Motivo por el que estudia enfermería	1.34	0.629	1.16	0.505	10.705	0.001	0.315

La Tabla 33 plasma los resultados de la Prueba "T de student" e indica diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de ambas instituciones, obteniendo la media más alta en la universidad pública ($F_{(1,434)}=10.705$ sig ≤ 0.001). Como se ha observado, casi el 90% de los estudiantes que accede al Grado en enfermería de la universidad privada, lo hacen por “vocación”. Mientras que en la pública, sólo alcanza el 73%. Esta proporción es diferente en la categoría de “cursar enfermería porque no

ha sido admitido en otras carreras”, donde casi al 21% de la pública frente al 6% en la universidad privada. El tamaño del efecto obtenido ha sido $r=0.156$.

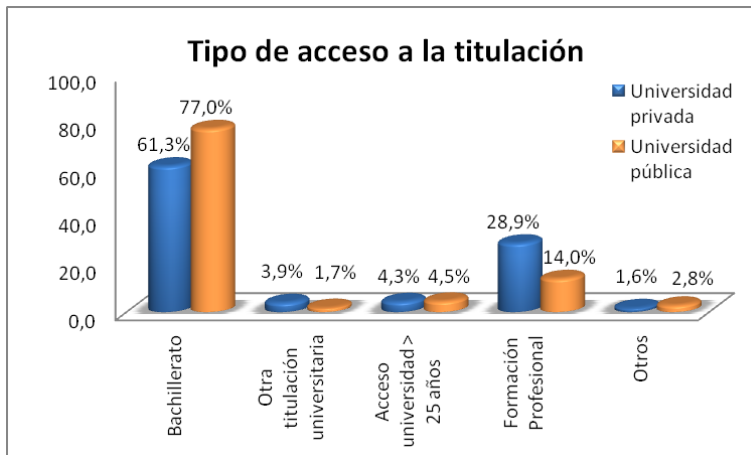


Gráfico 13. Modalidad de acceso a la titulación.

En cuanto al tipo de acceso por el que han sido admitidos a la titulación, el Gráfico 13 reporta porcentajes igualados en los promedios entre ambas instituciones, aunque el bachillerato y las pruebas de acceso a la universidad sigue siendo la respuesta más elevada en todos los casos seguida de un módulo superior de Formación Profesional. Este hecho se debe principalmente a la elevada nota de acceso que tiene la titulación de enfermería en la universidad pública y la importante demanda de plazas que presenta esta carrera,

tanto en la institución pública como en la privada. Por lo que respecta al alumnado de la universidad privada, el bachillerato supone la vía de acceso a la titulación más frecuente con un 61,3%, seguido del acceso desde un “módulo superior” de Formación Profesional con el 28,9% de las respuestas. El resto de categorías presenta cifras muy bajas como son el 3,9% desde “otra titulación”, el 4,3% mediante el “acceso a mayores de 25 años” u “otros” con 1,6% de las respuestas. En cambio, en la universidad pública, el bachillerato es también la vía predominante, siendo la cifra superior al de la anterior institución (77%). El módulo superior, de nuevo se sitúa en segundo lugar respecto al porcentaje, pero en este caso no supera el 14% de las respuestas. Por último, las tres categorías restantes vuelven a ser minoritarias: desde “otra titulación” obtiene tan sólo un 1,7% de las respuestas, el “acceso a mayores de 25 años” un 4,7% y “otros” el 2,8%.

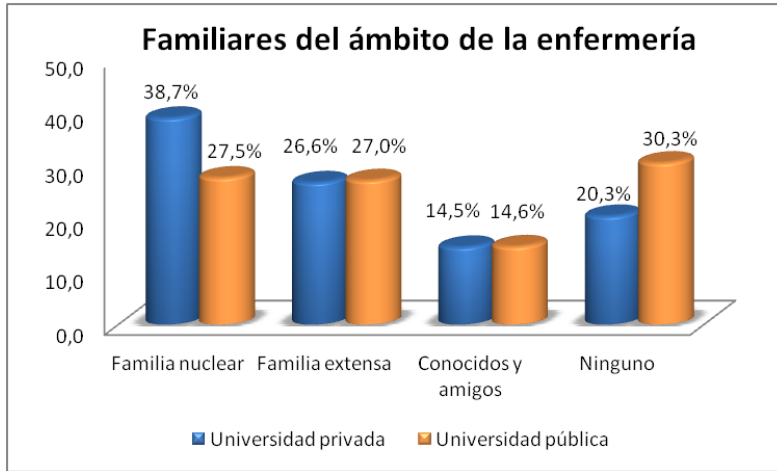


Gráfico 14. Familiares del ámbito de la enfermería.

En la actualidad, existen diversos modelos de familia, sin embargo en la presente investigación, se ha analizado esta variable según los conceptos de familia nuclear y familia extensa explicados en el marco teórico por Valdivia (2008) y Torres & Castillo (2015). La variable “familiares del ámbito de la enfermería” está orientada a los familiares de los estudiantes que desempeñan la profesión de enfermería. Dicho lo cual, se procede a detallar las respuestas obtenidas en el Gráfico 14 según el tipo de institución. Respecto a la universidad privada, la “familia nuclear” y la “familia extensa” son las dos categorías con mayor puntuación, el 38,7% y el 26,6% respectivamente. El resto de posibilidades,

como son “conocidos y amigos” o “ninguno” se disponen del 14,5% y el 20,3% de los porcentajes siguiendo ese mismo orden. Sin embargo, en la universidad pública, la diferencia de las respuestas anteriores, la condición más marcada en este caso es “ninguno” con un 30,3%. A continuación, la “familia nuclear” y la “familia extensa” obtiene promedios muy semejantes, el 27,5% para la primera y el 27% para la segunda. Del mismo modo que en la institución privada, los “conocidos y amigos” sigue siendo la que alcanza los porcentajes más bajos con el 14,6% de las respuestas.

Tabla 34. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) de los "familiares del ámbito de la enfermería".

	Universidad pública		Universidad privada		F _(1,434)	sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Familiares del ámbito enfermería	2.49	1.204	2.16	1.150	8.337	0.004	0.280

Tras llevar a cabo la Prueba "T de student", se obtienen resultados estadísticamente significativos entre las dos entidades. La media mayor es para la universidad pública ($F_{(1,434)}=8.337$ sig ≤ 0.004) (Tabla 34). El tamaño del efecto obtenido ha sido de $r=0.138$.

- *Estudios de los progenitores y clase social*

Respecto a la variable clase social, se ha tenido en cuenta el índice de Hollingshead (Hollingshead, 1957). Este índice tiene en cuenta los estudios del padre y el trabajo del padre. Además, se han contemplado los estudios del padre y de la madre, así como la clase social del padre, pues en la actualidad, el nivel académico de la figura materna tiene un gran peso sobre el futuro académico de los hijos, pero no tanto su desempeño profesional de ésta (García, 2008).

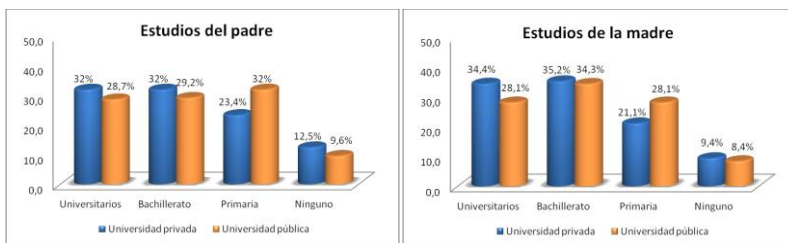


Gráfico 15. Estudios del padre. Gráfico 16. Estudios de la madre.

En el Gráfico 15, “Estudios del padre”, los porcentajes mayoritarios entre los alumnos/as de la entidad privada se sitúan en las categorías “universitarios” y “bachillerato” con un 32% en ambos casos. Para aquellos que refieren tener “estudios primarios”, la cifra es de un 23,4% y sobre la opción “ninguno” se obtiene un 12,5%. Sin embargo, los

encuestados de la entidad pública, alcanzan una cifra similar entre la primera y segunda categoría, un 28,7% y 29,2% respectivamente, pero en este caso, la opción más numerosa es para aquellos que sólo cuentan con estudios de categoría “primaria”. Por último, la condición “ningún estudio” puntúa el 9,6% de las respuestas.

Tabla 35. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) de los "estudios del padre".

	Universidad pública		Universidad privada		F _[1,434]	sig.	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Estudios del padre	2.24	0.993	2.16	1.016	0.623	0.431	0.079

Las cifras obtenidas en la Prueba "T de student" reportan que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las universidades participantes en el estudio (Tabla 35).

Por otro lado, la pregunta “Estudios de la madre” que aparece reflejada en el Gráfico 16, muestra promedios parecidos a los encontrados los estudios del padre (Gráfico 15). Respecto a los estudiantes de la universidad privada, el 34,4% afirma que sus madres cuentan con

estudios “universitarios”, frente al 35,2% para la categoría “estudios de bachillerato o equivalente”. Sobre la condición “estudios primarios” se encuentran el 21,1% de las madres y con ninguna formación académica el 9,4%. Por el contrario, los alumnos de la universidad pública revelan que los resultados más elevados se encuentran en la opción “bachillerato” con un 34,3%, y otorgan el 28,1% de las respuestas, tanto para la clase “estudios universitarios” como para la clase “estudios primarios”. Por último, el 8,4% no posee formación académica reconocida.

Tabla 36. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) de los "estudios de la madre".

	Universidad pública		Universidad privada		$F_{(1,434)}$	sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Estudios de la madre	2.20	0.982	2.05	0.965	2.421	0.120	0.154

La Tabla 36 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos universidades, pública y privada al realizar la prueba estadística "T de student" para la variable “estudios de la madre” (Tabla 36).

Cabe matizar que, con todo lo expuesto en el Gráfico 15 y 16, las madres de la población a estudio poseen mayor formación académica que los padres de los entrevistados.

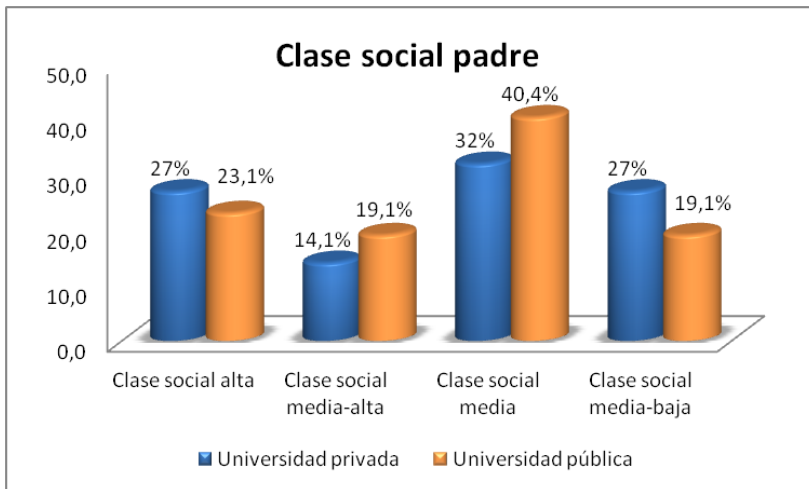


Gráfico 17. Clase social del padre del alumnado participante.

Por último, teniendo en consideración la variable “Clase social del padre”, el Gráfico 17 aporta que el promedio global es muy semejante a las puntuaciones del alumnado entre ambas instituciones, predominando claramente el perfil de estudiante perteneciente a la clase social media. Sin embargo, al comparar los resultados por universidades se obtiene que en la privada, hay un dato curioso y es el hecho

de que existen los mismos estudiantes de clase social alta que de clase social media-baja entre los entrevistados, siendo dicho porcentaje del 27% en ambos casos. La cifra más puntuada sin embargo, es para la condición clase media, con el 32% de las respuestas. La categoría “clase media-alta” es la de menor puntuación, con el 14,1%. Por lo que se refiere a la universidad pública, ocurre algo semejante en cuanto a las cifras obtenidas entre las categorías “clase media-alta” y “clase media-baja”, pues el dato alcanzado entre las dos opciones de respuesta es idéntico, situándose en un 19,1%. En cuanto a la “clase social alta” el porcentaje está en un 23,1%, y del mismo modo que para la institución privada, la “clase media” es la predominante entre la población de la muestra con un 40,4% de las respuestas.

A pesar de las diferencias mencionadas, el Gráfico muestra una dirección similar entre las distintas clases sociales según ambas entidades. Como se observa, no aparecen alumno/as que procedan de la clase social baja en ninguna de las universidades analizadas (pública o privada). Es evidente (y lógico) que la universidad pública es con probabilidad la primera opción independientemente de la clase social de la persona, por el precio, y sobre todo, si se tienen en

consideración que ningunas de las universidades analizadas presentan una significativa diferenciación en cuanto a la calidad, dotación de recursos, etc. como para diferenciarse entre sí e influir en la elección de la persona.

Tabla 37. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) acerca de la "clase social del padre".

	Universidad pública		Universidad privada		$F_{(1,434)}$	sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Clase social padre	2.57	1.029	2.59	1.151	0.024	0.876	-0.018

No se encuentran diferencias estadísticamente significativas tampoco entre la universidad pública y la universidad privada tras realizar la Prueba "T de student" (Tabla 37).

- *Tiempo libre y ocio*

En cuanto al tipo de actividades que realizan los estudiantes durante su tiempo libre, se desglosa en cinco subtipos tal y como aparece en el siguiente Gráfico:

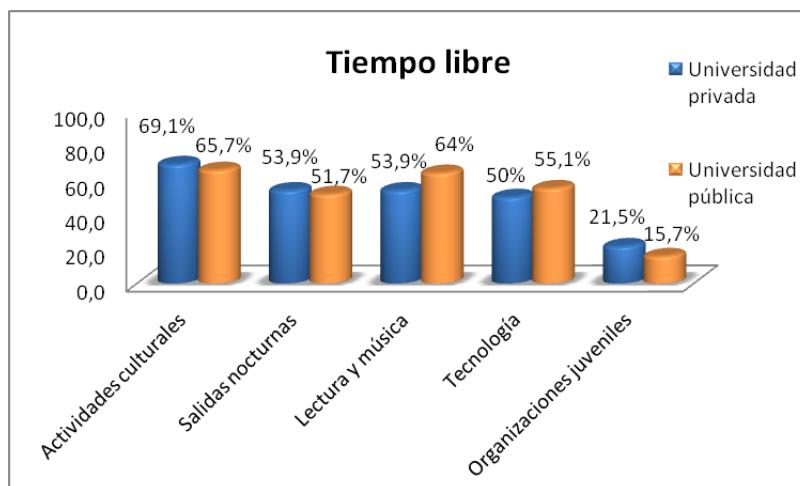


Gráfico 18. Tiempo libre y posibilidades de ocio.

Entre las diversas posibilidades de ocio a las que dedican el tiempo libre los estudiantes, el Gráfico 18 presenta cinco opciones de respuesta. Teniendo en cuenta que podían marcar una o varias clases, los resultados en la universidad privada muestran que la mayor puntuación se encuentra en “actividades culturales” con un 69,1%, seguida de “salidas nocturnas” y “lectura y música” con un 59,1% para cada una. La cuarta categoría, “tecnología”, se sitúa en el 50% y “organizaciones juveniles” en el 21,5%. En cambio, en la universidad pública los estudiantes afirman que las dos acciones a las que dedican la mayoría de su tiempo libre es a “actividades culturales” con un 65,7%, y a “lectura y música”

con una cifra del 64%. En tercer lugar, se posiciona la opción “tecnología” obteniendo un 55,1% de las respuestas, así como “salidas nocturnas” que alcanza el 51,7%. Sin embargo, para la condición “organizaciones juveniles”, tan sólo el 15,7% dice dedicarse a ello en el tiempo de ocio, siendo ésta última la puntuación más baja (anexo 3).

Tabla 38. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) del "tipo de actividades durante el tiempo libre y ocio".

	Universidad pública		Universidad privada		F _(1,434)	sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Tiempo libre y ocio	2.38	1.052	2.24	1.070	2.851	0.358	0.132

Tras analizar la variable “tiempo libre” con la prueba "T de student" no se observan diferencias estadísticamente significativas (Tabla 38).

- *Percepción de eficacia académica en el alumnado de Grado en Enfermería*

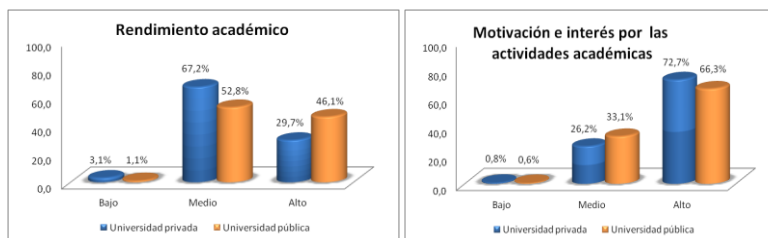


Gráfico 19. Rendimiento académico.

Gráfico 20. Motivación e interés por las actividades académicas.

Respecto a la percepción de los estudiantes entrevistados acerca de su rendimiento académico, el Gráfico 19 muestra que el alumnado perteneciente a la universidad privada, considera que su rendimiento es bajo en el 3,1% de los casos, medio en el 67,2% y alto en el restante al 29,7% de las respuestas. En cambio, entre los estudiantes de la universidad pública, los resultados entre el nivel medio y alto son similares (52,8% y 46,1% respectivamente), tan sólo el 1,1% lo percibe bajo.

Tabla 39. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) sobre "rendimiento académico".

	Universidad pública		Universidad privada		F _(1,434)	sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Rendimiento académico	2.45	0.521	2.27	0.509	13.445	0.000	0.349

La Tabla 39 muestra los resultados de la Prueba "T de student", llevada a cabo con la variable rendimiento académico del alumnado de la Universidad pública y privada. En ella se observan diferencias estadísticamente significativas entre las dos instituciones, siendo la media más elevada para la universidad pública ($F_{(1,434)}=13.445$ sig ≤ 0.000). Puede tener relación este dato con el expediente académico previo del alumnado, pues para acceder a los estudios de enfermería de la universidad pública se requiere una elevada nota en bachillerato y PAU. En cuanto al tamaño del efecto obtenido es de $r=0.172$.

El Gráfico 20 versa sobre la motivación y el interés por las actividades académicas, de manera que en términos generales los estudiantes se señalan a sí mismos muy motivados e interesados por las actividades académicas con porcentajes del 72,7% para el alumnado de la institución privada y del 66,3% para las institución pública. Respecto al

nivel medio y bajo, la universidad privada se sitúa en cifras del 26,2% y del 0,8% en este mismo orden y la universidad pública, hacia el 33,1% y el 0,6% para estas mismas condiciones.

Tabla 40. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) acerca de la "motivación académica".

	Universidad pública		Universidad privada		F _(1,434)	Sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Motivación académica	2.66	0.488	2.72	0.468	1.750	0.187	0.815

No se detectan diferencias estadísticas significativas entre ambas universidades tras la Prueba T student (Tabla 40).

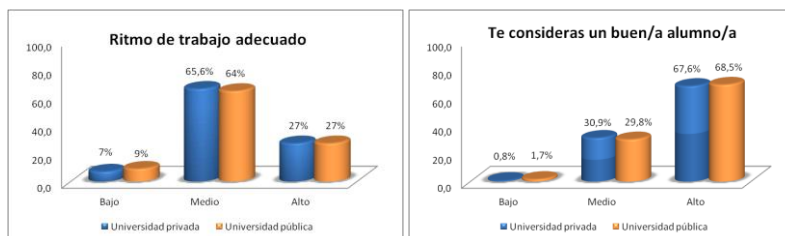


Gráfico 21. Ritmo de trabajo adecuado.

Gráfico 22. Te consideras buen/a alumno/a.

Respecto al Gráfico 21, el porcentaje obtenido es idéntico en ambos grupos. El alumnado considera que su ritmo de trabajo es alto en el 27% de los casos para ambas instituciones. Muy semejante es también en las otras dos opciones de respuesta. En concreto, la entidad privada puntúa un 65,6% en el nivel medio y 7% en el bajo. En cuanto a la institución pública, las cifras son del 64% y 9% en ese mismo orden.

Tabla 41. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) sobre el "ritmo de trabajo".

	Universidad pública		Universidad privada		$F_{(1,434)}$	Sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Ritmo de trabajo	2.18	0.574	2.20	0.550	0.137	0.712	-0.035

Para la variable "ritmo de trabajo", no existen diferencias estadísticamente significativas al comparar las dos entidades, mediante la Prueba "T de student" (Tabla 41).

El Gráfico 22 trata sobre la percepción que tiene el alumnado sobre sí mismo como estudiante. En las dos poblaciones a estudio los porcentajes más elevados se

observan en el nivel alto (67,6% entre los participantes de la universidad privada y 65,8% para la universidad pública). Tampoco se observan apenas diferencias entre las otras dos opciones de respuesta, de manera que en el nivel medio, las cifras para la universidad privada se sitúan en el 30,9% frente al 29,8% de la otra institución, y para el nivel bajo, en un 0,8% para la primera entidad mencionada y un 1,7% para la segunda.

Tabla 42. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) acerca de si "te consideras buen/a alumno/a".

	Universidad pública		Universidad privada		F _(1,434)	sig.	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Te consideras buen/a alumno/a	2.67	0.507	2.67	0.486	0.009	0.923	0

No se observan diferencias estadísticamente significativas entre las dos universidades tras realizar la Prueba "T de student" (Tabla 42).

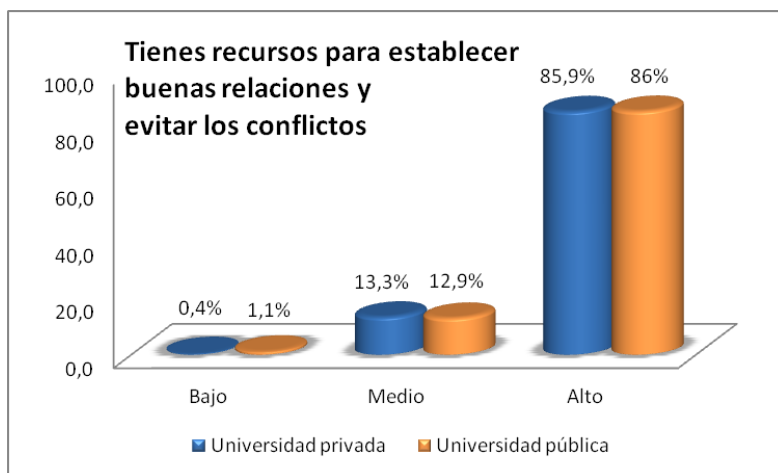


Gráfico 23. Recursos para establecer nuevas relaciones y evitar conflictos.

El Gráfico 23 muestra la cifra más alta respecto a los ítems sobre la actividad académica. Además los porcentajes entre ambas instituciones para cada uno de las opciones de respuestas son prácticamente idénticos. En la institución privada, los estudiantes se perciben en un 85,9% de los casos con un alto nivel acerca de los recursos de que disponen para establecer nuevas relaciones y evitar conflictos. El resto de las respuestas se agrupan en el nivel medio con el 13,3% y en el nivel bajo con un 0,4%. Por otro lado, en la entidad pública, se obtiene el 86% en la categoría “alto”, el 12,9% en el nivel “medio” y el 1,1% restante sobre la opción “bajo”.

Tabla 43. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) "sobre los recursos para establecer nuevas relaciones y evitar conflictos".

	Universidad pública		Universidad privada		F _(1,434)	sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Recursos para nuevas relaciones	2.85	0.390	2.86	0.360	0.083	0.773	-0.026

Tampoco en la variable “Recursos para establecer nuevas relaciones y evitar conflictos” reporta diferencias estadísticamente significativas tras la Prueba "T de student" llevada a cabo (Tabla 43).

Por último, el Gráfico 24 se detalla la “percepción de la eficacia académica” que presentan los estudiantes de la población a estudio. Para obtener la variable, se han agrupado y obtenido el promedio de las respuestas de los Gráficos 19, 20, 21, 22 y 23 correspondientes a los ítems: “rendimiento académico”; “motivación e interés por las actividades académicas”; “ritmo de trabajo adecuado”; “te consideras buen/a alumno/a” y “recursos para establecer nuevas relaciones y evitar conflictos”.

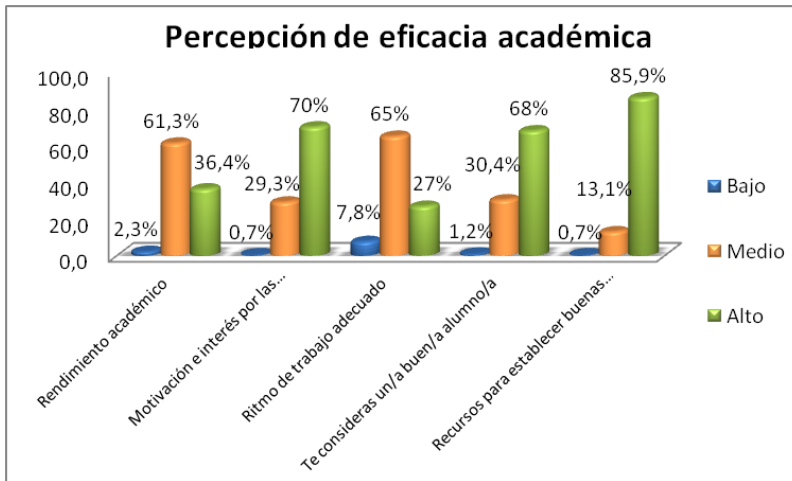


Gráfico 24. Percepción global del alumnado sobre su eficacia académica.

Para ello, se han tenido en cuenta los porcentajes globales de las respuestas según los tres niveles establecidos y desglosados por ítems. Para una mejor descripción de los resultados se va a proceder a una lectura de las cifras de cada una de las condiciones de mayor a menor puntuación. En la dimensión “Rendimiento académico”, el 61,3% se sitúan en el nivel “medio”, seguidas de un 36,4% para el nivel “alto” y el 2,3% en el nivel más bajo. Respecto a la “Motivación e interés por las actividades académicas”, el 70% se reparte en el nivel “alto”, el 29,3% de las respuestas están en el nivel “medio” y tan sólo un 0,7% para la categoría “bajo”. Por lo que se refiere al “Ritmo de trabajo”,

el alumnado percibe que en el 65% de los casos su nivel es “medio”, frente al 27% que dice ser “alto” y el 7,8% “bajo”. Este ítem es que el recibe las valoraciones más bajas entre los participantes. En cuarto lugar, el ítem “Te consideras buen/a alumno/a” obtiene la cifra más elevada en el nivel “alto” con un 68% de las respuestas. Sin embargo, el nivel “medio” alcanza un 30,4% de las respuestas y el 1,2% restante, lo alcanza el nivel “bajo”. Por último, la dimensión “Recursos para establecer nuevas relaciones y evitar conflictos”, consigue el porcentaje más elevado de todo el gráfico en el nivel “alto” con el 85,9% de los resultados. Le sigue el nivel “medio” con un 13,4% y por último, el nivel “bajo” tan sólo refiere un 0,7%.

Tabla 44. Prueba "T de Student" para muestras independientes (universidad pública y universidad privada) sobre la "percepción de la eficacia académica”.

	Universidad pública		Universidad privada		$F_{(1,434)}$	sig	D de Cohen
	M	DT	M	DT			
Percepción sobre eficacia académica	2.56	0.322	2.54	0.297	0.371	0.543	0.064

Por último, la variable “percepción del estudiante sobre su eficacia académica”, tampoco aporta diferencias estadísticamente significativas entre ambas universidades a estudio tras los análisis de la Prueba "T student" (Tabla 44).

5.1.2. Análisis de varianza de un factor de las variables psicológicas en la población evaluada

El análisis de las variables psicológicas de la población (ansiedad estado-rasgo, inteligencia emocional, afrontamiento al estrés, resiliencia, personalidad y valores) se ha realizado a diferentes niveles. En primer lugar, se ha llevado a cabo la Prueba "T de student" para observar si hay diferencias significativas en función del sexo (mujeres/varones), tipo de estudiante (tradicional/no tradicional), tipo de institución en la que estudian (Universidad pública/privada) y eficacia académica percibida (baja/media/alta).

- **Prueba "T de student" para muestras independientes de las variables psicológicas según el sexo**

Seguidamente, se presentan los análisis de la Prueba "T student" llevados a cabo con las variables psicológicas estudiadas, que revelan las diferencias significativas según del alumnado evaluado en función del sexo.

Tabla 45. Prueba "T de student" en función del sexo.

		Mujeres		Varones		F _(1,434)	sig
		M	DT	M	DT		
Ansiedad	Ansiedad estado	.88	.438	.96	.474	2.722	.100
	Ansiedad rasgo	.95	.397	1.12	.441	11.260	.001
Inteligencia emocional	Bienestar	5.45	.924	5.35	.955	1.022	.313
	Autocontrol	4.73	.685	4.32	.884	18.339	.000
	Emocionalidad	5.28	.739	5.30	.794	.043	.836
	Sociabilidad	4.71	.933	4.45	.777	7.669	.006
	Global rasgo	5.07	1.062	5.00	.918	.361	.548
Afrontamiento al estrés	Aproximación	2.88	.366	2.87	.382	.143	.706
	Evitación	2.28	.367	2.32	.399	.933	.335
Resiliencia	Apoyo social	4.17	.642	4.34	.641	5.519	.019
	Regulación emocional	3.76	.698	3.16	.873	40.406	.000
	Resolución de problemas	3.94	.558	3.69	.585	14.918	.000
Personalidad	Neuroticismo	.43	.165	.53	.186	19.927	.000
	Extroversión	.51	.148	.49	.150	1.956	.163
	Sinceridad	.73	.173	.75	.206	1.183	.277
Valores	Individualismo	4.75	.777	4.56	.803	4.402	.036
	Mixto	4.93	.670	5.00	.661	.841	.360
	Colectivismo	4.76	.782	4.99	.786	6.317	.012

En la Tabla 45, el resultado de la Prueba "t de student" realizado para conocer las diferencias significativas en razón del sexo, aporta que, los varones presentan mayor grado de ansiedad en el factor de ansiedad rasgo ($F_{(1,434)}=11.260$ sig=.001), el cual hace referencia a las diferencias individuales de ansiedad relativamente estables,

siendo éstas una disposición, tendencia o rasgo propios de la personalidad. Con todo, en ansiedad estado no aparecen diferencias significativas. Parece que los varones muestran mayores índices de ansiedad, solamente como rasgo.

Por otro lado, las mujeres muestran índices más elevados en inteligencia emocional, siendo las diferencias significativas en autocontrol ($F_{(1,434)}=18.339$ sig=.000), el cual es indicador de características como la impulsividad baja, el manejo del estrés y la regulación de las emociones. También la dimensión sociabilidad dentro de la inteligencia emocional, es más elevada en las mujeres ($F_{(1,434)}=7.669$ sig=.006), ésta se relaciona con la asertividad, el manejo de las emociones y la competencia social entre otras. Los restantes factores de la inteligencia emocional, factores de bienestar, emocionalidad y global rasgo, no presentan diferencias significativas entre mujeres y varones al inicio de la etapa adulta. Así mismo, tampoco aparecen diferencias significativas entre estrategias de afrontamiento de aproximación o de evitación en razón del sexo.

En relación con la capacidad de mostrar resistencia (o resiliencia) a pesar de las dificultades, de nuevo, las mujeres obtienen cifras más altas en la variable resiliencia, para las dimensiones habilidad de regulación emocional ($F_{(1,434)}=40.406$ sig=.000) y capacidad para la resolución

problemas ($F_{(1,434)}=14.918$ sig=.000). Sin embargo, los índices del constructo apoyo social (apoyo de la familia y sus pares), son más altos en los varones ($F_{(1,434)}=5.519$ sig=.019).

Respecto a la personalidad, son los varones también los que muestran las cifras más altas en neuroticismo ($F_{(1,434)}=19.927$ sig=.000). Las puntuaciones elevadas en este factor, indican labilidad emocional e hiperactividad, así como mayor tendencia a los trastornos psicossomáticos y los estados de ansiedad. Con todo, en extroversión y sinceridad no se perciben diferencias significativas en función del sexo de la población al inicio de la etapa adulta.

Por lo que se refiere a los valores, existe una mayor tendencia al individualismo ($F_{(1,434)}=4.402$ sig=.036) en las mujeres. Según Schwartz (1992) la definición de individualismo tiene en cuenta cinco factores o dominios: poder (status social y prestigio), logro (éxito personal según los estándares sociales), hedonismo (placer y gratificación personal), estimulación (emoción, riesgo y audacia) y autodirección (pensamiento y acciones independientes, creatividad, vivir sin restricciones externas). Sin embargo, los varones obtienen mayores índices en el factor colectivismo, caracterizado por la tradición (respeto y aceptación de las costumbres tradicionales), la conformidad (cortesía,

autodisciplina y obediencia) y la benevolencia (responsabilidad, vocación de servicio y honestidad).

Como conclusión, los varones obtienen índices más altos en ansiedad rasgo y neuroticismo, pero también en el factor de resiliencia de apoyo social, así como en los valores relacionados con intereses colectivistas. Por otro lado, las mujeres poseen índices más altos en autocontrol y sociabilidad, dimensiones de la inteligencia emocional. Además, las mujeres son más resilientes en lo que a capacidad para la resolución de problemas y habilidades de regulación emocional se refiere. No obstante, muestran intereses individualistas en mayor medida que los hombres.

- **Prueba "T de student" para muestras independientes de las variables psicológicas en función de la categoría de "estudiante tradicional" y "estudiante no tradicional"**

La población se ha distribuido en dos categorías: estudiante tradicional y estudiante no tradicional (Medina, 2008). Como se ha comentado, los estudiantes tradicionales tienen menos de 23 años y acceden después de cursar bachillerato o su equivalente a la Formación profesional de grado

superior. Frente a ellos, los estudiantes no tradicionales tienen más de 22 años y acceden a los estudios por otras modalidades, como acceso a mayores de 25 años o haber cursado otra carrera universitaria.

Con la finalidad, pues, de observar si existen diferencias entre estudiantes tradicionales y estudiantes no tradicionales de la población evaluada en relación con las variables psicológicas analizadas, se han realizado diversos análisis de la Prueba "T student", tomando como variable de agrupación la denominación de "estudiante tradicional" frente a "estudiante no tradicional". Los resultados de la prueba "T de student" se muestran en la Tabla 46.

Tabla 46. Prueba "T de student" de las variables psicológicas y los factores analizados en función de "estudiante tradicional" "estudiante no tradicional".

		Estudiante tradicional		Estudiante NO tradicional		F _(1,434)	sig
		M	DT	M	DT		
Ansiedad	Ansiedad estado	.92	.455	1.05	.507	5.094	.025
	Ansiedad rasgo	1.09	.435	1.03	.442	1.09	.297
Inteligencia emocional	Bienestar	5.37	.934	5.4	1.022	.084	.771
	Autocontrol	4.39	.851	4.53	.895	1.676	.196
	Emocionalidad	5.28	.775	5.38	.809	1.117	.291
	Sociabilidad	4.53	.837	4.48	.754	.286	.593
	Global rasgo	4.97	.921	5.22	1.076	4.184	.041
Afrontamiento al estrés	Aproximación	2.85	.374	2.98	.381	8.484	.004
	Evitación	2.33	.392	2.2	.379	7.295	.007
Resiliencia	Apoyo social	4.31	.630	4.24	.708	.943	.332
	Regulación emocional	3.28	.887	3.41	.809	1.456	.228
	Resolución de problemas	3.72	.576	3.87	.634	4.272	.039
Personalidad	Neuroticismo	.51	.181	.45	.196	7.182	.008
	Extroversión	.50	.152	.48	.139	.374	.541
	Sinceridad	.75	.205	.70	.165	4.411	.036
Valores	Individualismo	4.64	.799	4.46	.799	3.487	.063
	Mixto	4.98	.649	4.96	.724	.089	.765
	Colectivismo	4.92	.767	5.00	.890	.729	.394

En la Tabla 46, los resultados de la prueba "T de student" indican que existen diferencias significativas entre ambas categorías de "estudiante tradicional" "estudiante no

tradicional” en ansiedad, factor de ansiedad estado ($F_{(1,434)}=5.094$; $\text{sig}=.025$), donde los estudiantes no tradicionales obtienen índices más elevados. En cuanto a la inteligencia emocional, sólo aparecen diferencias significativas en el factor global rasgo ($F_{(1,434)}=4.184$ $\text{sig}=.041$), que evalúa el grado de auto-motivación y adaptabilidad del estudiante. En este caso son los estudiantes no tradicionales quienes obtienen, igualmente, puntuaciones más elevadas.

En relación con afrontamiento ante las situaciones o problemas cotidianos, aparecen diferencias significativas en ambos tipos de afrontamiento analizados, afrontamiento por aproximación y de evitación. Los estudiantes no tradicionales afrontan las situaciones por aproximación al problema ($F_{(1,434)}=8.484$ $\text{sig}=.004$), lo que es indicador de establecer recursos más eficaces que los estudiantes tradicionales. Éstos últimos, los estudiantes tradicionales, utilizan en mayor medida las estrategias de afrontamiento al estrés por evitación ($F_{(1,434)}= 7.295$; $\text{sig}=.007$).

Por lo que se refiere a la resiliencia, los estudiantes no tradicionales presentan mayor capacidad para la resolución de problemas, siendo significativas las diferencias en esta dimensión ($F_{(1,434)}=4.272$ $\text{sig}=.039$).

En cuanto a la variable personalidad, los estudiantes tradicionales, son los que muestran mayores cifras y diferencias significativas en neuroticismo que evalúa lo estable-inestable que es el sujeto ($F_{(1,434)}=7.182$ sig=.008) así como la sinceridad ($F_{(1,434)}= 4.411$ sig=.036), que permite conocer el grado de sinceridad del individuo durante la cumplimentación del cuestionario EPI gracias a los ítems de la escala de mentiras de que dispone.

Por último, respecto a los valores, no existen diferencias entre los estudiantes tradicionales y no tradicionales en los tres constructos que los definen (intereses individualistas, mixtos o colectivistas).

Sintetizando, se puede afirmar que el alumnado tradicional presenta cifras más elevadas en las estrategias de evitación sobre el afrontamiento al estrés, así como en neuroticismo y sinceridad, dimensiones relativas a la personalidad. En cambio, el estudiante no tradicional, obtiene puntuaciones mayores en ansiedad estado, lo cual puede deberse a que disponen de pocos hábitos de estudio, pero por el contrario presentan niveles más altos de inteligencia emocional respecto al factor global rasgo, afrontamiento al estrés de aproximación y capacidad para la resolución de problemas, característica ésta última, de la resiliencia.

- **Prueba "T de student" para muestras independientes de las variables psicológicas según el centro de estudios (público/privado)**

A continuación, se muestran los resultados de la Prueba "T de student" de los constructos psicológicos de Ansiedad (estado y rasgo), Inteligencia Emocional (atendiendo a los factores bienestar social, autocontrol, emocionalidad, sociabilidad y global rasgo), afrontamiento al estrés (por aproximación y evitación), resiliencia (apoyo social, habilidades de regulación emocional y capacidad para la resolución de problemas), personalidad (neuroticismo, extroversión y sinceridad) y valores (individualismo, colectivismo e intereses mixtos). En este caso, el objetivo ha sido observar las diferencias significativas en función del tipo de institución, pública o privada donde se encuentra estudiando la población evaluada.

Tabla 47. Prueba "T de student" según la titularidad de la institución universitaria donde cursan los estudios (pública/privada).

		Universidad pública		Universidad privada		F _(2,434)	Sig.
		M	DT	M	DT		
Ansiedad	Ansiedad estado	1.02	.460	.89	.465	7.586	.006
	Ansiedad rasgo	1.13	.405	1.04	.454	4.156	.042
Inteligencia emocional	Bienestar	5.27	.898	5.45	.976	3.733	.054
	Autocontrol	4.33	.835	4.48	.871	3.149	.077
	Emocionalidad	5.11	.743	5.42	.783	16.807	.000
	Sociabilidad	4.41	.849	4.59	.797	4.947	.027
	Global rasgo	4.87	.858	5.12	1.004	7.360	.007
Afrontamiento al estrés	Aproximación	2.80	.345	2.92	.392	10.135	.002
	Evitación	2.31	.393	2.31	.391	.000	.999
Resiliencia	Apoyo social	4.27	.646	4.32	.644	.668	.414
	Regulación emocional	3.28	.876	3.32	.872	.214	.644
	Resolución de problemas	3.75	.550	3.75	.614	.000	.994
Personalidad	Neuroticismo	.53	.172	.49	.191	5.770	.017
	Extroversión	.48	.159	.51	.142	3.730	.054
	Sinceridad	.76	.154	.73	.224	2.895	.090
Valores	Individualismo	4.54	.759	4.65	.827	1.897	.169
	Mixto	4.86	.622	5.06	.678	10.368	.001
	Colectivismo	4.65	.715	5.13	.783	41.031	.000

Según la Tabla 47, el estudio estadístico llevado a cabo con la Prueba "T de student" en relación con el tipo de centro donde la población del estudio cursa Grado en Enfermería, se obtiene que, el alumnado de la universidad

pública, presentan niveles de ansiedad más elevados que los estudiantes de la universidad privada. Las diferencias son significativas entre ambas instituciones, tanto en el factor ansiedad estado ($F_{(1,434)}=7.586$ sig=.006) como en ansiedad rasgo ($F_{(1,434)}=4.156$ sig=.042).

En cuanto al constructo inteligencia emocional, las diferencias significativas son a favor de los estudiantes de la universidad privada, quienes obtienen los índices más altos en emocionalidad ($F_{(1,434)}=16.807$ sig=.000), rasgo que se asocia a la capacidad de expresar las emociones propias y ajenas, y habilidades de relación o la empatía entendida como rasgo. También la sociabilidad, la cual trata acerca de la competencia para relacionarse con la sociedad o la capacidad para ser asertivo ($F_{(1,434)}=4.947$ sig=.027), así como la dimensión global rasgo ($F_{(1,434)}=7.360$ sig=.007) que evalúa la capacidad para la auto-motivación y la adaptación ante situaciones nuevas o estresantes. No aparecen diferencias significativas en bienestar y autocontrol de ambos colectivos.

De nuevo los estudiantes de la universidad privada muestran las cifras más altas en el tipo de afrontamiento por aproximación ($F_{(1,434)}=10.135$ sig=.002). Dicho afrontamiento, se caracteriza por utilizar la comprensión y la preparación mental para enfrentar un estresor y sus consecuencias, la

reestructuración de un problema en sentido positivo mientras se acepta la realidad de una situación, o buscar orientación y apoyo para la resolución de los problemas.

Por otra parte, la misma Tabla 47 refleja que no existen diferencias significativas entre el alumnado de las dos instituciones en la variable resiliencia, como tampoco existen diferencias significativas en Extraversión y sinceridad. Pero sí hay diferencias sigficativas en el constructo neuroticismo ($F_{(1,434)}=5.770$ sig=.017), siendo los estudiantes de la universidad pública los que obtienen las puntuaciones más elevadas.

Por último, la variable valores colectivistas y mixtos presentan mayores cifras entre los estudiantes de la universidad privada frente a la pública ($F_{(1,434)}=41.031$ sig=.000). Los valores colectivistas se define básicamente en los rasgos benevolencia (habilidades para el mantenimiento y la mejora del bienestar de las personas cercanas), tradición (el respeto y la aceptación de las costumbres, ideas y religión tradicionales de los que les rodean) y conformidad (la restricción de las acciones que pueden molestar a otros o violar las normas sociales). Por lo que respecta a los valores mixtos, están compuestos por universalismo (tolerancia y protección por las personas y la naturaleza) y seguridad (protección y armonía social y de uno mismo).

Resumiendo, los estudiantes de la universidad pública, presentan mayores niveles en ansiedad y neuroticismo que los estudiantes de la universidad privada. Por otra parte, el alumnado de la universidad privada muestra índices más altos en inteligencia emocional, así como en afrontamiento al estrés por aproximación y en valores colectivistas.

- **Prueba "T de student" para muestras independientes de las variables psicológicas según percepción de la eficacia académica del alumnado**

A continuación se analizan las mismas variables psicológicas según la percepción de la eficacia académica del alumnado participante. La percepción de eficacia académica se ha obtenido a partir de la opinión de los propios estudiantes de las cuestiones:

- rendimiento académico: referido a la media de notas obtenida.
- motivación e interés por las actividades académicas: relativo la implicación de los estudiantes hacia las asignaturas del plan de estudios y la realización de tareas.
- ritmo de trabajo adecuado: relacionado con la obtención de los objetivos académicos propuestos.

- Te consideras buen/a alumno/a: se corresponde a la actitud y aptitud del estudiante.

- Tienes recursos para establecer buenas relaciones y evitar conflictos: referido a la capacidad de integración en el medio universitario tanto con sus pares como con el personal de la universidad.

Los estudiantes contaban con 10 opciones de respuesta (del 1 al 10), siendo el 1 la categoría de menor puntuación y la peor valorada y el 10 la más alta y de mejor valoración. Para poder realizar un tratamiento de los datos a nivel estadístico, se agruparon las puntuaciones en las tres condiciones mencionadas, de manera que la opción “bajo” representa las puntuaciones del 1 al 4, “medio” del 5 al 7 y “alto” del 8 al 10. La variable llamada “percepción de la eficacia académica” viene dada por la suma de los promedios de los cinco ítems que la componen (rendimiento académico, motivación e interés por la actividades académicas, ritmo de trabajo adecuado, te consideras buen/a alumno/a y recursos para establecer nuevas relaciones y evitar conflictos) (anexo 3). Se trata, pues, de una autoevaluación de la percepción sobre su propio rendimiento académico. Las puntuaciones se han distribuido en tres tramos: bajo (puntuaciones 1-4), medio (puntuaciones 5-7) y alto (puntuaciones 8-10).

Seguidamente se presentan los resultados de la Prueba T según el grado de eficacia académica de la población, distribuida en eficacia media y alta, dado que nadie de la población analizada considera que su rendimiento académico es bajo.

Tabla 48. Prueba "T de student" según la percepción de la eficacia académica del alumnado.

		Media		Alta		F _(9,424)	sig
		M	DT	M	DT		
Ansiedad	Ansiedad estado	1.07	.441	.83	.406	2.518	.008
	Ansiedad rasgo	1.11	.407	.99	.398	2.779	.004
Inteligencia emocional	Bienestar	5.08	.999	5.69	.878	3.321	.001
	Autocontrol	4.34	.740	4.49	.776	1.539	.132
	Emocionalidad	5.14	.637	5.45	.785	1.728	.080
	Sociabilidad	4.19	.818	4.65	.726	2.560	.007
	Global rasgo	4.55	.787	5.44	.861	4.878	.000
Afrontamiento al estrés	Aproximación	2.69	.355	3.02	.339	4.118	.000
	Evitación	2.34	.389	2.31	.390	.928	.500
Resiliencia	Apoyo social	3.99	.843	4.55	.419	7.729	.000
	Regulación emocional	3.28	.705	3.29	.944	1.147	.328
	Resolución de problemas	3.52	.547	3.89	.549	2.643	.005
Personalidad	Neuroticismo	.53	.135	.52	.190	.627	.774
	Extroversión	.47	.188	.51	.151	1.427	.174
	Sinceridad	.81	.121	.68	.178	1.396	.187
Valores	Individualismo	4.35	.958	4.83	.759	1.623	.106
	Mixto	4.68	.714	5.19	.646	2.825	.003
	Colectivismo	4.63	.895	5.15	.762	2.584	.007

Los resultados de la Prueba "T de student" atendiendo a la eficacia académica del alumnado reflejado en la Tabla 48, manifiestan que existen diferencias significativas en la variable ansiedad entre los estudiantes autoevaluados con una eficacia académica alta y baja. Así, los estudiantes autopercebidos con rendimiento académico medio presentan las cifras más elevadas tanto en el factor ansiedad estado ($F_{(1,434)}=2.518$ sig=.008) como en la ansiedad rasgo ($F_{(1,434)}=2.779$ sig=.004). En cambio, entre los estudiantes que opinan que su eficacia académica es alta, la inteligencia emocional se encuentra más elevada en el constructo bienestar ($F_{(1,434)}=3.321$ sig=.001), el cual se asocia a la autoestima, la felicidad y el optimismo entendidos como rasgo. También respecto a la sociabilidad ($F_{(1,434)}=2.560$ sig=.007), es decir, la capacidad para ser asertivo y el manejo emocional, así como la dimensión global rasgo ($F_{(1,434)}=4.878$ sig=.000) relacionada con la automotivación. Respecto al afrontamiento al estrés, de nuevo los estudiantes que perciben alta eficacia académica, presentan diferencias significativas respecto a los alumnos/as que consideran una autoeficacia media, siendo las estrategias de afrontamiento por aproximación las que tienen las puntuaciones más elevadas ($F_{(1,434)}=4.118$ sig=.000). Asimismo, el grupo con altos

índices de autoeficacia académica muestra las cifras más altas en resiliencia, tanto en la dimensión apoyo social ($F_{(1,434)}=7.729$ sig=.000) como en la capacidad para la resolución de problemas ($F_{(1,434)}=2.643$ sig=.005), lo que va en concordancia con las variables mencionadas. Por lo que se refiere a la personalidad, no se observan diferencias significativas entre los dos grupos comparados. Por último, los valores se agrupan en tres polaridades que definen tres tipos de intereses: colectivistas, individualistas y mixtos. Los estudiantes cuya percepción de eficacia es alta, manifiestan índices más elevados en el dominio mixto ($F_{(1,434)}=2.825$ sig=.003) el cual se relaciona con el universalismo (mayor tolerancia y protección por las personas y la naturaleza) y la seguridad (protección y armonía social y del yo), así como en el dominio colectivismo ($F_{(1,434)}=2.584$ sig=.007) que se asocia a los conceptos tradición, benevolencia y conformidad. Cabe señalar también, que las restantes variables no muestran diferencias significativas entre ambas agrupaciones, distribuidas en función de la autopercepción del rendimiento académico. Las variables que no mantienen diferencias significativas se refieren a: autocontrol, emocionalidad, estrategias de afrontamiento por evitación, regulación emocional,

ninguna variable de personalidad (neuroticismo, extraversión y sinceridad), y valores individualistas. A modo de síntesis, se puede concluir que los estudiantes que consideran que su eficacia académica es media presentan mayores niveles de ansiedad, por lo que su rendimiento académico y adhesión a los estudios superiores puede verse afectado. Por el contrario, los que opinan que su eficacia académica es alta presentan los índices más elevados en las dimensiones que se corresponden con algunos de los factores protectores analizados, como sucede con la inteligencia emocional, las estrategias de aproximación ante el afrontamiento de eventos generadores de estrés, la resiliencia y los valores mixtos y colectivistas evaluados.

5.2. Inteligencia emocional, personalidad y afrontamiento. Variables predictoras del neuroticismo.

La población estudiada se encuentra en la etapa del ciclo vital que en los últimos tiempos se ha denominado de adultez emergente, situada entre los 18 y 25 años aproximadamente (Arnett, 2007). Se trata de un nuevo período de la vida que está entre la adolescencia y la edad adulta. Durante este periodo los jóvenes se enfrentan a decisiones importantes como la consolidación de los estudios y la formación, búsqueda de trabajo o trabajos poco cualificados y con poca estabilidad, etc. Todo ello les puede comportar elevados niveles de estrés para hacer frente a las situaciones y los desafíos que les plantea la vida.

En este contexto, un análisis de las relaciones entre afrontamiento al estrés, neuroticismo e inteligencia emocional puede aportar datos de cara a observar las variables que afectan positiva o negativamente al proceso de desarrollo de estos jóvenes o adultos emergentes en los inicios de la etapa adulta.

El estudio de la Inteligencia Emocional (IE) ha cobrado gran relevancia entre la comunidad científica en los últimos años. En la actualidad, la inteligencia emocional se relaciona

positivamente con la salud física y mental, así como a la hora de afrontar demandas internas o externas. Resulta relevante mencionar el modelo de Petrides & Furnham por ir éste en mayor concordancia con el objetivo del trabajo. Este modelo entiende la inteligencia emocional como un rasgo de la personalidad (o "rasgo emocional auto-eficacia"), es decir, es una "constelación de disposiciones de comportamiento y de autopercepciones relativas a la capacidad para reconocer, procesar y utilizar la información emocional" (Petrides & Furnham, 2000; Petrides et al., 2004; Petrides et al., 2007).

En esta misma línea, se han llevado a cabo diversas investigaciones que han demostrado que la inteligencia emocional resulta buena predictora de las estrategias adaptativas de afrontamiento ante acontecimientos adversos. Además, funciona como variable mediadora entre algunos sucesos vitales y el impacto que éstos pueden acarrear en el bienestar y la salud. Así, facilita el afrontamiento positivo ante los acontecimientos de la vida diaria y reduce las reacciones emocionales desadaptativas (Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero & Ardilla-Herrero, 2012).

En relación con el factor Neuroticismo, los individuos, que son más susceptibles de percibir una situación como

amenaza o peligro, poseen menor número de recursos y escaso control personal, lo que les genera dificultades para aplicar estrategias de afrontamiento adaptativas y orientadas al problema (Godoy et al., 2008). Este hecho se asocia a puntuaciones elevadas en la dimensión Neuroticismo, así como mayor vulnerabilidad ante las exigencias del ambiente, llegando a ser, el neuroticismo, un buen predictor del modo en que se adapta el individuo a situaciones estresantes. Por el contrario, las personas con bajo nivel de Neuroticismo se denominan emocionalmente estables, y muestran un patrón de respuesta opuesto al de las personas con elevados niveles en esta dimensión, es decir, se caracterizan por ser normalmente equilibradas, calmadas y controladas (Kammeyer-Mueller et al., 2009).

Asimismo, neuroticismo se relaciona con estrategias conductuales de retirada y de negación, así como una menor probabilidad de utilizar estrategias de afrontamiento dirigido a la resolución del problema (Costa et al., 1996). Neuroticismo se relaciona también con una perspectiva menos positiva de la vida y con estrategias conductuales de evitación y negación (Ferguson, 2001).

Sobre esta base teórica interesa analizar qué relaciones establecen el neuroticismo, los factores de Inteligencia emocional (Bienestar, Autocontrol, Emocionalidad,

Sociabilidad y Global rasgo), y el Afrontamiento al estrés por aproximación o por evitación. De este modo, actuará como variable dependiente el Neuroticismo y como variables independientes todos los factores de Inteligencia emocional y el Afrontamiento al estrés por aproximación o por evitación.

A continuación, se presentan los análisis descriptivos de las variables objeto de estudio. Para la interpretación correcta de los valores reflejados en la Tabla 49, cabe recordar que la Inteligencia emocional se evalúa en una escala Likert de 7 alternativas de respuesta (1=totalmente en desacuerdo y 7=totalmente de acuerdo, por tanto, la media de las puntuaciones se situará en 3.5). Los factores de Afrontamiento se evalúan en una escala de 4 alternativas (1= Nada y 4= Bastante de acuerdo; en este caso, la media de las puntuaciones se establecerá en 2) y el factor de Neuroticismo, que se evalúa en una escala dicotómica (1-2), donde las puntuaciones cercanas a dos indicarán índices elevados de neuroticismo.

Tabla 49. Análisis descriptivos de las variables psicológicas estudiadas.

		M	DT	<u>Curtosis</u>	<u>Asimetría</u>
Inteligencia emocional	Bienestar	5.37	.948	.568	-.698
	Autocontrol	4.42	.858	-.147	-.227
	Emocionalidad	5.29	.781	-.272	-.218
	Sociabilidad	4,52	.823	.268	.154
	Global rasgo	5.02	.954	-.248	-.113
Afrontamiento	Factor Aproximación	2.87	.377	-.113	-.166
	Factor Evitación	2.31	.392	-.024	.281
	Estrategias cognitivas	2.61	.301	.449	.259
	Estrategias conductuales	2.60	.299	-.070	.025
Personalidad	<u>Neuroticismo</u>	.50	.185	.736	.469

De este modo, en la Tabla 49 se observa que la población evaluada presenta índices elevados de bienestar y emocionalidad, que aluden a la capacidad de mostrar optimismo, felicidad, empatía y expresión de las emociones. Presenta, también índices bastante elevados de autocontrol y sociabilidad, con lo que reflejan un alto índice de adaptabilidad y manejo de las emociones. A la vez, los factores de afrontamiento se sitúan en valores medios o ligeramente por encima de la media, tanto en afrontamiento por aproximación como por evitación. En cuanto a neuroticismo los índices se sitúan en valores inferiores a la media.

A continuación, se explica el análisis correlacional entre las variables sobre inteligencia emocional, afrontamiento y neuroticismo (Tabla 50).

Tabla 50. Análisis correlaciones entre inteligencia emocional, afrontamiento al estrés y neuroticismo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Bienestar	1								
2. Autocontrol	,441**	1							
3. Emocionalidad	,485**	,355**	1						
4. Sociabilidad	,311**	,225**	,335**	1					
5. Global rasgo	,680**	,386**	,516**	,455**	1				
6. Estrategias de aproximación	,317**	,245**	,285**	,141**	,302**	1			
7. Estrategias de evitación	-,196**	-,305**	-,210**	-,115*	-,169**	,127**	1		
8. Estrategias cognitivas	-,072	-,108*	-,126**	-,068	-,076	,517**	,728**	1	
9. Estrategias conductuales	,253**	0,092	,256**	,121*	,271**	,780**	,418**	,333**	1
10. Neuroticismo	-,458**	-,461**	-,318**	-,237**	-,400**	-,145**	,332**	,216**	-,06

**p<.01 *p<.05

La Tabla 50 muestra las correlaciones de Pearson entre las variables analizadas que son: inteligencia emocional, a través de los factores de bienestar, autocontrol, emocionalidad, sociabilidad y global rasgo; estrategias de afrontamiento de aproximación, evitación, cognitivas y conductuales; y neuroticismo. Los resultados muestran relaciones positivas entre bienestar y estrategias de

afrontamiento por aproximación ($r=.317$; $p<$) y entre bienestar y estrategias conductuales ($r=.253$; $p <$). Por el contrario, bienestar se relaciona negativamente con estrategias de afrontamiento por evitación ($r=-.196$; $p < .01$) y con neuroticismo ($r=-.458$; $p < .01$).

El factor autocontrol mantiene relaciones positivas con estrategias de afrontamiento por aproximación ($r=.245$; $p < .01$) y mantiene relaciones negativas con estrategias de afrontamiento por evitación ($r=-.305$; $p < .01$), estrategias cognitivas ($r=-.108$; $p < .05$) y con neuroticismo ($r=-.461$; $p < .01$). Por lo que se refiere al factor emocionalidad presenta relaciones positivas con estrategias de afrontamiento por aproximación ($r=.285$; $p < .01$) y estrategias de afrontamiento conductuales ($r=.256$; $p < .01$). Por el contrario, emocionalidad mantiene relaciones negativas con las estrategias de afrontamiento de evitación ($r=-.210$; $p < .01$), estrategias de afrontamiento cognitivas ($r=-.126$; $p < .01$) y con neuroticismo ($r=-.318$; $p < .01$). La dimensión sociabilidad se relaciona positivamente con estrategias de afrontamiento por aproximación ($r=.141$; $p < .01$) y estrategias de afrontamiento conductuales ($r=.121$; $p < .05$) y negativamente con estrategias de afrontamiento de evitación ($r=-.115$; $p < .05$), y con neuroticismo ($r=-.237$; $p < .01$). Las correlaciones son positivas entre global rasgo con

estrategias de afrontamiento por aproximación ($r=.302$; $p< .01$) y entre global rasgo con estrategias de afrontamiento conductuales ($r=.271$; $p< .01$), sin embargo se relacionan negativamente las variables global rasgo y estrategias de afrontamiento de evitación ($r=-.169$; $p< .01$) y entre global rasgo y neuroticismo ($r=-.400$ $p< .01$).

En síntesis, cabe mencionar que el neuroticismo se relaciona negativamente con la inteligencia emocional (con todos los factores, es decir, con bienestar, autocontrol, emocionalidad, sociabilidad y global rasgo), así como con estrategias de afrontamiento por aproximación. Por el contrario, neuroticismo se relaciona positivamente con estrategias de afrontamiento de evitación y cognitivas. Al tiempo que no mantiene relaciones significativas con estrategias de afrontamiento conductuales. Todo ello puede indicar que las personas con elevados índices de inteligencia emocional y con capacidad de hacer frente a las dificultades, mediante estrategias de afrontamiento por aproximación pueden actuar con un grado de eficacia mayor (Cabanach, Arias, Rodríguez & Canedo, 2012).

A la vista de los resultados se ha considerado oportuno conocer el peso de las variables psicológicas de afrontamiento al estrés e inteligencia emocional, en la predicción del neuroticismo (actúa como variable

dependiente). Para ello, se ha llevado a cabo el análisis de regresión lineal múltiple por bloques. Las variables introducidas por bloques han sido, en primer lugar los factores de afrontamiento al estrés (estrategias de aproximación, estrategias de evitación, estrategias cognitivas y conductuales). En segundo lugar se han introducido los factores de inteligencia emocional (bienestar, autocontrol, emocionalidad, sensibilidad y global rasgo).

Tabla 51. Resumen del análisis de regresión jerárquica del Afrontamiento al estrés, la Inteligencia emocional en el Neuroticismo en estudiantes de Grado en Enfermería de primer curso.

	V Predictoras	B	Error típico	β	T	P	ΔR^2
Bloque 1: Afrontamiento al estrés	Constante	.322	.089		3.616	.000	.164
	Estrategias de aproximación	.617	.384	1.150	1.607	.109	
	Estrategias de evitación	.857	.364	1.438	2.355	.019	
	Estrategias cognitivas	-.627	.376	-1.020	-1.666	.097	
	Estrategias conductuales	-.754	.378	-1.220	-1.994	.047	
Bloque 2: Inteligencia Emocional	Constante	.873	.102		8.575	.000	.339
	Bienestar	-.044	.011	-.226	-3.952	.000	
	Autocontrol	-.056	.010	-.260	-5.552	.000	
	Emocionalidad	-.002	.012	-.009	-.189	.850	
	Sociabilidad	-.009	.010	-.042	-.935	.350	
	Global Rasgo	-.014	.012	-.074	-1.240	.216	

La Tabla 51 transcribe los resultados del análisis de regresión jerárquica para la población objeto de estudio. Los resultados indican que la variable neuroticismo está explicada por las estrategias de afrontamiento al estrés y de

inteligencia emocional en un 33,9% de la varianza ($R^2=.339$). Por bloques se observa que el bloque de Afrontamiento al estrés explica un 16,4% de la varianza, a través de dos factores, estrategias de evitación (en positivo) y estrategias conductuales (en negativo), mientras que el bloque de inteligencia emocional explica el restante 17.5% de la varianza. En este caso, a través de los factores de bienestar y autocontrol (ambas en negativo). El índice de Durbin-Watson se sitúa en 1.779. Los índices situados entre 1.5 y 2.5 indican que los residuos son independientes y, por tanto, se cumple el supuesto de independencia entre las variables dependiente e independientes (Pardo & Ruiz, 2005).

5.3. Personalidad, inteligencia emocional y resiliencia.

Variables predictoras de la eficacia académica

La teoría de la personalidad de Eysenck identifica tres dimensiones básicas, que son neuroticismo, extroversión y psicoticismo (Eysenck & Eysenck, 1987). Las personas con altas puntuaciones en las tres dimensiones tienen mayor riesgo de desarrollar conductas antisociales (Abella & Bárcena, 2014; Miller & Lynam, 2001). En este estudio se analizan las dimensiones de sinceridad, extroversión y neuroticismo.

Se entiende por neuroticismo la tendencia a experimentar efectos negativos como el miedo, tristeza, vergüenza, ira, culpa y disgusto. Las personas con altas puntuaciones en neuroticismo son propensas a tener ideas emocionales, al menos en el control de sus impulsos, y para hacer frente con más mal que otros con el estrés (Costa & McCrae, 1992). El neuroticismo está relacionado con comportamientos de retirada, negación o de pérdida del control conductual ante los problemas (Costa et al., 1996). El neuroticismo se relaciona, también, con la angustia personal derivada de la asunción de estrategias de resolución de problemas poco eficaces, como son la de escape o evitación, sentimiento de

culpa, pasividad, indecisión, negación e hiperventilación de las emociones (Hambrick & McCord, 2010; Stillmaker & Kasser, 2013). Las personas que puntúan alto en neuroticismo, identificado como estabilidad/inestabilidad emocional, muestran una mayor tendencia a manifestar niveles altos de ansiedad, afectos negativos, menor satisfacción por la vida y menor bienestar subjetivo (Auerbach, Abela, Ho, McWhinnie, & Czaikowska, 2010). Además, el neuroticismo se relaciona con una mayor tendencia a experimentar afectos negativos y una perspectiva poco positiva de la vida (Boyes, 2010; Ferguson, 2001).

Por el contrario, la extroversión, como dimensión de la personalidad, estimula las emociones positivas. Las personas con altas puntuaciones en extroversión tienen tendencia a mostrar emocionalidad positiva, sociabilidad, asertividad y altos niveles de actividad (Connor-Smith & Flachsbart, 2007), además, tienden a ser habladores y amantes de las diversiones (Coulston et al., 2013). Esta dimensión se ha relacionado también con emociones dirigidas a la resolución del problema, como por ejemplo, reinterpretaciones positivas del problema, bromear sobre la situación o búsqueda de apoyo social (Costa et al., 1996).

Por su parte, la resiliencia ha sido abordada por diversos investigadores desde los aspectos positivos del ser humano (Hervás, 2009). Hasta ahora, la resiliencia se ha analizado principalmente en población infantil y adolescente (Bonanno, 2004). Con todo, estudios recientes han abordado la resiliencia en población adulta (Velo-Besio, Cuadra-Peralta, Antezana-Saguez, Avendaño-Robledo & Fuentes-Soto, 2013). Así, estos autores han llegado a comprobar que las personas que presentan la habilidad para percibir, asimilar y manejar las emociones propias y detectar e interpretar las emociones de los demás, presentan también un mayor nivel de resiliencia (Velo-Besio et al., 2013).

Emociones positivas e inteligencia emocional

Las emociones tienen un papel central en los patrones de respuesta, y ejercen un importante valor adaptativo (Fredrickson & Joiner, 2002). Desde la posición teórica de la psicología positiva se considera que fomentar emociones positivas puede contribuir al desarrollo armonioso de la personalidad (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). Se ha demostrado una relación positiva y significativa entre la tendencia de las personas a experimentar emociones positivas -centrándose en aspectos positivos de las vivencias- y la calidad de las relaciones interpersonales

(Schutte et al., 2001), así como entre emociones positivas y un mejor estado de salud y bienestar (Lazarus, 2003) e incluso entre emociones positivas y un pensamiento integrador, abierto y flexible, lo que estimula los recursos de afrontamiento productivo frente a las situaciones complejas y adversas, aumentando la probabilidad de sentirse bien en el futuro y promover la longevidad (Fredrickson & Joiner, 2002; Danner, Snowdon & Friesen, 2001). Frente a ellas, las emociones negativas impulsan repertorios de actuación de lucha y huida (Fredrickson, 2001) y aumentan la probabilidad de sentirse mal en el futuro.

En síntesis, un estado emocional positivo se relaciona con un mejor estado de salud, el bienestar subjetivo o la felicidad, con una menor duración e intensidad de las enfermedades, e incluso, con la prevención de las mismas (Lyubomirsky, King & Diener, 2005).

En lo que respecta a este segundo estudio de la presente investigación, se analizan las relaciones entre eficacia académica, inteligencia emocional, personalidad y resiliencia. La variable dependiente es la eficacia académica y como variables independientes tenemos la inteligencia emocional (compuesta por los factores bienestar, autocontrol, emocionalidad, sociabilidad y global rasgo), la personalidad (compuesta por los factores Neuroticismo,

Extraversión y Sinceridad) y resiliencia (compuesta por los factores Apoyo social, Habilidades de regulación emocional y Capacidad para la resolución de problemas).

La eficacia académica se ha obtenido a partir de la observación del alumno/a (en una escala de 1 a 10, donde el 10 indica alta percepción del ítem) sobre la percepción del propio alumno sobre los ítems: a) Rendimiento académico; b) motivación e interés por las actividades académicas; c) Ritmo de trabajo adecuado; d) Te consideras un buen alumno/a; e) Tienes recursos para establecer buenas relaciones y evitar conflictos. El alpha de Cronbach de los 5 ítems ha sido de ,76.

Primeramente, se muestran los análisis descriptivos de las variables estudiadas. Respecto a la interpretación de los valores que aparecen en la Tabla 30, cabe recordar que la Inteligencia emocional se calcula en una escala Likert de 7 opciones de respuesta (1=totalmente en desacuerdo y 7=totalmente de acuerdo). Los factores de personalidad se evalúan en una escala dicotómica (1= Sí y 2= No) y la resiliencia se evalúa es una escala de 5 alternativas de respuesta (1= muy en desacuerdo y 5= muy de acuerdo).

Tabla 52. Análisis descriptivos de la percepción de eficacia académica, inteligencia emocional, personalidad y resiliencia.

		M	DS	Curtosis	Asimetría
Eficacia académica	Global	7.6440	.86178	.233	-.425
Inteligencia emocional	Bienestar	5.37	.950	.525	-.683
	Autocontrol	4.41	.865	-.149	-.247
	Emocionalidad	5.29	.779	-.266	-.218
	Sociabilidad	4.52	.821	.258	.147
	Global rasgo	5.02	.950	-.239	-.118
Personalidad	Neuroticismo	.51	.189	.427	.366
	Extroversión	.49	.151	-.053	-.092
Resiliencia	Apoyo social	4.30	.642	1.564	-1.198
	Regulación emocional	3.30	.876	-.081	-.407
	Resolución de problemas	3.75	.588	.820	-.431

La Tabla 52 muestra que el alumnado entrevistado posee una elevada percepción de su eficacia académica (el promedio de los cinco ítems que engloban dicha variable es de 7.40 puntos sobre 10). Tal como también se ha apuntado en el estudio anterior, presenta puntuaciones elevadas de bienestar, emocionalidad y global rasgo, asociados a la expresión de las emociones, así como la automotivación o la capacidad de adaptación. En lo que se refiere a los factores autocontrol y sociabilidad, los índices son elevados superando los valores medios, lo que supone que el alumnado dispone de un buen grado de asertividad y

manejo del estrés, entre otras características. Acerca de las dimensiones de la personalidad neuroticismo y extroversión, los índices están próximos a la media en ambas dimensiones, y en el caso de la dimensión sinceridad los valores se sitúan por encima de la media. Respecto a la variable resiliencia, se observa que el factor apoyo social tiene los índices más elevados. Teniendo en cuenta que la puntuación máxima es de 5 puntos, la población analizada presenta índices elevados de apoyo familiar y social de sus pares. Por último, los factores habilidades de regulación emocional y capacidad para resolución de problemas obtienen índices bastante altos, lo que se asocia con estrategias para mantener, un determinado estado afectivo en curso.

En la Tabla siguiente aparecen las correlaciones llevadas a cabo entre las variables inteligencia emocional, resiliencia, personalidad y eficacia académica percibida (Tabla 53).

Tabla 53. Análisis correlacional de las variables percepción de la eficacia académica, inteligencia emocional, resiliencia y personalidad.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Eficacia académica	1										
2. Bienestar	,284	1									
3.Autocontrol	,169	,439	1								
4.Emocionalidad	,168	,483	,351	1							
5.Sociabilidad	,202	,308	,231	,328	1						
6.Global rasgo	,329	,680	,387	,513	,455	1					
7.Neuroticismo	-,106	-,466	-,471	-,317	-,240	-,398	1				
8.Extroversión	,008	,268	-,089	,158	,361	,276	-,126	1			
9.Apoyo social	,307	,335	,140	,324	,129	,297	-,181	,130	1		
10.Habilidades de regulación emocional	,027	,281	,607	,163	,154	,239	-,414	-,063	,022	1	
11.Capacidad para resolución de problemas	,223	,431	,516	,369	,314	,486	-,422	,028	,226	,555	1

La Tabla 53 versa sobre el análisis de correlaciones de Pearson llevadas a cabo entre las distintas variables tales como: eficacia académica percibida que recoge cinco ítems, rendimiento académico, motivación e interés por las actividades académicas, ritmo de trabajo adecuado, te consideras buen/a alumno/a y tienes recursos para establecer buenas relaciones y evitar los conflictos;

inteligencia emocional, teniendo en cuenta los cinco factores (bienestar, autocontrol, emocionalidad, sociabilidad y global rasgo); resiliencia la cual agrupa los factores apoyo social, habilidades de regulación emocional y capacidad para la resolución de problemas; y por último, personalidad que se compone del factor neuroticismo y extroversión.

Los resultados muestran que la eficacia académica percibida se relaciona positivamente con la inteligencia emocional en cada una de sus cinco dimensiones: bienestar, ($r=.284$ $p< .01$); autocontrol ($r=.169$ $p< .01$); emocionalidad ($r=.168$ $p< .01$); sociabilidad ($r=.202$ $p< .01$); y global rasgo ($r=.329$ $p< .01$). Además, mantiene relaciones positivas con resiliencia en los factores apoyo social ($r=.307$ $p< .01$); y capacidad para la resolución de problemas ($r=.223$ $p< .01$). Sin embargo, se relaciona negativamente con neuroticismo ($r=-.106$; $p< .05$).

En cuanto a la inteligencia emocional, la dimensión bienestar se relaciona positivamente con personalidad para el factor extroversión ($r=.268$ $p< .01$), así como con resiliencia en sus tres factores: apoyo social ($r=.335$ $p< .01$); habilidades de regulación emocional ($r=.281$ $p< .01$); y capacidad para la resolución de problemas ($r=.431$ $p< .01$). En cambio, la relación es negativa con neuroticismo ($r=-.466$ $p< .01$). En cuanto a Autocontrol la relación es positiva con resiliencia,

tanto con apoyo social ($r=.140$ $p<.01$), con habilidades de regulación emocional ($r=.607$; $p<.01$) como con la capacidad para la resolución de problemas ($r=.516$; $p<.01$). En cambio, autocontrol se relaciona negativamente con el factor de personalidad neuroticismo ($r=-.471$; $p<.01$). Por lo que se refiere a emocionalidad, la relación es negativa con el factor neuroticismo ($r=-.317$; $p<.01$), pero no así con extroversión ($r=.158$ $p<.01$). Del mismo modo, autocontrol mantiene relaciones positivas con el resto de variables: apoyo social ($r=.324$; $p<.01$); habilidades de regulación emocional ($r=.163$; $p<.01$); y capacidad para la resolución de problemas ($r=.369$; $p<.01$).

Por otro lado, la relación entre la dimensión sociabilidad y personalidad es positiva con extroversión ($r=.361$; $p<.01$), pero la relación es negativa con neuroticismo ($r=-.240$; $p<.01$). De nuevo mantiene relaciones positivas con resiliencia: apoyo social ($r=.129$ $p<.01$), habilidades de regulación emocional ($r=.154$ $p<.01$) y la capacidad para la resolución de problemas ($r=.314$ $p<.01$).

Por último, las correlaciones entre la dimensión global rasgo y personalidad, muestra que la dimensión neuroticismo tiene una relación negativa con la inteligencia emocional global rasgo ($r=-.398$; $p<.01$). Sin embargo, se relaciona de forma positiva con el factor extroversión ($r=.276$; $p<.01$).

Las relaciones con resiliencia vuelven a ser positivas en cada uno de los tres factores: apoyo social ($r=.297$ $p<$, habilidades de regulación emocional ($r=.239$ $p<$ y la capacidad para la resolución de problemas ($r=.486$ $p<$.

En síntesis, cabe mencionar que la Eficacia académica en la muestra estudiada se relaciona positivamente con inteligencia emocional (bienestar, autocontrol, sociabilidad, emocionalidad y global rasgo), al igual que con resiliencia (en cada uno de los tres factores: apoyo social, regulación emocional y capacidad para la resolución de problemas). Respecto a la personalidad, la eficacia académica percibida se relaciona de forma negativa con neuroticismo, pero se relaciona de forma positiva con el factor extroversión.

A la vista de los resultados se ha realizado un análisis de regresión lineal múltiple, con la finalidad de analizar las variables predictoras de una buena percepción de la eficacia académica por parte del alumnado. De este modo se ha tomado como variable criterio la eficacia académica. Está integrado por los factores de personalidad (neuroticismo y extroversión); también incluye los factores del constructo de inteligencia emocional (bienestar, autocontrol, emocionalidad, sociabilidad y global rasgo) así como incorpora los factores de la resiliencia (apoyo social, habilidades de autorregulación emocional y capacidad para

la resolución de problemas). Las pruebas de colinealidad han resultado adecuadas, en todas las variables introducidas. Los factores de inflación de varianza (FIV) son menores de 2.00 y la tolerancia de todas las variables se sitúa cerca de 1.00.

La Tabla 54 muestra los resultados. La predicción global para la percepción de la eficacia académica por parte del alumnado ha resultado significativa ($F_{(11,438)}=11.284$; $p<.000$).

Tabla 54. Coeficientes del análisis de regresión múltiple en la explicación de la percepción de eficacia académica en estudiantes de enfermería.

	R^2	B	Error estándar	Beta	T	Sig.	FIV
(Constante)		5.02	.316		15.8974	.000	
Global Rasgo ⁽¹⁾	.109	.225	.046	.248	4.839	.000	1.380
Apoyo social ⁽²⁾	.157	.317	.061	.236	5.168	.000	1.100
Extroversión	.166	-.739	.271	-.129	-.2729	.007	1.175
Sociabilidad ⁽³⁾	.174	.109	.054	.104	2.038	.042	1.366

$R^2=.174$;

$F_{(4,434)}=14.191$;

$\text{sig.}<10^{-7}$

⁽¹⁾Inteligencia emocional: factor Global rasgo; ⁽²⁾Resiliencia factor Apoyo Social; ⁽³⁾Inteligencia emocional: factor Sociabilidad

De este modo, se ha tomado como variable criterio la eficacia académica y como variables independientes los factores de inteligencia emocional (Bienestar, Autocontrol,

Emocionalidad y Global rasgo), el neuroticismo y la extroversión y los factores de resiliencia de Apoyo Social, habilidades de regulación emocional y capacidad para la resolución de conflictos. Los resultados, plasmados en la tabla 54, muestran que el 17.4% de la varianza ($R^2 = .174$) está explicada por la inteligencia emocional, en los factores de Global rasgo y Sociabilidad, junto con el factor de resiliencia de Apoyo social. Todas estas variables en positivo. También ha resultado ser una variable predictora la extroversión, en negativo.

En este análisis de regresión se ha comprobado el supuesto de independencia entre las variables independientes respecto a la dependiente. Para ello se ha tenido en cuenta, de una parte, el índice de Durbin-Watson obtiene una puntuación de 2.019. Como se ha comentado los valores situados entre 1.5 y 2.5 indican que los residuos son independientes y, por tanto, cumple con el supuesto de independencia entre las variables (Pardo & Ruiz, 2005). De otra, los valores FIV situados en torno a la unidad en todos los casos, lo cual refuerza la no existencia de problemas de colinealidad.

En síntesis, las variables con mayor poder de predicción de eficacia académica por parte del alumnado son la inteligencia emocional, general rasgo, los factores dirigidos a

la evaluación de la sociabilidad y apoyo social. Sin embargo, la extroversión interviene en negativo. Esta situación parece contradictoria a primera vista.

No obstante, el factor extroversión de la escala de personalidad evalúa la capacidad de ser expansivos, desinhibidos y también impulsivos, lo que hace a las personas tener mayor capacidad para la actividad social. Esto no indica, necesariamente, que estas personas busquen el apoyo de los demás o sean eficaces en el manejo de sus emociones y sean asertivos, como ponen el acento los ítems de los cuestionarios de inteligencia emocional y de resiliencia. Los resultados muestran las conexiones de la autoeficacia académica con la inteligencia emocional y resiliencia, fundamentalmente en aspectos que impulsan la asertividad y la capacidad de expresar las dudas y acudir a los demás cuando necesitan ayuda para resolver los problemas cotidianos.

5.4. Ansiedad y afrontamiento. El rol mediador de la inteligencia emocional.

La investigación llevada a cabo pretende conocer cómo interviene la inteligencia emocional en la ansiedad y el afrontamiento al estrés entre los estudiantes universitarios evaluados. Para ello, se ha estudiado la inteligencia emocional atendiendo al modelo como “rasgo” expuesto por Petrides & Furnham y la influencia en la Ansiedad Estado y Rasgo desarrollada por Spielberger et al. (1982), y las estrategias por aproximación o por evitación en el afrontamiento al estrés.

La ansiedad, es una de las respuestas emocionales más estudiadas en psicología, ya sea desde la perspectiva como rasgo permanente, o como estado transitorio. Según (Spielberger et al., 1982), distingue entre dos momentos: el Estado y el Rasgo. Se entiende por ansiedad rasgo, a la característica más o menos permanente de la personalidad que marca el modo de reaccionar en el sujeto. Sin embargo, la ansiedad estado, depende del hecho en sí y del momento, considerándose puntual o transitoria y se caracteriza por el estado cognoscitivo de la persona. Aparece ante un posible

fracaso o la percepción de situaciones adversas que suponen una amenaza al sujeto.

El estudio de Riveros et al. (2007) la define como un mecanismo adaptativo que permite al individuo mantenerse alerta ante posibles fenómenos adversos. Sin embargo, matiza que, al igual que en condiciones normales la ansiedad representa un estímulo para notificar posibles peligros e incrementa la capacidad de afrontamiento ante estos sucesos, si existen elevados niveles de ansiedad, pueden generarse alteraciones psicológicas y fisiológicas afectando incluso en las actividades cotidianas (Riveros, Hernandez & Rivera, 2007).

La ansiedad además, se relaciona estrechamente con la depresión, considerándose ésta última, un factor de riesgo tanto para la ansiedad estado como para la ansiedad rasgo, siendo la felicidad un factor protector para ambas. Además, se ha demostrado que el optimismo actúa como mecanismo protector de la ansiedad rasgo (Pavez et al., 2012). También existe relación entre la ansiedad y el afrontamiento al estrés tal y como concluyen en su estudio Cárdenas et al. (2011). Éstos afirman que las estrategias más utilizadas por estudiantes universitarios son principalmente las relacionadas con la aproximación al problema (solución de

problemas; búsqueda de apoyo social y reevaluación positiva) salvo la evitación cognitiva propia de las estrategias de evitación cognitiva.

El concepto de afrontamiento al estrés, lo definió Lazarus (2000) como una serie de “esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas, como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”. Este hecho, valora tanto las consecuencias que dichos esfuerzos cognitivos y conductuales generan en el individuo que lo experimenta, como la interpretación que éste realiza con los recursos y las destrezas que tiene a su alcance, para afrontar una situación determinada. Si la evaluación es negativa (carece de recursos o son insuficientes), se desencadena una respuesta de estrés asociada a síntomas físicos, psicológicos e incluso emocionales, lo que determinará el estilo de afrontamiento elegido por el sujeto (Lazarus, 2000).

Además, el afrontamiento puede ser de diferentes tipos, lo cual determina su efectividad, es lo que se conoce como estrategias de afrontamiento. Dichas estrategias se consideran un recurso personal que puede ser utilizado cuando sea necesario. Por ejemplo, el caso del

comportamiento proactivo, resulta más eficaz ante determinados tipos de demanda (Searle & Lee, 2015).

Es importante destacar que si el individuo percibe que posee el control de la situación, la implicación también será mayor, pues de este modo, es consciente que puede hacer frente a los estresores con sus propios recursos. Además, la anticipación, permite al sujeto prepararse ante un suceso. Estos factores se convierten entonces, en los pilares para controlar o reducir el estrés, pues, según el estudio de Gantiva et al. (2012), los hechos que se perciben incontrolables o impredecibles impactan negativamente en la salud. Si el individuo presenta la habilidad de la percepción emocional ampliamente desarrollada, será más proclive a una mejor adaptación en su entorno social, y menor grado de estrés y ansiedad en la relación con el medio que le rodea (Salguero et al., 2011).

Del mismo modo, se encuentra entre la literatura, una estrecha relación entre Inteligencia emocional y empatía, siendo Landa et al. (2009) algunos de los autores que más han escrito al respecto. Otros consideran que aquellos alumnos con más habilidades socio-emocionales son los más equilibrados emocionalmente y más adaptados, siendo más

elevadas las cifras en las encuestas sobre inteligencia emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).

Los investigadores Extremera et al. (2007) consideran que en el ámbito educativo u organizacional, la Inteligencia emocional tiene un papel muy relevante “como recurso individual”, ya que permite estudiar la relación entre los procesos de estrés y “burnout” en el alumnado. Además, las habilidades emocionales facilitan la percepción de la autoeficacia y mejoran el afrontamiento ante múltiples conflictos y reacciones negativas en el medio laboral y educativo, al tiempo que favorecen el desarrollo de actitudes positivas hacia los estudios y las tareas académicas, fomentando el compromiso. Se ha profundizado también en la posible asociación entre la Inteligencia emocional y el ajuste emocional, aseverando que la Inteligencia emocional juega un importante papel en el equilibrio psicológico y en el bienestar general del individuo (Suárez et al., 2012).

Este estudio analiza las relaciones entre ansiedad, inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento al estrés, por aproximación y por evitación, en los estudiantes universitarios participantes en esta investigación, así como conocer el rol mediador de la inteligencia emocional en la

ansiedad y las estrategias de afrontamiento. Las variables intervinientes han sido: Ansiedad estado y Ansiedad rasgo, Inteligencia emocional (compuesta por los factores de Bienestar, Autocontrol, Emocionalidad, Sociabilidad y Global rasgo), y Afrontamiento al estrés, a través de las dimensiones de Afrontamiento por aproximación y Afrontamiento por evitación.

En primer lugar, se muestran los análisis descriptivos de las variables analizadas y se lleva cabo la interpretación de los valores que aparecen en la Tabla 55. Para una adecuada interpretación de los resultados cabe mencionar que la Inteligencia emocional se evalúa mediante escala Likert de 7 alternativas de respuesta (1=totalmente en desacuerdo y 7=totalmente de acuerdo) y los factores de Afrontamiento se bareman siguiendo una escala de 4 opciones de respuesta (1= Nada y 4= Bastante de acuerdo).

En segundo, se ha realizado un análisis correlacional de Pearson entre las variables objeto de estudio a fin de conocer tanto la tendencia en la relación como la propia interconexión entre las variables. Por último, se puso a prueba el ajuste del modelo teórico hipotetizado que nos permita analizar el rol mediador de la inteligencia emocional entre la ansiedad (estado y rasgo) y las estrategias de afrontamiento al estrés, por aproximación y evitación,

mediante el procedimiento de máxima verosimilitud. El ajuste del modelo se ha realizado mediante el procedimiento de máxima verosimilitud, y los estadísticos robustos de: chi-cuadrado comparado con los grados de libertad, error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), índice de ajuste comparativo robusto (CFI robusto Comparative Fit Index), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad del ajuste (AGFI) y el Turcker-Lewis Index (TLI) (Bollen, 1989). Se considera que un modelo propuesto ajusta bien a los datos observados cuando los índices de ajuste CFI, GFI, AGFI y TLI son iguales o superiores a 0.90 (Hu & Bentler, 1999; Law, Wong & Song, 2004) y el RMSEA es igual o inferior a 0,08 (Bastida & Coenders, 2000). Por último, se han estimado los coeficientes de regresión estandarizados incluidos dentro del modelo y su nivel de significación.

Así pues, los análisis descriptivos, mostrados en la Tabla 55 indican que la población a estudio presenta los índices más elevados en Bienestar, Emocionalidad y Global Rasgo, es decir, el alumnado presenta alta autoestima, altos índices en la regulación de las emociones y las habilidades de relación. Respecto a los factores Autocontrol y Sociabilidad, las cifras siguen siendo altas, aunque ligeramente menores, de forma que actitudes con tendencia a la impulsividad son bajas y

existe un buen control del estrés. La variable ansiedad, encuentra puntuaciones por debajo de la media tanto en ansiedad estado como en ansiedad rasgo, siendo algo mayor ésta última, la cual describe cómo se siente el sujeto habitualmente. En cuanto al afrontamiento, los índices obtenidos en el factor evitación se acercan a los valores medios, mientras que el factor aproximación se encuentra más elevado, lo que explica que los estudiantes disponen de un mayor número de estrategias para desafiar un fenómeno estresante de forma positiva utilizando para ello la información, el apoyo y la orientación a su alcance.

Tabla 55. Análisis descriptivos de inteligencia emocional, ansiedad y afrontamiento.

		M	DT	<u>Curtosis</u>	Asimetría
Inteligencia emocional	Bienestar	5.37	-.948	.568	-.683
	Autocontrol	4.42	-.858	-.147	-.247
	Emocionalidad	5.29	-.781	-.272	-.218
	Sociabilidad	4.52	-.823	.268	.147
	Global rasgo	5.02	-.954	-.248	-.118
Ansiedad	Ansiedad estado	.94	-.467	.763	.778
	Ansiedad rasgo	1.08	-.436	.247	.589
Afrontamiento	Factor Aproximación	2.87	-.377	-.113	.018
	Factor Evitación	2.31	-.392	-.024	.250

A continuación, se muestra en la Tabla 56 los resultados del análisis correlacional de Pearson realizado entre los factores de ansiedad, inteligencia emocional y afrontamiento al estrés como variables analizadas en este estudio: ansiedad queda desglosada en los factores de ansiedad estado y ansiedad rasgo; inteligencia emocional, a través de los factores de bienestar, autocontrol, emocionalidad, sociabilidad y global rasgo; y estrategias de afrontamiento de aproximación y de evitación. Los resultados aportan que existen relaciones negativas entre Ansiedad Estado y las cinco dimensiones que componen la inteligencia emocional: Bienestar ($r=-.514$; $p<.01$), Autocontrol ($r=-.385$; $p<.01$), Emocionalidad ($r=-.265$; $p<.01$), Sociabilidad ($r=-.189$; $p<$

y Global Rasgo ($r=-.394$; $p<.01$). También correlaciona negativamente con el factor Aproximación ($r=-.127$; $p<.$ correspondiente a la variable afrontamiento al estrés, pero se relaciona en positivo con el factor Evitación ($r=.133$; $p<.01$). Por otro lado, la Ansiedad Rasgo presenta resultados semejantes a la Ansiedad Estado, las relaciones son negativas con los cinco factores de inteligencia emocional: Bienestar ($r=-.708$; $p<.$, Autocontrol ($r=-.609$; $p<.$, Emocionalidad ($r=-.454$; $p<.$, Sociabilidad ($r=-.352$; $p<.$ y Global Rasgo ($r=-.626$; $p<.$. Además en este caso, se relaciona negativamente tanto con el factor Aproximación ($r=-.246$; $p<.01$). Con aquellas dimensiones que la Ansiedad Rasgo se relaciona de forma positiva es con las Estrategias de Evitación ($r=.333$; $p<.01$).

Tabla 56. Análisis de correlación entre las variables de Ansiedad, Inteligencia emocional y Afrontamiento al estrés.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Ansiedad estado	1								
2. Ansiedad rasgo	,618**	1							
3. Bienestar	-,514**	-,708**	1						
4. Autocontrol	-,385**	-,609**	,441**	1					
5. Emocionalidad	-,265**	-,454**	,485**	,355**	1				
6. Sociabilidad	-,189**	-,352**	,311**	,225**	,335**	1			
7. Global rasgo	-,394**	-,626**	,680**	,386**	,516**	,455**	1		
8. Estrategias de aproximación ⁽¹⁾	-,127**	-,246**	,317**	,245**	,285**	,141**	,302**	1	
9. Estrategias de evitación ⁽²⁾	,133**	,333**	-,196**	-,305**	-,210**	-,115*	-,169**	,127**	1

**p< .01 *p< .05 (1) Estrategas de afrontamiento de aproximación (2) Estrategias de afrontamiento de evitación

Por tanto, cabe concluir que existe una tendencia negativa en la relación de la Ansiedad Estado y la Ansiedad Rasgo respecto a las estrategias de aproximación en el afrontamiento al estrés ($r=-.127$; $r=-.246$, respectivamente), así como con la Ansiedad Rasgo. Por el contrario, tanto la Ansiedad Estado como la Ansiedad Rasgo, presentan relaciones positivas con las estrategias de afrontamiento de evitación ($r=.133$; $r=.333$).

A continuación se ha calculado el modelo estructural hipotetizado, a fin de analizar las relaciones entre los factores observados de ansiedad estado y la ansiedad rasgo,

el factor latente de inteligencia emocional y los factores observados de estrategias de afrontamiento por aproximación y por evitación. Se trata de comprobar el rol mediador de la inteligencia emocional.

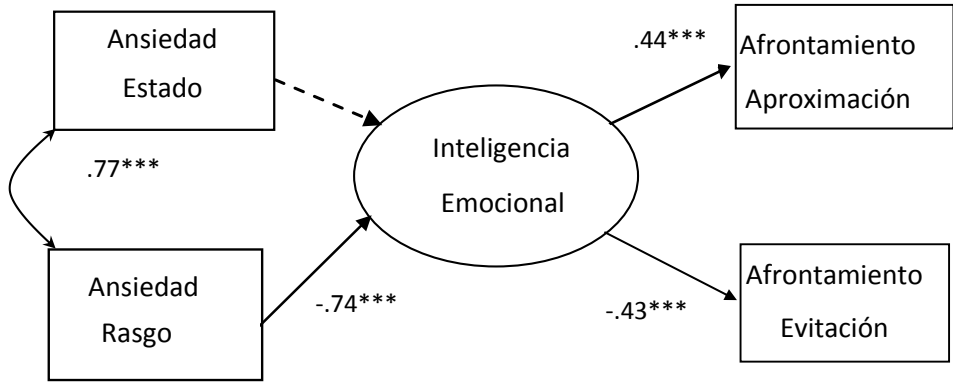


Figura 5. Modelo estructural para ansiedad estado y rasgo, inteligencia emocional y afrontamiento por aproximación y evitación

Tabla 57. Índices de ajuste del modelo en la población de estudiantes de Grado en enfermería.

χ^2	g.l.	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	TLI
14,91***	3	.064	.985	.962	.989	.981

*** $p < .0001$

Los índices de ajuste del modelo son excelentes, como puede observarse en la Tabla 57. Todos los índices se sitúan en valores adecuados, lo que le hace ser considerado un

buen modelo. Así, el valor de χ^2 dividido por los grados de libertad se encuentra en valores bajos, el RMSEA se sitúa por debajo de .08 (Bastida & Coenders, 2000) y los restantes estadísticos robustos están por encima de .90 (Hu & Bentler, 1999).

De esta forma, el modelo muestra el papel mediador de la inteligencia emocional en la ansiedad estado-rasgo y el afrontamiento. La inteligencia emocional estimula estrategias de afrontamiento por aproximación, mientras que interviene negativamente en las estrategias de afrontamiento por evitación (Figura 5). Como se ha comentado estas últimas estrategias de afrontamiento por evitación resultan estrategias disfuncionales que no facilitan la búsqueda de estrategias que conduzcan a la solución eficaz del problema.

6. DISCUSIÓN

6.1. Discusión de los resultados

En este apartado se discuten los objetivos y las hipótesis, mediante la contrastación de los resultados obtenidos en esta investigación y los estudios realizados previamente en relación al perfil sociodemográfico y psicológico del estudiante de Grado en Enfermería en dos muestras semejantes, 256 estudiantes pertenecientes a la universidad privada y 178 a la universidad pública.

Los *objetivos generales* que han motivado la realización de esta tesis son: por un lado, analizar el perfil sociodemográfico y académico de los estudiantes de Grado en enfermería de la ciudad de Valencia, así como analizar el perfil psicológico de los estudiantes de Grado en enfermería de la ciudad de Valencia, a través de las variables de personalidad, inteligencia emocional, resiliencia, estrategias de afrontamiento al estrés y los valores.

Con respecto a la tipología del estudiante universitario en la actualidad, existen diversos puntos de vista según las investigaciones publicadas en los últimos años. A continuación, vamos a contrastar esos datos con los obtenidos en nuestro estudio.

Según nuestros resultados, los estudiantes, que cursan Grado en Enfermería en Valencia, se caracterizan por tener una edad promedio de 21 años, tres de cada cuatro son mujeres, solteras, valencianas, cuya residencia habitual se encuentra fuera del distrito urbano (especialmente entre el alumnado de la universidad privada el cual proviene en un número significativamente más elevado de la Comunidad Valenciana pero fuera del área metropolitana) y, además, no han trabajado nunca o, en todo caso, han trabajado menos de un año. Han accedido a la carrera desde el bachillerato, y la motivación principal que les ha llevado a estudiar enfermería es la vocación de cuidado y servicio. Además, casi la totalidad de la población no tiene hijos, personas a su cargo, ni otros individuos del ámbito de la familia en las que el alumno sea el cuidador principal tanto en lo que respecta a su línea ascendente o descendente.

Estos datos se corresponden con los obtenidos en el estudio de Hernández & Pastor (2011), quienes obtuvieron que el alumnado mayoritariamente es joven (menor de 20 años), dos de cada tres estudiantes eran mujeres, solteras, y tan sólo el 1,8% tenía hijos. También el estudio de Gil-García, Gue Martini & Porcel-Gálvez (2013) se aproxima en gran medida al de nuestra investigación, pues en ese trabajo

cuatro de cada cinco eran mujeres de edades entre 18 y 50 años (edad media de 21 años), a pesar de que procedían de zona urbana en su mayoría. Además, casi la mitad de los estudiantes nunca habían realizado un trabajo remunerado. En cambio, según Abbate (2008) la edad promedio se sitúa en rangos más avanzados que los del estudiante tradicional (mayor de 22 años). En su mayoría cuentan con un trabajo remunerado (entre 20 y 35 horas semanales) que les permite sufragar sus estudios superiores. Por norma general, acceden a las facultades desde otras modalidades distintas al bachillerato. En la misma línea, la investigación de González & Ballesteros (2011), afirma que en la universidad predomina el estudiante mayor de 25 años, principiante, que comienza sus estudios sin cualificación previa.

Respecto a la motivación para estudiar en la universidad, los resultados han mostrado diferencias estadísticamente significativas respecto a la motivación principal que lleva al alumnado a estudiar Grado en enfermería entre la universidad pública y privada. Un porcentaje muy elevado de alumnos/as de la universidad pública y privada estudia la carrera de enfermería principalmente por “vocación” (90% en la privada y 73% en la pública). Sin embargo, llama la

atención el elevado porcentaje de alumnos de la institución pública (21%) que empieza enfermería porque “no ha sido admitido en otras carreras”. Estos resultados no guardan relación con los obtenidos por Levine & Dean (2012), pues concluyen que el motivo principal por el que los universitarios deciden estudiar es para lograr una formación que les permita acceder a un trabajo y obtener los recursos económicos necesarios para vivir “desahogadamente”, quedando en segundo plano el desarrollo personal de actitudes y valores. Por lo general, los universitarios que se decantan por una carrera de la rama de las Ciencias de la Salud, se debe mayoritariamente a factores vocacionales (AA. VV., 2010; Martínez-Martínez et al. 2016).

Sobre la formación académica, uno de cada cuatro estudiantes ha realizado un ciclo formativo relacionado con las Ciencias de la Salud previamente al Grado en Enfermería, aunque tan sólo el 4% ha realizado otra carrera universitaria con anterioridad. Además, algo más de un tercio del alumnado tiene familiares de primera línea (padres, hermanos o hijos) en el ámbito de la enfermería. Sin embargo, se observan diferencias estadísticamente significativas respecto al alumnado de la universidad pública y privada. Los alumnos de la universidad privada tienen un

mayor número de familiares que con profesionales de la enfermería, en cambio los alumnos/as de la pública cuentan con un círculo más amplio de conocidos y amigos dentro de la profesión. Estos datos contrastan con los de Gil-García et al. (2013) quienes consideran que tan sólo el 9% de los padres de alumnos y alumnas se dedican a profesiones sanitarias. Para Vaccaro & Lovell (2010) los familiares del estudiante sirven de fuente de inspiración en la formación académica, principalmente en el caso de las mujeres.

Por lo que se refiere a la clase social del alumnado universitario, sin especificar especialidades, el informe FOESSA (2014) afirma que “el alumnado de la enseñanza superior pertenece básicamente a las clases medias y altas” si bien, se ha procedido a la apertura de los “codiciados títulos superiores a un mayor número de alumnos, cuya extracción social alcanza a las capas bajas de la sociedad”. Esta afirmación coincide con los resultados de nuestra investigación, siendo la clase social media la predominante. Sin embargo, cabe hacer una distinción entre los estudiantes de la institución pública y privada. En la universidad privada existe el mismo número de alumnos/as de clase social alta que de clase social media-baja, siendo éstos aproximadamente el 25% de la población de cada una de las

dos categorías sociales. En cambio, en la universidad pública, a diferencia de la privada, destaca significativamente la mayor homogeneidad del alumnado en cuanto a su clase social de procedencia, destacando la presencia más numerosa del alumnado que proviene de la clase media, y siendo sólo una quinta parte del alumnado aquellos que proceden de la clase media-alta y de la clase media-baja.

Otro resultado de este estudio que merece la pena resaltar es el tipo de actividad que realizan los alumnos/as durante su tiempo libre. Las actividades culturales se sitúan en primer lugar, seguidas de lectura y escuchar música, en cambio, las salidas nocturnas y la tecnología, las practican con menos asiduidad. En el caso de la participación en organizaciones juveniles, tan sólo uno de cada cinco estudiantes dedica parte de su tiempo de ocio a estas actividades. Estos datos se contraponen a otros estudios, en los que los universitarios entrevistados, sin especificar áreas o carreras, son personas con hábitos lectores limitados, siendo las actividades de ocio principales las salidas con amigos o de tipo sedentario tales como el uso de tecnología (Green, Polen & Perrin, 2003; Ricoy & Pino, 2005).

Por último, respecto a la eficacia académica percibida por el alumnado, apenas hay diferencias entre las dos

instituciones, pública y privada, al establecerse un perfil bastante semejante del alumnado, la situación es también semejante cuando se ha analizado el nivel de estudios de ambos padres y la clase social a la que pertenece la familia. La mayoría considera que posee gran número de recursos para establecer buenas relaciones y evitar conflictos interpersonales, sin embargo, su ritmo de trabajo y rendimiento académico se sitúa en valores medios. Además, en ninguno de los cinco ítems que agrupa la variable eficacia académica percibida, la autoevaluación se sitúa en el nivel más bajo, lo cual puede ser un indicador positivo sobre la adherencia y el logro de objetivos académicos durante el paso por la universidad de los alumnos/as evaluados. Cabe matizar que el alumnado de la universidad pública presenta resultados significativamente más elevados, que el alumnado de la universidad privada, acerca de su percepción del rendimiento académico. Por lo que a las universidades públicas se refiere, estos resultados resultan especialmente interesantes, pues como afirma Vargas (2007) en su estudio, las universidades públicas se financian con los recursos limitados del Estado, de forma que los resultados del sistema universitario estarán marcados principalmente por el éxito académico alcanzado en sus alumnos siendo el autoconcepto académico del alumno/a, uno de los

indicadores con mayor capacidad predictiva en el rendimiento académico (Vargas, 2007).

A partir del *primer objetivo específico* mediante el cual se examinaron las diferencias de los estudiantes de enfermería en función del sexo, de la edad, del tipo de institución en la que estudiaban y de su eficacia académica percibida, se planteó la *primera hipótesis*. En ésta, se formulaba que los estudiantes universitarios del Grado en Enfermería presentarían diferencias significativas en las variables psicológicas analizadas, en función de las variables sociodemográficas de sexo, ser estudiante tradicional-no tradicional, estudiar en una institución pública-privada y percepción de la eficacia académica percibida por parte del alumnado. Los resultados obtenidos a partir de los análisis estadísticos confirman aspectos de esta hipótesis. A continuación se sintetizan los principales resultados organizados por categorías:

- Sexo: las mujeres, frente a los varones, obtienen mayores índices de inteligencia emocional, fundamentalmente en las dimensiones autocontrol y sociabilidad. Además, muestran mayor capacidad de regulación emocional y en resolución de problemas,

ambos factores resilientes, y una tendencia a fomentar valores individualistas.

Frente a ellas, los varones muestran mayor ansiedad rasgo y mayor neuroticismo. Junto a esto, revelan una mayor tendencia a buscar apoyo social y a exteriorizar valores de orden colectivista.

Estos resultados contrastan con otras investigaciones donde se ha comprobado que el método para obtener información (autoinforme o medida de ejecución) puede tener relación con los resultados. Parece ser que los varones evaluados mediante medidas de autoinforme obtienen mejores resultados que en medidas de ejecución, donde bajan notablemente. Por el contrario, las mujeres obtienen peores resultados en medidas de autoinforme y mejoran sustancialmente en medidas de ejecución (Brackett & Mayer, 2003; Petrides & Furnham, 2000). Por todo ello, puede suponerse que, en relación con sus habilidades emocionales, las mujeres se infravaloran y los hombres se sobrevaloran (Sánchez, Fernández, Montañes & Latorre, 2008). Con todo, y a pesar de estos resultados, en diferentes ocasiones se ha

demostrado que las mujeres obtienen cifras mayores que los varones en inteligencia emocional (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough, 2008; Valadez et al., 2013).

En cambio, en lo que se refiere a la resiliencia, el estudio llevado a cabo por Silva & Astorga (2015) afirma que los varones presentan puntuaciones más elevadas en resiliencia mientras que las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas en ansiedad, lo que resulta contrario a las cifras obtenidas en nuestra investigación. En la misma línea, diversos estudios revelan que los varones presentan mayores puntuaciones en resiliencia, fundamentalmente en la dimensión habilidades de regulación emocional, denotando mayor manejo en este aspecto que las mujeres (Bueno, Teruel & Valero, 2006; Palomera, GilOlarde & Brackett, 2006; Molero, Ortega & Moreno, 2010). Otros estudios han comprobado que las mujeres buscan el apoyo social, en mayor medida, al compararlas con los varones y comparten habitualmente mayor número de experiencias con los demás (Casullo & Fernández, 2001; Figueroa et al., 2005; González Barrón et al., 2002).

Por último, en otras investigaciones (Maldonado & Reich, 2016) son las mujeres las que denotan niveles más elevados de ansiedad, lo cual contrasta con los resultados obtenidos en nuestra investigación, ya que los hombres alcanzan cifras más altas en ansiedad. Con todo, conviene recordar que la proporción de mujeres en nuestra investigación es tres veces más que la de varones (330 mujeres frente a 104 varones). Otra explicación puede encontrarse en que los varones presentan el punto de mayor ansiedad en la adolescencia (hacia los 19 ó 20 años), en cambio las mujeres alcanzan los mismos niveles en torno a los 24 años (Caraveo & Colmenares, 2000), de forma que cabría tener en cuenta también que en nuestra investigación la mayor parte del alumnado evaluado es menor de 22 años.

Por lo que respecta a los resultados sobre los valores, hasta el momento, los resultados son contradictorios. Por una parte, se ha comprobado que las mujeres tienden a tener valores más colectivistas que los varones (Cuadrado, 2004). Por otra, el estudio de Arango, Clavijo, Puerta & Sánchez (2014) en población universitaria colombiana de diferentes

especialidades, demostró que no existían diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres respecto a las orientaciones más colectivistas o más individualistas, aunque la tendencia de las mujeres sea la de presentar índices más elevados en valores colectivistas (Arango, Clavijo, Puerta & Sánchez, 2014).

Con todo, parece que puede ser oportuno tener en cuenta que los valores individualistas-colectivistas no son excluyentes, y considerar, por el contrario, los valores mixtos. Los valores mixtos sirven tanto a los intereses personales como a los grupales (Ros & Schwartz, 1995). Entre los valores mixtos se encuentran los dirigidos a la búsqueda de la seguridad personal, familiar o social. De la misma forma, los intereses individualistas y colectivistas pueden apoyarse mutuamente, como en el caso del hedonismo, la autodirección, o la estimulación del grupo en general y, por extensión, la individual (Ros & Schwartz, 1995). Además, se ha comprobado que los países europeos promueven valores que enfatizan la autonomía desde la independencia y desde la responsabilidad social (Schwartz & Ros, 1996).

- Estudiante tradicional vs estudiante no tradicional:

En nuestra investigación, los estudiantes tradicionales presentan mayor tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento de evitación del problema y muestran índices más elevados de neuroticismo.

Por parte de los estudiantes no tradicionales, manifiestan mayor ansiedad estado, mayor inteligencia emocional (dimensión global rasgo) y mayor capacidad en resolución de problemas, así como en estrategias de afrontamiento por aproximación. Siguiendo a Medina (2008), los resultados de esta investigación muestran que el/la estudiante tradicional está más expuesto a los factores de vulnerabilidad, tales como estrategias de evitación en el afrontamiento al estrés y neuroticismo, ya que las cifras obtenidas están por encima de los índices promedio. Estos resultados coinciden con los de Contreras-Torres, Espinosa-Mend & Esguerra-Pérez (2009) en que el alumnado universitario de primer curso (edad promedio 18 años), recurre con frecuencia a estrategias de afrontamiento de tipo pasivo y disfuncional. Este

aspecto podría ser contemplado en el futuro, ya que estas estrategias están relacionadas con estados emocionales negativos tales como la ansiedad y la depresión (Arraras et al., 2002; Bhar et al., 2008). Por el contrario, el/la estudiante no tradicional muestra cifras más elevadas en factores de protección como son inteligencia emocional (en especial en el factor global rasgo), afrontamiento al estrés por aproximación y capacidad para la resolución de problemas (característica ésta última de la resiliencia), pero también en ansiedad estado. Estos resultados apoyan los antecedentes hallados según los cuales los adultos mayores presentan un perfil de mayor desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional que las personas de menor edad. Esto implica que los adultos mayores tienen disponibles estos efectivos recursos emocionales para afrontar y adaptarse a los desafíos de la vida cotidiana (Arias & Giuliani, 2014).

Además, por lo que se refiere al tipo de Afrontamiento al estrés, los estudios de Casullo & Fernández (2001) Tarabal & Pérez (2015) y Maldonado & Reich (2016) van en la línea de estos

resultados al establecer que, conforme aumenta la edad del alumnado, es mayor la tendencia hacia el uso de estrategias de afrontamiento al estrés focalizadas en resolver el problema, aspecto que puede deberse en parte al nivel de estudios alcanzado por el estudiante. Por último, cabe resaltar que el hecho de que el alumnado universitario analizado en la presente investigación tenga índices más elevados en resiliencia, puede deberse a que ésta no es un fenómeno estático, sino que según afirma el estudio de Gómez & Cavaco (2016) “es un potencial propio de cada individuo, el cual se desarrolla diferencialmente en función de las etapas de desarrollo psicológico, del ciclo de vida y de las condiciones ambientales”. Con ello, podemos entender que el grupo mayor de 22 años, puede haber desarrollado en mayor medida la resiliencia, fruto de las experiencias vividas previamente.

- Estudiante de Universidad pública vs Universidad privada: el alumnado de la universidad pública muestra mayores niveles de ansiedad rasgo y estado, y de neuroticismo. En cambio, el alumnado de la universidad privada presenta mayor inteligencia

emocional en las dimensiones de emocionalidad, sociabilidad y global rasgo, lo que es indicador de mantener mejores habilidades para la expresión y percepción de las emociones, competencia social, adaptabilidad y automotivación. Asimismo, estos estudiantes de la institución privada recurren a estrategias de afrontamiento por aproximación en situaciones estresantes, en mayor medida que los estudiantes de la Universidad pública. Además, muestran mayor resiliencia en los factores de apoyo social, resolución de problemas, y una orientación hacia valores mixtos y colectivistas. Por el contrario, no se observan diferencias significativas entre estudiantes de la institución pública y privada en el factor extraversión de la personalidad.

Tal y como sucede en la presente investigación, el estudio desarrollado por Rivera, Llanes, Garrido, Maldonado & Sánchez (2014) concluye que los estudiantes de la universidad pública poseen elevados niveles de ansiedad, e índices en inteligencia emocional inferiores a los esperados para poder afrontar de manera constructiva las situaciones que generen los nuevos retos. Este hecho

puede ser consecuencia de la elevada percepción que tienen los sujetos acerca de sus emociones, y la baja comprensión de éstas, de modo que estos individuos resultan más propensos a mostrar ansiedad estado y rasgo ante determinadas circunstancias (Rodríguez, Amaya & Argota, 2011). Además, los estudiantes con mayores habilidades socioemocionales tienden a mostrar mayor equilibrio socioemocional y mayor adaptación al entorno (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009), facilitando la percepción de autoeficacia y ayudando a afrontar los problemas y las reacciones negativas en las relaciones interindividuales (Suárez et al., 2012). Por todo ello, será conveniente potenciar las estrategias de afrontamiento socioemocional en todos los estudiantes, con independencia de la titularidad de la institución donde cursen los estudios de Grado en Enfermería.

Por el contrario, relacionado con las estrategias de afrontamiento, se observa que los estudiantes de las universidades privadas obtienen cifras más elevadas en estrategias de afrontamiento al estrés centradas en el problema (Torres & Garde, 2014), lo que puede

llevarles a generar un mejor patrón adaptativo en el ámbito universitario. Los resultados de esta investigación están en la misma línea al comprobar que los estudiantes de la universidad privada recurren en mayor medida a estrategias de aproximación para afrontar situaciones de estrés. La capacidad de afrontar las situaciones estresantes con estrategias que conduzcan a la solución está relacionada con menores índices de ansiedad (Cárdenas et al., 2011) y con un mayor autocontrol emocional, lo cual ayuda a la persona a anticipar los problemas y planificar las estrategias de solución, preparándose para el suceso estresante (Gantiva et al., 2012). Por todo ello, se puede concluir que los estudiantes universitarios que empiezan la carrera de enfermería están bastante preparados para afrontar las situaciones estresantes. Sería interesante comparar estos resultados al final de los estudios de grado.

En cuanto a los valores observados en población universitaria, el estudio de Martí, Martí-Vilar & Almerich (2014) explica que predominan los intereses colectivistas sin detectar diferencias entre

universidad privada o pública, como sí sucede en esta investigación. En cambio, en una reciente investigación llevada a cabo por la Universidad de Valencia (Llinares, Córdoba, Martí, García & Casino, 2013) los estudiantes universitarios muestran claramente intereses de tipo individualistas (logro, autodirección y estimulación). Con todo, cabe señalar que, los valores colectivistas e individualistas pueden apoyarse internamente y, en ocasiones, unos sirven a los otros, como puede ser con el valor de logro o determinación, como comprobaron Ros & Schwartz (1995).

- Percepción de la autoeficacia académica por parte del alumnado, distribuida en media vs alta: los estudiantes que se catalogan con alta eficacia académica muestran mayor inteligencia emocional (dimensiones de bienestar social, sociabilidad y global rasgo), fomentan valores mixtos y colectivistas y tienen mayor personalidad resiliente (fundamentalmente a través de las dimensiones de apoyo social y resolución de problemas (Mikulic, Cassullo, Crespi, Elmasian & Caruso, 2011).

Por el contrario, los estudiantes que se perciben en la categoría media de eficacia académica manifiestan mayor ansiedad en ambas dimensiones, estado y rasgo.

En la misma línea, diversos autores concluyen que los estudiantes con altas creencias de autoeficacia utilizan estrategias de afrontamiento por aproximación (cognitivo y conductual) a la hora de afrontar las demandas derivadas del contexto académico, lo que se traduce en que estos estudiantes sufren menos los efectos de los estresores académicos (Karademas & Kalanti-Azizi, 2004; Rueda, Pérez-García & Bermúdez, 2005; Schaufeli & Bakker, 2004). De esta manera las creencias de autoeficacia contribuyen al desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas frente al estrés. Es posible, por tanto, que el alumnado que presenta mayor percepción de su eficacia académica, en comparación con los que se consideran menos eficaces, generen expectativas más elevadas de sí mismos porque confían en sus capacidades y activan más fácilmente los recursos personales relacionados con la resiliencia y la inteligencia emocional, de

forma que perciben el entorno académico menos amenazador (Piqueras, Ramos, Matínez & Oblitas, 2010; Rivera et al., 2014). Además, muestran mayor adaptación ante las situaciones potencialmente estresantes, afrontando con éxito las demandas y experimentando mayor bienestar general (Cabanach et al., 2010). En nuestro estudio, cabe matizar, que a pesar de que los estudiantes de la universidad pública presentan mayor percepción de su rendimiento académico también poseen mayores índices en ansiedad. Además, los estudiantes de la universidad privada cuentan con mayor inteligencia emocional, resiliencia y afrontamiento por aproximación, pero no se han detectado diferencias significativas entre el alumnado de ambas universidades respecto a la eficacia académica percibida.

Por lo que respecta al *segundo objetivo específico* dirigido a analizar las relaciones entre neuroticismo, inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento al estrés por aproximación o por evitación en estudiantes de enfermería. En síntesis, los resultados reflejan relaciones negativas entre neuroticismo y la inteligencia emocional en su conjunto, a

través de todas sus dimensiones. También establece relaciones negativas con la resiliencia. Además, el neuroticismo se relaciona negativamente con las estrategias de afrontamiento por aproximación y positivamente con las estrategias de afrontamiento de evitación y conductuales.

Quedan corroboradas la *segunda y tercera hipótesis*, dirigidas a comprobar que el neuroticismo se relacionará negativamente con estrategias de afrontamiento por aproximación, y en positivo, con las estrategias de afrontamiento de evitación (Barrios, Sánchez & Salamanca, 2013; Carver & Connor-Smith, 2011), así como comprobar que el neuroticismo y la Inteligencia emocional se relacionarán negativa y significativamente, en la línea de los resultados de Fortes-Vilaltella et al. (2013). Los resultados apuntan que el neuroticismo se relaciona negativamente con inteligencia emocional y con estrategias de afrontamiento por aproximación, lo cual va en la misma línea de la investigación llevada a cabo por Benson, Ploeg & Brown (2010). Pero en nuestro estudio la relación es directa y positiva con estrategias de afrontamiento de evitación y cognitivas. Estos resultados se acercan más a los obtenidos en el estudio de Aradilla-Herrero, Tomás-Sábado & Gómez-Benito (2014), al comprobar que índices bajos en inteligencia

emocional en estudiantes universitarios están relacionadas con mayores niveles en neuroticismo.

Para desarrollar el *tercer objetivo específico* se han analizado las relaciones entre las variables inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento al estrés en la predicción del neuroticismo en estudiantes de Grado en enfermería. Estas variables se evaluaron mediante los análisis estadísticos de regresión múltiple. Se esperaba que el neuroticismo interviniera de forma negativa en el modo en que los estudiantes afrontan los fenómenos potencialmente estresantes (Barrios et al., 2013; Carver & Connor-Smith, 2011).

Los resultados de nuestro estudio muestran de una parte las relaciones negativas del neuroticismo con la inteligencia emocional, en todas sus dimensiones, como se ha comentado anteriormente; de otra parte muestran que las variables predictoras de neuroticismo son, en positivo, las estrategias de afrontamiento al estrés por evitación y, en negativo, las estrategias de afrontamiento conductuales, así como la inteligencia emocional, a través de los factores de bienestar y autocontrol (Hipótesis 3). En esta misma línea se postulan los resultados de Fortes-Vilaltella et al., (2013). Asimismo se ha comprobado que el neuroticismo es el rasgo

que mejor predice negativamente el índice global de Inteligencia emocional, así como la dimensión bienestar (Carrosa, Blanco-Donoso, Moreno-Jiménez, González, Fraca & Meniz, 2014; Chico, 2006). Otros estudios también mencionan las relaciones del neuroticismo y las estrategias cognitivo-emocionales (Martín, Mateo, Negrín & Henríquez, 2016) o entre neuroticismo y estrategias de afrontamiento utilizadas por jóvenes adultos (Eguiarte, Martínez, Gómez & Patiño, 2016).

En relación con el *cuarto y quinto objetivos específicos* fijados: analizar las relaciones entre inteligencia emocional, personalidad y resiliencia en estudiantes universitarios y conocer en qué medida la personalidad, la inteligencia emocional y la resiliencia, son variables predictoras de la percepción de la eficacia académica. De ellos se deriva la *cuarta hipótesis*, dirigida a comprobar si la personalidad resiliente y la inteligencia emocional incrementarían la eficacia académica percibida en los estudiantes universitarios, siguiendo la investigación de Beauvais et al., (2014) y de Kappe & Flier (2010). A partir de los resultados se corrobora la hipótesis formulada. En síntesis, los resultados muestran que la eficacia académica se relaciona positivamente con inteligencia emocional, con resiliencia y

con el factor extroversión de la personalidad, pero la relación es negativa e inversa con neuroticismo. En esta misma línea De Feyter et al. (2012) comprobaron que la eficacia académica de los estudiantes estaba relacionada con la inteligencia y la autoeficacia. Además, la inteligencia emocional se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes (Fernandez et al., 2012). Por el contrario, una investigación realizada con estudiantes universitarios de distintas facultades de Ciencias de la Salud se obtuvo que la relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional no era consistente ni significativa, por lo que habría que buscar otros factores externos que pudieran influir en los logros académicos (Valadez et al., 2013).

Por lo que se refiere a la relación entre resiliencia y neuroticismo, en la Universidad del Estado Michigan (UUEE) se llevó a cabo una investigación con jóvenes de 18 a 26 años, y a pesar de que en el estudio no se mencionaban los efectos en la eficacia académica, se demostró que la resiliencia estaba más vinculada a extroversión, que a neuroticismo, lo cual va en concordancia con los resultados de la presente investigación (Robinson, Larson & Cahill 2014). En cambio, con respecto a la resiliencia y la relación con el rendimiento académico, Morales & González (2014)

obtuvieron correlaciones negativas en su estudio, siendo aquellos estudiantes que presentaban alto rendimiento, los que puntuaban más bajo en la escala de resiliencia, mientras que los que presentaban baja eficacia académica, tendían a mostrar mayor número de conductas resilientes. Otros autores, indagaron acerca de la relación entre neuroticismo e introversión con el rendimiento académico, obteniendo que puntuaciones elevadas en extraversión y en estabilidad emocional, se relacionaban positivamente con rendimiento académico (Kappe & Flier, 2010; Villalta, 2010).

Por otro lado, las variables predictoras en la percepción de la autoeficacia académica de los propios estudiantes son, fundamentalmente, la inteligencia emocional a través de los factores Global rasgo y sociabilidad, seguido de la resiliencia, a través del factor apoyo social, y del factor extroversión de la personalidad. Estos resultados están en concordancia con otras investigaciones. Según Sparkman, Maulding & Roberts (2012), la inteligencia emocional tiene un valor predictor del rendimiento académico de los estudiantes, a pesar de que concluyen que no se puede hablar de una variable aislada, sino, más bien de una combinación de factores que determinarán el éxito académico de los estudiantes en la universidad (Páez & Castaño 2015; Pope, Roper & Qualter,

2012). También el trabajo desarrollado por Jiménez & López Zafra (2013) muestra que existe evidencia de la interrelación y el rol predictor de la competencia social y la inteligencia emocional percibida en el rendimiento académico. En la misma línea de este estudio, otra investigación exploró la relación entre rasgos de personalidad e inteligencia emocional frente a la eficacia académica de los estudiantes en el aula, obteniéndose que los individuos con elevada inteligencia emocional, en las capacidades para la resolución de problemas y las habilidades interpersonales, tenían, además, mayor probabilidad de tener éxito académico (Grehan, Flanagan & Malgady, 2011).

Por último, *el sexto objetivo específico*, dirigido a conocer las relaciones entre inteligencia emocional, ansiedad y afrontamiento al estrés en los estudiantes universitarios y *el séptimo objetivo específico* encaminado a comprobar el rol mediador de la inteligencia emocional entre ansiedad estado-rasgo, y las estrategias de afrontamiento por aproximación y por evitación, se conectan con la *quinta hipótesis* formulada, con la que se ha intentado comprobar el rol mediador de la inteligencia emocional, entre la ansiedad y las estrategias de afrontamiento al estrés (Salguero et al., 2011). En síntesis, reflejan las relaciones

negativas de la ansiedad estado y rasgo con todos los factores de la inteligencia emocional y con las estrategias de afrontamiento de aproximación. Por el contrario, las relaciones son positivas con las estrategias de afrontamiento de evitación. Asimismo, la inteligencia emocional, en todos sus factores se relaciona positivamente con las estrategias de afrontamiento de aproximación y negativamente con las estrategias de afrontamiento de evitación.

En esta misma línea, algunos trabajos publicados recientemente (Espinoza & Sanhueza, 2012; Aradilla-Herrero, Tomas-Sábado & Gómez-Benito, 2013), los estudiantes universitarios de enfermería que muestran mejores habilidades emocionales en inteligencia emocional, poseen también los niveles más bajos de ansiedad. Los hallazgos de nuestro trabajo van en esa misma línea al demostrar que la relación ansiedad estado y ansiedad rasgo respecto a las estrategias de afrontamiento por aproximación al estrés es negativa, mientras que por el contrario, la ansiedad se relaciona positivamente con estrategias de evitación. Además, si el individuo presenta índices elevados en inteligencia emocional, éste desarrollará habilidades de percepción emocional, de forma que será más proclive a una mejor adaptación en su entorno social, además de mostrar

menor grado de estrés y ansiedad en la relación con el medio que le rodea (Extremera et al., 2006; Salguero et al., 2011). Otros autores por el contrario, concluyen en que las escasas habilidades emocionales en los estudiantes, se relacionan con un incremento de los niveles de estrés, especialmente ante las prácticas clínicas (Chan, Creed, Chua & Lim, 2011).

Por otro lado, también serán determinantes los diferentes modos para afrontar eventos generadores de estrés y ansiedad, los cuales se asocian a los propios recursos del individuo y la personalidad de éste (Guarino, 2009). En otra investigación llevada a cabo para analizar la capacidad de recuperación de los efectos negativos del estrés y el afrontamiento de los problemas de comportamiento entre adolescentes, apuntan a que, cifras elevadas de ansiedad se relacionan con un mayor uso de estrategias de evitación (Hsieh et al., 2014), de nuevo las investigaciones previas corroboran los datos de este estudio. También Cárdenas et al. (2011), quienes analizaron la relación entre ansiedad y afrontamiento al estrés, obtuvieron resultados similares, ya que las estrategias más utilizadas por los estudiantes fueron estrategias de afrontamiento al problema por aproximación, lo que explica que el uso de dichas estrategias ayuda a

reducir la ansiedad. En cambio, la estrategia búsqueda de apoyo social se asoció a elevados niveles de ansiedad entre los estudiantes, de forma que aquellos que mostraron más ansiedad pasaban más tiempo con su grupo social.

Así pues, los resultados obtenidos en la investigación que presentamos mantienen la misma tendencia que investigaciones anteriores, como ha podido comprobarse.

Por último, el modelo estructural hipotetizado demuestra el papel mediador de la inteligencia emocional en la ansiedad estado-rasgo y el afrontamiento (Hipótesis 5). La inteligencia emocional estimula estrategias de afrontamiento por aproximación, mientras que interviene negativamente en las estrategias de afrontamiento por evitación. Así lo confirma parcialmente el estudio de Ruvalcaba, Gallegos, Flores y Fulquez (2013), en el que se afirma que la inteligencia emocional presenta un valor predictor del 14% en la sintomatología ansiosa en estudiantes adolescentes. Por otro lado, también se confirma que la inteligencia emocional rasgo actúa como un mecanismo de adaptación en el afrontamiento frente a la ansiedad (Bhullar, Schutte & Malouff, 2012). Para finalizar, los hallazgos de esta investigación pueden conectarse con la idea de que la inteligencia emocional, el afrontamiento al estrés por

aproximación y la resiliencia, favorecen la trayectoria académica del estudiante universitario, sin embargo, el neuroticismo, el afrontamiento por evitación o la ansiedad estado-rasgo se ha demostrado que son factores de vulnerabilidad en el alumnado analizado.

6.2. Limitaciones del estudio

A continuación, se describen las limitaciones observadas en la presente investigación, y que podrían ser contempladas en futuras líneas de trabajo para mejorar los resultados obtenidos:

En un primer momento, se señalan las limitaciones metodológicas referidas a la muestra, existe poca heterogeneidad entre los participantes, ya que principalmente se compone de mujeres.

Por otro lado, cabe mencionar los instrumentos utilizados. Tanto el cuestionario *ad hoc* que evalúa el perfil sociodemográfico del estudiante, como los inventarios TEIQue-SF (Cooper & Petrides, 2010) y CRI-A (Moos, 1993) que habían sido traducidos directamente del inglés al castellano para su uso en este trabajo, pueden presentar limitaciones. Sin embargo, en el análisis estadístico llevado a cabo, se realizaron estudios de fiabilidad y validez de constructo que permitieron controlar la validez interna de los cuestionarios y la adaptación a la población evaluada. Además, el hecho de que los cuestionarios utilizados hayan sido autoinformes, puede suponer un sesgo, pues la tendencia en los individuos que las complimentan es la

deseabilidad social y la subjetividad, distorsionando en ocasiones las respuestas (Mayer et al., 2000).

Por último, respecto a las limitaciones teóricas, cabe resaltar que existen pocos estudios en la actualidad que relacionen las variables evaluadas en esta investigación, de forma que no se pueden extrapolar los resultados obtenidos a la población en general, aunque son válidos para el universo analizado en este estudio.

6.3. Implicaciones y futuras líneas de investigación

En futuras investigaciones sería interesante analizar los datos de esta investigación desde un proceso longitudinal con el fin de observar la evolución de la población, así como los resultados en los jóvenes adultos. Además, sería interesante analizar estas relaciones en una población más numerosa, con una muestra más heterogénea y de forma diferenciada, con la finalidad de conocer posibles diferencias entre los/las estudiantes de otras facultades, tales como carreras tecnológicas, de humanidades o ingenierías.

También, cabe destacar que la tipología de la población participante en este estudio, representa un colectivo potencialmente más expuesto a situaciones estresantes. Sucede principalmente en aquellos individuos que tienen un perfil asistencial, como ocurre en las profesiones relacionadas con la medicina, la enfermería, la psicología o la docencia entre otras (Cisneros & Ramírez, 2009). Este hecho hace que resulte interesante evaluar sistemáticamente en el estudiante universitario aquellas características protectoras o de vulnerabilidad hacia el individuo que las posee a su llegada a la facultad. Tal y como apunta el estudio de Espinoza, Sanhueza, Ramírez-Elizondo & Sáez-Carrillo (2015), en la actualidad es posible enseñar destrezas y habilidades

sociales desde el entorno universitario, con el fin de desarrollar potenciar y mejorar la inteligencia emocional y la resiliencia entre el alumnado, obteniendo por ende, un mayor aprendizaje significativo gracias a las intervenciones educativas (Espinoza et al., 2015). Por tanto, sería interesante que se contemplaran las variables de nuestra investigación como parte esencial de los planes de estudio y al inicio de una titulación universitaria. De este modo, se podrían desarrollar estrategias para la formación de los/las estudiantes en los factores que incrementen la resiliencia, las estrategias de afrontamiento activo y eficaz ante las situaciones estresantes, o la inteligencia emocional. Además, es necesario conocer los factores vulnerabilidad presentes en el alumnado universitario, con el fin de reducir el impacto negativo de variables como ansiedad, estrategias de afrontamiento al estrés por evitación y los rasgos más o menos neuróticos de la personalidad del universitario.

Para concluir, sería enriquecedor profundizar en el estudio de investigaciones centradas en la escala de valores del alumnado universitario desde el punto de vista de intereses individualistas, colectivistas o mixtos, o incluso relacionado otras variables psicológicas.

7. CONCLUSIONES

A continuación, se procede al desarrollo de las conclusiones finales:

1. En primer lugar, respecto a las diferencias existentes entre los estudiantes universitarios de Grado en Enfermería, se observa que las mujeres presentan mayor inteligencia emocional y valores de orden individualista que los varones, quienes muestran mayor ansiedad rasgo y valores relacionados con intereses colectivistas. Por lo que se refiere al/la estudiante tradicional, éste presenta elevados índices en neuroticismo y utiliza principalmente estrategias de evitación en el afrontamiento al estrés. En cambio, el alumnado no tradicional dispone de alta inteligencia emocional, mayor resiliencia y frecuencia de estrategias de afrontamiento al estrés por aproximación. Sin embargo, también muestra la ansiedad estado más elevada. Por lo que se refiere al tipo de centro, el alumnado de la universidad pública obtiene cifras más altas en ansiedad rasgo, ansiedad estado y neuroticismo. El alumnado de la universidad privada cuenta con mayor inteligencia emocional, resiliencia y valores mixtos y colectivistas, así como un uso más habitual de estrategias de afrontamiento al estrés por aproximación. Respecto a los alumnos/as que consideran que su eficacia académica percibida es media, presentan

mayor ansiedad, siendo aquellos que se autoperciben con una elevada eficacia académica, los que disponen de mayor inteligencia emocional, estrategias de aproximación ante el afrontamiento al estrés, resiliencia y valores mixtos y colectivistas, características que resultan más notorias entre los/las estudiantes de la universidad privada. En cambio, los/las estudiantes de la universidad pública perciben su rendimiento académico más elevado, aunque no existen diferencias significativas para la variable eficacia académica entre el alumnado de la universidad pública y privada.

2. Se ha demostrado que el neuroticismo interviene de forma negativa en el modo en que los estudiantes universitarios afrontan los fenómenos potencialmente estresantes. Además, la relación es inversa con la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento por aproximación. En cambio, se relaciona directa y positivamente ante el afrontamiento de evitación y las estrategias cognitivas entre el alumnado de Grado en Enfermería. De modo que, el neuroticismo se asocia a un peor afrontamiento de situaciones que generan estrés.

3. Por lo que se refiere a las variables predictoras del neuroticismo entre los estudiantes de Grado en enfermería, están asociadas a las estrategias de afrontamiento al estrés

por evitación. En cambio, las estrategias de afrontamiento conductuales y la inteligencia emocional a través de los factores bienestar y autocontrol, se relacionan en negativo.

4. Se ha comprobado que la personalidad resiliente y la inteligencia emocional incrementan la eficacia académica percibida en los estudiantes universitarios. A pesar de que no existen diferencias significativas entre los estudiantes que disponen de dichas características y los que no.

5. Por último, la inteligencia emocional actúa como variable mediadora reduciendo los índices entre la ansiedad y el afrontamiento al estrés entre los estudiantes universitarios. La inteligencia emocional, además, favorece el desarrollo de estrategias de afrontamiento por aproximación, aunque interviene negativamente en las estrategias de afrontamiento por evitación.

Cabe mencionar, que a tenor de los resultados obtenidos en la presente investigación, se propone realizar estudios futuros con la finalidad de aplicar intervenciones de detección precoz o de apoyo de los factores moduladores que están presentes (o latentes) entre los universitarios que cursan un pregrado, con el fin de reducir los síntomas

negativos derivados de las variables de vulnerabilidad mencionadas, o potenciar aquellas estrategias de protección frente a la adversidad que ya posee el alumnado. Para ello, se requieren diseños longitudinales que valoren los patrones de resistencia a corto, medio y largo plazo.

8. BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. (2010). Estudio Internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos. Diseño y análisis: Departamento de estudios sociales y opinión pública de la fundación BBVA. Madrid: Ipsos.

Abbate, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 7-35.

Abella, V., & Bárcena, C. (2014). PEN, modelo de los Cinco Factores y problemas de conducta en la adolescencia. *Acción Psicológica*, 11(1), 55-67.

Acosta, A. (2005). Fundamentos de las terapias de exposición contra las fobias: Una propuesta teórica integradora de la conducta de evitación. *Terapia Psicológica*, 23(1), 25-35.

Adiego, V., Asensio, S., & Serrano, M. (2004). VIII Congreso Español de Sociología. Transformando espacios: el aprendizaje de estudiantes no tradicionales en la educación superior. Alicante: Organizado por la Federación Española de Sociología.

Agudelo, D., Casadiegos, C. & Sánchez, D. Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research* 2008; 1(1):34-39.

Agudelo, D., Casadiegos, C., & Sánchez, D. (2009). Relación entre esquemas maladaptativos tempranos y las características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 8(1), 87-104.

Akhmetova, J., Kim, A. & Harnisch, D. (2014). Using mixed methods to study Emotional Intelligence and Teaching Competencies in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 516-521.

Albaigés, B. (2003). Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat laboral en els joves. Barcelona: Generalitat de Catalunya – Secretaria de Joventut.

Allik, J., Laidra, K., Realo, A. & Pullmann, H. (2004). Personality development from 12 to 18 years of age: changes in mean levels and structure of traits. *European Journal of Personality*, 18(6), 445-462.

Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Allport, G. (1977). *Psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.

Aradilla-Herrero, A., Tomas-Sábado, J. & Gómez-Benito, J. (2013). Death attitudes and emotional intelligence in nursing students. *Omega: J Death Dying*, 66(1), 39–55.

Aradilla-Herrero, A., Tomás-Sábado, J. & Gómez-Benito, J. (2014). Associations between emotional intelligence, depression and suicide risk in nursing students. *Nurse Education Today*, 34(4), 520–525.

Arango, O. E., Clavijo, S. J., Puerta, I. C. & Sánchez, J. W. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 43(169), 89-105.

Arguedas, I. & Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la Educación Secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación, 7(3), 1-36.

Arias, C. J. & Giuliani, M. F. (2014). Explorando la inteligencia emocional percibida en tres franjas etarias. Un estudio realizado

en la argentina. *Estudios Interdisciplinarios sobre o Envelhecimento*, 19(1).

Ariño, A. & Llopis, R. (2011). ¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV). Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General de Universidades.

Arnett, J. (2007). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 23-29.

Arraras, J. I., Wright, S. J., Jusue, G., Tejedor, M. & Calvo, J. I. (2002). Coping style, locus of control, psychological distress and pain-related behaviours in cancer and other diseases. *Psychology, Health & Medicine*, 7, 181-187.

Auerbach, R., Abela, J., Ho, M., McWhinnie, C. & Czaikowska, Z. (2010). A prospective examination of symptomology: Understanding the relationship between negative events, self-esteem, and neuroticism. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 438-461.

Augusto, J., Pulido, M. & López-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness studies*, 12(3), 463-474.

Ayerdi, E. P. (1994). Estratificación social y estilos de vida. En Kaiero Uría, A. (Ed.). *Valores y Estilos de Vida*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Bahar, H. (2010). The effects of gender, perceived social support and sociometric status and academic success. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3801-3805.

Bandura, A. & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Universidad Alianza Editorial.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.

Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Gerbino, M. & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child development*, 74(3), 769-82.

Barañano, M., Finkel, L. & Rodríguez, E. (2011). "Procedencia socio-familiar". *RASE*, 87-116.

Bararaño, M. & Finkel, L. (2014). Transmisión intergeneracional y composición social de la población estudiantil universitaria española: cambios y continuidades. *RASE*, 7(1), 42-60.

Bar-On, R. (1997). El inventario emocional cociente (EQ-i): Una prueba de la inteligencia emocional. Toronto: Sistemas Multi-Salud.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.

Barraza, A. & Silero, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Revista Investigación Educativa* (7), 48-65.

Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico. *Revista Electrónica Psicologiacientifica.com* (7), 90-93.

Barraza, M. (2012). Estresores en alumnos de licenciatura y su relación con dos indicadores autoinformados del desempeño académico. *Revista electrónica de Investigación Educativa Duranguense* (12), 22-29.

Barrientos-Trigo, S., Gil-García, E. & Porcel-Gálvez, A. (2014). Gender differences in risk behaviors of nursing students at the University of Seville. *Journal of addictions nursing*, 25(3), 148-156.

Barrios, N., Sánchez, L. & Salamanca, Y. (2013). Patrones de personalidad patológica y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología. *Psychologia: avances de la disciplina*, 7(2), 45-53.

Bastías, E. M. & Stieповich, J. (2014). Una revisión de los estilos de vida de estudiantes universitarios iberoamericanos. *Ciencia y enfermería*, 20(2), 93-101.

Bastida, J. & Coenders, G. (2000). Modelos de ecuaciones estructurales. Madrid: Editorial La Muralla.

Baztan, A. (2004). *La cultura de las organizaciones*. Barcelona: Editorial Ariel.

Beauvais, A., Stewart, J., DeNisco, S. & Beauvais, J. (2014). Factors related to academic success among nursing students: A descriptive correlational research study. *Nurse Education Today*, 34, 918–923.

Beck, A. & Clark, D. (1988). Anxiety and depression: An information processing perspective. *Anxiety Research*, 1(1), 23-36.

Bermúdez, J. (1977). *Ansiedad y rendimiento*. Madrid, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid: Tesis doctoral.

Bhar, S. S., Brown, G. K. & Beck, A. T. (2008). Dysfunctional beliefs and psychopathology in Borderline Personality Disorder. *Journal of Personality Disorders*, 22(2), 165-77.

Bhullar, N., Schutte, N. S. & Malouff, J. M. (2012). Trait Emotional Intelligence as a Moderator of the Relationship Between Psychological Distress and Satisfaction with Life. *Individual Differences Research*, 10(1).

Blackwell, R. (2002). *Comportamiento del consumidor*. México: Thomson.

Blonigen, D., Carlson, M., Hicks, B., Krueger, R. & Iacono, W. (2008). Stability and change in personality traits from late adolescence to early adulthood: A longitudinal twin study. *Journal of personality*, 76(2), 229-266.

Boas, F. (2008). *Antropología cultural*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bonanno, G. (2004). Loss, trauma and human resilience. Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.

Bonet, J. (2003). El estrés como factor de vulnerabilidad: de la molécula al síndrome. Ponencia al Simposio Gador. XVI Congreso Argentino de Psiquiatría de APSA. Buenos Aires.

Bourgeois, E. & Frenay, M. (2001). University adult access policies and practices across the European Union; and their consequences for the participation of non-traditional adults. Final report. Barcelona: CREA.

Boyes, M. E. (2010). Neuroticism, stress, and coping in the context of an anagram-solving task. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 380–385.

Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158.

Branje, S., Lieshout, C. & Gerris, J. (2007). Big Five Personality development in adolescence and adulthood. *European Journal of Personality*, 21(1), 45-62.

Bricall, J. (2000). Informe Universidad 2000. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.

Brody, N. & Ehrlichman, H. (2000). *Psicología de la personalidad*. Prentice Hall.

Bueno, C., Teruel, M. P. & Valero, A. (2006). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), (2005), 169-194.

Buote, V., Pancer, S. & Pratt, M. (2007). The importance of friends among 1st-year University students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665-689.

Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and psychology*, 3(1).

Cabanach, R., Arias, A., Rodríguez, C. & Canedo, M. (2012). The relations between perceived self-efficacy and psychological well-being in university students. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1), 40-48.

Calero, M. D. (2004). Validez de la evaluación de potencial de aprendizaje. *Psicothema*, 16 (2), 217-221.

Camo, C. & Vázquez-Bernal, B. (2013). Estrategias de autorregulación en el aprendizaje de las reacciones químicas en alumnos del tercer ciclo en Portugal. IX Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias. Girona.

Cano, F. (2006). An in - depth analysis of the learning and study strategies inventory (LASSI). *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1023-1038.

Caprara, G., Barbarabelli, C., Borgogni, L. & Perugini, M. (1993). The "Big Five Questionnaire": a new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 281-288.

Caraveo, J. & Colmenares, E. (2000). Prevalencia de los trastornos de ansiedad fóbica en la población adulta de la ciudad de México. *Salud Mental* 23(5), 1-10.

Cárdenas, M., Castillo, C. & Camargo, Y. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 50-57.

Caro, D. & Vásquez, A. (2012). Consumo cultural y uso del tiempo libre en universitarios del área metropolitana. En *Clave Social*, 1(2), 8-19.

Carrosa, E., Blanco-Donoso, L. M., Moreno-Jiménez, B., González, A., Fraca, M. & Meniz, M. J. (2014). Evaluación y predicción del work engagement en voluntarios: el papel del sentido de la coherencia y la reevaluación cognitiva. *Anales de psicología*, 30(2), 530-540.

Carver, C. & Connor-Smith. (2011). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704.

Carver, C., Scheier, M. & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.

Castro, A. & Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos mediante el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Interdisciplinaria*, 155-174.

Casullo, M. & Fernández, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones de de la Facultad de Psicología /UBA*, 6(1): 25-49.

Casuso, M. (2011). Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la salud.

Casuso-Holgado, M., Cuesta-Vargas, A., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M., Barón-López, F. & Vega-Cuesta, M. (2013). La asociación entre el compromiso y el logro académico en estudiantes de ciencias de la salud. *BMC Medical Education*, 13(1), 13-33.

Catell, R. & Kline, P. (1982). *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Ed. Pirámide.

Cattell, R. (1957). Personality and motivation structure and measurement. Yonkers: World Book.

Cattell, R. (1966). The Scree Test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276.

Cayón, A. & Pérez, E. (2008). Estructura de valores de Schwartz en el personal directivo. *Telos*, 10(3), 403-417.

Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25-30.

Cervone, D. (2004). The architecture of personality. *Psychological Review*, 111(1), 183- 204.

Chan, M., Creedy, D., Chua, T. & Lim, C. (2011). Exploring the psychological health related profile of nursing students in Singapore: a cluster analysis. *Journal of clinical nursing*, 20(23-24), 3553–3560.

Chico, E. (2006). Personality dimensions and subjective well-being. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 38-44

Cid, M. & Finkel, L. (2014). Transmisión intergeneracional y composición social de la población estudiantil universitaria española: cambios y continuidades. *RASE*, 7(1), 42-60.

Cisneros, Y. & Ramírez, M. (2009). Prevalencia de enfermedades en trabajadores académicos de una universidad pública según seguro de gastos médicos. *Salud de los trabajadores*, 17(2), 121-131.

Cohen, S., Janicki-Deverts, D. & Miller, G. (2007). Psychological Stress and Disease. *Journal of the American Medical Association JAMA*, 298(14), 1685-1687.

Connor-Smith, J. & Compas, B. (2002). Vulnerability to social stress: Coping as a mediator or moderator of sociotropy and symptoms of anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 26(1), 39-55.

Contreras-Torres, F. V, Espinosa-Mend, J. C. & Esguerra-Pérez, G. A. (2009). Personalidad y afrontamiento en Estudiantes Universitarios. *Universitas Psychologica*, 8 (2), 311-322.

Cooper, A. & Petrides, K. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 449-457.

Costa, P. & McCrae, R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costa, P. & McCrae, R. (1992). Four ways five factors are basic: Reply. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665.

Costa, P. & McCrae, R. (2008). *Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R). Inventario NEO reducido de Cinco Factores (Neo FF)*. Madrid: TEA Ediciones.

Costa, P., Somereld, M. & McCrae, R. (1996). Personality and coping: A reconceptualisation. En *Handbook of coping: Theory research and applications* (págs. 44-61). New York: Wiley: Zeidner & N. Endler.

Coulston, C., Bargh, D., Tanius, M., Cashman, E., Tufrey, K., Curran, G. & Malhi, G. (2013). Is coping well a matter of personality? A study of euthymic unipolar and bipolar patients. *Journal of Affective Disorders*, 145(1), 54-61.

Crespo M. & Cruzado J.A. (1997). La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE, con una muestra de

estudiantes universitarios. *Análisis y modificación de conducta*, 23, 797-830.

Cruz, I., Valiente, A., Maldonado, M. D., García-Carpintero, M. Á. & de Llanos, F. (1998). Características del estudiante de enfermería. *Revista de Enseñanza Universitaria Extraordinario*, 613-616.

Danner, D., Snowdon, D. & Friesen, W. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 804-813.

De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C. & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: the moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning & Individual Differences*, 22(4), 439-448.

De la Ossa, S., Martínez, Y., Herazo, E. & Campo, U. (2009). Estudio de la consistencia interna y estructura factorial de tres versiones de la escala Zung para ansiedad. *Colombiana Médica*, 40(1), 71-77.

De Río Piedras, R. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios Carmen England Bayrón. *Revista Griot*, 5(1), 28. (ISSN 1949-4742).

Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K. & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10-17.

Duran, E. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11(1), 93–108.

Ebstrup, J., Eplov, L., Pisinger, C. & Jørgensen, T. (2011). Association between the Five Factor personality traits and perceived stress: is the effect mediated by general self-efficacy? *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 24(4), 407-419.

Eguiarte, B. E. B., Martínez, Q. Y. L., Gómez, E. L. & Patiño, C. D. (2016). Personality characteristics as predictors of coping in adolescents from marginal backgrounds. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1).

Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport: Praeger.

Erez, M. & Gati, E. (2014). A Dynamic, Multi-Level Model of Culture: From the Micro Level of the Individual to the Macro Level of a Global Culture. *Applied Psychology*, 53(4), 583-598.

Espinoza, M. & Sanhueza, O. (2012). Miedo a la muerte y su relación con la inteligencia emocional de estudiantes de enfermería de Concepción. *Acta Paul Enfermagem*, 25(4), 607–13.

Espinoza, M., Sanhueza, O., Ramírez-Elizondo, N. & Sáez-Carrillo, K. (2015). A validation of the construct and reliability of an emotional intelligence scale applied to nursing students. *Revista latino-americana de enfermagem*, 23(1), 139-147.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). The role of student's emotional intelligence: empirical evidence. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-19.

Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. & Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 191-205.

Eysenck, H. & Eysenck, M. (1985). *Personality and Individual Differences*. New York: Plenum Press.

Eysenck, H. & Eysenck, S. (1964). *Eysenck Personality Inventory*. Londres: Hodder and Stoughton.

Eysenck, H. & Eysenck, S. (1987). *Cuestionario de personalidad EPI*. Madrid: TEA Ediciones.

Eysenck, H. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield: Thomas.

Eysenck, H. (1970). *The structure of human personality*. Londres: Methuen Press.

Faulk, K., Gloria, C. & Steinhardt, M. (2013). Coping profiles characterize individual flourishing, languishing, and depression. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 26(4), 378-390.

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J. & Bagés, N. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.

Ferguson, E. (2001). Personality and coping traits: A joint factor analysis. *British Journal of Health Psychology*. 6(4), 311-325.

Fernández, E. (1997). *Estilos y Estrategias de Afrontamiento*. In Cuaderno de prácticas de motivación y emoción. Madrid: Pirámide.

Fernández, R., Salamonson, Y. & Griffiths, R. (2012). Emotional intelligence as a predictor of academic performance in first-year accelerated graduate entry nursing students. *Journal of Clinical Nursing*, 21(23-24), 3485-92.

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (66), 85-108.

Ferrando, M., Prieto, M.D., Almeida, L., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., Hernández, D., Sáinz, M. & Fernández, M.C. (2010) Trait Emotional Intelligence and Academic Performance: Controlling for the Effects of IQ, Personality, and Self-Concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, XX(X) 1–10.

Ferraro, C. (2003). Desarrollo productivo local en Argentina. Coordinación del estudio Oficina de la CEPAL-ONU, a solicitud de la Secretaría de Política Económica, Ministerio de Economía de la Nación.

Figuroa, M., Contini, N., Lacunza, A., Levín, M. & Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21(1): 66-72.

Finkel, L. & Barañano, M. (2014). La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España. *RASE*, 7(1), 82-103.

Finkel, L., Barañano, M. & Rodríguez, E. (2012). Desigualdad, "Régimen de dedicación al estudio". *RASE*, 154-193.

Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839-852.

Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., Del Arco, I. & Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109-120.

Fredrickson, B. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56, 218-226.

Gantiva, C., Luna, A., Dávila, A. & Salgado, M. (2012). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(1), 63-70.

García, J. (2008). Clase social, tipo de familia y logro educativo en Canarias. *Papers: revista de sociología*, (87), 77-100.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiples Intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21 st Century*. Nueva York: Basic Books.

Garzón, A. & Seoane, J. (1996). *Técnicas y prácticas instrumentales en Psicología*. Valencia: Promolibro.

Garzón, A. (2005). *Psicología Política y Justicia*. In *Principios Constitutivos y Temas Transversales*. Libro-e Capítulo IV. Colombia: Psicom. Ed.

Garzón, A. (2012). Incorporación y adaptación del sistema de creencias postmodernas. *Psicothema*, 24(3), 442-448.

Gil, P. (2003). Animación y dinámica de grupos deportivos. Sevilla: Wanceulen.

Gil-García, E., Gue Martini, J. & Porcel-Gálvez, A. M. (2013). Consumo de alcohol y prácticas sexuales de riesgo: el patrón de los estudiantes de Enfermería de una universidad española. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 21(4), 1-7.

Godoy, D., Godoy, J., López-Chicheri, I., Martínez, A., Gutiérrez, S. & Vázquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20(1), 155-165.

Goldberg, L.R. (1992): The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 1, 26-42.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2012). Inteligencia emocional. Editorial Kairós.

Gómez, M. C. A. & Cavaco, N. A. A. P. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios/The resilience of teachers as crucial factor to overcome adversity in a society of changes. *Tendencias Pedagógicas*, (28).

Gómez-Benito, S. M. (2014). Estudio exploratorio en estudiantes universitarios. Referencias sociodemográficas y elección de carrera. *Praxis evolution*, 18(1 y 2), 94-101.

González, J. & Ballesteros, M. (2011). Acceso y Continuidad: Experiencias de los estudiantes no tradicionales en la Enseñanza Superior Proyecto RANLHE.

- González-Arratia, N. I., Medina, J. L. V. & García, J. M. S. (2015). Autoestima en jóvenes universitarios. *CIENCIA ergo-sum*, 10(2), 173-179.
- Gouveia, V. V., Clemente, M. & Vidal, M. Á. (1998). El cuestionario de valores de Schwartz (CVS): propuesta de adaptación en el formato de respuesta. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 463-469.
- Greaves, J. & Bradberry, T. (2007). *Las claves de la inteligencia emocional*. Ed. Norma.
- Green, C., Polen, M. & Perrin, N. (2003). Structural models of gender, alcohol consumption, and health. *Substance use & misuse*, 38(1), 97-125.
- Grehan, P. M., Flanagan, R. & Malgady, R. G. (2011). Successful graduate students: The roles of personality traits and emotional intelligence. *Psychology in the Schools*, 48(4), 317-331.
- Grotberg, E. (2005). *Nuevas tendencias en resiliencia*. Paidós.
- Grundiza, S. & López, C. (2013). "Intergenerational transmission of disadvantage statistics" en *Statistics in focus 27* (Eurostat, Statistics Explained).
- Guarino, L. (2009). *Validación del modelo de sensibilidad emocional. Propuesta de un modelo de mediación moderada*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Guarino, L., Scremín, F. & Borrás, S. (2012). Diferencias individuales como predictoras de la salud y calidad de vida percibida en embarazadas. *Pensamiento Psicológico*, 10(2), 135-148.
- Guerrero, L. & León, A. (2010). Estilo de vida y salud: un problema socioeducativo, antecedentes. *Educere*, 14(49), 287-296.

Gutierrez Calvo, M. (1996) "Ansiedad y Deterioro Cognitivo: Incidencia en el Rendimiento académico". *Revista. Ansiedad y Estrés* 2 (2-3),173-194.

Hambrick, E. & McCord, D. (2010). Proactive coping and its relation to the five-factor model of personality. *Individual Differences Research*. 8, 67–77.

Hartley, M. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health*, 59(7), 596-604.

Hernández, P. & Pastor, J. M. (2011). Características socioeconómicas de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universitat de València. *Universitat de València, Centre de Formació i Qualitat Manuel Sanchis Guarner*.

Hervás, G. (2009). *Psicología Positiva: Una introducción*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 23-41.

Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage Publications.

Hofstede, G. (1998). Attitudes, values and organizational culture: disentangling the concepts. *Organization Studies*, 447.

Hollingshead, A. (1957). Two factors index of social position. *Yale University*.

Hsieh, H., Zimmerman, M., Xue, Y., Bauermeister, J., Caldwell, C., Wang, Z. & Hou, Y. (2014). Stress, active coping, and problem behaviors among Chinese adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(4), 364-376.

Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.

Huertas, C., Caro, D., Vásquez, A. & Vélez, J. (2008). Consumo cultural y uso del tiempo libre en estudiantes lasallistas. *Revista Lasallista de Investigación*, 5(2), 36-47.

Ibáñez, E. (2012). La personalidad en las enfermedades psiquiátricas. *Anales (Reial Acadèmia de Medicina de la Comunitat Valenciana)*, (13), 6-13.

Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruíz-Esteban, C., Estévez, C. & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25(1), 93-101.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.

Jenkins, D. (2005). *Mejoremos la salud a todas las edades: un manual para el cambio de comportamiento*. Washington D.C.: Pan American Health Organization.

Jiménez, L. (2010). Estrés en estudiantes de farmacia de la universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-29.

Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación socioescolar en adolescentes españoles; el papel de la inteligencia emocional. *Revista de psicología social*, 26(1), 105-117.

Jiménez, M. & 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(29), 75-98.

Johnson, J., Gooding, P. & Tarrier, N. (2008). Suicide risk in schizophrenia: explanatory models and clinical implications, the Schematic Appraisal Model of Suicide (SAMS). *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 55–77.

Johnson, J., Gooding, P., Wood, A., Taylor, P., Pratt, D. & Tarrier, N. (2010). Resilience to suicidal ideation in psychosis: positive self-appraisals buffer the impact of hopelessness. *Behaviour Research and Therapy*, 883-889.

Kammeyer-Mueller, J., Judge, T. & Scott, B. (2009). The role of core self-evaluations in the coping process. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 177-195.

Kappe, F. & Flier, H. V. (2010). Using multiple and specific criteria to assess the predictive validity of the Big Five personality factors on academic performance. *Journal of Research in Personality*, 44(1), 142-145.

Karademas, E.C. & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033-1043.

Kasworm, C. (2010). Adult learners in a research university: Negotiating undergraduate student identity. *Adult education quarterly*, 60(2), 143-160.

Kendler, K., Gardner, C. & Prescott, C. (2003). Personality and the experience of environmental adversity. *Psychological Medicine*, 33(7), 1193–1202.

Kendler, K., Kuhn, J. & Prescott, C. (2004). The interrelationship of neuroticism, sex, and stressful life events in the prediction of episodes of major depression. *The American Journal of Psychiatry*, 161(4), 631–636.

Kluckhohn, C. (1951). *Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification*. New York: EA Shils.

Kohler, J. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. *Liberabit*, 19(2), 277-288.

Kroeber, A. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Mass.

Laborde, S., Dosseville, F. & Scelles, N. Trait emotional intelligence and preference for intuition and deliberation: Respective influence on academic performance. *Personality and Individual Differences* 49 (2010) 784–788.

Lagos, N. & Ossa, C. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes Educativos*, 15(1), 37-52.

Landa, J., López-Zafra, E., Aguilar-Luzón, M. & de Ugarte, M. (2009). Predictive validity of Perceived Emotional Intelligence on nursing students' self-concept. *Nurse Education Today*, 29(7), 801-808.

Langdon, E. J. & Wiik, F. B. (2010). Antropología, salud y enfermedad: una introducción al concepto de cultura aplicado a las ciencias de la salud. *Rev. Latino-Am Enfermagem*, 18(3), 173-181.

Laredo, M., Huante, C., Hernández, A., Moran, A. & Loeza, B. (2014). Estrés académico en estudiantes. El caso de la Facultad de

Enfermería de la Universidad Michoacana. Congreso Virtual sobre Educación Media y Superior.

Law, K., Wong, C. & Song, L. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology* , 89(3), 483-496.

Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a personcentered conceptualisation of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9-46.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Madrid: Martínez Roca.

Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones para la salud*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Lazarus, R. S. (2003). The Lazarus Manifesto for Positive Psychology and Psychology in General. *Psychological Inquiry*, 14(2), 173-189.

Learreta, B., Cruz, A. & Benito, A. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1681-5653.

Levine, A. & Dean, D. (2012). *Generation on a Tightrope: A Portrait of Today's College Student*. S. Francisco: Jossey-Bass.

Limonero, J., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. & Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 1(20), 183-196.

Llinares, L. I., Córdoba, A. I., Martí, M., García, J. & Casino, A. M. (2013). ¿Conocemos a nuestros estudiantes? Las creencias epistemológicas y el sistema de valores en el EEES. @ tic. Revista d'innovació educativa, (10), 24-32.

Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Schutz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. Personal Social Psychological Bulletin, 30(8), 1018-1034.

Lopes, P., Salovey, P., Cote, S. & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. Emotion, 5(1), 113-118.

López, A., Rondón, J., Cellerino, C. & Alfano, S. (2010). Guías esquematizadas de tratamiento de los Trastornos de la personalidad para profesionales, desde el modelo de Theodore Millon. Ciencias Psicológicas, 4(2), 239-271.

López, P. (2008). Construir la resiliencia en la práctica educativa. Estrategias y actuaciones para educadores. Revista Misión Joven Digital.

López, V. & López, M. (2011). Situaciones generadoras de estrés en los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas. Ciencia y enfermería, 17(2), 47-54.

Lousinha, A. & Guarino, L. (2013). Diferencias individuales como moderadoras de la relación estrés-salud en docentes universitarios. Summa Psicológica, 10(1), 73-84.

Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? Psychological Bulletin, 131(6), 803-855.

Maddux, J. (2005). Self-Efficacy. The power of believing you can. Oxford: Oxford University Press, 277-287.

Maldonado, I. & Reich, M. (2016). Coping strategies and public speaking fear among undergraduate students. *Ciencias Psicológicas*, 7(1).

Manga, D. & Morán, C. (2007). Autoeficacia y motivación de logro en la sociedad del conocimiento. *Comunicación y Pedagogía*, 17(1), 79-87.

Marsh, H. & Hau, K. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable?. *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 364-390. Doi.: 10.1080/00220973.10806604

Martí, J. J., Martí-Vilar, M. & Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 160-168.

Martín, A. M. T., Mateo, H. R., Negrín, M. E. D. & Henríquez, I. L. (2016). Valor predictivo de los moldes de la mente sobre los factores de personalidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 295-306.

Martínez, A. E., Piqueras, J. A. & Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de Motivación y Emoción (Internet)*, 14(37).

Martínez, B., Fernández, A., Gros, B. & Romaña, T. (2005). El cambio de cultura docente en la universidad ante el espacio europeo de educación superior. In *El espacio Europeo de Educación Superior*, 95-163.

Martínez-López, Z., Páramo, M. F., Guisande, M. A., Tinajero, C. & da Silva, L. (2014). Apoyo social en universitarios españoles de primer año: propiedades psicométricas del Social Support Questionnaire-Short Form y el Social Provisions Scale. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 102-110.

Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Chacón-Cuberos, R., Hinojo-Lucena, M. A. & Espejo-Garcés, T. (2016). Choosing Higher Education for Senior High School and Upper Education Students. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18.

Martorell, C., González, R., Rasal, P. & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.

Mateu, R. (2011). La importancia de los docentes como guías o tutores de resiliencia. Obtenido de <http://www.resilienciabarcelona.net/2010/10/la-importancia-de-los-docentes-como-guias-o-tutores-de-resiliencia>.

Maximiniano, A. (2006). *Teoría Geral da Administracao*. São Paulo: Atlas.

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Educational implication* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.

Mayer, J. & Salovey, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (2000). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg, *The handbook of intelligence* (pp. 396-422). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J., Roberts, R. & Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.

McAdams, D. & Olson, B. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542.

McCrae, R. & Costa, P. (1986). Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54(2), 385-405.

McCrae, R., Costa, P., Ostendorf, F., Angleitner, A., Harcaron, M., Avia, M. & Smith, P. (2000). Nature over nurture. Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 173-186.

Medina, O. (2008). Universidad y educación de personas adultas. *Revista electrónica de Educación y Formación Continua de Personas Adultas*, 2(1), 113-134.

Mikulic, I.M. Cassullo, G.L. Crespi, M. Elmasian, M. & Caruso, A. (2011). Evaluación de la inteligencia emocional, la satisfacción vital y el potencial resiliente en una muestra de estudiantes de Psicología. *Anuario de Investigaciones XVIII*, Instituto de Investigaciones-Secretaría de Investigaciones.

Millar, S. & Donnelly, M. (2013). Promoting mental wellbeing: developing a theoretically and empirically sound complex intervention. *Journal of Public Health*, 36(2), 1-10.

Miller, J. D. & Lynam, D. (2001). Structural models of personality and their relation to antisocial behavior: A meta-analytical review. *Criminology*, 39(4), 765-798.

Ministerio de Educación, C. Y. (2016). Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2014-2015. Secretaría General de Universidades. Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario.

Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102(2), 246-268.

Mischel, W. (2004). Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-22.

Molero, D., Ortega, F. & Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la Adquisición de Competencias Emocionales en Función del Género, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.

Moos, R. (1993). *Coping Responses Inventory*. Florida; U.S.A.: Psychological Assessment Resources.

Morales, M., & González, A. (2014). Resiliencia-Autoestima-Bienestar psicológico y Capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 215-228.

Morán, C., Landero, R. & González, M.T. (2010). COPE-28: un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 543-552.

Mortiboys, A. (2011). *Teaching with Emotional Intelligence: A step-by-step guide for Higher and Further Education professionals*. London. England: Taylor & Francis.

Muñoz, F. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

Navarro, M. V. (2014). La psicología moral y la religiosidad: relaciones entre el razonamiento moral prosocial, los valores y las actitudes religiosas en estudiantes de secundaria. Tesis doctoral.

Navarro, P. & Soler, I. (2014). Las motivaciones de la elección de carrera por los estudiantes universitarios. *RACE*, 7(1), 61-81.

Ochoa-Hernández, M. L. & Rangel-Lyne, L. (2012). El tiempo libre de los estudiantes universitarios de la Facultad de Comercio y Administración de Tampico. *Ciecina Uat*, 6(3), 20-26.

Ochoa-Hernández, M. L. & Rangel-Lyne, L. (2012). El tiempo libre de los estudiantes universitarios de la Facultad de Administración de Tampico. *CienciaUat*, 23(1), 20-26.

OMS. Organización Mundial de la Salud 2002: reducing risks, promoting healthy life. Geneva: WHO; 2002.

Omura, K. (2007). Situation-related changes of causal structures and the stress model in Japanese college student. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 943-960.

Páez, M. L. & Castaño, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.

Palomera, R., Gil-Olarte, P. & Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.

Pardo, A. & Ruiz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 15*. Madrid: McGraw-Hill.

Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación Ciencia y Salud*, 7(1), 57-63.

Pavez, P., Mena, L. & Vera-Villaruel, P. (2012). El rol de la felicidad y el optimismo como factor protector de la ansiedad. *Universitas Psychologica*, 11(2), 369-380.

Pérez, J., & Menéndez, S. (2014). Un análisis tipológico del estrés parental en familias en riesgo psicosocial. *Salud mental*, 37(1), 27-34.

Petrides, K. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.

Petrides, K. & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 425-448.

Petrides, K. (2009). Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue). London: London Psychometric Laboratory.

Petrides, K. (2011). El manual Wiley-Blackwell del individuo. En A. Chamorro-Premuzic, & S. Furnham, *Capacidad e inteligencia emocional rasgo*. Nueva York: von Stumm.

Petrides, K. V. (2011). An application of belief-importance theory with reference to trait emotional intelligence, mood, and somatic complaints. London Psychometric Laboratory, University College London. *Personality and Social Psychology. Scandinavian Journal of Psychology* 52, 161–167.

Petrides, K., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.

Petrides, K., Furnham, A. & Martin, G. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 144(2), 149-162.

Petrides, K., Pérez, J. & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21(1), 26-55.

Piemontesi, S. & Heredia, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista Tesis*, 1(1), 74-86.

Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez-Rosas, J. & Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 28(1), 89-96.

Pineda-Espejel, A., López-Walle, J. & Tomás, I. (2015). Factores situacionales y disposicionales como predictores de la ansiedad y autoconfianza precompetitiva en deportistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 55-70.

Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A. & Oblitas, L. (2010). Emociones negativas y salud. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112.

Pope, D., Roper, C. & Qualter, P. (2012). The influence of emotional intelligence on academic progress and achievement in UK university students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(8), 907-918.

Pullmann, H., Raudsepp, L. & Allik, J. (2006). Stability and change in adolescents' personality: A longitudinal study. *European Journal of personality*, 20(6), 447-459.

Ricoy, M. C. & Pino, M. (2005). Estudio sobre el perfil del alumnado de Educación Social. *Estudios sobre Educación*, 9, 127-143.

Rivera, M. C. A., Llanes, O. F. G., Garrido, V. A. P., Maldonado, C. R. Q. & Sánchez, C. A. Z. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 21-35.

Riveros, M., Hernández, H. & Rivera, J. (2007). Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 10(1), 91-102.

Riviére, A. (1992). In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y Educación*. Madrid: Ed. Alianza.

Roberts, B., Walton, K. & Viechbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1-25.

Roberts, B., Wood, D. & Caspi, A. (2008). The development of personality traits in adulthood. *Handbook of personality: theory and research*. New York: 3^a Ed. Guilford Press.

Robinson, J. S., Larson, C. L. & Cahill, S. P. (2014). Relations Between Resilience, Positive and Negative Emotionality, and Symptoms of Anxiety and Depression. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 6(S1), S92-S98.

Rocha, R., Cabrera, E., González, D., Martínez, R., Pérez, J., Saucedo, R. & Villalón, I. (2010). Factores de estrés en estudiantes universitarios.

Rockeach, M. (1979). *Understanding human values: individual and societal*. Nueva York: Free Press.

Rodríguez, J. & Agulló, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11 (2).

Rodríguez, M. S., Martínez, Z., Tinajero, C., Guisande, M. A. & Páramo, M. F. (2012). Adaptación española de la Escala de Aceptación Percibida (PAS) en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 24(3), 483-488.

Rodríguez, U., Amaya, A. & Argota, A. (2011). Inteligencia emocional percibida y ansiedad de rasgo-estado en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 310-320.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.

Román, C. & Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las Ciencias de la Educación. 14(2).

Román, C., Hernández, Y. & Ortiz, F. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Cubana de Educación Superior*, 46(7), 21-28.

Román, C., Ortiz, F. & Hernández, Y. (2005). Variables psicosociales y su relación con el éxito académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2).

Ros, M. & Gouveia, V. (2001). *Psicología social de los valores humanos: desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ros, M. & Schwartz, S. H. (1995). Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental: Una comparación transcultural. *Reis*, 69-88.

Ros, M. (2002). Los valores culturales y el desarrollo socioeconómico: una comparación entre teorías culturales. 9-33.

Rueda, B., Pérez-García, A. M. & Bermúdez, J. (2005). Estudio de la competencia percibida a partir de sus dos componentes: expectativa de autoeficacia y expectativas de resultados. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58, 75-87.

Ruiz-Olabuenaga, J. I. (1994). Los estilos de vida como empatías de participación política. En Kaiero Uría, A. (Ed.). *Valores y Estilos de Vida*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1881-2073.

Sáiz, M., Anguera, B., Civera, C. & de la Casa, G. (2011). *Historia de la Psicología*. UOC.

Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.

Sánchez, M.T., Fernández, P., Montañes, J. & Latorre, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicancias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa* 15, 6 (2), pp.455-474.

Sánchez-Elvira, A. (2003). *Introducción al estudio de las diferencias individuales*. Madrid: Sanz y Torres.

Sánchez-Ruiz, M. J., Pérez-González, J. C., & Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 51-57.

Sánchez-Turet, M. (1998). EPI Cuestionario de Personalidad manual. Madrid: TEA Ediciones.

Sandín, B. (1981). Consideraciones sobre el cuestionario 8SQ. *Revista de psicología General y Aplicada*, 36, 323-327.

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Roma, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.

Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.

Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J. & Golden, C. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.

Schutte, N., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of social psychology*, 141(4), 523-536.

Schwartz, S. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878-891.

Schwartz, S. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*.

Schwartz, S.H. & Ros, M. (1996). Values in the West: A Theoretical and Empirical Challenge to the Individualism-Colectivism Cultural Dimension. *World Psychology*, 2, 91-122.

Searle, B. J. & Lee, L. (2015). Proactive Coping as a Personal Resource in the Expanded Job Demands–Resources Model. *International Journal of Stress Management*, 22(1), 46–69.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction*. Springer Netherlands, 279-298.

Silva, M. J. F. & Astorga, M. C. M. (2015). La resiliencia y su relación con salud y ansiedad en estudiantes españoles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 409-416.

Simkin, H. (2012). Personalidad y autoestima desde el modelo y la teoría. *Hologramática*, 17(2), 171-193.

Sluzki, C. E. (2014). El futuro transdisciplinario de la terapia sistémica. *Mosaico: revista de la Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar*. *Journal of the Spanish Federation of Family Therapy Associations*, (57), 63-78.

Smits, I., Dolan, C., Vorst, H., Wicherts, J. & Timmerman, M. (2011). Cohort differences in Big Five personality factors over a period of 25 years. *Journal of personality and social psychology*, 100(6), 1124-38.

Snowden, A., Stenhouse, R., Young, J., Carver, H., Carver, F. & Brown, N. (2015). The relationship between emotional intelligence, previous caring experience and mindfulness in student nurses and midwives: a cross sectional analysis. *Nurse Education Today*, 35(1), 152-158.

Somerfield, M. & McCrae, R. (2000). Stress and coping research. Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *Am Psychology*, 55(6), 620-5.

Soria, M. R., Ávila, E. & Rodríguez, N. M. (2014). Efectos del trabajo académico en la salud y en las relaciones familiares de hombres y mujeres estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(1), 150-165.

Soriano, N., Ríos, M., & Lozano, L. y. (2009). Percepción de jóvenes estudiantes respecto a su salud: Conductas y contexto de riesgo. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 14(2), 245-260.

Soto, C. & John, O. (2014). Traits in transition: The structure of parent-reported personality traits from early childhood to early adulthood. *Journal of Personality*, 82(3), 182-199.

Sparkman, L., Maulding, W. & Roberts, J. (2012). Non-cognitive predictors of student success in college. *College Student Journal*, 46(3), 642-652.

Spielberger C. D., Gorsuch, R. L. & Lushene, R. E. (1982). *Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo*. Madrid: TEA Ediciones.

Spielberger, C., Gorsuch, R. L. & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State/Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: University Press.

Stillmaker, J. & Kasser, T. (2013). Instruction in Problem-Solving Skills Increases the Hedonic Balance of Highly Neurotic Individuals. *Cognitive Therapy and Research*, 37(2), 380-382.

Suárez, Y., Guzmán, K., Medina, L. & Ceballos, G. (2012). Características de inteligencia emocional y género en estudiantes de psicología y administración de empresas de una universidad pública de Santa Marta, Colombia: un estudio piloto. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 9(2), 132-139.

Tarabal, L. M. S. & Pérez, R. C. G. (2015). Coping strategies in a sample of uruguayan university students. *Ciencias Psicológicas*, 4(2).

Terracciano, A., McCrae, R. & Costa, P. (2010). Intra-individual change in personality stability and age. *Journal of Research in Personality*, 44(1), 31-37.

Toro, R., Nieto, T., Mayorga, N. & Montaña, L. (2013). Ansiedad clínica: instrumentos de auto-reporte más usados en población adulta. *Vanguardia psicológica*, 3(2), 173-183.

Torre, S., & Tejada, J. (2007). Estilos de Vida y Aprendizaje Universitario. *Revista Iberoamericana* (44), 101-131.

Torres, M. & Castillo, J. (2015). Dilemas actuales del Derecho de Familia. *Revista Ciencia Jurídica y Política*, 55-69.

Torres, M. C. G. & Garde, R. A. (2014). Perfiles de resiliencia y estrategias de afrontamiento en la universidad: variables contextuales y demográficas. *Electronic journal of research in educational psychology*, 12(34), 621-648.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Conferencia mundial sobre la educación superior. París.

Urraca, S. (1981). Actitudes ante la muerte (preocupación, ansiedad, edad, temor) y religiosidad. Madrid, Universidad Complutense: Tesis doctoral no publicada.

Vaccaro, A. & Lovell, C. (2010). Inspiration from Home: Understanding Family as Key to Adult Women's Self-Investment.

Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory, 60(2), 161-176.

Valadez, M., Borges, M., Ruvalcaba, N., Villegas, K. & Lorenzo, M. (2013). Emotional Intelligence and its Relationship with Gender, Academic Performance and Intellectual Abilities of Undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412.

Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, 15-22.

Valencia, L. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Revista Poiésis*, 12(23), 1-6.

Vargas, G. M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63.

Vázquez, A. & Manassero, M. (2008). El Declive de las Actitudes Hacia la Ciencia de los Estudiantes: Un Indicador Inquietante Para La Educación Científica. *Revista Eureka Enseñanza Divulgación Científica*, 5(3), 274-292.

Vecchione, M., Alessandri, G., Barbanelli, C. & Caprara, G. (2012). Gender differences in the Big Five personality development: A longitudinal investigation from late adolescence to emerging adulthood. *Personality and Individual Differences*, 53(6), 740-746.

Velasco, C. B., Vilarrasa, A. B., Fénétrier, C. & Nargeot, M. C. G. (2013). Trastornos psicósomáticos y su relación con alexitimia, ansiedad, depresión y demanda de ayuda psicológica. *Psicología y salud*, 21(2), 227-237.

Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R. & Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de educación especial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 355-366.

Vera, M., Salanova, M. & Martín-del-Río, B. (2011). Self-efficacy among university faculty: how to develop an adjusted scale. *Anales de Psicología*, 27(3), 800-807.

Verner, C. (1964). *Adult education: outlines of an emerging field of university study*. Washington, D.C: Adult Education Association of the United States.

Villalta, P. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159–188.

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism* (rev. ed.). New York: Norton.

Weinstein, C. & Palmer, D. (2002). *User's manual for those administering the learning and study strategies inventory (LASSI)*. Texas: H&H Publishing Company, Inc.

Wright, A., Pincus, A. & Lenzenweger, M. (2012). Interpersonal development, stability, and change in early adulthood. *Journal of personality*, 80(5), 1339-1372.

Yazedjian, A., Purswell, K., Sevin, T. & Toews, M. (2007). Adjusting to the first year of college: Students' perceptions of the importance of parental, peer, and institutional support. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 19(2), 29-46.

Zimmerman, B. & Schunk, D. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. In J. Barry, Z. BJ, & H. Dale, *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York: Schunk.

9. ANEXOS



Anexo 1

Por la presente, hago constar que el estudio **Personalidad y afrontamiento al estrés en alumnos de Grado en Enfermería. Factores moduladores**, desarrollado por la Prof. Noemí Cuartero Monteagudo, requirió de la toma de datos mediante diferentes cuestionarios de carácter psicológico, así como datos de carácter sociodemográfico, para lo cual se concedió el permiso por parte del Decano de la Facultad de Enfermería de la Universidad Católica de Valencia.

La recogida de datos se llevó a cabo en diferentes momentos entre el período de **octubre de 2014 a mayo de 2015** y en todos los casos se procedió a obtener el consentimiento informado del alumno.

Atendiendo al Acta de Helsinki, se informó sobre el carácter voluntario, anónimo y el compromiso de preservar la confidencialidad de los datos recabados. Las explicaciones fueron orales y escritas. Los participantes firmaron libremente su consentimiento informado y entendieron las explicaciones, conociendo la posibilidad de abandonar la evaluación en cualquier momento, si lo consideraban oportuno. No percibieron remuneración alguna. Los resultados se analizaron para el conjunto de la población participante y de forma global, pero no estaban conectados a las notas.



Con todo lo expuesto, se confirma que la evaluación no supuso riesgos.

Lo que hago constar a petición de la interesada y a los efectos oportunos

16 de junio de 2015

Fdo. : Dr Pedro Navarro Illana



DECANO DE LA FACULTAD

Anexo 1

Por la presente, hago constar que el estudio **Personalidad y afrontamiento al estrés en alumnos de Grado en Enfermería. Factores moduladores**, desarrollado por la Prof. **Noemí Cuartero Monteagudo**, requirió de la toma de datos mediante diferentes cuestionarios de carácter psicológico, así como datos de carácter sociodemográficos, para lo cual se concedió el permiso por parte de la **Comisión Académica de Investigación** de la Facultad de Enfermería y Podología de la Universidad de Valencia.

La recogida de datos se llevó a cabo en diferentes momentos entre **octubre de 2014 y mayo de 2015** y en todos los casos se procedió a obtener el consentimiento informado del alumnado.

Los que hago constar a petición de la interesada y a los efectos oportunos.

18 de junio de 2015

Signat: Dr. Julio Fernández Garrido



 DEGÀ DE LA FACULTAT

ANEXO 2

PERSONALIDAD Y AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS EN ALUMNOS DE GRADO EN ENFERMERÍA. FACTORES MODULADORES

Yo, (nombre y apellidos)

He sido informado por D^a Noemí Cuartero Monteagudo, investigadora del estudio arriba indicado y declaro que:

- He leído la hoja de información que se me ha entregado
- He podido hacer preguntas sobre el estudio
- He recibido respuestas satisfactorias a mis preguntas
- He recibido suficiente información sobre el estudio.

Comprendo que mi participación es voluntaria

Comprendo que todos mis datos serán tratados confidencialmente

Comprendo que puedo retirarme del estudio:

- Cuando quiera
- Sin tener que dar explicaciones
- Sin que esto repercuta en mis cuidados asistenciales

Con esto doy mi conformidad para participar en el estudio

Firma del investigador

Firma del participante

Fecha:

Fecha:

ANEXO 3

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS.

NOMBRE SIGLAS de los apellidos y fecha de nacimiento:

_____ (Por ejemplo, José Sánchez Pérez
cuya fecha de nacimiento es 26/05/01, Escribiría: José SP 26/05/01)

1. Sexo: Varón Mujer 2. Edad: _____ años
2. Centro dónde cursó o cursa estudios: UV UCV
3. Estado civil: Soltero/a Casado/a Divorciado/a Viudo/a Pareja
4. ¿Hijos? SI NO Indique N° de hijos y si son de varias parejas especifique cuántos tiene en común con su pareja actual y cuántos hijos tiene de otras relaciones: _____
5. ¿Familiares a su cargo? SI NO Indique N° de personas a su cargo, edad y parentesco: _____
6. Lugar de nacimiento: _____ Población de residencia: _____
7. ¿Formación complementaria previa al Grado en Enfermería? SI NO
Indique en caso de ser afirmativo que tipo de formación complementaria posee:

8. Años experiencia laboral: ≤1 AÑO +1año-5años +5años-10años
+10años > 20
9. Lugar de trabajo: _____
10. Determinar el motivo por el que estudia el Grado en Enfermería:
Vocación y ayuda a los demás No fui admitido/a en otra carrera otros
motivos ningún motivo
11. Estudios desde los que opta:
Bachillerato Otra titulación universitaria Acceso mayores de 25 años
Módulo superior
12. Familiares o conocidos que trabajen en el ámbito de estudio:

Familia nuclear Familia extensa Otros (conocidos o amigos) Ninguno

13. Estudios del padre: Universitarios Bachillerato Primaria Ninguno

14. Estudios de la madre: Universitarios Bachillerato Primaria Ninguno

15. Profesión del padre: _____

16. Profesión de la madre: _____

17. Indique a qué dedica su tiempo libre:

Actividades culturales (teatro, cine, exposiciones, etc.)

Salidas nocturnas (discotecas, pubs, botellón, etc.)

Lectura y música (novelas, ensayos, cómics, música actual, clásica, etc.)

Tecnología (chats, videoconsolas, internet, redes sociales, etc.)

Acudo a una organización juvenil (Juniors, Scouts, ONG, voluntariado, etc.)

18. Valora en una escala de 1 a 10 cómo te consideras tú en cada una de las siguientes cuestiones:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Rendimiento académico										
2. Motivación e interés por las actividades académicas										
3. Ritmo de trabajo adecuado										
4. Te consideras un/a buen/a alumno/a										
5. Tienes recursos para establecer buenas relaciones y evitar los conflictos										

II. CUESTIONARIO A E-R.

INSTRUCCIONES PARTE I. A-E

A continuación encontrará unas frases que se utilizan corrientemente para describirse uno a sí mismo. Lea cada frase y señale la puntuación 0 a 3 que indique mejor cómo se **SIENTE UD. AHORA MISMO**, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa su situación presente.

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Me siento calmado	0	1	2	3
2. Me siento seguro	0	1	2	3
3. Estoy tenso	0	1	2	3
4. Estoy contrariado	0	1	2	3
5. Me siento cómodo (estoy a gusto)	0	1	2	3
6. Me siento alterado	0	1	2	3
7. Estoy preocupado ahora por posibles desgracias futuras	0	1	2	3
8. Me siento descansado	0	1	2	3
9. Me siento angustiado	0	1	2	3
10. Me siento confortable	0	1	2	3
11. Tengo confianza en mí mismo	0	1	2	3
12. Me siento nervioso	0	1	2	3
13. Estoy desasosegado	0	1	2	3
14. Me siento muy "atado" (como oprimido)	0	1	2	3
15. Estoy relajado	0	1	2	3
16. Me siento satisfecho	0	1	2	3
17. Estoy preocupado	0	1	2	3
18. Me siento aturdido y sobreexcitado	0	1	2	3
19. Me siento alegre	0	1	2	3
20. En este momento me siento bien	0	1	2	3

INSTRUCCIONES PARTE II. A-R

Lea cada frase y señale la puntuación 0 a 3 que indique mejor cómo se **SIENTE UD EN GENERAL**, en la mayoría de las ocasiones.

	Casi Nunca	A veces	A menudo	Casi Siempre
21. Me siento bien	0	1	2	3
22. Me canso rápidamente	0	1	2	3
23. Siento ganas de llorar	0	1	2	3
24. Me gustaría ser tan feliz como otros	0	1	2	3
25. Pierdo oportunidades por no decidirme pronto	0	1	2	3
26. Me siento descansando	0	1	2	3
27. Soy una persona tranquila, serena y sosegada	0	1	2	3
28. Veo que las dificultades se amontonan y no puedo con ellas	0	1	2	3
29. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	0	1	2	3
30. Soy feliz	0	1	2	3
31. Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	0	1	2	3
32. Me falta confianza en mí mismo	0	1	2	3
33. Me siento seguro	0	1	2	3
34. No suelo afrontar las crisis o dificultades	0	1	2	3
35. Me siento triste (melancólico)	0	1	2	3
36. Estoy satisfecho	0	1	2	3
37. Me rondan y molestan pensamientos sin importancia	0	1	2	3
38. Me afectan tanto los desengaños, que no puedo olvidarlos	0	1	2	3
39. Soy una persona estable	0	1	2	3
40. Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales, me pongo tenso y agitado	0	1	2	3

III. CUESTIONARIO IE

Conteste las siguientes cuestiones haciendo una X en la casilla que mejor refleje su situación, donde 1=totalmente en desacuerdo, y 7= totalmente de acuerdo.

	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni desacuerdo ni acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. No es un problema para mí expresar verbalmente mis emociones	1	2	3	4	5	6	7
2. A menudo me resulta difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas	1	2	3	4	5	6	7
3. En general soy una persona muy motivada	1	2	3	4	5	6	7
4. Normalmente me resulta difícil controlar mis emociones	1	2	3	4	5	6	7
5. En general no encuentro la vida agradable	1	2	3	4	5	6	7
6. Sé desenvolverme con la gente eficazmente	1	2	3	4	5	6	7
7. Tiendo a cambiar frecuentemente de opinión	1	2	3	4	5	6	7
8. En general, me resulta difícil saber exactamente qué emoción siento	1	2	3	4	5	6	7
9. En general me siento cómodo/a con mi aspecto	1	2	3	4	5	6	7
10. A menudo me resulta difícil defender mis derechos	1	2	3	4	5	6	7
11. Normalmente soy capaz de influir en cómo se sienten otras personas	1	2	3	4	5	6	7
12. En general tengo una visión pesimista sobre la mayoría de las cosas	1	2	3	4	5	6	7
13. A menudo, las personas cercanas a mí se quejan de que no las trato bien	1	2	3	4	5	6	7
14. A menudo me resulta difícil adaptar mi vida a las circunstancias	1	2	3	4	5	6	7
15. En general, soy capaz de manejar el estrés	1	2	3	4	5	6	7
16. A menudo me resulta difícil mostrar mi afecto a las personas cercanas a mí	1	2	3	4	5	6	7

17. Normalmente soy capaz de ponerme en el lugar de los otros y experimentar sus emociones	1	2	3	4	5	6	7
18. Normalmente me resulta difícil mantenerme automotivado/a	1	2	3	4	5	6	7
19. Cuando quiero, por lo general soy capaz de controlar mis emociones	1	2	3	4	5	6	7
20. En general, estoy contento/a con mi vida	1	2	3	4	5	6	7
21. Me describiría a mí mismo/a como un buen negociador/a	1	2	3	4	5	6	7
22. Tiendo a involucrarme en cosas de las que más tarde me gustaría poder salir	1	2	3	4	5	6	7
23. En general soy consciente de mis emociones tal como las experimento	1	2	3	4	5	6	7
24. Dada mi situación, me siento bien conmigo mismo/a	1	2	3	4	5	6	7
25. Tiendo a “ceder”, aun sabiendo que tengo razón	1	2	3	4	5	6	7
26. No me parece tener ningún poder sobre los sentimientos de otras personas	1	2	3	4	5	6	7
27. En general creo que en mi vida las cosas me van a salir bien	1	2	3	4	5	6	7
28. Me resulta difícil tener vínculos, incluso con las personas cercanas a mí	1	2	3	4	5	6	7
29. En general, soy capaz de adaptarme a nuevos entornos	1	2	3	4	5	6	7
30. Los demás me admiran porque soy tranquilo/a	1	2	3	4	5	6	7

IV. CUESTIONARIO AE.

Piense en el problema más importante al que ha tenido que hacer frente en el último año y conteste las siguientes cuestiones haciendo una X en la casilla que mejor refleje su situación cuando tienen un problema

	Nada	Poco	A menudo	Bastante a menudo
1. Pienso en diferentes formas de afrontar el problema	1	2	3	4
2. Me digo cosas que me ayudan a sentirme mejor	1	2	3	4
3. Hablo con mi pareja u otros familiares sobre el problema.	1	2	3	4
4. Me hago un plan de acción y lo sigo	1	2	3	4
5. Trato de olvidarme de todo	1	2	3	4
6. Pienso que el tiempo es lo más importante: lo único que hay que hacer es esperar	1	2	3	4
7. Trato de ayudar a otros con problemas similares	1	2	3	4
8. Cuando me siento enfadado/a o deprimido/a, me desahogo con otras personas	1	2	3	4
9. Trato de analizar la situación y ser más objetivo/a	1	2	3	4
10. Me digo a mí mismo/a que las cosas podrían ser peores	1	2	3	4
11. Hablo con un amigo/a sobre el problema	1	2	3	4
12. Sé lo que debo hacer y me esfuerzo por hacer que las cosas funcionen	1	2	3	4
13. Trato de no pensar en el problema	1	2	3	4
14. Me doy cuenta de que no tengo el control total sobre el problema	1	2	3	4
15. Consigo implicarme en nuevas actividades	1	2	3	4
16. Me doy la oportunidad de hacer algo arriesgado	1	2	3	4
17. Repaso mentalmente lo que diría o haría	1	2	3	4
18. Trato de ver el lado bueno de la situación	1	2	3	4
19. Hablo con un profesional (por ejemplo, psicólogo, médico, abogado, sacerdote...)	1	2	3	4
20. Decido lo que quiero y me esfuerzo por conseguirlo	1	2	3	4
21. Sueño o imagino un tiempo o lugar mejores, que en los que estaba	1	2	3	4
22. Pienso que el resultado lo decidirá el destino	1	2	3	4
23. Intento hacer nuevos amigos/as	1	2	3	4
24. En general me mantengo alejado de la gente	1	2	3	4
25. Trato de anticipar cómo van a salir las cosas	1	2	3	4

26. Pienso en cómo puedo estar mejor que otras personas con problemas similares	1	2	3	4
27. Busco la ayuda de personas o grupos con problemas parecidos al mío	1	2	3	4
28. Al menos intento ver dos formas diferentes para resolver el problema	1	2	3	4
29. Trato de no pensar en la situación, aunque sé que tendría que analizar algunos aspectos	1	2	3	4
30. Acéptalo; nada se puede hacer	1	2	3	4
31. Leo con más frecuencia como forma de disfrute	1	2	3	4
32. Gritar y vocear, para desahogarse	1	2	3	4
33. Trato de encontrar algún sentido personal a la situación	1	2	3	4
34. Trato de decirme que las cosas mejorarán	1	2	3	4
35. Trato de averiguar más cosas sobre la situación	1	2	3	4
36. Trato de aprender a hacer más cosas por mi cuenta	1	2	3	4
37. Desearía que, de alguna forma, el problema desapareciera	1	2	3	4
38. Espero el peor resultado posible	1	2	3	4
39. Dedico más tiempo a actividades recreativas	1	2	3	4
40. Lloro para expresar mis sentimientos	1	2	3	4
41. Trato de anticiparme a los nuevos asuntos que se me plantean	1	2	3	4
42. Pienso, incluso, que este asunto podría cambiar mi vida de manera positiva	1	2	3	4
43. Rezo para orientarme y fortalecerme	1	2	3	4
44. Tomo las cosas paso a paso y poco a poco	1	2	3	4
45. Trato de negar la gravedad real del problema	1	2	3	4
46. Pierdo la esperanza, porque las cosas no van a ser lo mismo	1	2	3	4
47. Recorro al trabajo o a otras actividades para ayudar a que las cosas salgan adelante	1	2	3	4
48. Hago algo que pienso que no va a funcionar, pero al menos estoy haciendo algo	1	2	3	4

V. CUESTIONARIO RAS

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Medio, ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Cuando tengo problemas, cuento con personas que me pueden ayudar	1	2	3	4	5
2. Mi familia y amigos son un gran apoyo para mí	1	2	3	4	5
3. En situaciones difíciles, puedo controlar mis emociones	1	2	3	4	5
4. Puedo dominar mis emociones negativas	1	2	3	4	5
5. Cuando me enfrento a un problema por lo general puedo encontrar una solución	1	2	3	4	5
6. Cuando tengo un problema, conozco a personas que serán capaces de ayudarme	1	2	3	4	5
7. Generalmente puedo resolver los problemas que ocurren	1	2	3	4	5
8. Puedo controlar mis emociones	1	2	3	4	5
9. Normalmente puedo encontrar la forma de superar los problemas	1	2	3	4	5
10. Mi familia y mis amigos me atienden cuando los necesito	1	2	3	4	5
11. Cuando tengo un problema, en general puedo encontrar la manera de solucionarlo	1	2	3	4	5
12. Puedo manejar mis emociones	1	2	3	4	5

VI. CUESTIONARIO EPI

	Si	No
1. ¿Desea Vd. a menudo animación y bullicio?	1	2
2. ¿Necesita con frecuencia amigos que le comprendan y alienten?	1	2
3. De ordinario, ¿es Vd. una persona despreocupada?	1	2
4. ¿Encuentra muy duro tener que aceptar una negativa?	1	2
5. Antes de llevar a cabo una acción, ¿se para Vd. a reflexionar?	1	2
6. ¿Su estado de ánimo sufre altibajos algunas veces?	1	2
7. ¿Se siente siempre desdichado sin ningún motivo para ello?	1	2
8. ¿Generalmente dice y hace las cosas con rapidez y sin pararse a pensarlas?	1	2
9. ¿Se siente Vd. súbitamente tímido cuando desea hablar con un desconocido simpático y atrayente?	1	2
10. Ante un reto o provocación ¿haría cualquier cosa sólo para demostrar osadía?	1	2
11. ¿Se preocupa a menudo por cosas que no debería haber hecho o dicho?	1	2
12. ¿Son <i>todas</i> sus costumbres buenas y deseables?	1	2
13. ¿Hace Vd. con frecuencia las cosas de repente?	1	2
14. ¿Se siente Vd. fácilmente herido en sus sentimientos o amor propio?	1	2
15. En general, ¿prefiere Vd. la lectura a la conversación con la gente?	1	2
16. ¿Se encuentra algunas veces rebosante de energía, y otras francamente agotado?	1	2
17. ¿Le gusta mucho salir de casa?	1	2
18. De todas las personas que conoce, ¿hay algunas que no le gustan en absoluto?	1	2
19. ¿Le ocurre a menudo el “soñar despierto”?	1	2
20. ¿Prefiere tener pocos amigos, pero muy escogidos?	1	2
21. ¿Se siente a menudo preocupado por sentimientos de culpa?	1	2
22. Cuando alguien le grita, ¿responde Vd. también gritando?	1	2
23. ¿Diría Vd. que sus nervios de acostumbran a estar en tensión?	1	2

24. ¿Ha llegado alguna vez tarde al trabajo o a una cita?	1	2
25. ¿Puede Vd. normalmente despreocuparse de sus problemas y disfrutar mucho en una fiesta?	1	2
26. Después de haber hecho algo importante, ¿piensa Vd. a menudo que podría haberlo realizado mejor?	1	2
27. ¿Piensan los demás que Vd. es una persona muy activa y animada?	1	2
28. ¿Acuden ideas a su cabeza que le impiden conciliar el sueño?	1	2
29. La mayoría de las veces, ¿está callado cuando se halla con otras personas?	1	2
30. ¿Habla algunas veces de cosas que desconoce?	1	2
31. ¿Nota Vd. palpitaciones o golpes en el corazón?	1	2
32. Si Vd. quiere conocer o entrarse de alguna cosa, ¿prefiere consultar un libro antes que preguntarlo a alguien?	1	2
33. ¿Sufre temblores o estremecimientos?	1	2
34. ¿Le gusta aquella clase de trabajos que exigen de Vd. una intensa atención?	1	2
35. ¿Es Vd. una persona irritable?	1	2
36. ¿Murmura Vd. alguna vez?	1	2
37. ¿Le espanta la idea de tener que dar una charla o dirigir la palabra a un grupo?	1	2
38. ¿Se preocupa por desgracias que podrían suceder?	1	2
39. ¿Le gusta hacer cosas en las cuales tenga que actuar con rapidez?	1	2
40. ¿Tiene Vd. muchas pesadillas?	1	2
41. ¿Se sentiría Vd. muy desdichado si no pudiera ver a mucha gente?	1	2
42. Alguna vez, después de oír el despertador, ¿ha preferido quedarse un rato más en la cama?	1	2
43. ¿Se siente afectado por sus dolores y achaques?	1	2
44. ¿Le gusta tanto hablar con la gente, que no pierde ocasión de hablar incluso con un desconocido?	1	2
45. ¿Se considera Vd. un apersona nerviosa?	1	2
46. ¿Normalmente actúa Vd. con lentitud y sin prisas?	1	2

47. ¿Se siente Vd. fácilmente ofendido cuando la gente le encuentra defectos a Vd.o a su trabajo?	1	2
48. ¿Le gusta que alguna vez le alaben algo de lo que ha hecho?	1	2
49. ¿Diría Vd. que es una persona con gran confianza en sí misma?	1	2
50. ¿Le preocupan los sentimientos de inferioridad?	1	2
51. Cuando en un restaurante le sirven algo que no le agrada, ¿prefiere Vd. dejarlo sin decir nada?	1	2
52. ¿Se preocupa por su salud?	1	2
53. ¿Le es fácil animar una fiesta o reunión aburrida?	1	2
54. ¿Ha comido Vd. alguna vez algo más de lo que debiera?	1	2
55. ¿Sufre Vd. de insomnio?	1	2
56. ¿Tiene tendencia a pasar de una actividad a otra constantemente?	1	2
57. Cuando promete algo, ¿lo cumple siempre aunque le cuesta hacerlo?	1	2

VI. CUESTIONARIO DE VALORES.

A continuación encontrará una serie de frases que hacen referencia a los valores humanos. Piense por favor detenidamente en la **importancia que tiene en su vida cada uno de estos valores** y señale en la siguiente escala la respuesta que considere adecuada.

Opuesto a mis valores	Nada importante	Muy poco importante	Poco importante	Algo importante	Bastante importante	Muy importante	Extremadamente importante	Central en mi vida				
-1	0	1	2	3	4	5	6	7				
1. IGUALDAD (oportunidades iguales para todos)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
2. ARMONÍA INTERIOR (en paz conmigo mismo/a)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
3. PODER SOCIAL (control sobre los otros, dominio)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
4. PLACER (satisfacción de deseos)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
5. LIBERTAD (de acción y pensamiento)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
6. UNA VIDA ESPIRITUAL (énfasis en las cosas espirituales y no materiales)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
7. SENTIDO DE PERTENENCIA (sentimiento de que les importo a los demás)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
8. ORDEN SOCIAL (estabilidad social)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
9. UNA VIDA EXCITANTE (experiencias estimulantes)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
10. SENTIDO EN LA VIDA (tener un objetivo en la vida)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
11. CORTESÍA (educación, buenas maneras)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
12. RIQUEZA (posesiones materiales, dinero)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
13. SEGURIDAD NACIONAL (protección de mi nación frente a los enemigos)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
14. RESPETO A MÍ MISMO (creencia en mi valor personal)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
15. RECIPROCIDAD DE FAVORES (evitar ser deudor de alguien)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7
16. CREATIVIDAD (ser único, con imaginación)				-1	0	1	2	3	4	5	6	7

17. UN MUNDO EN PAZ (libre de guerras y conflictos)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
18. RESPETO POR LA TRADICIÓN (preservación de costumbres establecidas hace mucho tiempo)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
19. AMOR MADURO (profunda intimidad emocional y espiritual)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
20. AUTODISCIPLINA (autocontrol, resistencia a la tentación)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
21. DISTANCIAMIENTO (de las cosas mundanas)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
22. SEGURIDAD FAMILIAR (seguridad para las personas que amo)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
23. RECONOCIMIENTO SOCIAL (respeto, aprobación de los demás)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
24. UNIÓN CON LA NATURALEZA (integración con la naturaleza)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
25. UNA VIDA VARIADA (llena de desafíos, novedades y cambios)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
26. SABIDURÍA (una comprensión madura de la vida)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
27. AUTORIDAD (el derecho a liderar o mandar)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
28. AMISTAD VERDADERA (amigos próximos que me apoyen)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
29. UN MUNDO DE BELLEZA (belleza de la naturaleza y de las artes)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
30. JUSTICIA SOCIAL (ausencia de injusticia, ayuda al más débil)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
31. INDEPENDIENTE (autosuficiente, autoconfiado)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
32. MODERADO (evitar los extremos en sentimientos y acciones)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
33. LEAL (fiel a mis amigos y a mi grupo de pertenencia)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
34. AMBICIOSO (trabajador esforzado, con aspiraciones)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
35. ABIERTO (tolerante con diferentes ideas y creencias)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
36. HUMILDE (modesto, que pasa desapercibido)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
37. AUDAZ (que busca la aventura y el riesgo)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
38. PROTECTOR DEL MEDIO AMBIENTE (conservador de la naturaleza)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
39. INFLUYENTE (con impacto en las personas y acontecimientos)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7

40. RESPETUOSO CON LOS MAYORES (que muestra respeto, honroso)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
41. ELEGIR MIS METAS (seleccionar mis propósitos)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
42. SANO (no tener dolencias físicas o mentales)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
43. CAPAZ (competente, eficaz, eficiente)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
44. ACEPTAR MI VIDA (sumiso a las circunstancias de la vida)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
45. HONESTO (sincero, auténtico)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
46. PRESERVAR MI IMAGEN PÚBLICA (proteger mi reputación)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
47. OBEDIENTE (cumplidor de mis deberes y obligaciones)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
48. INTELIGENTE (lógico, racional)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
49. SERVICIAL (que trabaja para el bienestar de los demás)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
50. GOZAR DE LA VIDA (gusto por comer, sexualidad, diversión)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
51. DEVOTO (dedicado a la fe y a las creencias religiosas)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
52. RESPONSABLE (digno de confianza)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
53. CURIOSO (interesado en todo, explorador)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
54. DISPUESTO A PERDONAR (que disculpa a los demás)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
55. TRIUNFADOR (ganador, ser el mejor, ser famoso/a)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
56. LIMPIO (aseado, arreglado)	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
