

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ANSIEDAD RASGO- ESTADO EN FUTUROS DOCENTES*

Emotional intelligence and state - trait anxiety in future teachers

Blanca Cecilia Carrillo Salazar** y Rosa Luz Condo Choquesillo***
Institución Educativa Parroquial Corazón de María, Perú

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo describir la relación existente entre la Inteligencia Emocional y el grado de Ansiedad Rasgo-Estado. Para tal efecto se realizó una investigación de tipo descriptivo correlacional.

Los participantes fueron 166 estudiantes con edades entre 16 y 26 años de una Institución Educativa Superior de Lima, a quienes se les aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado de Spielberger. Se halló la existencia de una relación altamente significativa entre las dos variables. En Inteligencia Emocional se encontró que el 81% de los ingresantes presentan un nivel adecuado y en Ansiedad Estado-Rasgo se halló que alrededor del 81% muestran un nivel bajo. En conclusión, las hipótesis formuladas fueron afirmadas.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Ansiedad Rasgo – Estado, estudiantes.

Abstract

The following investigation has as its main objective the description of the relationship that exists between Emotional Intelligence and the degree of the State – Trait of Anxiety; for this a descriptive and correlational investigation was carried out. The participants were 166 individuals between 16 and 26 years of age in an Institute of Higher Learning in Lima, Perú. A Bar-On Emotional Quotient Inventory and Spielberg's State - Trait Anxiety Inventory were applied. The results found the existence of a highly significant relationship between the Total Emotional Intelligence and the level of State - Trait Anxiety Inventory. According to the Emotional Intelligence component it was found that 81% of the participants presented an adequate level of Emotional Intelligence and with respect to the State - Trait Anxiety Inventory it was found that around 81% had a low level of anxiety. In conclusion, the hypothesis was deemed affirmative.

Key Words: Emotional Intelligence, State - Trait Anxiety, Students.

* El presente artículo se basa en la tesis de licenciatura sustentada por las autoras.

** Psicóloga. Especialización en Terapia Cognitiva Conductual. blaccasa@gmail.com

*** Psicóloga. Psicóloga a tiempo parcial en la Institución Educativa Parroquial Corazón de María. rosacruzch@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Según el Instituto Nacional de Salud en el 2012, los trastornos de ansiedad son los más comunes, seguido por los trastornos del humor y del control de impulsos. Los estudios epidemiológicos realizados por la Organización Panamericana de la Salud en el último decenio hacen patente la necesidad de un llamado a la acción. La carga que representan las enfermedades mentales se torna cada vez más significativa, lo cual provoca un alto grado de sufrimiento individual y social. En 1990, las afecciones psiquiátricas y neurológicas explicaban el 8,8% de los años de vida ajustados en función de la discapacidad (AVAD) en América Latina y el Caribe. En 2002 esa carga había ascendido a 22,2% (1, 2).

Según el Ministerio de Salud, cuatro de cada diez peruanos sufren algún problema de salud mental. La ansiedad y la depresión son los males centrales en el país; solo en el primer semestre de 2012 se atendieron más de 267 mil casos.

La salud mental de los profesores ha sido un tema de investigación durante los últimos años. Hace tiempo que se viene hablando acerca del agotamiento del docente, de la frustración y desmotivación del profesorado en el Perú, las exigencias psicológicas, la falta de apoyo social y compensaciones salariales bajas. Estos factores, más la falta de recursos, pueden producir tensión, estrés y ansiedad, los cuales, si se mantienen en el tiempo, pueden afectar la salud física y mental de los docentes.

En los últimos años se ha propuesto que la escuela, a la par de fomentar la enseñanza de contenidos, el desarrollo de competencias cognitivas, y también al ser un agente de socialización primaria sea un medio que contribuya en la formación integral de los alumnos como personas.

Los estudiantes emplean gran parte de su infancia y adolescencia en la institución educativa a la que pertenecen. Durante ese periodo se da en gran parte el desarrollo emocional del estudiante, siendo este tiempo privilegiado en la formación de habilidades sociales y emocionales. Por ende, el docente se convierte en un referente importante en cuanto a valores, actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos.

Por consiguiente el docente, a parte de la familia, es un agente activo de desarrollo en las habilidades socio-emocionales, por lo que, se hace necesario que sean más conscientes del manejo de estas habilidades en el rol de formador.

Es así que un docente con buen manejo personal, estará en mejores condiciones para ser un modelo de aprendizaje socio-emocional de mayor impacto para los alumnos. Por ejemplo, el poseer un adecuado manejo de los niveles de ansiedad y contar con estrategias de regulación de emociones, facultará al docente a afrontar con mayor éxito la demanda de padres, alumnos, estrés y exigencia laboral

Por ello, se hace necesario fortalecer los esfuerzos por brindar una formación integral a los maestros, en donde se le otorgue importancia a las competencias afectivas y emocionales en ellos para un mejor desempeño personal y profesional. Se espera que el docente posea las habilidades emocionales, afectivas y sociales para enseñar y motivar a los alumnos en el aprendizaje de una determinada área académica. Asimismo, debería ponerse énfasis en que la enseñanza esté en manos de un equipo de docentes que domine dichas capacidades.

Resulta importante dar prioridad a identificar algún grado elevado de ansiedad en estudiantes que se encuentran en la preparatoria de la carrera de docencia, de tal manera que se logre realizar un diagnóstico temprano de intervención y prevención en las escuelas o facultades de formación docente para poder sistematizar estrategias de habilidades socio-emocionales en el ámbito formativo de los futuros maestros para que a largo plazo les permita lograr una mejor interacción social en su medio, en la relación con los estudiantes y compañeros de trabajo.

El término inteligencia emocional tuvo su mayor auge alrededor de los años noventa con los trabajos y publicaciones de Goleman, no obstante, muchas décadas antes algunos académicos ya hacían referencia sobre ello. Dicho término tiene como precursor al concepto de inteligencia social propuesto por Thorndike (1920, citado por Goleman en 1995) quien planteó en un artículo de Harper's Magazine que la inteligencia social es la capacidad para comprender, dirigir a

las personas y actuar sabiamente en las relaciones humanas. Así Thorndike introduce componentes como la comprensión en las relaciones sociales.

Salovey y Caruso (2000) proponen un modelo de cuatro ramas en el que se define la Inteligencia Emocional como la habilidad para: Percibir emociones, utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, comprender emociones, y regular las emociones. La primera rama se refiere a la habilidad para darse cuenta de las propias emociones y la de los demás. La segunda rama está relacionada con la habilidad de la persona para lograr integrar las emociones y cogniciones. La tercera rama apunta a la habilidad para comprender las emociones con respecto a las relaciones desde su significado e implicaciones. Finalmente la cuarta rama, habla de la capacidad para regular las emociones, buscando un mayor crecimiento emocional, intelectual y personal. (Bisquerra, 2008).

Goleman (1995), reconoció los aportes de Mayer y Salovey sobre este tema, y propuso un modelo explicativo de la Inteligencia Emocional; en él incluye cinco aptitudes básicas emocionales y sociales: a) Conocimiento de uno mismo: saber qué se siente en cada momento y utilizar las preferencias para orientar la toma de decisiones; tener una idea realista de las habilidades y una buena confianza en uno mismo. b) Equilibrio anímico: la capacidad de control del mal humor para evitar sus efectos perjudiciales en términos de conductas indeseables. c) Motivación: la capacidad de auto inducir emociones y estados de ánimo positivos, como la confianza, el entusiasmo y el optimismo de tal forma que ayude en el logro de los objetivos propuestos, a tomar iniciativas, ser perseverantes y efectivos y lograr hacerle frente a los contratiempos y las frustraciones. d) Empatía: percibir lo que sienten los demás, ser capaces de ver las cosas desde su perspectiva y cultivar la afinidad con una amplia diversidad de personas. e) Habilidades sociales: el manejo de las emociones en una relación y saber interpretar adecuadamente las situaciones y las redes sociales, interactuar sin dificultad; utilizar estas habilidades para persuadir y dirigir, negociar y resolver disputas, para la cooperación y el trabajo de equipo.

Debido a la popularidad del concepto de Inteligencia Emocional, muchas veces se suele confundir y mal

utilizar el significado. Al respecto, Goleman (1995) hace dos aclaraciones. Primero: la inteligencia emocional no significa simplemente ser simpático. En momentos estratégicos puede requerir enfrentarse a alguien para manifestar una verdad significativa por más incómodo que esta situación sea. Segundo: la inteligencia emocional no significa expresar los sentimientos sin moderación. Por el contrario, significa manejar y expresar los sentimientos de una manera adecuada y efectiva, permitiendo que las personas busquen una meta en común dejando a un lado las diferencias.

Bar-On (1997), define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y destrezas que influyen en la habilidad para adaptarse y enfrentar a las demandas y presiones del medio. Considera la inteligencia emocional como un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud. Sobre esta base teórica desarrolló empíricamente un modelo, el inventario de cociente emocional de Bar-On Eq-i; Bar-On. Este inventario fue estandarizado por Ugarriza (2001), convirtiéndose en uno de los instrumentos más utilizados en la medición de la inteligencia emocional en adultos. La estructura del modelo de Bar-On de inteligencia emocional puede ser vista desde dos perspectivas diferentes, una sistémica y otra topográfica. Considerando la visión sistemática se contempla que ha sido señalada teniendo en cuenta los cinco componentes principales de la inteligencia emocional y sus respectivos subcomponentes que se relacionan lógicamente y estadísticamente. Por ejemplo, relaciones interpersonales, responsabilidad social y empatía forman parte de un grupo común de componentes sistemáticamente relacionados con las habilidades interpersonales; en vista de ello se han denominado "componente interpersonales". Estas habilidades y destrezas son componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva y son evaluadas por el Inventario de Inteligencia Emocional. Este inventario genera un cociente emocional y cinco cocientes emocionales compuestos basados en las puntuaciones de 15 subcomponentes.

Los cinco componentes principales de la Inteligencia Emocional y las habilidades interpersonales relacionadas con cada uno de ellos.

Intrapersonal.- Goleman (2000) define este componente como “la capacidad de saber que estamos sintiendo en un determinado momento y de utilizar nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones, basada en una evaluación realista de nuestras capacidades y una sensación bien asentada de confianza en nosotros mismos”. Pg.196. En la medida que el individuo desarrolla la habilidad para anticipar y reconocer las preferencias de la otra persona, apreciándolas y estando dispuesto a satisfacerlas en una buena medida, logrará construir y mantener dichas relaciones. (Salvador 2010).

Además, el éxito de las personas depende en gran parte de la habilidad para comprender, discernir y expresar de una manera adecuada las emociones, por lo tanto, una óptima valoración de uno mismo, es importante para conocer las fortalezas y debilidades de modo que le permita a la persona potenciar las capacidades y lograr al máximo el desarrollo de las propias aptitudes y talentos que conducen a una autorrealización plena. El autoconocimiento es importante porque permite el equilibrio emocional y el desarrollo de las áreas personales y sociales, facilitando al individuo el rendimiento laboral. “Todo depende del tipo de relación que mantengamos con nosotros mismos, del modo en que nos relacionemos con los demás, de nuestra capacidad de liderazgo y de nuestra habilidad para trabajar en equipo” (Goleman 2000, p. 7).

El componente Interpersonal, Bradberry y Greaves (2009) lo define como “la capacidad de captar las emociones de los demás y de entender lo que les está pasando realmente”. A este componente Goleman (2000) lo llama competencia social, que determina la manera de relacionarse con los demás, en donde el rol de la empatía es tan relevante como el de las habilidades sociales, ya que son herramientas que facilitan al individuo el manejo y búsqueda de soluciones a las situaciones conflictivas.

Bradberry y Greaves (2009), afirman que los conflictos laborales tienen una mayor presencia, cuando, por falta de habilidades sociales, el individuo asume los problemas con una actitud pasiva, trayendo como consecuencia una comunicación poco constructiva. Con respecto a la empatía se refiere

a la habilidad del individuo para darse cuenta de lo que están sintiendo los demás y ponerse en su lugar, permitiéndole así realizar, de acuerdo a la diversidad de las personas, los ajustes necesarios que le permitan cultivar las relaciones interpersonales.

La Responsabilidad Social es una habilidad importante en el componente interpersonal, la cual se entiende como la capacidad de demostrarse a sí mismo como un miembro colaborador y activo de un grupo social. En caso de presentar déficit en esta capacidad, podría manifestar actitudes antisociales, actuar en forma abusiva y aprovecharse de ellos. (Abanto, Higuera & Cueto, 2000).

La Adaptabilidad, el tercer componente de Goleman (2000), es la habilidad del ser humano para permanecer accesible a las diferentes ideas y enfoques, y mantener una actitud flexible que le permita hacer los ajustes y responder eficazmente a los cambios. Presenta algunas características de las personas que destacan en esta competencia:

“disfrutan con los cambios y saben sacar provecho de la innovación. Son personas que permanecen abiertos a los nuevos retos y realidades renunciando a sus antiguas creencias. No les molesta la incertidumbre que suele provocar lo nuevo y desconocido y se hallan siempre dispuestos a arriesgar y buscar nuevas formas de hacer las cosas.” (Goleman, 2010, p. 145).

De este modo, la adaptabilidad permite la capacidad para asumir las diferentes circunstancias con la seguridad suficiente para manejar en forma fluida las diferentes exigencias del entorno. Esto requiere de una dosis de flexibilidad que implica adecuarse a situaciones nuevas e imprevistas, sin resistirse o sin perder los valores y principios propios. Además requiere procesar la información de manera objetiva de dichas situaciones.

Por el contrario, las personas poco adaptables se ven asaltadas por el miedo, la ansiedad y un profundo malestar personal cuando deben afrontar algún cambio. Es por eso, prioritario el desarrollo de esta competencia, especialmente en el ámbito educativo.

El Manejo de Estrés, cuarto componente, es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y emociones fuertes y enfrentar cada uno de estos de una manera positiva. Al respecto Goleman (1995) nos habla de dos tipos de estrés, el positivo y el negativo. Además afirma que existe un equilibrio cuando el sistema nervioso simpático se halla levemente activado, nuestro humor es positivo, y cuando nuestra capacidad para pensar y reaccionar es óptima. De esta manera se logra las condiciones óptimas para mejorar el rendimiento.

Para Spielberger (1979) la tensión surge de las diferentes circunstancias que demandan una respuesta física o psicológica, generando reacciones emocionales que incrementan el estrés. Teniendo como consecuencia efectos sobre la salud mental y física de la persona.

En el manejo del estrés, una de las herramientas psicológicas más importante es la de resistir el impulso, ya que, es la raíz de todo autocontrol emocional. (Goleman 1995). El control de los impulsos implica la capacidad de resistir o controlar un impulso, arranque o tentación para actuar, a través de la autorregulación. Por lo que se convierte en una habilidad fundamental que debe desarrollar el docente ya que esto implica poner en práctica la tolerancia a la frustración y control las emociones negativas que el ambiente laboral puede generar, así como el ser un referente modelo para los estudiantes en cuanto al manejo de sus emociones.

Finalmente, el componente Estado de Ánimo está relacionado con la felicidad, la cual, para algunos autores, se entiende como una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. Las personas que saben controlar su experiencia interna son capaces de determinar la calidad de sus vidas, la que lo acerca al individuo a ser feliz. (Csikszentmihalyi, 1996).

Por lo tanto es importante que el individuo desarrolle la habilidad para sentirse satisfecho con su propia vida, disfrutar de sí mismo y de otros y que tenga en cuenta que la felicidad está relacionada con el sentimiento general de alegría, entusiasmo y la capacidad para divertirse y expresar sentimientos positivos.

Según Couto (2011) La felicidad es la meta de todo ser humano; es un cumulo de emociones positivas adecuadamente desarrolladas, mientras que las emociones negativas dificultan el bienestar del individuo, aunque nos ayudan a reflexionar y aprender para perseverar en nuestros objetivos.

Desde el punto de vista de Inteligencia Emocional, el optimismo es una actitud que ayuda al individuo a no caer en la apatía, la desesperanza o la depresión ante la adversidad, y al igual que la esperanza el optimismo realista genera beneficios en la vida. (Goleman 1995). Entendiéndose el optimismo como la habilidad de percibir el lado provechoso de los fracasos, una actitud positiva ayuda al individuo a ver en situaciones adversas una oportunidad para aprender y modificar los resultados para una siguiente ocasión.

Por tanto, de acuerdo con los anteriores teóricos, podemos afirmar que la inteligencia emocional es el conjunto de habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio, es decir, la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva. (Bar-On 1997; Mayer y Salovey 1995).

Las habilidades no cognitivas y las destrezas se van desarrollando a través del tiempo, es decir, cambian a través de la vida y pueden mejorar con el entrenamiento y con las técnicas adecuadas.

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Las emociones y las habilidades relacionadas para manejarlas, afectan la salud mental, física y la calidad de las relaciones sociales, el rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007). La docencia precisa un trabajo diario basado en interacciones sociales lo que implica realizar un gran esfuerzo en regular tanto sus propias emociones como la de los estudiantes, padres y colegas. (Brotheridge y Grandey, 2002). Los docentes experimentan con más frecuencia emociones negativas que positivas (Emmer 1994). Siendo la ansiedad una de esas emociones negativas, puede interferir en la capacidad cognitiva para el procesamiento de la información (Eysenck y Calvo 1992).

Las habilidades de inteligencia emocional tienen efectos beneficiosos para el profesorado a nivel preventivo. Esa capacidad del ser humano para razonar sobre sus propias emociones, percibir las y comprenderlas le ayuda al docente en el proceso de regulación emocional, ayudándolo a moderar y prevenir los efectos negativos de la ansiedad producida por los elementos estresores a los que los profesores están expuestos diariamente. (Extremera, y Fernández-Berrocal, 2004).

La importancia de estas habilidades no solo es relevante para que el docente desarrolle la parte personal, sino que constituye una parte importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que el profesor se convierte en un modelo de aprendizaje a través del cual el alumno aprende a razonar, expresar y regular las pequeñas incidencias y frustraciones que transcurren durante el proceso de aprendizaje en el aula (Extremera, y Fernández-Berrocal, 2004).

Las implicaciones de la inteligencia emocional en el desempeño académico son relevantes, para que el profesor potencie sus competencias y promover ambientes emocionalmente sanos. Para lograrlo es necesario un diagnóstico temprano, tomando las medidas correctivas correspondientes, de tal manera que se le brinde la oportunidad al docente de desarrollar o reforzar aquellas áreas en que haya una falencia. De esta manera, no solo se verá beneficiado el profesor, sino los alumnos que van a interactuar con el docente.

ANSIEDAD

A través de los años el tema de la ansiedad se ha conceptualizado desde múltiples perspectivas teóricas.

Freud (1917), define la ansiedad como una respuesta al peligro procedente de los impulsos reprimidos; era considerada como una reacción del Yo a las demandas inconscientes del Ello que podían emerger sin control. Es decir, la ansiedad es una consecuencia de los conflictos intrapsíquicos de carácter generalmente inconsciente. (Sarason & Sarason, 2006).

Skinner (1990), la define como “una manifestación de la respuesta condicionada a una situación temida”

(Stein, 2010, p. 11). Wolpe, J. (1981), señala que la ansiedad “es aquella pauta o pautas de respuesta automática que constituyen una parte característica de las respuestas de los organismos a los estímulos nocivos (todo aquello que provoca cambios en los tejidos del organismo que conllevan a respuesta de evitación)”. (Gavidia, 2007, p.4)

Desde el enfoque cognitivo se describe la ansiedad como un “estado emocional subjetivamente desagradable caracterizado por sentimientos molestos tales como tensión o nerviosismo, y síntomas fisiológicos como palpitaciones cardíacas, temblor, náuseas y vértigo” (Beck, 1985, p. 9). Para la escuela cognitiva la ansiedad es diferente al miedo, afirmando que la ansiedad es un proceso emocional y el miedo es un proceso cognitivo. El miedo involucra una apreciación intelectual de un estímulo amenazante y la ansiedad involucra una respuesta emocional a esa apreciación.

Como vemos la ansiedad ha sido conceptualizada de diferentes modos. Por eso, la podemos entender como una respuesta emocional que se presenta ante situaciones que la persona percibe o interpreta como amenazantes o peligrosas.

La ansiedad, como mecanismo adaptativo, es buena, funcional, normal y no representa ningún problema de salud. Sin embargo, en algunos casos, este mecanismo funciona de forma alterada, es decir, produce problemas de salud y en lugar de ayudar, incapacita.

Existe una amplia variedad de conceptualizaciones e instrumentos de medición sobre la ansiedad. Fue Charles D. Spielberger y Rogelio Díaz, en 1966, quienes destacaron la necesidad de distinguir entre la ansiedad como un estado emocional transitorio (ansiedad-estado) y como un rasgo de personalidad relativamente estable (ansiedad-rasgo). De conformidad con esta distinción, desarrollaron el State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC) para el estudio de la ansiedad en niños estadounidenses.

Estos autores mencionan que el constructo de ansiedad se estudia desde una perspectiva temporal; es decir que la ansiedad puede manifestarse en un sujeto

como reacción momentánea o como una condición estable en la conducta (Charles y Diaz-Guerrero, 1975). De ahí que estos autores clasificaran la ansiedad según su continuidad en el tiempo:

Ansiedad Rasgo: Gutiérrez (2006), en psicología de la personalidad, se denomina rasgo a la tendencia estable y consistente de comportamiento. Es decir que un individuo que tiene un rasgo ansioso, tiende a comportarse de manera similar en diferentes momentos y en diversas circunstancias.

Según Eysenck y Eysenck (1985), referido por Generós, O. y Sanchiz, M., 2005, el rasgo de ansiedad depende de las características temperamentales que identifican al individuo. Por lo tanto, la ansiedad rasgo sería más estable que la ansiedad estado. Es decir las personas más ansiosas tenderían a mostrar reacciones de ansiedad elevadas incluso en situaciones de poco estrés que no impliquen una amenaza.

La ansiedad rasgo es la propensión a la ansiedad, es decir, una tendencia de la conducta, relativamente estable, que hace que una persona tenga una predisposición a responder con ansiedad ante diversas circunstancias que no necesariamente son amenazantes. Por otro lado, sus niveles de ansiedad sean más duraderos y continuos ante la sensación de peligro. Por ende, también presentan una tendencia a la sobreexcitación del sistema nervioso autónomo ante eventos interpretados como ansiógenos. (Spielberger, C; Diaz, R. 1970).

La ansiedad-rasgo es aquella parte de la personalidad del individuo más o menos estable caracterizada por una tendencia para percibir o no ciertos estímulos del medio ambiente como amenazantes y a responder a estos con un mayor o menor grado de la ansiedad-estado. (Spielberger, 1980)

Según Spielberger, las características de la ansiedad-rasgo son: A mayor nivel de ansiedad rasgo el mundo se interpreta como más amenazante, en comparación con aquellos que tienen niveles más bajos. Así mismo, cuando el nivel de ansiedad rasgo es alto, el individuo es más vulnerable a la tensión y a interpretar las situaciones más amenazantes que aquellas personas con bajos niveles de ansiedad rasgo.

Ansiedad Estado: Los estados de ansiedad representan acciones, reacciones emotivas o cogniciones concretas en función de la situación en la que se encuentra la persona. Pervin (1989) subraya que los estados significan cambios emotivos y del estado de ánimo. Eysenck y Eysenck (1985) entienden el concepto de estado como eventos particulares o conductas atípicas en relación con el carácter de la persona. Es decir, un individuo poco ansioso o con un bajo rasgo de ansiedad, podría manifestar mucha ansiedad en un momento determinado. (Generós, O. y Sanchiz, M. 2005).

Cuando las circunstancias son percibidas como amenazantes por el sujeto, la intensidad de la emoción aumenta independientemente del peligro real, mientras que cuando las mismas son valoradas como no amenazantes, la intensidad de la emoción será baja, aunque existe realmente un peligro. La relación entre estos puntos de vista es muy estrecha; un individuo con alto rasgo de ansiedad reaccionará con mayor frecuencia de forma ansiosa. (Tobal, J. 1996).

La ansiedad estado se refiere a una variación del estado de ánimo a partir de sensaciones percibidas y que ocasionan tensión y activación del sistema nervioso autónomo; se suma a esto los pensamientos y expectativas frente al evento que causa la ansiedad. La diferencia sustancial entre la ansiedad estado y la ansiedad rasgo es que la primera es un fenómeno transitorio, además depende de estímulos reales y de la percepción que el sujeto le dé a estos, para establecer la intensidad o duración de la ansiedad. (Spielberger, C; Diaz, R. (1970).

Spielberger (1980), describe algunas características de la ansiedad a saber: Los estados de ansiedad varían, tanto en intensidad como en duración y fluctúan a lo largo del tiempo en función de la cantidad de estrés que afecta al sujeto, de acuerdo a la interpretación que este haga de una determinada situación, que percibe como peligrosa. Asimismo, la ansiedad estado se refiere a la intensidad presente, en el momento dado, a la reacción del sujeto ante ese evento. Además, el nivel de ansiedad estado estaría directamente relacionado con el nivel de ansiedad rasgo que el sujeto presente; es decir una mayor predisposición a presentar ansiedad rasgo, indicaría una mayor tendencia a reaccionar con

ansiedad ante un rasgo más amplio de situaciones ansiedad estado que aquellos que presentan menor predisposición a la ansiedad.

Sobre la base de lo expuesto es que se planteó como objetivo de esta investigación describir los niveles y la relación existente entre la Inteligencia Emocional y Rasgo-Estado de Ansiedad y sus respectivos componentes, en los estudiantes de una Institución Educativa Superior de Lima, donde forman futuros docentes.

Los resultados pueden contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional potenciando los recursos personales que pueden ayudar a los futuros docentes a enfrentar las situaciones o eventos que implican un grado de ansiedad. Por tanto, un diagnóstico preventivo en el área emocional es de importancia para la elaboración de estrategias que les permitan desarrollar o fortalecer el desarrollo socio afectivo y logren así regular las emociones nocivas para el bienestar y la salud mental como la ansiedad, la ira, la depresión y estrés y se conviertan en modelos agentes de socialización.

MÉTODO

La presente investigación es descriptivo y el diseño es no experimental de tipo correlacional, dado que el interés de la presente investigación es determinar si existe una relación entre las variables en estudio. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 166 alumnos ingresantes de una Institución Educativa Superior de Lima, entre los 16 y 26 años de edad.

Del total de encuestados, según la edad, el 29.5% tiene 18 años de edad, el 21.7% tiene 17 años de edad, el 14.5% tiene 19 años de edad, el 9.6% tiene 21 años de edad, el 8.4% tiene 20 años de edad, el 7.8% tiene 22 años de edad, 4.8% tiene 16 años de edad, el 3% tiene 23 años de edad, el 0.6% tiene 26 años de edad. (M=18,80; DE=1.87).

En cuanto al sexo al que pertenecen, del total de participantes el 95% pertenece al sexo femenino, mientras que solo el 5% es de sexo masculino.

De acuerdo a la especialidad encontramos que el 41.6% pertenece a Educación Inicial, el 18.1% pertenece a la especialidad de Primaria, el 13.9% pertenece a la especialidad de Ciencias Históricas Sociales, el 9% pertenece a la especialidad de Lengua Literatura y Comunicaciones, el 9% a la especialidad Idiomas-Inglés y el 8.4% pertenece a la especialidad de Matemática y Física.

Con respecto al tipo de centro educativo se observa que el 64.5% provienen de Instituciones Educativas estatales, el 30.7% de particulares y el 4.8% a otros tipos como son los parroquiales o militares.

Respecto al lugar de procedencia se observa que el 87.3% pertenece a la ciudad de Lima, mientras que el 12.0% proviene de provincias y un 0.6% proviene de otros lugares como el extranjero. (Ver figura 5).

El muestreo fue no probabilístico, puesto que, se hizo una selección de los participantes sin pretender que los casos sean representativos de la población. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Materiales

Los instrumentos que se utilizaron para esta investigación:

El test de Inteligencia Emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) adaptado a la población peruana por Ugarriza (2003). Que comprende cinco componentes: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del Estrés y Estado de Ánimo General. Cada componente con sub componentes. Este inventario genera un cociente emocional total y cinco cocientes emocionales compuestos, basados en las puntuaciones de 15 subcomponentes.

Componente Intrapersonal (CIA), comprende los subcomponentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia. El componente Interpersonal (CIE), Abarca los subcomponentes: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal. El componente de Adaptabilidad (CAD), Reúne los siguientes subcomponentes: prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas. El componente del Manejo del Estrés (CME), Contiene los subcomponentes:

tolerancia al estrés y control de los impulsos. El componente del Estado de ánimo en general (CAG), Incluye los subcomponentes: optimismo y felicidad.

Este cuestionario contiene 133 frases cortas que permite hacer una descripción de sí mismo(a). Para ello, el estudiante evaluado debe indicar (con la escala Likert), en qué medida cada una de las oraciones es verdadera, de acuerdo a como se sienten, piensan o actúan la mayoría de las veces (1 rara vez o nunca es mi caso, 2 pocas veces es mi caso, 3 a veces es mi caso, 4 muchas veces es mi caso, 5 con mucha frecuencia o siempre es mi caso).

El Inventario de ansiedad Rasgo – Estado de Charles Spielberger y Rogelio Díaz Guerrero. Adaptado y estandarizado por Arias (1990). Construido por dos escalas separadas de autoevaluación que se utilizan para medir dos dimensiones distintas de la ansiedad: La primera llamada Ansiedad-Rasgo y la segunda Ansiedad-Estado.

La escala A – Rasgo está compuesta por veinte afirmaciones en donde el sujeto en evaluación tiene que contestar cómo se siente generalmente mediante una escala Likert (1 casi nunca, 2 algunas veces, 3 frecuentemente y 4 casi siempre).

La escala A – Estado contiene 20 afirmaciones frente a las cuales el individuo evaluado tiene que contestar cómo se siente en un momento dado mediante una escala Likert (1 no en lo absoluto, 2 un poco, 3 bastante y 4 mucho).

Procedimiento

Para la recolección de datos:

- Se solicitó el permiso correspondiente a la institución para aplicar los instrumentos a los estudiantes.
- Previa a la aplicación de las pruebas, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes utilizando el formato respectivo y se dieron a conocer las instrucciones y ejemplos necesarios.
- Se aplicaron los instrumentos en dos salones de clase previamente coordinado en función al

día y hora disponible. Se realizó en una sola sesión simultáneamente a los dos grupos en un tiempo aproximado entre 60 a 70 minutos, ambas pruebas.

- Se evaluó primero el inventario de Inteligencia Emocional, seguido del inventario de Ansiedad Estado-Rasgo.

Procedimiento de los datos:

- La calificación de ambos inventarios fue computarizada.
- El procesamiento estadístico de la información fue realizada con el programa Statistical Package for the Social Sciences versión 16.0 (SPSS 16.0) y Excel. Específicamente, se analizó el índice de normalidad con análisis de Kolmogorov-Smirnov, luego se obtuvieron los análisis descriptivos de las dos variables y las correlaciones de Pearson.

RESULTADOS

Análisis Descriptivo

Las dos primeras hipótesis de esta investigación se centran en la descripción de los niveles alcanzados en ambas variables. Los niveles obtenidos en el inventario de Inteligencia Emocional: el 81% de los participantes se ubica dentro del rango promedio, que representa a la mayoría de los estudiantes, el 9% corresponde a un nivel alto, el 10% que se ubican dentro del nivel bajo y solo el 1% en un nivel muy bajo.

En el componente Intrapersonal del Inventario de Inteligencia Emocional (CIA) el 79% de los ingresantes se ubican en una escala promedio. En los subcomponentes la mayoría también se ubican en una escala promedio, así comprensión de sí mismo (CM) obtiene un 81%, Asertividad (AS) 67%, Autoconcepto (AC) 66%, Autorrealización (AR) 70%. En el componente Interpersonal (CIE) el 78% de los encuestados se ubican en una escala promedio, en los subcomponente igualmente se ubican en la escala promedio, siendo sus valores: Empatía (EM) 66%, Relación Interpersonal (RI) 71% y Responsabilidad Social (RS) con un 77%. En el componente Adaptabilidad del Inventario de Inteligencia

Emocional (CAD) el 78% de los estudiantes se ubica en una escala promedio. Los subcomponentes de ella, también se ubican mayoritariamente en la escala promedio, así Solución de Problemas (SP) obtiene un 62%, Prueba de Realidad (PR) 68%, Flexibilidad (FL) 84%. En el componente Manejo del Estrés (CME) la mayoría de los sujetos se ubican en la escala promedio 72%, igualmente los subcomponentes de

ella se encuentran en la misma escala: Tolerancia al Estrés (TE) 77%, Control de Impulsos (CI) 55%. En lo referente al componente Estado de Animo General (CAG), encontramos que un 75% se ubica a nivel promedio y en los subcomponentes felicidad (FE) 69% y Optimismo (OP) 75% también se ubican en la escala promedio. (Ver tabla 1).

Tabla 1
Porcentajes de los Componentes y Subcomponentes de Inteligencia Emocional

	CIA					CIE				CAD				CAE			CAG		
	Total %	CM	AS	AC	AR	Total	EM	RI	RS	Total	SP	PR	FL	Total %	TE	CI	Total	FE	OP
Muy Alta	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alta	14	8	19	28	22	15	18	17	11	1	1	10	7	17	11	36	11	19	7
Promedio	79	81	67	66	70	78	66	71	77	78	62	68	84	72	77	55	75	69	75
Baja	5	10	10	5	5	6	14	10	12	18	33	18	9	7	11	5	12	9	16
Muy Baja	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	4	4	1	4	2	4	2	3	2

n=166

En el Inventario de Ansiedad Estado – Rasgo, el 49% del total de los ingresantes presenta un nivel de ansiedad estado bajo, seguido del 39% con un nivel de ansiedad estado muy bajo, sólo el 10% presenta un grado de ansiedad estado medio y el 2% un nivel alto.

De la muestra, el 52% obtuvieron un puntaje que los ubica en un nivel de ansiedad rasgo bajo, el 29% presenta un nivel muy bajo, mientras que el 17% un nivel medio. Sólo el 2% obtiene un nivel alto.

Análisis de correlación

Apartir de la tercera hipótesis formulada se afirman la existencia de relaciones entre los componentes de la inteligencia emocional y la ansiedad rasgo - estado. Según la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, los datos de la muestra en ambos instrumentos no proceden de una distribución normal, en consecuencia se determina el uso de estadísticos de correlación

no paramétrica de Spearman. Sin embargo, en el inventario de inteligencia emocional, el cociente emocional total y el componente de adaptabilidad proceden de una distribución normal, por lo tanto, para esta relación se determina el uso de correlación paramétrica de Pearson. (Guisande, Barreiro, Riceiro, Vergara, & Vaamonde, 2006).

Entre la Inteligencia Emocional Total y Ansiedad Estado la correlación es negativa y significativa, siendo el valor de $-.521$ y la relación es negativa y significativa entre inteligencia emocional total y ansiedad rasgo con un valor de $-.596$. (Ver tabla 2).

Tabla 2
Correlación entre Inteligencia Emocional Total y Ansiedad Rasgo - Estado

			Coefficiente de correlación	Significancia
Inteligencia Emocional	Ansiedad Estado		-,521**	,000
Total	Ansiedad Rasgo		-,596**	,000

n= 166, *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Entre el componente intrapersonal y ansiedad rasgo, se observa una correlación negativa y significativa con un valor de -,543; de igual manera la relación es significativa y negativa entre los subcomponentes y ansiedad rasgo, para comprensión de sí mismo el valor hallado es de -,414, con asertividad el valor es de -,375, con autoconcepto se aprecia un valor de -,515, con autorrealización -,415 y con independencia -,417.

Se observa una correlación significativa y negativa entre el componente Intrapersonal de la inteligencia

emocional y Ansiedad Estado con un valor de -,441. Asimismo, con respecto a los subcomponentes y ansiedad estado se visualiza una relación significativa y negativa, siendo los valores encontrados los que a continuación se detallan: Comprensión de sí mismo con un valor de -,289, asertividad -,299, autoconcepto -,426, autorrealización -,354, y para independencia -,333. (Ver tabla 3)

Tabla 3
Correlación entre el componente Intrapersonal y subcomponentes con Ansiedad Rasgo – Estado

Nivel	Ansiedad Estado		Ansiedad Rasgo	
	Correlación	Significancia	Correlación	Significancia
Intrapersonal	-,441**	,000	-,543**	,000
Comprensión de sí mismo	-,289**	,000	-,414**	,000
Asertividad	-,299**	,000	-,375**	,000
Autoconcepto	-,426**	,000	-,515**	,000
autorrealización	-,354**	,000	-,415**	,000
Independencia	-,333**	,000	-,417**	,000

n= 166, *p < .05, **p < .01, ***p < .001

En cuanto al componente Interpersonal y la ansiedad Rasgo se evidencia una relación significativa y negativa con un valor de -,363. De manera similar se aprecian los resultados de los subcomponente, así

relaciones interpersonales presenta un valor de -,361 y responsabilidad social un valor de -,227, sin embargo, la relación entre la empatía y ansiedad rasgo es negativa y no significativa.

Para la correlación entre el componente interpersonal y ansiedad estado se observa una relación negativa y significativa con un valor de $-.365$. Asimismo, entre dos subcomponentes de la inteligencia emocional y ansiedad estado, la relación

es positiva y significativa: relaciones interpersonales con un valor de $-.354$ y responsabilidad social con un valor de $-.276$, por otro lado entre empatía y ansiedad estado la relación es negativa y no significativa. (Ver tabla 4)

Tabla 4

Correlación entre el componente Interpersonal y subcomponentes con Ansiedad Rasgo-Estado

Nivel	Ansiedad Rasgo		Ansiedad Estado	
	Coefficiente de correlación	Significancia	Coefficiente de correlación	Significancia
Interpersonal	$-.363^{**}$,000	$-.365^{**}$,000
Empatía	$-.099$,204	$-.148$,057
Relaciones interpersonales	$-.361^{**}$,000	$-.354^{**}$,000
Responsabilidad social	$-.227^{**}$,003	$-.276^{**}$,000

$n = 166$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Los resultados observados permiten apreciar que existe una correlación negativa y significativa entre el componente de Adaptabilidad y la Ansiedad Rasgo con un valor de $-.416$. Del mismo modo se observa una relación significativa y negativa entre este componente y los subcomponentes de Solución de problema con un valor de $-.222$, prueba de realidad $-.430$ y Flexibilidad con un valor de $-.245$.

En el caso del componente de Adaptabilidad y Ansiedad Estado se aprecia que existe una correlación negativa y significativa entre ambos con un valor de $-.380$. Del mismo modo se observa una relación significativa y negativa entre Ansiedad Estado y el subcomponente Solución de problema con un valor de $-.253$, prueba de realidad $-.318$ y Flexibilidad con un valor de $-.255$. (Ver tabla 5).

Tabla 5

Correlación entre el componente de Adaptabilidad, subcomponentes y Ansiedad Rasgo-Estado

	Ansiedad Rasgo		Ansiedad Estado	
	Coefficiente de correlación	Significancia	Coefficiente de correlación	Significancia
Adaptabilidad	$-.416^{**}$,000	$-.380^{**}$,000
Solución de problema	$-.222^{**}$,004	$-.253^{**}$,001
Prueba de realidad	$-.430^{**}$,000	$-.318^{**}$,000
Flexibilidad	$-.245^{**}$,001	$-.255^{**}$,001

$n = 166$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En cuanto al componente Manejo del Estrés y Ansiedad Rasgo se observa una relación negativa y significativa con un valor de $-.541$. Igualmente existe una relación negativa y significativa entre el subcomponente Tolerancia al Estrés y la Ansiedad Rasgo con un valor de $-.516$ y Control de Impulsos con un valor de $-.424$.

En la correlación del componente Manejo de Estrés y Ansiedad Estado se evidencia una relación negativa y significativa con un valor de $-.468$. Además existe una correlación negativa y significativa entre el subcomponente Tolerancia al Estrés y Ansiedad Estado con un valor de $-.501$, Tolerancia al Estrés con un valor de $-.501$ y Control de Impulsos y Ansiedad Estado con un valor de $-.316$. (Ver tabla 6).

Tabla 6

Correlación entre el componente Manejo del Estrés, subcomponentes y Ansiedad Rasgo-Estado

	Ansiedad Rasgo		Ansiedad Estado	
	Coefficiente de correlación	Significancia	Coefficiente de correlación	Significancia
Manejo de estrés	$-.541^{**}$,000	$-.468^{**}$,000
Tolerancia al estrés	$-.516^{**}$,000	$-.501^{**}$,000
Control de impulsos	$-.424^{**}$,000	$-.316^{**}$,000

$n = 166$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

De acuerdo a los resultados se observa que existe una correlación negativa y significativa entre el componente Estado de Animo general y Ansiedad Rasgo con un valor de $-.494$. De la misma forma, se aprecia una correlación negativa y significativa entre el subcomponente Felicidad y Ansiedad Rasgo con un valor de $-.445$ y Optimismo y Ansiedad Rasgo con un valor de $-.411$.

Existe una correlación negativa y significativa entre el componente Estado de Ánimo general y Ansiedad Estado con un valor de $-.470$. Conjuntamente existe una relación negativa y significativa entre el subcomponente Felicidad y la Ansiedad Estado con un valor de $-.368$ y optimismo y Ansiedad Estado con un valor de $-.422$. (Ver tabla 7).

Tabla 7

Correlación entre el componente Estado de Ánimo general, subcomponentes y Ansiedad Rasgo-Estado

	Ansiedad Rasgo		Ansiedad Estado	
	Coefficiente de correlación	Significancia	Coefficiente de correlación	Significancia
Estado de Ánimo General	$-.494^{**}$,000	$-.470^{**}$,000
Felicidad	$-.445^{**}$,000	$-.368^{**}$,000
Optimismo	$-.411^{**}$,000	$-.422^{**}$,000

$n = 166$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

DISCUSIÓN

La muestra está caracterizada en su mayoría por ingresantes mujeres de 18 años de edad, que proceden de la ciudad de Lima, y que en un mayor porcentaje aspiran a ser docentes de Educación Inicial y Primaria.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede afirmar que la mayoría de los sujetos participantes presentaron niveles promedio de Inteligencia Emocional (81%). Iguales resultados se perciben en cada uno de sus componentes: Intrapersonal (79%), Interpersonal (78%), Adaptabilidad (78%), Manejo del estrés (72%) y Estado de ánimo general (75%). Los individuos con Inteligencia emocional adecuada, como es el caso de la gran mayoría de los ingresantes participantes, se caracterizan por contar con las habilidades para percibir emociones propias y de otros, expresar sentimientos y pensamiento de una manera constructiva y asertiva, además poseen una comprensión emocional de sí mismos, de igual modo, la habilidad para adaptarse y afrontar las exigencias de su entorno de una manera satisfactoria. Bar-On (1997), Goleman (1995).

A pesar de que tanto en los componentes como subcomponentes de la Inteligencia emocional se encuentran en un nivel promedio, vemos que en Adaptabilidad un 33% presentan dificultades en lo referente a solución de problemas, y un 18% en prueba de realidad. Probablemente se da porque los individuos se encuentran en una etapa en donde tienen que asumir nuevos retos e integrarse al sistema de la universidad. Sumándose a ello, el hecho que el 13% de los ingresantes provienen de provincias y el extranjero, lo cual implica un cambio de vida, como ser independientes y tomar sus propias decisiones e integrarse a un nuevo sistema social, para lo cual tendrán que hacer uso de recursos personales en el proceso de adaptación. Por lo tanto es necesario considerar que las competencias emocionales en estos aspectos serían un factor a considerar como parte de las estrategias a implementar. El componente de adaptabilidad y sus subcomponentes, son parte esencial en la formación integral del futuro docente, ya que este le permitirá el aprovechamiento de las oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, una orientación positiva hacia la resolución de problemas y el compromiso para maximizar su capacidad de aprender sobre su ambiente y sobre ellos mismos. La adaptabilidad es ese ajuste que debe

realizar el individuo de una manera realista y flexible a los cambios y resolver problemas eficazmente cuando éstos surgen. (Bar-On 1997).

En relación a la variable ansiedad, los estudiantes se ubican en un (52%) en niveles muy bajos y un (29%) en niveles bajos en lo referente a ansiedad Rasgo. Como ansiedad estado, el (49%) se sitúa en la categoría baja, mientras que el (39%) lo hace en la categoría muy baja. Lo anterior sugiere que la mayoría de los individuos muestran tendencias normales a desarrollar manifestaciones ansiosas y que las frecuencias y magnitud de estas no representan malestar para los sujetos ni alteran su vida significativamente. Los resultados anteriores resaltaron la presencia de niveles adecuados tanto de Inteligencia emocional como de ansiedad rasgo-estado en los estudiantes universitarios, resultado descrito también por Rodríguez de Ávila (2011), quien encontró niveles adecuados en las variables de inteligencia emocional en la población universitaria. Asimismo, investigadores como Pardos (2010) halló niveles medios de ansiedad rasgo-estado en estudiantes universitarios.

Se afirma la existencia de una relación negativa entre la Inteligencia Emocional Total y Ansiedad Rasgo - Estado, siendo esta altamente significativa. Lo que indica, que existe una relación inversa entre ambas variables, es decir, a mayor nivel de Inteligencia Emocional menor grado de Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo. Coincidiendo con la posición de Bar-On (1997), al referirse a la Inteligencia Emocional como el conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales para adaptarse y enfrentar a las demandas y presiones del medio. Lo cual, permite a los futuros profesores un adecuado reconocimiento, comprensión y expresión de los sentimientos en situaciones de tensión que pueden generar ansiedad (Goleman, 1995). Además, las habilidades de inteligencia emocional tienen efectos beneficiosos para el futuro profesorado a nivel preventivo, es decir esa capacidad del ser humano, para razonar sobre sus propias emociones, percibirlas y comprenderlas le ayudan al docente en el proceso de regulación emocional, permitiéndole moderar y prevenir los efectos negativos de la ansiedad producida por los elementos estresores a los que los profesores vayan a estar expuestos diariamente. (Extrema y Berrocal 2004, Ruvalcaba 2013). Asimismo, los estados de ansiedad o reacciones

emotivas de un individuo están relacionadas tanto con las habilidades que el sujeto tenga para afrontar los diferentes estados de ánimo a partir de situaciones que sean percibidas como amenazantes, como de los rasgos característicos de ansiedad que el individuo posea. (Generós, & Sanchiz 2005). Estos estados de ánimo pueden variar en intensidad como duración y cambian a través del tiempo de acuerdo a la interpretación y rasgos del individuo. Es decir, una mayor tendencia a presentar ansiedad rasgo, resultaría en una mayor predisposición a la ansiedad.

Existe una relación negativa altamente significativa entre el cociente emocional intrapersonal y la Ansiedad Rasgo-Estado, lo que quiere decir, que a mayor comprensión intrapersonal menor ansiedad rasgo y estado. Con estos resultados se puede afirmar que la población estudiada presenta un adecuado autoconocimiento y utiliza habilidades para expresar y regular emociones. Concordando con la posición de BarOn (1997), quien sostiene que la habilidad para percatarse y comprender las emociones propias permite discernir acerca del porqué de los mismos. Facilitando al individuo regular las acciones y tomar decisiones, respetando y aceptando tanto sus propias limitaciones como la de las otras personas y así lograr un mejor manejo de la ansiedad ante eventos que percibe como desagradables que le producen tensión o malestar (Beck 1985). Por lo tanto, es importante que el docente desarrolle esta habilidad ya que, el profesor se convierte en un modelo de aprendizaje a través del cual el alumno aprende a razonar, expresar y regular las pequeñas incidencias y frustraciones que transcurren durante el proceso de aprendizaje en el aula. (Extremera, y Fernández-Berrocal, 2004).

Un adecuado manejo interpersonal se asocia con menor nivel de Ansiedad Rasgo-Estado, de acuerdo a los resultados, podemos afirmar que se da una relación negativa o inversa, siendo esta altamente significativa; es decir a mayor manejo interpersonal menor ansiedad. Por lo tanto podemos afirmar que los individuos que conformaron parte de este estudio cuentan con las habilidades para establecer vínculos, ser empáticos, colaborar y cooperar con los demás en la consecución de una meta. Lo cual, se ajusta a la teoría de BarOn (1997) al referirse a las relaciones interpersonales como la habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias. En la medida que una persona sea más

hábil al construir y mantener relaciones interpersonales, anticipando y reconociendo las preferencias de la otra persona, apreciándolas y estando dispuesto a satisfacerlas en una buena medida, las otras personas se sentirán más dispuestas a mantener esa relación. (Salvador 2010). En las relaciones interpersonales juegan un papel importante los factores de apoyo como son el optimismo y la tolerancia al estrés, lo que facilitará que el individuo no tienda a interpretar los eventos de una manera amenazante. (Spielberger 1980).

Se afirma una relación negativa entre el cociente emocional de Adaptabilidad y la Ansiedad Rasgo-Estado, siendo esta altamente significativa. Lo cual sostiene que a mayor capacidad de adaptabilidad del sujeto menor ansiedad, es decir, la habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes. La capacidad para identificar los problemas e implementar soluciones de acuerdo a una correspondencia entre lo subjetivo y lo objetivo, facilitará a las personas estrategias e afrontamiento cuando surgen situaciones inesperadas, no familiares o que requieren algún tipo de cambio, por lo que los niveles de ansiedad se verán disminuidas. (BarOn, 1997).

Goleman (2010) afirma que un nivel de desarrollo adecuado en esta competencia permite disfrutar de los cambios, estar abierto a los nuevos desafíos, buscar afrontar los problemas y miedos. Una incapacidad para afrontar las dificultades de manera exitosa puede hacer que la vida sea muy estresante o hasta pierda sentido, así como lo evidencia.

Existe una relación entre el cociente emocional de Manejo del Estrés y la Ansiedad Rasgo-Estado en estudiantes de una Institución Educativa Superior de Lima. Se afirma que verdaderamente se da una relación negativa, siendo esta altamente significativa, es decir que a mayor nivel de la capacidad para enfrentar situaciones estresantes de manera positiva y sin perder el control menor grado de ansiedad. Coincidiendo con la posición de Spielberger (1979), quien sostiene que la tensión que surge de las diferentes circunstancias que demandan una respuesta ya sea física o psicológica genera reacciones emocionales que incrementan el estrés. Cuando la persona tiende a concentrarse en los peores aspectos de una situación el nivel de afrontamiento al estrés y ansiedad se ven afectadas.

La labor del docente se ve expuesta a diferentes fuentes potenciales de tensión o estrés como las condiciones de trabajo, presiones de tiempo y relaciones difíciles con sus compañeros y personal directivo, que pueden generar incremento en el estrés. Por lo que es necesario desarrollar la habilidad de control de impulsos que le permitirá al individuo una mayor tolerancia a la frustración y control de las emociones negativas que el ambiente laboral le demande, por eso, es fundamental que desarrolle la habilidad de controlar los impulsos. BarOn (1997), Goleman (1995)

Existe una relación negativa y altamente significativa entre el cociente emocional de Estado de Ánimo General y la Ansiedad Rasgo-Estado. Se encontró que se da una relación negativa o inversa, altamente significativa, mayor nivel de capacidad para disfrutar de la vida con una actitud optimista menor grado de ansiedad; esto concuerda con (BarOn1997), Csikszentmihalyi (1996) quienes sostienen que la habilidad para sentirse satisfecho y disfrutar de sí mismo y lograr mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos, es una herramienta importante que genera beneficios en el plano personal y laboral. La Felicidad es parte esencial del estado de ánimo que desarrollada adecuada y positivamente se convierte en una herramienta importante en el logro de las metas del individuo. Esta habilidad está relacionada con el sentimiento general de alegría, entusiasmo, optimismo y la capacidad para divertirse y expresar sentimientos positivos, los cuales generan beneficios en la vida y ayudan al individuo a no caer en la apatía, la desesperanza o la depresión ante la adversidad que son sentimientos negativos que dificultan el bienestar del individuo, pero al mismo tiempo ayudan al ser humano a la reflexión y el aprendizaje que llevará al sujeto a perseverar en sus objetivos. (Couto 2011), (Goleman 1995).

Una actitud positiva ante situaciones adversas ayuda al individuo a ver en el fracaso una oportunidad para aprender y sacar el mejor provecho de esta situación y lograr modificar los resultados futuros. Lo cual será de un gran valor en la labor del docente ya que esto le permitirá mirar y asumir los retos como parte de su crecimiento a través del aprendizaje. Además de lograr una satisfacción laboral y un reconocimiento personal y social por su desempeño. (Fernández, 2011)

En conclusión, se puede afirmar que existe una clara relación entre las variables estudiadas en esta investigación y sus manifestaciones en la muestra evaluada. Cabe resaltar la importancia de la inteligencia emocional en la cotidianidad del ser humano, siendo esta un factor de gran influencia en el desempeño interpersonal, en la relación emocional, como también en el caso del manejo de la ansiedad.

Teniendo en cuenta que la profesión del educador se ve sometida a diario a estímulos estresores que pueden llegar a incrementar la ansiedad, siendo ésta uno de los trastornos más comunes según el Instituto de Salud (2012) y los estudios epidemiológicos realizados por la Organización Panamericana de la Salud en el último decenio, se hace imprescindible el estudio de estas variables en los futuros profesores para el desarrollo de planes de intervención que favorezcan el manejo de las emociones, quienes no solo deben manejar sus emociones, sino servir de modelos referentes.

Se recomienda establecer una evaluación de entrada a los alumnos que inician la formación en docencia, la cual permita por un lado conocer a los alumnos en las variables propuestas y así contar con insumos para diseñar diferentes actividades, cursos o talleres, y además permita retroinformar sobre los resultados obtenidos y para que ellos alcancen un mayor autoconocimiento en su dimensión personal. Sería también importante que la evaluación se replique en el tercer año de formación pedagógica para fortalecer los esfuerzos por brindar una formación integral en las competencias socio afectivos de los futuros docentes y prepararlos para el periodo de práctica pre profesional.

REFERENCIAS

- Abanto, Z, Higuera, L. & Cueto J. (2000). *Inventario de Cociente Emocional de Baron*. Manual Técnico. Lima
- Bar-On, R. (1997) *The emotional Quotient (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Heath Systems.
- Beck, A. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias: a Cognitive Perspective*. New York: Basic book
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona. Praxis, S.A.

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la Ciudadanía y Convivencia. El Enfoque de la Educación Emocional*. España: RGM
- Brackett, M., & Caruso, D. (2007). *Emotionally Literacy for educators*. Cary, NC: SEL-media.
- Bradberry, T. & Greaves, J. (2009). *Inteligencia emocional 2.0, estrategias para conocer y aumentar su coeficiente*. España: Conecta
- Brotheridge, C. & Grandey, A. (2002). *Emotional Intelligence and burnout: Comparing two perspectives of people work*. Recuperado en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879101918159>
- Costa, K. (1996). *Manual de Pruebas de Inteligencia y Aptitudes*. México: Plaza y Valdes.
- Couto, S. (2011). *Desarrollo de la relación entre Inteligencia emocional y los problemas de convivencia*. España: Visión Libros. Recuperado en: https://books.google.com.pe/books?id=Omt4J_0zBWoc&pg=PA17&dq=la+felicidad+inteligencia+emocional&hl=es-419&sa=X&ei=y_eFVfKUDtDYggTbnpuYDA&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=la%20felicidad%20inteligencia%20emocional&f=false
- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Fluir: una psicología de la felicidad*. Argentina: Kairós. Recuperado en <https://books.google.es/books?id=C-2eDSfcG0wC&printsec=frontcover&dq=felicidad+psicologia&hl=es-419&sa=X&ei=adKEVaP-CoSXgwTBuIKABw&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q=felicidad%20psicologia&f=false>
- Diccionario de la Lengua Española (2014) 23ª. España: S.L.U.
- Emmer, E. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6, 65–69
- Extremera, N. (2010). La Docencia Perjudica Seriamente la Salud – Análisis de los síntomas asociados al estrés. *Boletín de Psicología*. Recuperado en: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-3.pdf>
- Extremera N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación*. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Eysenck, M. & Calvo, M. (1992). *Anxiety and performance: The processing efficiency theory*. Recuperado en: http://www.researchgate.net/publication/239065278_Anxiety_and_Performance_The_Processing_Efficiency_Theory
- Fernández R. (2011). *Inteligencia emocional y satisfacción laboral en el personal administrativo en una institución de educación superior privada de Lima Metropolitana*. (Tesis doctoral). UNIFE, Lima.
- Flores, I. (2008). *La Inteligencia Emocional en Adolescentes de 4º. y 5º. Año de Secundaria según estrato socioeconómico, rendimiento académico y género*. (Tesis de maestría). UNIFE, Lima.
- García, P., Bethencourt, J., Martín, A. & Armas, E. (2012). *Ansiedad y depresión: investigación e intervención*. Granada: Comares
- Gavidia, P. (2007). Niveles de Ansiedad en la Etapa Precompetitiva y Competitiva Relacionadas con el Rendimiento Deportivo. (Tesis de Investigación). Universidad Francisco Gavidia. San Salvador, El Salvador.
- Garner, H. (1995). *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. España: Fondo de la Cultura Económica.
- Generós, O. & Sánchez, M. (2005). *Prácticas de Psicología de la Personalidad*. España. Editorial Ariel. Recuperado en: <https://books.google.es/books?id=9usuRWP9B-0C&pg=PA20&dq=RASGO+ESTADO+DE+ANSIEDAD&hl=es-419&sa=X&ei=j9xnVebBFbGOSQSF5IDYCA&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q=RASGO%20ESTADO%20DE%20ANSIEDAD&f=false>
- Guisande, C., Barreiro A., Riceiro, I. Vergara, A. & Vaamonde, A. (2006). *Tratamiento de datos*. España: Díaz de Santos
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. España: Kairós. Recuperado en: http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material_de_apoyo-F-C-CIFH/2MaterialdeapoyocursosCICAP/5InteligenciaEmocional/PracticaInteligEmocional.pdf
- Gutiérrez, J. (2006). *Ansiedad y Salud*. México: Internacional Thomson (2ª. Ed.)
- Hernández, Fernández & Baptista, 2010. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Martín, D. (1997). *E.Q. Qué es Inteligencia Emocional- Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de vida*. Madrid: EDAF.
- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. Sternberg (Ed.) *Handbook of Intelligence*, 2nd. ed., pp. 396-420. Inglaterra: Cambridge University Press.

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. *Revista de Educación* No. 236-241. Sept-Dic. 2003. Recuperado en: https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=KOgHU6ETL-cC&oi=fnd&pg=PA97&dq=tesis+relaci%C3%B3n+existente+entre+Inteligencia+Emocional+Percibida,+Ansiedad+y+Afectos&ots=0QM1nMrmpZ&sig=uq2CdJ4 XP7_OVUYtf_gLncIaGJg#v=onepage&q&f=false
- Mejía, J. (2012). *Reseña Teórica de la Inteligencia Emocional: Modelos e Instrumentos de medición*. Recuperado en: http://books.google.com.co/books/about/Cerebro_mente_y_conciencia.html?id=jSISlyckCUsC&redir_esc=y
- Mestre, J. & Fernández, P. (2007) *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Melo, A. (2010). *Cerebro, mente y conciencia. Un enfoque multidisciplinario*. Intenal Medical Publishing.
- Ñaupas, Mejía, Novoa & Villagomez (2013). *Metodología de la investigación cuantitativa, cualitativa y redacción de la tesis*. Perú: Ediciones de la U.
- Ruvalcaba, N.; Gallegos, J.; Flores, A. & Fulquez, C. (2013). Las competencias socioemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. En *Psicogente*, 16(29),
- Palomera, R., Fernández-Berrocal P. & Brackett, M. (2008). *La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias*. España. Recuperado en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_276.pdf
- Pena, M. & Extremera, N. (2012). *Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement)*. Recuperado en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35927.pdf?documentId=0901e72b813d72df>
- Piaget, J. (2009). *La Psicología de la Inteligencia*. España: Crítica.
- Riveros, P. (2011). *Relación entre inteligencia emocional y clima social familiar del 1ero al 5to de secundaria de la zona este de Lima*. (Tesis de maestría). UNIFE, Lima.
- Salvador, M. (2010). *Análisis transcultural de la inteligencia emocional*. Almería: Universidad de Almería
- Sánchez & Reyes. (1998). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Mantaro.
- Sarason, I & Sarason, B. (2006). *Psicopatología: Psicología anormal, el problema de la conducta inadaptada*. México. Pearson Educación. En <https://books.google.com.pe/books?id=U9aZ9cSXuRoC&pg=PA62&dq=ansiedad+segun+freud&hl=es&sa=X&ei=cCxEVf-rB4iigwTdnG4CA&ved=0CCkQ6AEwAg#v=onepage&q=ansiedad%20segun%20freud&f=false>
- Soncco, E. (2013). *Ansiedad Rasgo-Estado en padres con hijos con diferentes niveles de retraso mental de un centro de educación básica especial del Callao*. (Tesis de licenciatura). UNFV, Lima.
- Spielberger, C. & Diaz, R. (1970). *IDARE Inventario de Ansiedad: Rasgo – Estado*. Palo Alto: Consulting Psychologist
- Spielberger, C. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary Profesional Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Stein, J. (2010). *Tratado de los Trastornos de Ansiedad*. Madrid: Grupo Ars.
- Tobal, J. (1996). La Ansiedad. En F.L. Ochoa (Ed). *Guías Prácticas: Psicología y Bienestar*. Madrid: Aguilar.
- Trickett, S. (2009). *Supera la ansiedad y la depresión*. Barcelona, España: Hispano Europea. Recuperado en: https://books.google.com.pe/books?id=xpmFOiLu5_cC&pg=PA4&dq=Supera+la+ansiedad+y+la+depresi%C3%B3n.+Hispano+Europea:+Barcelona,+Espa%C3%B1a.&hl=es&sa=X&ei=-0hCVb3gDMSdNqzTgYAM&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=Supera%20la%20ansiedad%20y%20la%20depresi%C3%B3n.%20Hispano%20Europea%3A%20Barcelona%20Espa%C3%B1a.&f=false
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. Lima: Libro Amigo
- Varela, P. (2002) *Ansiosa – mente, claves para reconocer y desafiar la ansiedad*. España: Esfera de los Libros
- Valles, A. & Valles, C. (2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones Educativas*. España: EOS

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2016

Fecha de aceptación: 12 de noviembre de 2016