

# RELACIONES ENTRE ANSIEDAD, EMPATÍA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UNIVERSITARIOS

FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ <sup>1</sup> y MANUEL ALEJANDRO  
NARVÁEZ PELÁEZ<sup>2</sup>

*El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de innovación educativa titulado “Nuevas propuestas de integración de competencias mediante la evaluación formativa de forma transversal y TIC” (PIE19-159, Convocatoria 2019-2021, UMA).*

En la situación que nos toca vivir en la actualidad generada por el COVID-19 resulta especialmente relevante evaluar los niveles de ansiedad, empatía e inteligencia emocional en el ámbito universitario. En este contexto se están afrontando numerosos cambios que requieren de la aplicación y adaptación a nuevas metodologías docentes así como una adecuada gestión de la dimensión emocional ya sea en su vertiente positiva (empatía, inteligencia emocional) o negativa (estrés, ansiedad, depresión, etc). Además en el ámbito universitario aún se encuentra menos estudios dirigidos a la evaluación de estos constructos en comparación con los que se pueden localizar, por ejemplo, en la etapa evolutiva de la adolescencia.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde modelos profesionales de intervención, se puede localizar programas educativos (Montoya et al., 2016) en los que precisamente para fomentar la adaptación y la convivencia se pone de manifiesto desde una perspectiva psicoeducativa la importancia de trabajar de forma transversal variables cognitivas y psicológicas como la empatía, la autoestima, la inteligencia emocional entre otras variables. En el ámbito universitario la ansiedad por la necesidad de adaptación de los estudiantes para terminar la titulación y su posterior inserción sociolaboral puede generar bajos niveles de bienestar (Cooke et al., 2006; Urquijo et al., 2015).

Específicamente en población universitaria aún es necesario analizar de forma más

- 
- <sup>1</sup>. Francisco Manuel Morales Rodríguez, Profesor Titular del área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Granada.
  - <sup>2</sup>. Manuel Alejandro Narváez Peláez, Profesor Titular del área de Fisiología en la Universidad de Málaga.

precisa la correlación entre estas variables para una mayor comprensión del posible modelo y el peso de los factores que pueden afectar para el diseño de intervenciones psicoeducativas más eficaces.

Desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) y modelos como EuroPsy (Belaunzaran, 2019) de algún modo se considera la importancia de desarrollar competencias interpersonales como las de empatía y otras habilidades socioemocionales.

Se entiende por inteligencia emocional a la “habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.5). La inteligencia emocional juega un papel relevante para el bienestar de las personas ya que puede relacionarse con mayor rendimiento en el trabajo, mejores relaciones interpersonales, optimismo, mayor satisfacción con uno mismo que suele conllevar una mayor autoestima, felicidad y extraversión entre otros (Di Lorenzo et al., 2019; Petrides, 2007). En ese sentido, desde el Modelo teórico y empírico de los Cinco Grande Rasgos de Personalidad se considera que determinados factores o características de personalidad como la inestabilidad emocional o neuroticismo y las tasas elevadas de ansiedad, responsabilidad, extraversión, la amabilidad y apertura a la experiencia (que pueden influir al mismo tiempo en las habilidades sociales) pueden afectar al bienestar psicológico en estudiantes universitarios (Barra et al., 2013; Díaz-Morales et al., 2002; Diener y Lucas, 1997; Páramo et al., 2012; Urquijo et al., 2015; Schmutte y Ryff, 1997).

Respecto a la variable ansiedad, puede señalarse que para Spielberger (1972) la ansiedad-estado hace referencia a un “estado emocional” inmediato y modificable a lo largo del tiempo mientras que la ansiedad-rasgo es una disposición, tendencia o rasgo de personalidad relativamente estable. La ansiedad es uno de los factores que se ha asociado a los bajos niveles de autoeficacia (Domínguez-Lara, 2016; Finney y Schraw, 2003). En un estudio descriptivo de corte transversal reciente (Castillo, Chacón y Díaz-Véliz, 2016) en el que se aplicó el mismo instrumento para evaluar la variable ansiedad que en nuestro estudio, así como otro instrumento para evaluar el estrés en situaciones académicas en una muestra de 154 estudiantes pertenecientes a la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile (de la Escuela de Enfermería y de la de Tecnología Médica), se evidencia que dichos estudiantes universitarios presentan niveles de ansiedad estado y ansiedad rasgo elevados (mayor en los que pertenecen a Enfermería) y sufren estrés académico, entre otra fuentes, por el tener que realizar un examen, por la falta de tiempo para acometer las actividades académicas y por la sobrecarga académica. Asimismo, dichos autores ponen de manifiesto la necesidad de realizar talleres que ayuden a los estudiantes al afrontamiento de dichas situaciones estresantes. En otra investigación del mismo año (Mathews, Koehn, Abtahi y Kerns, 2016) también se ha señalado que los jóvenes con más ansiedad son menos eficaces en la expresión y entendimiento de las emociones, son menos conscientes y aceptan menos sus propias emociones e informan de menos niveles de autoeficacia percibida.

De algún modo “La empatía permite acercarse al otro, sintonizar con él y, por tanto, es un aspecto clave en la relación educativa” (Martínez-Otero, 2011, p.178). Se pone de manifiesto en dicho estudio el enorme valor pedagógico que según este autor tiene la variable empatía y el hecho de que también se fomente su desarrollo en el ámbito universitario. Gorostiaga y Balluerka (2014, p. 4) afirman que:

*Aunque tradicionalmente la empatía ha sido conceptualizada subrayando el componente cognitivo (por ejemplo: la comprensión de los sentimientos ajenos) o el afectivo (por ejemplo: la activación emocional en respuesta a los sentimientos ajenos), en la actualidad se define desde una perspectiva integradora como un proceso vicario que, combinando ambos componentes de la empatía, permite comprender y sentir los pensamientos y los estados emocionales de los demás (Davis, 1996; Jolliffe y Farrington, 2004).*

Otra investigación (Mestre et al., 2011) evidencia la existencia de correlaciones inversas entre la empatía y los niveles de conducta agresiva. Existe un consenso cada vez mayor de que la comprensión del comportamiento prosocial requiere un enfoque multidimensional que considere la variedad de mecanismos distintos que pueden conducir a diferentes respuestas prosociales (Dunfield y Kuhlmeier, 2013; Paulus, 2014). Según el mismo, el comportamiento prosocial no es un constructo unidimensional, sino que incluye una amplia variedad de conductas (Padilla-Walker y Carlo, 2014), entre las que se encuentran la ayuda a los demás, el altruismo, el voluntariado o la cooperación como las que más frecuentemente han sido estudiadas (Schroeder y Graziano, 2015).

Los comportamientos prosociales poseen numerosos vínculos con otras habilidades y comportamientos no cognitivos, como la autoeficacia (Caprara y Steca, 2005), la autoestima (Afolabi, 2014), el afrontamiento (de Boo y Wicherts, 2009) y la autorregulación (Blake, Piovesan, Montinari, Warneken y Gino, 2015). Las relaciones entre estas habilidades y comportamientos y los comportamientos sociales son complejas y recíprocas.

En el contexto universitario, especialmente en esta situación de docencia no presencial, cada vez es más frecuente que el alumnado pueda sufrir estrés y ansiedad ante los continuos retos que ha de afrontar como los exámenes, la situación económica, la adaptación a nuevas metodologías de enseñanza/aprendizaje que requieren un mayor uso de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) y las preocupaciones por la incertidumbre sobre su futuro académico y socio-laboral.

Precisamente, el objetivo de esta investigación fue examinar las relaciones ansiedad, inteligencia emocional y empatía en una muestra de estudiantes universitarios a los que se les ha aplicado instrumentos para evaluar su puntuación en dichas variables.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Diseño y procedimiento

Se ha utilizado un diseño ex post facto.

Respecto al procedimiento puede señalarse que los cuestionarios se aplicaron de forma colectiva en las distintas clases. Para la cumplimentación de los cuestionarios se aseguró la confidencialidad de la información y se informó a los participantes sobre la privacidad, y el carácter voluntario de la participación.

Para el análisis estadístico se utilizó el software SPSS (versión 22.0). Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para determinar la asociación entre las variables analizadas en el presente trabajo.

### 2.2. Participantes

Los participantes fueron 63 estudiantes universitarios pertenecientes al Grado de Educación Primaria la Facultad de Ciencias de la Educación, la mayoría mujeres.

### 2.3. Instrumentos

*Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA)* (López-Pérez, Fernández-Pinto Y Abad, 2008). Consta de 33 ítems. La puntuación total se obtiene suma puntuaciones según escalalíker de 5 puntos que indica desde: 1= Totalmente en desacuerdo y 5= Totalmente de acuerdo. Consta de cuatro factores que se agrupan en dos dimensiones: a) dimensión cognitiva (adopción de perspectivas, comprensión emocional; y b) dimensión emocional (estrés empático, alegría empática).

*Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24* para evaluar inteligencia emocional (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003, 2004). Adaptación a población española del Trait Meta-Mood Scale desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Evalúa el metaconocimiento del estado de las emociones. Consta de tres dimensiones de 8 ítems cada una: Atención emocional, Claridad de sentimientos, Reparación emocional y también permite obtener puntuación total.

*Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI)* (Fonseca-Pedrero, Paino, Sierra-Baigrie, Lemos-Giráldez y Muñiz, 2012; Spielberger, Gorsuch, Lushene y Cubero, 2011). Lo componen un total de 40 ítems, donde los veinte primeros miden la Ansiedad Estado (AESTAI) y los veinte últimos miden la Ansiedad Rasgo (ARSTAI). Se trata de una escala tipo likert del 0 al 3, en la que el 0 indica nada y 3 mucho.

## 3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Entre los resultados obtenidos en la presente muestra pueden destacarse la existencia de relaciones inversas entre el constructo ansiedad y las variables inteligencia emocional y empatía.

Concretamente se encontraron correlaciones inversas entre la variable ansiedad estado con la subescala “comprensión emocional” del TECA ( $r = -.20, p < .05$ ) y entre la variable ansiedad rasgo con la subescala “claridad de sentimientos” y “reparación emocional” del TMMS-24 (inteligencia emocional;  $r = -.30$  y  $r = -.34$  respectivamente,  $p < .05$ ). La variable ansiedad rasgo también presenta correlaciones inversas con las subescalas del TECA (empatía): Adopción de perspectivas ( $r = -.32, p < .05$ ); comprensión emocional ( $r = -.39, p < .01$ ); estrés empático ( $r = -.59, p < .01$ ) y alegría empática ( $r = -.31, p < .05$ ).

Las competencias intrapersonales de conocerse a sí mismo y conocer a los demás entre las que se encuentra las relacionadas con la capacidad de empatía forman parte de un conjunto de capacidades de inteligencia emocional y social que han sido identificadas como básicas para el progreso en el ámbito laboral. Messum, Wilkes y Jackson (2015) encontraron que entre las competencias genéricas más valoradas por los gerentes de instituciones de salud se encuentran la flexibilidad mental, la comunicación oral y escrita y la autoconciencia, entre otras.

El conocimiento de los demás formaría parte de las competencias interpersonales. La competencia social, o habilidades interpersonales, a menudo se mencionan como las habilidades más importantes en los estudios donde se les pregunta a los empleadores o empleados recién graduados sobre los atributos genéricos necesarios en el trabajo (Teichler, 2007). No obstante, el desarrollo de la competencia social está poco investigado en la edad adulta y especialmente en el contexto de la educación superior, aunque la importancia de las habilidades y otras habilidades genéricas en el trabajo se han abordado con frecuencia (Murakami, Murray, Sims y Chedzey, 2009). En este sentido, es necesario en la educación superior la formación y/o fomento de las llamadas competencias genéricas, ya que se trata de capacidades altamente demandadas por el mundo socio-laboral, especialmente en aquellas competencias que puedan haber sido objeto de menor atención.

En un futuro es necesario seguir profundizando en las relaciones entre estos constructos para una mejor comprensión de modelos multivariados más robustos. También se podría plantear un diseño longitudinal.

Puede concluirse señalando la importancia de evaluar la puntuación en estos constructos especialmente en esta situación que hay que afrontar en el ámbito universitario para el diseño de acciones e intervenciones psicoeducativas que contribuyan a la mejora del bienestar, calidad de vida y del rendimiento académico en estudiantes universitarios.

## 4. BIBLIOGRAFÍA

- Afolabi, O. A. (2014). Do Self Esteem and Family Relations Predict Prosocial Behaviour and Social Adjustment of Fresh Students? *Higher Education of Social Science*, 7(1), 26-34.
- Barra Almagiá, E., Soto Quevedo, O. y Schmidt Díaz, K. (2013). Personalidad y bienestar psicológico: un estudio en universitarios. *Revista de Psicología*, 9(17), 7-18. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/pepersonalidad-bienestar-psicologico-estudio.pdf>
- Belaunzaran, J. (2019). EuroPsy: Un modelo basado en competencias. ¿Es aplicable a la formación sanitaria especializada en Psicología Clínica? *Educ. Médica*, 20, 154-162.
- Blake, P. R., Piovesan, M., Montinari, N., Warneken, F. y Gino, F. (2015). Prosocial norms in the classroom: The role of self-regulation in following norms of giving. *Journal of Economic Behavior y Organization*, 115(July), 18-29.
- Caprara, G. V. y Steca, P. (2005). Self-Efficacy Beliefs As Determinants of Prosocial Behavior Conducive to Life Satisfaction Across Ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 191-217
- Castillo, C., Chacón, T. y Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 5, 230-237. Doi: 10.1016/j.riem.2016.03.001
- Cooke, R., Bewick, B., Barkham, M., Bradley, M., y Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34(4), 505-517. doi: 10.1080/03069880600942624
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder (Colorado): Westview Press.
- De Boo, G.M. y Wicherts, J.M. (2009). Assessing Cognitive and Behavioral Coping Strategies in Children. *Cognitive Therapy and Research*, 33, 1-20.
- Díaz-Morales, J. F. y Sánchez-López, M. P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercibida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 17(1), 100-105.
- Di Lorenzo, R., Venturelli, G., Spiga, G. y Ferri, P. (2019). Emotional intelligence, empathy and alexithymia: a cross-sectional survey on emotional competence in a group of nursing students. *Acta bio-medica: Atenei Parmensis*, 90(4-S), 32-43. <https://doi.org/10.23750/abm.v90i4-S.8273>
- Diener, E. y Lucas, R. (1997). Personality and Subjective Well-Being. En D. Kahneman, E. Diener, y N. Schwarz (Eds.), *Hedonic psychology: Scientific perspectives on enjoyment, suffering, and well-being*. New York: Russell Sage.
- Domínguez-Lara, S. A. (2016). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 99, 1-4. Doi: 10.1016/j.edumed.2016.07.007
- Dunfield K. A., Kuhlmeier V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: helping, sharing, and comforting subtypes. *Child Dev.*, 84, 1766-1776.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychol. Rep.*, 94, 751-755. doi:10.2466/pr0.94.3.751-755.
- Finney, S. J. y Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics course. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 161-186.
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Sierra-Baigrie, S., Lemos-Giráldez, S. y Muñiz, J. (2012). Propiedades Psicométricas del “Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo” (STAI) en Universitarios [Psychometric Properties of the “State-Trait Anxiety Questionnaire”]. *Behav. Psychol. Psicol. Conduct.*, 20, 547-561.
- Gorostiaga, A. y Balluerka, N. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista De Educación*, 364, Abril-junio, 12-38. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253. <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos364/031.evaluacion-de-la-emptiarev.ed.364final.pdf?documentId=0901e72b81a56967>
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behaviour*, 9, 441-476. Doi: 10.1016/j.avb.2003.03.001
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F. J. (2008). *TECA: Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: TEA Ediciones.
- Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190. <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi114j.pdf>
- Mathews, B. L., Koehn, A. J., Abtahi, M. M. & Kerns, K. A. (2016). Emotional competence and anxiety in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19, 162-184. Doi: 10.1007/s10567-016-0204-3
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C. y Mesurado, B. (2011). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Montoya, I., Postigo, S. y González-Barrón, R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido*. Madrid: Pirámide.
- Murakami, K., Murray, L., Sims, D., y Chedzey, K. (2009). Learning on Work Placement: The Narrative Development of Social Competence. *Journal of Adult Development*, 16, 13-24.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio*

*social y el desarrollo* (Comunicado). París: UNESCO.

- Padilla-Walker, L. M. y Carlo, G. (2014). The Study of Prosocial Behavior: Past, Present, and Future. In: L. M. Padilla-Walker y G. Calvo (Eds.), *Prosocial Development: A Multidimensional Approach* (pp. 3-16). Oxford: Oxford University Press.
- Páramo, M. A., Straniero, C. M., García, C. S., Torrecilla, N. M. y Escalante, E. (2012). Bienestar psicológico, estilos de personalidad y objetivos de vida en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 10, 7-21.
- Paulus M. (2014). The emergence of prosocial behavior: Why do infants and toddlers help, comfort, and share? *Child Dev. Perspect*, 8, 77-81 Doi: 10.1111/cdep.12066
- Petrides KV, Furnham, A, y Mavroveli S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In Matthews G, Zeidner M, Roberts R. *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (Series in Affective Science). Oxford: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schmutte, P. y Ryff, C. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 549-559.
- Schroeder, D. A. y Graziano, W. G. (2015). The Field of Prosocial Behavior: An Introduction and Overview. In D. A. Schroeder y W. G. Graziano (Eds.), *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior* (pp. 3-36). Oxford: Oxford University Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R. E., y Cubero, N. S. (2011). *STAI: Cuestionario de ansiedad estadorasgo*. TEA Ediciones: Madrid, España.
- Teichler, U. (2007). Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate study. *European Journal of Education*, 42(1), 11-34.
- Urquijo, S., Andrés, M. L., Del Valle, M. y Rodríguez-Carvajal, R. (2015). Efecto moderador del sexo en la relación a la personalidad y el bienestar psicológico en estudiantes. *Liberabit*, 21(2), 329-340.