



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**

---

**CENTRO: FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

**TESIS DOCTORAL**

**ANÁLISIS DEL PERFIL PSICOSOCIAL  
DE LOS FUTUROS DOCENTES Y SU  
RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO Y  
ESTRÉS ACADÉMICO**

**PRESENTADA POR:  
INMACULADA GARCÍA MARTÍNEZ**

**DIRIGIDA POR:  
DR. D. EUFRASIO PÉREZ NAVÍO  
DR. D. JOSÉ MARÍA AUGUSTO LANDA  
DRA. D<sup>a</sup>. ROCÍO QUIJANO LÓPEZ**

**JAÉN, MARZO DE 2022**

**ISBN**





**Universidad de Jaén**

## INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

**EUFRASIO PÉREZ NAVÍO**, profesor del departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, como directora de la Tesis Doctoral: **“ANÁLISIS DEL PERFIL PSICOSOCIAL DE LOS FUTUROS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO Y ESTRÉS ACADÉMICO”**, de la que es autora **D<sup>o</sup>. Inmaculada García Martínez**.

**HACE CONSTAR:** Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 18 de marzo de 2022

Fdo.: **EUFRASIO PÉREZ NAVÍO**





**Universidad de Jaén**

## INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

**JOSÉ MARÍA AUGUSTO LANDA**, profesor del departamento de Psicología de la Universidad de Jaén, como director de la Tesis Doctoral: **“ANÁLISIS DEL PERFIL PSICOSOCIAL DE LOS FUTUROS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO Y ESTRÉS ACADÉMICO”**, de la que es autora **D<sup>a</sup>. Inmaculada García Martínez**.

**HACE CONSTAR:** Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 18 de marzo de 2022

Fdo.: **JOSÉ MARÍA AUGUSTO LANDA**





**Universidad de Jaén**

## INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

**ROCÍO QUIJANO LÓPEZ**, profesora del departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Jaén, como directora de la Tesis Doctoral: **“ANÁLISIS DEL PERFIL PSICOSOCIAL DE LOS FUTUROS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO Y ESTRÉS ACADÉMICO”**, de la que es autora **D<sup>a</sup>. Inmaculada García Martínez**.

**HACE CONSTAR:** Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 18 de marzo de 2022

Fdo.: **ROCÍO QUIJANO LÓPEZ**



*A mi madre  
y a José Luis*



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, querría agradecer a mis tres directores, Rocío, José María y Eufrasio, la oportunidad de recorrer este camino a mi lado. Gracias por vuestros consejos, vuestra sabiduría, orientación y comprensión. Habéis conseguido que este camino fuese muy llevadero.

De igual forma, quiero agradecer el apoyo recibido y el cariño a mi grupo de investigación HUM-819, especialmente a ti Miguel, por ser mi mentor y apoyarme SIEMPRE y a Rocío, por ser un pilar crucial en todo durante más de una década.

Al “trío siensia”, con los que he construido un espacio de crecimiento profesional y personal, que se extiende más allá de lo académico.

A mi madre, mi principal apoyo y referente en la vida. Hoy en día soy quién soy gracias a ti. Me faltarán años para agradecerte tanto. A mi hermana, otro de los grandes apoyos de mi vida. A mi padre, a quién adoro, y a mi compañero de vida, José Luis, con el que he construido un hogar ejemplar.

A Elvira y al akelarre, por su generosidad, paciencia y esos momentos de complicidad y enriquecimiento mutuos. A mis mejores amigas, Noelia y Paqui, por ese apoyo incondicional, con independencia de los kilómetros que nos separan.

A mis alumnos, quiénes contribuyen a que mi motivación por ser mejor profesional cada día se mantenga intacta.

A modo de conclusión, sin olvidar de dónde vengo, me gustaría agradecer a todos los que estuvieron, a los que están, a los que me quieren y a los que no, ya que, de una forma u otra, contribuís a que sea como soy.



## ÍNDICE

---

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>15</b>
<b>1.1. Presentación de los trabajos publicados que avalan la tesis doctoral</b>	<b>18</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>21</b>
<b>2.1. Inteligencia emocional</b>	<b>23</b>
<b>2.1.1. Modelos de inteligencia emocional</b>	<b>25</b>
<b>2.1.1.1. Modelo de habilidades</b>	<b>25</b>
<b>2.1.2. Modelos mixtos de Inteligencia Emocional</b>	<b>28</b>
<b>2.2. Autoconcepto</b>	<b>31</b>
<b>2.2.1. Dimensiones del autoconcepto</b>	<b>32</b>
<b>2.3. Resiliencia</b>	<b>35</b>
<b>2.4. Personalidad</b>	<b>39</b>
<b>2.5. Estrés académico</b>	<b>43</b>
<b>2.6. Salud mental</b>	<b>45</b>
<b>2.7. Rendimiento académico</b>	<b>46</b>
<b>3. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO</b>	<b>49</b>
<b>3.1. Objetivos</b>	<b>51</b>
<b>3.2. Variables analizadas</b>	<b>52</b>
<b>3.3. Participantes</b>	<b>53</b>
<b>3.4. Instrumentos</b>	<b>54</b>
<b>3.5. Resultados globales y discusión</b>	<b>57</b>
<b>4. PUBLICACIONES</b>	<b>61</b>
<b>5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA</b>	<b>167</b>
<b>6. CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND FURTHER RESEARCH</b>	<b>175</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>181</b>

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

---

<b>Tabla 1.</b> Factores del modelo IE mixto. Extraído de Petrides et al., (2008).	<b>31</b>
<b>Tabla 2.</b> Instrumentos utilizados en cada estudio.	<b>57</b>
<b>Figura 1.</b> Investigaciones sobre IE en el ámbito de educación en la última década.	<b>25</b>
<b>Figura 2.</b> Modelo de IE de Salovey y Mayer (1990).	<b>26</b>
<b>Figura 3.</b> Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997).	<b>27</b>
<b>Figura 4.</b> Evolución del modelo socio-emocional. Extraído de Ubago-Jiménez (2021).	<b>30</b>
<b>Figura 5.</b> Investigaciones sobre el autoconcepto en el ámbito de educación en la última década.	<b>35</b>
<b>Figura 6.</b> Caracterización de la resiliencia. Greene et al. (2004, p. 78)	<b>36</b>
<b>Figura 7.</b> Investigaciones sobre resiliencia en el ámbito de educación en la última década.	<b>38</b>
<b>Figura 8.</b> Investigaciones sobre personalidad a en el ámbito de educación en la última década.	<b>40</b>
<b>Figura 9.</b> Investigaciones sobre estrés académico en el ámbito de educación en la última década	<b>44</b>



# INTRODUCCIÓN



## 1. INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado es un asunto de vital importancia para el Sistema Educativo de cualquier país, entre otras causas, porque la actuación docente se ha identificado como el primer factor de mejora en el rendimiento del alumno (OCDE, 2009). Muchas investigaciones han puesto el foco en cómo enseñar (Domingo-Segovia y Pérez-Ferra, 2016; Hiebert & Stigler, 2017; Khoza, 2016; Salamah Idris, 2016), otras se han centrado en la innovación educativa (Magana, 2017; Serdyukov, 2017; Tisch & Metternich, 2017) y, en los últimos años, se ha acumulado un gran corpus de la literatura en torno a la tecnología educativa (Cooke, 2017; Tondeur et al., 2017; Viegas et al., 2018).

Sin embargo, no se ha profundizado lo suficiente en la identidad de los futuros docentes en base a su personalidad (Rodgers & Scott, 2008; Schepens et al., 2009; Timoštšuk & Ugaste, 2010), así como la afluencia de múltiples factores psicosociales (Karkouti, 2014), tales como la IE (en adelante, IE) (Corcoran & Tormey, 2013), la resiliencia (Day, 2018; Gu & Day, 2007; Pearce & Morrison, 2011) o el autoconcepto (Canrinus et al., 2012; Davies, 2013).

Asimismo, la profesión docente está íntimamente ligada con elevados índices de estrés o burnout (Lu et al., 2019; Mérida-López y Extremera, 2016; Vesely et al., 2014), debido al exponencial incremento de tareas y funciones a las que los profesionales de la educación han de realizar en su quehacer diario (Luque-Reca et al., 2022). De igual modo, la propia formación universitaria y sus niveles de logro académico son otros indicadores que influyen en los futuros docentes y su prospectivo desempeño profesional (Christ & Sharma, 2018; Pfitzner-Eden, 2016).

Esta investigación, se sitúa precisamente en esta línea, ya que el profesorado en el desarrollo de su ejercicio profesional está sometido a múltiples situaciones y circunstancias que le generan estrés, especialmente, por el desequilibrio que encuentran entre las demandas de su trabajo y los recursos personales y organizacionales disponibles para hacerles frente (Extremera et al., 2019a; Martínez-Monteagudo et al., 2019; Skott, 2019). En el presente trabajo se propone el análisis de una serie de recursos personales (IE, resiliencia, autoconcepto y personalidad) sobre variables revisadas y encontradas en la literatura específica, tales como el estrés académico, salud mental y rendimiento

académico. El conocimiento del perfil profesional y académico del estudiantado universitario, así como la relación con su rendimiento académico, aportará una mirada crítica para determinar si la forma en la que se enseña en la universidad es coherente con las necesidades del alumnado y las exigencias de la sociedad. Por tanto, esta tesis doctoral supone un punto de partida, que actuará como base en la articulación de una línea de investigación dirigida hacia la mejora de la propia formación de los profesionales de la docencia, donde se asume que esta etapa educativa es crucial en la construcción y reconstrucción de su identidad profesional. La presente tesis por compendio de artículos trata de avanzar en el conocimiento del perfil psicosocial de los futuros docentes, como punto de inflexión para poder contribuir a la profesionalización de los docentes en formación.

La presente investigación tiene la finalidad de examinar el perfil de los estudiantes universitarios a partir de siete dimensiones: IE, personalidad, resiliencia, autoconcepto, rendimiento, salud mental y estrés académico. A partir del análisis de estos constructos psicológicos se pretende conocer cómo son los docentes en formación, con vistas a determinar su posterior desempeño en el mundo laboral.

## **1.1. PRESENTACIÓN DE PUBLICACIONES QUE AVALAN LA TESIS DOCTORAL**

La presente Tesis Doctoral se presenta en formato de compendio de artículos, en consonancia con lo establecido en la normativa vigente en la Universidad de Jaén, el informe emitido por los directores de la tesis doctoral y la Comisión de Doctorado de la Universidad de Jaén. En concreto, se estructura en seis trabajos, de los cuales, cuatro han sido ya publicados y dos están inmersos en procesos de revisión, en revistas de primer y segundo cuartil de SJR/JCR, los cuáles constituyen el cuerpo general de la investigación desarrollada en la realización de la presente tesis doctoral.

Las referencias de los artículos que componen este trabajo doctoral se especifican a continuación:

- **García-Martínez, I.**, Augusto-Landa, J.M., León S.P. & Quijano-López, R. (in review). Pathways between self-concept and academic stress: the role of

emotional intelligence and personality among university students. *Journal of Further and Higher Education*.

- **García-Martínez, I.**, Augusto-Landa, J.M., Quijano-López, R. & León S.P. (in review). What are pre-service teachers like? Analysis of their psychosocial profile. *Scandinavian Journal of Psychology*.
- **García-Martínez, I.**, Augusto-Landa, J.M., Quijano-López, R. & León S.P. (2022). Self-Concept as a Mediator of the Relation Between University Students' Resilience and Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, *12*, 747168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.747168>
- **García-Martínez, I.**, Augusto-Landa, J.M., Pérez-Navío, E., & León, S.P. (2022). Analysis of the psychosocial profile of pre-service teachers. *Educación XX1*, *25*(1), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30236>
- **García-Martínez, I.**, Gavín-Chocano, Ó., León, S. P., & Ubago-Jiménez, J. L. (2021). Analysis of the Pre-Service Teachers' Academic Stress Based on Their Self-Concept and Personality. *Education Sciences*, *11*(11), 659. <https://doi.org/10.3390/educsci11110659>
- **García-Martínez, I.**, Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M., & Quijano-López, R. (2021). Relationship between Emotional Intelligence, Educational Achievement and Academic Stress of Pre-Service Teachers. *Behavioral Sciences*, *11*(7), 95. <https://doi.org/10.3390/bs11070095>



**MARCO TEÓRICO**



## 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se aportará una caracterización y aproximación a las variables incluidas en los estudios incluidos. Para ello, se comenzará con el constructo *inteligencia emocional*, examinándolo desde la mirada de los dos modelos vigentes para la explicación de la IE en la actualidad, el modelo de rasgo y el modelo de habilidad.

A continuación, se procederá a la caracterización del constructo *resiliencia*, proporcionando tanto su definición, como antecedentes previos desarrollados en el ámbito educativo. Posteriormente, se explicará el constructo *personalidad*, a partir del modelo BIG FIVE, que es el que se ha tomado como referencia en este estudio. El *autoconcepto* constituirá el cuarto constructo que se analizará en este apartado, en el que se aportará una aproximación al término, así como a las diferentes dimensiones que lo componen. El capítulo concluirá con la caracterización de las variables *estrés académico*, *salud mental* y *rendimiento*.

### 2.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

El análisis de la IE debe comenzar un examen de los dos conceptos que lo componen: inteligencia y emoción. La primera ha recibido múltiples connotaciones con el paso de los años, identificándola durante mucho tiempo como esa habilidad asociada al cociente intelectual (en adelante, CI). En este momento destacan los trabajos desarrollados por Binet (1890) o el desarrollado por Binet y Simon (1916). Sin embargo, estudios recientes han apuntado a delimitar la inteligencia como un constructo más complejo que no solo se asocia con el CI, sino que se relaciona con otras habilidades y destrezas. De otro lado, la emoción y lo “emocional” aparece por primera vez en los trabajos de Thorndike y Stein (1937), quienes, a pesar de referirse al constructo como “inteligencia social”, comienza a referirse a ella como la habilidad de las personas para comprender a otras, así como a la habilidad para establecer vínculos con ellas.

Posteriormente, los trabajos de Piaget (1960) y Freud (1971) suponen una reformulación del concepto introduciendo el contexto y la racionalidad en este constructo.

Años más tarde, serán Salovey y Mayer (1990), quienes acuñen el término de IE por primera vez, entendiéndolo como la habilidad para identificar las emociones propias y

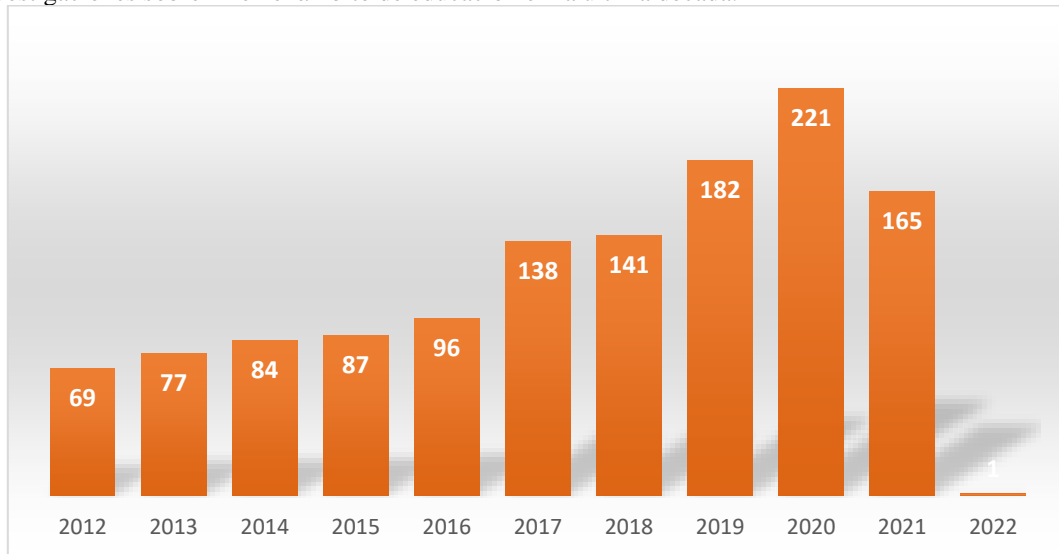
ajenas, controlarlas y usar esta información para guiar las actuaciones y establecer vínculos estables con los demás. Al respecto, la IE está impregnada de tres componentes: psicofisiológico, comportamental y cognitivo, que son los que ajustarán o delimitarán la respuesta emocional de la persona. Sin embargo, será Goleman (1996) quién popularice este constructo internacionalmente a través de la publicación de su libro “Inteligencia emocional”, haciendo una llamada a la importancia de la comprensión y gestión de sentimientos y emociones para el bienestar y éxito de la persona. A diferencia de Mayer y Salovey (1990), Goleman (1996) sostiene que la IE es una capacidad.

En consecuencia, en las últimas décadas se ha observado una tendencia creciente en cuanto al número de publicaciones realizadas sobre IE (Martínez-Monteagudo et al., 2019; Turner & Stough, 2020; Valente et al., 2019). Además de las aplicaciones que este constructo tiene en el campo de la psicología, también se han explorado las implicaciones en el campo de la educación a nivel internacional (Cefai et al., 2018; Gershon & Pellitteri, 2018; Keefer et al., 2018; Tadjuddin et al., 2020; Zhoc et al., 2018).

Una vez caracterizado el constructo, es momento de examinar el impacto que tiene en la investigación educativa. Para ello, se ha efectuado una búsqueda en la principal base de datos internacional, Web of Science (WOS), introduciendo las palabras clave “Inteligencia emocional”, “Emotional intelligence”, “Educación” y “Education”, acompañadas de los operadores booleanos “and” y “or”. Del mismo modo, la búsqueda se centró en “solo artículos”, se redujo el rango temporal a los últimos 10 años, es decir, se identificaron investigaciones publicadas a partir de 2012, en el área de “Education Educational Research”, dando lugar a un total de 1261 artículos (véase figura 1). Hecho que respalda la importancia de investigaciones en este campo.

**Figura 1.**

Investigaciones sobre IE en el ámbito de educación en la última década.



### **2.1.1. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Todas las investigaciones desarrolladas en torno al constructo IE han contribuido a la delimitación de dos modelos explicativos principales sobre el mismo:

- 1) Modelo de habilidad, donde la IE es considerada una inteligencia genuina que contribuye a la adaptación de las emociones de la persona en diferentes contextos, que le permite resolver problemas y adaptarse eficazmente al ambiente (Salovey & Mayer, 1997).
- 2) Modelos Mixtos: Los modelos mixtos, también denominados de personalidad, analizan la IE a partir de rasgos de comportamientos estables o variables de la persona, tales como la motivación o su capacidad para establecer relaciones con su entorno (Bar-On, 2000; Goleman, 1995; Petrides & Furnham, 2003).

#### **2.1.1.1. Modelo de habilidades**

##### **2.1.1.1.1. Modelo de Salovey y Mayer (1990)**

Salovey y Mayer (1990) argumentan como la IE es una rama de la inteligencia social en la que se envuelven el control de las propias emociones y las de los demás, la diferenciación entre ellas y la correcta utilización de esta información que sirve de guía

del pensamiento y en los comportamientos. Por otro lado, razonan y argumentan la única existencia de un constructo respaldado por la razón y la emoción. El primer modelo elaborado por ellos, que posteriormente será redefinido, aboga por la distinción de tres momentos adaptativos: el primero caracterizado por la valoración y posterior expresión de las emociones, un segundo en el que se produce un control emocional, y, por último, un momento en el que se utilizan las emociones de forma eficaz y cuya finalidad principal es la adaptación a los diferentes escenarios que acontecen en la vida, tal y como se indica en la figura 2.

**Figura 2.**  
Modelo de IE de Salovey y Mayer (1990).



#### 2.1.1.1.2. Modelo Mayer y Salovey (1997)

Años después, Salovey y Mayer llevan a cabo un ajuste respecto a su modelo inicial de IE, añadiendo el factor cognitivo (Mayer & Salovey, 1997; Soriano et al., 2019). De este modo surge el modelo compuesto por cuatro habilidades: 1) La “*percepción emocional*”; 2) La “*integración emocional*”; 3) la “*compresión emocional*”; y 4) La “*regulación emocional*” (figura 3).

Figura 3.  
Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997).



La percepción emocional alude a la habilidad que ostenta cada persona para identificar sus emociones y las ajenas, teniendo siempre en cuenta las expresiones corporales o comunicación no verbal (Evans et al., 2020). Esta apreciación, genera un conflicto en la persona, lo que hace que se tenga que esforzar para discernir entre lo que transmite oralmente y lo que siente (Laborde et al., 2016; Puertas-Molero et al., 2020).

Para la integración emocional, los autores manifiestan como es la capacidad de agrupación de las emociones que la persona siente, teniendo como principal objetivo el auxiliar en el procesamiento cognitivo (Soriano et al., 2019). Al respecto, Mayer y Salovey (1997), resaltan como las emociones se componen de factores fisiológicos e inteligentes, siendo el segundo el que augura la forma en la que un individuo interioriza y siente (Acebes, 2019).

Por comprensión emocional se entiende la habilidad de entendimiento y el grado de ajuste de las emociones, teniendo en cuenta las capacidades de intuición y retrospectiva que provocan los estados de ánimo. Un rasgo característico de un alto dominio de esta capacidad es la empatía, ya que la persona va a poder comprender mejor las relaciones interpersonales (Caruso et al., 2019; Norboevich, 2020).

La última de las categorías es la regulación emocional, ésta implica un mayor grado de dificultad. Lleva asociada una disminución de las emociones negativas ya sean propias o ajenas al individuo; ocurre en sentido inverso con las emociones positivas. Por lo tanto, para una mayor destreza en este factor se requiere un dominio de la percepción y comprensión emocional (Caruso et al., 2019; Ubago-Jiménez, 2021).

### **2.1.2. MODELOS MIXTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

El planteamiento de los modelos mixtos de IE conecta, en contraste con los modelos predecesores, las emociones con los factores intelectuales. Otro matiz característico es la inclusión de capacidades individuales como lo son la empatía o el optimismo, lo que vislumbra una estabilidad comportamental de la persona, así como posibles situaciones de logro.

Dentro de los modelos mixtos más destacados sobresalen el propuesto por Goleman (1996) quien centra su propuesta en el éxito laboral y la propuesta de Bar-On (1997) quien basa la teoría en los factores emocionales.

#### **2.1.2.1. Modelo de Goleman**

El modelo basado en las competencias emocionales de Goleman (1996) plantea una simbiosis entre la motivación, inteligencia, cognición y la neurociencia (Soriano et al., 2019). La misma propuesta tiene como base de sustento el éxito laboral, por lo que el propio autor, propone las habilidades de: a) la toma de conciencia y la comprensión de las propias emociones; b) el autocontrol emocional; c) la automotivación; d) La empatía y la distinción de las emociones ajenas; e) el control sobre las relaciones y emociones

ajenas a uno mismo. Además, estas habilidades tienen su origen en otras capacidades como son:

- **Autoconciencia.** Podría definirse como la habilidad de reconocer las propias emociones, estados de ánimo, sentimientos y aquellos recursos que la persona posee para afrontar las situaciones (Cazallo et al., 2020).
- **Automanejo.** Autocontrol que la persona ejerce en sus propias emociones, impulsos y necesidades internas. Es una habilidad indispensable para que las relaciones interpersonales sean fructíferas.
- **Conciencia social.** Radica en la identificación del estado emocional de terceras personas para así poder reconocer sus necesidades emocionales y psicológicas.
- **Manejo de las relaciones.** Es la habilidad de manejar de forma exitosa las relaciones con los semejantes de forma que permitan la constitución de redes sociales (Goleman, 1996).

#### 2.1.2.2. Modelo de Bar-On

El modelo propuesto por Bar-On (1997) postula como la IE se compone por un conjunto de habilidades emocionales que van a permitir el correcto afrontamiento de situaciones de presión (Ubago-Jiménez, 2021). Por otro lado, observa la IE como una capacidad fundamental por medio de la cual se logra el éxito en la vida (Emmadi, 2019; Urquijo et al., 2019). Asimismo, el propio autor propone cinco componentes básicos que contiene su modelo (Bar-On, 2006). La primera es la habilidad *interpersonal* que engloba la empatía; la capacidad *intrapersonal* comprende la asertividad, autoconcepto, autorrealización, comprensión emocional y la independencia (Soriano et al., 2019); la *gestión del estrés* que comprende el autocontrol y la tolerancia ante conductas disruptivas; el *estado de ánimo*, o lo que es lo mismo el optimismo y la felicidad que tiene la persona; la adaptabilidad que comprende el análisis objetivo, es decir, la semejanza entre lo que la persona experimenta y la realidad, la resolución de problemas y la flexibilidad (Kewalrami et al., 2015).

Figura 4.

Evolución del modelo socio-emocional. Extraído de Ubago-Jiménez (2021).



Como germen de estas habilidades, años más tarde, el propio Bar-On (2006) completó el concepto de persona que es inteligentemente emocional cuando posee algunas características como: que es equilibrada, flexible, optimista, objetiva, resolutiva, además de reconocer y expresar de forma eficaz sus sentimientos y, cuando tiene la capacidad de interpretar el estado de ánimo ajeno (Soriano et al., 2019).

### 2.1.2.3. Modelo de Petrides y Furham

El modelo de Petrides y Furnham (2000) pone el foco sobre el sentido de autoeficacia de la IE, cuya conceptualización se corresponde con aquellas formas que la persona tiene de actuar en su día a día, que se fundamentan en las autovaloraciones que hace sobre su propia capacidad “*para reconocer, procesar y utilizar información emocional*” (p. 316). En este sentido, la IE puede ser evaluada a través de *Escalas de autoinforme*, donde la IE

es concebida como un rasgo de personalidad (Petrides et al., 2016; Siegling et al., 2015) y Escalas de Máximo rendimiento, en la que la IE es identificada como una habilidad (Fiori et al., 2014; Pérez-González et al., 2020).

El modelo aboga hacia una dirección en la que las percepciones que los individuos tienen sobre su capacidad emocional, contribuyen a que ignoren su habilidad para gestionar diferentes situaciones, en las que el factor emocional ejerce un papel crucial (Petrides y Furnham, 2001). Diversas investigaciones o estudios inciden en la importancia de medir la IE como un rasgo de la personalidad ya que éste favorece la propia toma de medidas (Di Fabio & Saklofske, 2014; Martínez-Monteagudo et al., 2019; Petrides et al., 2016).

Además, Petrides y Furnham (2001) compilaron los factores que la literatura atribuye a la IE como rasgo y extractan todos los elementos comunes en los modelos anteriores mencionados, hasta seleccionar los 15 elementos coincidentes señalados en la tabla 1.

**Tabla 1.**  
**Factores del modelo IE mixto. Extraído de Petrides et al., (2008).**

<b>FACTOR</b>	<b>PERSONAS CON UNA ELEVADA PUNTUACIÓN SON:</b>
<b>Adaptabilidad</b>	Flexibles y un elevado pragmatismo ante nuevas situaciones.
<b>Asertividad</b>	Directas, honestas y predispuestas a defender sus derechos.
<b>Autopercepción emocional</b>	Claridad en los sentimientos propios y ajenos.
<b>Expresión emocional</b>	Capacidad para expresar sus sentimientos a los demás.
<b>Gestión emocional</b>	Capacidad de ejercer influencia sobre los sentimientos de otros.
<b>Regulación emocional</b>	Capacidad para controlar sus emociones.
<b>Baja impulsividad</b>	Reflexivo y con capacidad para controlar sus impulsos.
<b>Habilidades de relación</b>	Establecen y mantienen relaciones personales satisfactorias.
<b>Autoestima</b>	Exitosas y seguras de sí mismas.
<b>Automotivación</b>	Motivadas y luchadoras.
<b>Competencia social</b>	Presentan habilidades sociales superiores.
<b>Manejo del estrés</b>	Capacidad para gestionar la presión y el estrés.
<b>Empatía rasgo</b>	Capacidad para adoptar la perspectiva de otra persona.
<b>Felicidad rasgo</b>	Alegres y satisfechas con su vida.
<b>Optimismo rasgo</b>	Confiadas y predispuestas a “ver el lado bueno” de la vida.

## **2.2. AUTOCONCEPTO**

Este constructo ha despertado gran interés tanto en el ámbito de la psicología, como de la educación, tal y como lo avala el gran número de estudios realizados sobre éste (De Cuiper et al., 2017; Gutiérrez y Martín, 2021; Lohbeck et al., 2018; O'Connor et al., 2018). Según Marsh et al. (2019), el autoconcepto incluye el conjunto de pensamientos o

creencias que cada persona tiene de sí mismo, además de aquellas percepciones de lo que piensan los demás en el plano físico, social y espiritual. Este constructo ha sido tradicionalmente asociado con la autoestima (Alsaker & Kroger, 2020), estableciéndose la diferencia con esta última en que el autoconcepto no incluye la valoración subjetiva que la persona tiene sobre sí misma. Es sin duda, uno de los elementos más ampliamente investigados por su marcada influencia en las primeras etapas de desarrollo como lo son la adolescencia, la juventud y la madurez temprana (Choe et al., 2020; Esnaola et al., 2018; Waltereit et al., 2020). El autoconcepto es considerado un constructo multidimensional, sobre el que se concentran las dimensiones académica, emocional, familiar, física y social (Shavelson et al., 1976). A continuación, se procede a una breve explicación de cada una de ellas.

## **2.2.1. DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO**

### **2.2.1.1. Autoconcepto físico**

Esta dimensión del autoconcepto ha sido tradicionalmente examinada junto a la condición física, el ámbito deportivo y la imagen corporal (Mella-Norambuena et al., 2019; Sánchez-Miguel et al., 2019). De esta manera, el autoconcepto físico podría definirse como el conjunto de creencias que la persona posee sobre su propia apariencia, así como de sus habilidades (Esnaola et al., 2011). Quizás sea la dimensión más estudiada en los últimos tiempos (Garn et al., 2020; Murray et al., 2021; Padial-Ruz et al., 2020). Atendiendo a las indicaciones de Fox y Corbin (1989) el propio autoconcepto físico englobaría el atractivo físico, la competencia atlética y deportiva, la condición física y la fuerza.

Estudios recientes atestiguan como el autoconcepto físico es más elevado en las personas jóvenes (Alemany-Arrebola et al., 2020; Ramírez-Granizo et al., 2020) y va disminuyendo conforme se tiene más edad (Fernández-Guerrero et al., 2020). La razón que justifica este hecho es la importancia otorgada al aspecto físico entre los jóvenes, donde se establece una elevada conexión con otros factores con la autoestima. A medida que la persona crece y adquiere nuevas experiencias, otras dimensiones del autoconcepto adquieren un peso mayor.

### **2.2.1.2. Autoconcepto familiar**

La familia es uno de los pilares elementales en la percepción que tiene la persona de sí misma, gracias a las interacciones que se producen en ella, la persona es capaz de interpretar las futuras interacciones sociales (Mato-Medina et al., 2020). De hecho, es considerada el primer agente de socialización de la persona, por lo que no es de extrañar el importante papel que ejerce sobre la configuración de la imagen que la persona construye sobre sí misma, pudiendo fortalecerla e incluso debilitarla (Ibarra, 2020; García y Musitu, 2009). Al respecto, la dimensión familiar del autoconcepto como facilitador del ajuste psicosocial de la persona (León-Moreno y Musitu-Ferrer, 2019) engloba al conjunto de pensamientos y sentimientos que el individuo tiene debido a los patrones de relación y comportamiento que ha desarrollado con su círculo más cercano.

García y Musitu (2009), consideran que el aspecto familiar se construye por medio del afecto y la confianza generada en las relaciones familiares. De la calidad de estas relaciones va a depender el bienestar o la frustración de la propia persona, afectando no solo a su personalidad individual, sino al desarrollo de conductas adaptativas o desadaptativas (Esnaola et al., 2018; Gerslma & Lugtmeyer, 2016), que influirán en su bienestar socioemocional (Povedano-Díaz et al., 2020). En este sentido, el autoconcepto familiar no solo se ve influenciado por el tipo de relaciones construidas en el seno familiar, sino también por las condiciones contextuales que rodeen tales relaciones (Ibarra, 2020).

### **2.2.1.3. Autoconcepto emocional**

La dimensión emocional del autoconcepto atiende a las capacidades que tiene el individuo para afrontar de manera eficaz cuantos retos se le presenten, así como a las interacciones con terceros (Morales-Rodríguez, 2017). Todo ello le permite obtener creencias positivas sobre su persona por lo que aumentaría su autoconcepto (Bakadorova & Raufelder, 2020; Garaigordobil et al., 2013; Kulakov, 2020). Atendiendo a las numerosas investigaciones halladas, se ha podido constatar la estrecha relación entre el autoconcepto y la IE (Antonio-Aguirre et al., 2020; Casino-García et al., 2021; Dehghan et al., 2020; Herrera et al., 2020). Teniendo en cuenta diversos estudios, se encuentra como las personas que

ostentan unos mayores niveles de autoconcepto son las que presentan una mejor adaptación social (Choe et al., 2020; Esnaola et al., 2020; Parise et al., 2019) y disponen de una elevada cantidad de recursos para afrontar los retos de su día a día en el caso de la población en general (Zhaou et al., 2012) y del profesorado en particular (Ibarra-Aguirre et al., 2014).

#### **2.2.1.4. Autoconcepto social**

La propia naturaleza de la persona implica el carácter social del autoconcepto. Podría definirse como aquella percepción que el individuo tiene acerca de sus destrezas sociales y de las relaciones con terceros, lo que hace que tenga que ajustar su conducta (Wolf et al., 2020). Byrne y Shavelson (1986) destacan como el autoconcepto social engloba dos dimensiones, las relaciones que tienen lugar con los semejantes y profesores en el ámbito escolar y aquellas que se desarrollan en el seno familiar entre hermanos y progenitores. Asimismo, se proponen tres categorías sobre autoconcepto, siguiendo lo indicado por Goñi (2009). La primera de ellas sería la *aceptación social*, es decir, cómo el individuo es acogido por terceras personas; la segunda alude a la *competencia social*, o lo que es lo mismo, la propia percepción de las habilidades sociales que tiene la persona; y, por último, la tercera categoría se corresponde con la *responsabilidad social*, o las contribuciones que la persona considera realiza en beneficio de la sociedad. Del mismo modo, se encuentra científicamente probado como una persona socialmente aceptada conlleva tener unos niveles mayores en su autoconcepto (Heritage et al., 2020; Marsh et al., 2019).

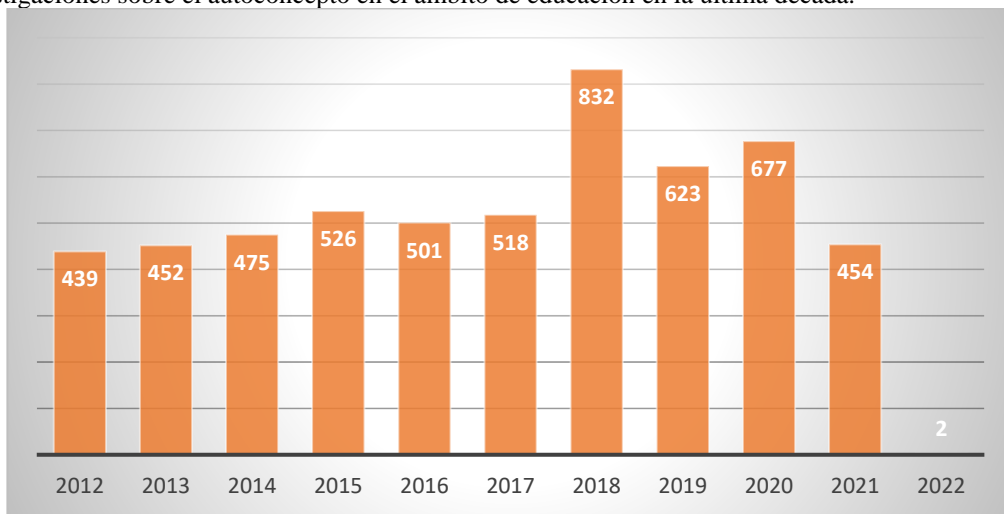
#### **2.2.1.5. Autoconcepto académico**

Miras (2004), en una actualización sobre el término autoconcepto académico, considera que es la percepción que tiene el alumnado de sí mismo y de sus habilidades y destrezas para enfrentarse a situaciones de aprendizaje en el entorno escolar. Asimismo, se tiene la creencia de que la escuela es el factor externo que más va a determinar el aspecto evolutivo de la persona ya que, los agentes que la conforma (alumnado y profesorado) configuran un elemento importante en la construcción del autoconcepto académico (Gedda et al., 2021; Kulakow, 2020; Televantou et al., 2021; Zangani et al., 2020). Es pertinente indicar como la persona asume de manera automática las calificaciones

positivas, sin embargo, aquellas que resultan negativas suelen ir ligadas a terceros, o lo que es lo mismo, el aspecto académico del autoconcepto actúa como escudo ante el fracaso académico (Burns et al., 2020; Teimouri et al., 2020).

De forma más detallada, se ha realizado una revisión acerca de las investigaciones en el ámbito educativo en la base de datos Web of Science (WOS), introduciendo las palabras clave “autoconcepto”, “self-concept”, “Educación” y “Education”, acompañadas de los operadores booleanos “and” y “or”. Del mismo modo, la búsqueda se centró en “solo artículos”, se redujo el rango temporal a los últimos 10 años, es decir, se identificaron investigaciones publicadas a partir de 2012, en el área de “Education Educational Research”, dando lugar a un total de 5.197 artículos, aspecto que avala la relevancia del término dentro del campo de la educación (Figura 5).

**Figura 5.** Investigaciones sobre el autoconcepto en el ámbito de educación en la última década.



### 2.3. RESILIENCIA

La resiliencia es un constructo que está adquiriendo gran auge en los últimos años en diferentes contextos. A pesar de tener su origen en el campo de la psicología, sus implicaciones se han extendido hasta el área de la educación, dirigiéndose tanto para mejorar el bienestar y profesionalidad de los docentes (Jennings et al., 2013; Schussler et al., 2018), como para mejorar los entornos de aprendizaje y rendimiento del alumnado (Ayala y Manzano, 2018; Fu et al., 2021).

La resiliencia se define como la capacidad de la persona para adaptarse de forma eficaz a situaciones que le generan malestar o estrés. Uno de los principales promotores de la resiliencia dentro del campo psicosocial, Grotberg (1999), sugiere que se trata de un proceso dinámico que experimenta la persona, donde el apoyo emocional afectivo, los recursos cognitivos y emocionales que posee, junto a sus habilidades comunicativas y las estrategias para resolver problemas, configuran los factores necesarios para que la persona resuelva satisfactoriamente una situación desafiante para su bienestar psicoemocional e incluso, salga fortalecida de esa situación. Dicho de otro modo, la resiliencia es la capacidad de la persona para afrontar y resistir circunstancias impregnadas de estrés que amenazan su equilibrio mental, a través del uso de estrategias de afrontamiento y superación (Meneghel et al., 2019; Thompson et al., 2018).

En esta línea, otros autores como Greene et al. (2004) afirman que hay una serie de aspectos clave que deben ser considerados para el análisis de la resiliencia, que están recogidos en la figura 6:

**Figura 6.**

Caracterización de la resiliencia. Greene et al. (2004, p. 78)

- **Es un fenómeno biopsicosocial y espiritual.**
- **Implica un proceso dinámico transaccional de intercambios persona-entorno.**
- **Engloba un proceso adaptativo de bondad de ajuste.**
- **Se produce a lo largo del curso de la vida, con individuos, familias y comunidades que experimentan trayectorias únicas de desarrollo.**
- **Está relacionado con el estrés de la vida y con la capacidad de afrontamiento única de las personas.**
- **Implica competencia en el funcionamiento diario.**
- **Puede estar en un continuo, un polo opuesto al riesgo.**
- **Puede ser interactivo, teniendo un efecto en combinación con los factores de riesgo.**
- **Se potencia a través de la conexión o relación con los demás.**
- **Está influenciado por la diversidad, incluyendo la etnia, la raza, el género, la edad, la orientación sexual, la situación económica, la afiliación religiosa y la capacidad física y mental.**
- **Se expresa y se ve afectada por vínculos de múltiples niveles, tanto distales como proximales, incluyendo la familia, la escuela, los compañeros, el vecindario, la comunidad y la sociedad; en consecuencia, la resiliencia es una función de micro, exo, meso y macrofactores.**
- **Se ve afectada por la disponibilidad de recursos ambientales - está influida por las diferencias de poder.**

A través de la experiencia acumulada y la exposición continuada a situaciones estresantes, fruto de una combinación de factores internos y externos, la persona desarrolla un aprendizaje de estrategias de afrontamiento, que actúa como un mecanismo protector

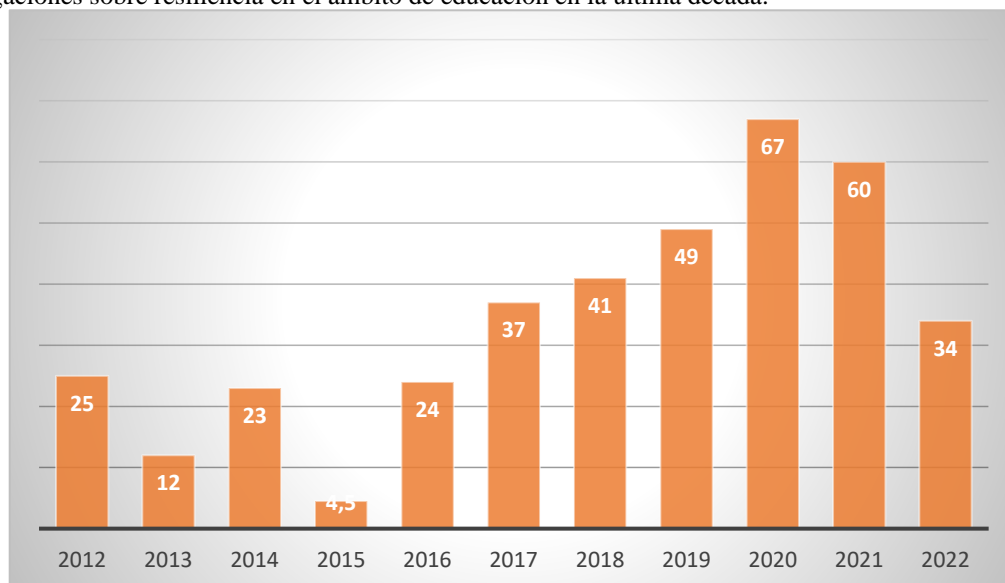
(Ortega-Maldonado y Salanova, 2018). Al respecto, las estrategias de afrontamiento pueden definirse como los esfuerzos cognitivos y conductuales que realiza una persona para ser capaz de manejar y tolerar las demandas internas o externas que le producen cualquier situación estresante (Folkman y Lazarus, 1984). De esta manera, la respuesta desarrollada por la persona ante esa situación vendrá determinada por la interacción de ella con el ambiente o el contexto en el que interacciona, así como de la evaluación que la persona realice sobre las potenciales “amenazas” que identifica en ese contexto.

En cualquier caso, en la literatura existe unanimidad a la hora de afirmar que la resiliencia es una capacidad susceptible de ser aprendida y mejorada a través de intervención o entrenamiento (Palma-Gómez et al., 2020; Sierp, 2018; Southwick et al., 2011).

Tras examinar el constructo de resiliencia y justificar su pertinencia dentro del campo educativo, se ha realizado una búsqueda en WOS para identificar la tendencia e impacto basado en el número de publicaciones desarrolladas en la última década. Para ello, se introdujeron en la base de datos las siguientes palabras clave: “Resiliencia”, “Resilience”, “Educación”, “Education”, “Students”, “Estudiantes”, “Profesores” y “Teachers”, con los booleanos “and” y “or”. Asimismo, la búsqueda se redujo a solo artículos, dentro del área “Education Educational Research”, obteniendo un total de 3070 artículos. Con vistas a acotar más la búsqueda, se introdujo el filtro de MeSH Qualifiers “Education”, dando lugar a un total de 371 artículos, aspecto que avala la relevancia del término dentro del campo de la educación. La distribución de publicaciones en los últimos años aparece en la figura 7.

**Figura 7.**

Investigaciones sobre resiliencia en el ámbito de educación en la última década.



Específicamente al ámbito educativo, la resiliencia se ha presentado como una capacidad a desarrollar por el alumnado y el profesorado, a fin de proporcionar el apoyo que ambos colectivos precisan en el transcurso de sus vidas en los centros educativos (Lantieri et al., 2011).

Una reciente revisión panorámica desarrollada por Brewer et al. (2019) basada en 72 estudios sostiene que el incremento exponencial de estrés en el ámbito universitario ha contribuido a que la resiliencia se posicione como un factor determinante para el bienestar de los estudiantes, el compromiso, el logro académico y el éxito en general. De hecho, diversas investigaciones han identificado una relación directa entre resiliencia y rendimiento académico, pudiéndose hablar incluso de resiliencia académica (Jowkar et al., 2014).

Los modelos actuales sobre resiliencia afirman que la resiliencia académica está determinada por factores protectores externos e internos. Al respecto, los primeros aluden a los apoyos sociales ambientales y las oportunidades disponibles en todos los entornos en los que se involucra la persona, a través de relaciones afectuosas, expectativas elevadas y el estímulo para participar en actividades significativas (Ruiz, 2002). Por su parte, los segundos se refieren a aquellas cualidades y características individuales que tienen la persona y que están vinculadas a resultados de desarrollo positivos. Algunos de ellos son la cooperación, la comunicación o la empatía, entendidas como habilidades importantes

en la resolución de problemas, la definición de metas y aspiraciones, así como la existencia de un elevado sentido de autoeficacia y autoconciencia, que da lugar a la consecución de un desarrollo académico positivo (Ahmed et al., 2018).

Al respecto, la investigación desarrollada por Finez y Morán (2014), identifican cinco dimensiones que determinan la resiliencia académica: confianza, control, calma, compromiso y coordinación. Dada que la resiliencia es una capacidad que puede ser aprendida, en la literatura se han identificado diferentes programas de intervención sobre temáticas variadas. Algunos de ellos son:

- Confianza, para desarrollar creencias y actitudes positivas hacia uno mismo.
- Autocontrol y gestión de situaciones adversas.
- Compromiso y resistencia ante situaciones problemáticas.
- Miedo y tolerancia a la frustración y el fracaso (Fínez y Morán, 2014).

De igual modo, la resiliencia se ha relacionado con otros factores de influencia dentro del contexto educativo, tales como el compromiso (Ayala y Manzano, 2018; Fernández-Martínez et al., 2017), la motivación (Danesh y Shahnaazari 2020), estrategias de afrontamiento (Houston et al., 2017; Sagone y De Caroli, 2014), la IE (Di Fabio & Saklofske, 2018; Sarrionandía et al., 2018) o el propio rendimiento académico (Allan et al., 2014; Holliman et al., 2019).

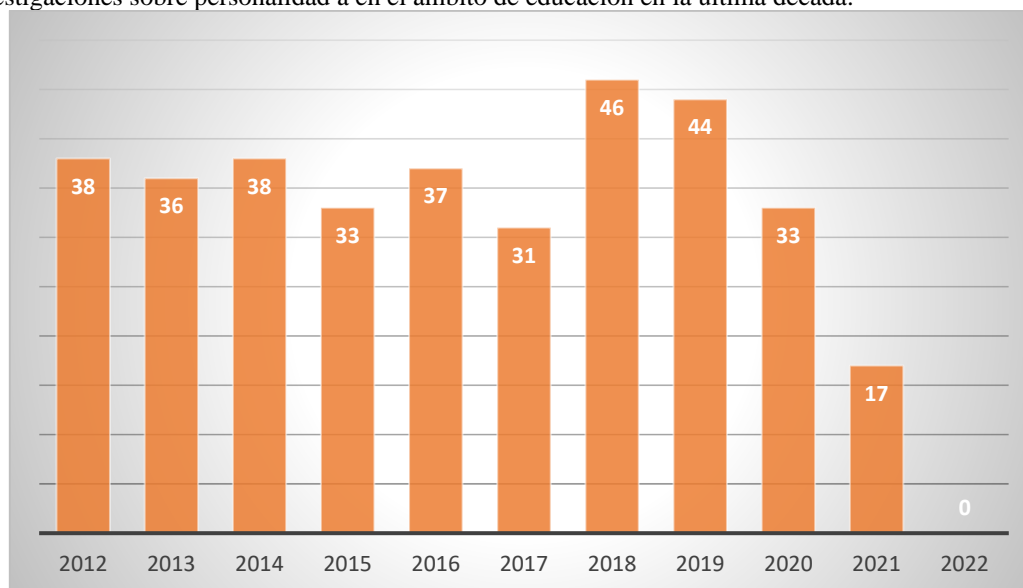
## **2.4. PERSONALIDAD**

La personalidad se corresponde con una estructura dinámica en la que se recogen las señas de identidad que caracterizan a una persona, haciéndola única y diferenciándola del resto (Cloninger, 2003). En líneas generales, los teóricos de la personalidad han considerado que la personalidad está compuesta por dos elementos determinantes: temperamento y carácter. Mientras que el primero se sitúa en lo genético, con una base biológica y puede relacionarse con lo “hereditario”, el segundo se refiere a aquellos rasgos y cualidades aprendidas a partir de la interacción con el ambiente y el contexto en el que la persona se desenvuelve (Izquierdo Martínez, 2002).

Una vez definida, a grandes rasgos, la variable personalidad y como paso previo a la introducción de las diferentes teorías que la respalda en el contexto investigador, se propuso realizar una búsqueda en la que se identificasen estudios en el campo de la educación, dentro de la base de datos WOS en la última década. Para ello, se introdujeron en la base de datos las siguientes palabras clave: “Personality”, “Personalidad”, “Educación” y “Education”, “Students”, “incluyéndose los booleanos “and” y “or”. Asimismo, la búsqueda se redujo a solo artículos, dentro del área “Education Educational Research”, obteniendo un total de 3668 artículos. Con la intención de reducir el número de ítems, se optó por incluir el filtro de MeSH Qualifiers “Education”, dando lugar a un total de 353 manuscritos. Estos números afianzan la importancia del término dentro del campo de la educación, además de su pertinencia en el contexto de la psicología. A continuación, se muestra la distribución del número de artículos publicados en la última década, dentro del campo de la educación en la figura 8.

**Figura 8.**

Investigaciones sobre personalidad a en el ámbito de educación en la última década.



Dentro de la dilatada trayectoria de estudio del constructo personalidad, se han identificado diferentes teorías, que han buscado su explicación. Entre ellas destacan (Montaño Sinisterra et al., 2009):

- La **teoría psicodinámica de la personalidad**, cuyo máximo exponente es Sigmund Freud, quién identifica tres estructuras para analizar las conductas de las

- personas: el *ello*, el *yo* y el *super yo*. Asimismo, asume que la personalidad está estrechamente vinculada a la satisfacción de los deseos sexuales del individuo.
- La Teoría **fenomenológica de la personalidad**, cuyos máximos exponentes son Rogers y Allports. Desde este enfoque, la personalidad se construye a través del establecimiento de metas positivas y logros dentro del entorno en el que se desenvuelve la persona, sin existir ningún tipo de razón oculta que justifique o guíe su comportamiento. Así, en esta corriente se aboga por la importancia del crecimiento de la persona, como medio para que su personalidad evolucione y esté impregnada de cualidades positivas, al tiempo que establece una relación entre autonomía y madurez.
  - **Teoría conductual de la personalidad**, cuyo exponente principal son Watson y Skinner, precursores del condicionamiento clásico y el condicionamiento operante, respectivamente, que configuran el conductivismo. Estos postulados afirman que la mente de las personas son como una tábula rasa, susceptible de ser moldeada. De esta manera, se aboga por el efecto que tiene la presencia reiterada de estímulos en el logro de respuestas deseadas, dentro de contextos situacionales concretos. En este sentido, lo importante es el contexto y lo externo, por encima de las manifestaciones internas de la persona.
  - **Teoría cognitiva de la personalidad**. Algunos de los principales teóricos adheridos a esta teoría son Bandura o Locke, quienes consideran que la personalidad es fruto de la interacción entre la cognición, el aprendizaje y el ambiente. Del mismo modo, las expectativas que se genera la persona determinarán sus actuaciones, de forma que cuanto mayor sean las expectativas que tenga respecto a algo, más probabilidades habrá para que se disponga a actuar para conseguir sus objetivos. A su vez, aparece el concepto de autoeficacia, que se relaciona con la predisposición de la persona a alcanzar sus metas. Otorgan gran importancia a los aprendizajes adquiridos como consecuencia de la interacción con el contexto, por lo que defienden una supremacía del carácter sobre el temperamento en la explicación de la personalidad.
  - **Teoría integradora de la personalidad**. Trata de converger los postulados de otras teorías de la personalidad, afirmando la necesidad de incluir al temperamento, el carácter y la inteligencia en la descripción y explicación de la

personalidad, al tiempo que trata de aportar soluciones a los problemas que emergen del resto de teorías.

- **Teoría de los rasgos.** Un gran corpus de investigaciones hace alusión a las diferencias individuales y a los rasgos de personalidad como unidades indisolubles para poder explicar este constructo psicológico (Edwards & Abbott, 1973; Matthews et al., 2003). Los rasgos de personalidad pueden definirse como esas cualidades que tiene una persona y que, en cierto modo, motivan y explican tanto sus comportamientos, como sus actuaciones. La presencia de un rasgo de personalidad es variable y puede oscilar entre un poco hasta mucho. De la configuración y la proporción de cada uno de los rasgos, surge la personalidad de una persona concreta. Esta variabilidad es la que permite no solo establecer diferencias individuales entre personas o colectivos, sino también determinar características comunes que permiten la elaboración de perfiles poblacionales. De igual modo, algunos investigadores se han dedicado al análisis de los rasgos de personalidad, estableciendo conexiones entre ellos y ampliando su campo de actuación, denominándolos factores (McCrae & Costa, 2008).

Este estudio se adhiere al modelo de los Cinco Grandes, que considera que la personalidad ha de ser entendida como un conglomerado estructural de cinco factores (Benet-Martínez & John, 1998; Marengo et al., 2020):

- **Extroversión**, se relaciona con la predisposición de la persona a buscar emociones positivas, a mostrar asertividad, afectos positivos y sociabilidad.
- **Neuroticismo**, íntimamente relacionada con la inquietud/estabilidad emocional y da lugar a estados como la ansiedad, la irritabilidad o la impulsividad.
- **Conciencia**, que aguarda relación con la seguridad, la autodisciplina y el establecimiento de metas.
- **Agradabilidad**, estrechamente ligada a la simpatía, está presente en personas que tienden a ser sensibles, empáticas, altruistas y que son de confianza.
- **Apertura a la experiencia**, es propio de personas que manifiestan una mentalidad abierta hacia el cambio y aprecian la cultura y la belleza.

La personalidad del docente es un factor a considerar en el análisis de su eficacia (Kim & McCann, 2017). En esta línea, se considera que la personalidad del docente interfiere en la concepción que tiene sobre la enseñanza, así como en los métodos que selecciona en el diseño y planteamiento de los procesos instruccionales. Este hallazgo se sitúa en línea con los estudios a que apuntan el papel crucial que ejerce el docente sobre el aprendizaje del alumnado (OCDE, 2009), hito que demuestra la idoneidad de realizar investigaciones en el ámbito educativo, que incluyan entre sus variables de estudio, la personalidad.

## **2.5. ESTRÉS ACADÉMICO**

El estrés se puede definir como la incapacidad de una persona para hacer frente a una amenaza percibida o real, que puede atentar a su bienestar mental, físico, emocional o psicológico (Seaward, 2017). Su estudio es complejo, ya que se trata de un proceso desdoblado en dos fases, donde el aspecto clave es la percepción de la persona ante el estímulo que le genera estrés, a través de una doble evaluación. Una primera fase de este proceso es en la que la persona hace una evaluación cognitiva sobre el estresor y su potencial para romper su estabilidad; y una segunda, en la que la persona evalúa si dispone de los recursos suficientes para atender a las demandas del estresor (Fassett-Carman et al., 2019). El estrés aparece cuando la persona percibe como insuficientes los recursos que dispone para poder resolver las amenazas de su entorno. En líneas generales, los modelos actuales de estrés se fundamentan en la relación individuo-contexto, apareciendo una amplia variedad de tipologías de estrés de acuerdo con el contexto en el que se llevan a cabo. En concreto, este estudio se centra en el estrés académico.

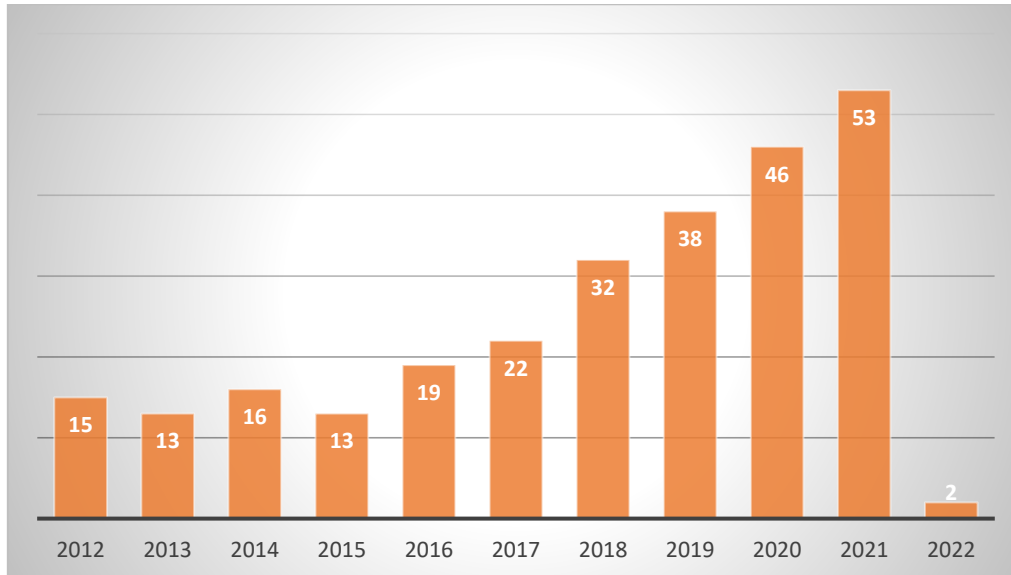
Autores como Silva-Ramos et al. (2020) sostienen que el estrés académico es un estado de malestar generalizado, que sucede cuando el estudiante percibe de manera negativa diferentes estímulos dentro del entorno académico, sintiéndose sobrepasado por las demandas de su proceso formativo. En estos casos, el estudiante tiende a padecer episodios de ansiedad, malhumor y rabia a nivel físico, así como bajo rendimiento escolar e incluso absentismo, como principales expresiones académicas.

Una vez identificado y definido el estrés académico, es momento de examinar la trascendencia que este constructo tiene dentro del campo de la educación. En la figura 9 se representan los 269 artículos que se corresponden con las investigaciones que se han

llevado a cabo en la última década en WOS, dentro del área de Education Educational Research.

**Figura 9.**

Investigaciones sobre estrés académico en el ámbito de educación en la última década



Examinando el corpus de investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años, se observa un interés creciente en investigaciones que incluyen estas variables en la Educación Superior (Reddy et al., 2018). Los principales motivos por los que se han concentrado un mayor número de investigaciones es la asociación de este periodo formativo con el incremento de las exigencias académicas, sumado a los cambios característicos de esta etapa vital (Rith-Najarjan et al., 2019).

De esta manera, diferentes estudios han reportado la relación inversa existente entre bajos niveles de estrés académico y la probabilidad de ejecutar respuestas adaptadas a entornos académicos. De esta forma, personas que presentan niveles bajos de estrés tienden a mostrar una mejor tolerancia y resistencia ante estímulos perturbadores y obteniendo mejores resultados escolares, que los que tienen altos niveles. Es preciso recordar también la importancia que tienen las diferencias individuales dentro del análisis del estrés, ya que es habitual observar respuestas diferentes ante un mismo acontecimiento y/o contexto (Böke et al., 2019). De igual modo, la literatura ha identificado una serie de "amortiguadores" que frenan los efectos adversos del estrés en la salud de los estudiantes. Entre ellos, destaca el acompañamiento o tutoría académica, con la intención de fomentar el aprendizaje regulado y crecimiento personal del estudiante, así como entrenamientos

específicos en estrategias orientados a su empoderamiento (Grey & Osborne, 2020). A colación de esto último, la literatura afirma que los síntomas del estrés no son perdurables en el tiempo, pudiendo ser modificados, aumentados o disminuidos a través del entrenamiento en estrategias de gestión y afrontamiento (Luna et al., 2020).

Finalmente, estudios recientes han establecido una relación entre el estrés académico, las estrategias de afrontamiento y de autorregulación, en el análisis de las ganancias de aprendizaje del alumnado. De esta manera, el análisis del estrés académico posee una doble perspectiva, pudiéndose ubicar su origen en el propio estudiante, sus características individuales o las propias estrategias que utiliza para afrontar situaciones estresantes; o en los propios procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el foco se situaría en el diseño y desarrollo instruccional, así como en las condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje. Al respecto, de la Fuente et al. (2020) sostienen que la autorregulación del estudiante y la enseñanza del profesor impactan significativamente sobre las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes, ya sean centradas en la emoción o en el problema. A su vez, encontraron una relación entre los niveles de autorregulación de los estudiantes y los factores de estrés, aunque no sobre el total del efecto de las estrategias de afrontamiento. En cambio, los niveles de enseñanza reguladora tuvieron un efecto tanto en las estrategias centradas en la emoción, como las centradas en el problema, aspecto que demuestra el papel fundamental que ejercen los docentes en el estrés académico de sus estudiantes.

## **2.6. SALUD MENTAL**

Podría definirse, de forma general, el término “salud” como la ausencia de enfermedades. En el mismo sentido, organismos como la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011) califican a la salud mental como un estado de bienestar en el que la persona es capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, siendo productivo en todos los contextos en los que se desenvuelve y es capaz de aportar algo a la comunidad en la que vive.

Al respecto, autores como Prince et al. (2007) afirman que no puede existir salud, sin salud mental, dando gran importancia a esta variable. En los últimos años y, más aún tras la pandemia epidemiológica mundial, que se está atravesando, la preocupación por la

salud mental se ha popularizado, incrementándose exponencialmente el número de estudios que pivotan sobre ella (Kumar & Nayar, 2020).

En el contexto educativo, las investigaciones que incluyen “salud mental” como tema a desarrollar contribuyen a un mejor análisis de las necesidades mostradas por los estudiantes durante sus periodos formativos y aportan fórmulas para poder diseñar las respuestas de apoyo que demandan (Bradley, 2000; Schwitzer et al., 2018).

Las principales causas que provocan un deterioro de la salud mental son las elevadas exigencias académicas que perciben en las diferentes etapas educativas, especialmente en la universitaria, una distorsionada imagen sobre sí mismos, así como de las capacidades que poseen, su relación con el profesorado, así como otros factores externos, tales como el grupo de iguales, problemas familiares o cambios de residencia (Borst et al., 2015; Witt et al., 2011).

Los investigadores han descubierto que los estudiantes con problemas de salud mental obtienen calificaciones más bajas y experimentan tasas más altas de abandono educativo que sus compañeros (Brännlund et al., 2017). Esta relación reivindica la necesidad de incorporar este factor dentro de investigaciones que analicen las variables que influyen en el rendimiento académico, así como aquellas vinculadas al análisis de perfil docente eficaz, debido, entre otras causas, al preponderante papel que ejerce el bienestar mental de éste sobre la salud mental de los estudiantes (Harding et al., 2019).

## **2.7. RENDIMIENTO**

En términos generales, el rendimiento académico puede considerarse el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta conceptualización del rendimiento con la consecuencia del acto instructivo supone una visión sesgada de la realidad, debido a que existen variables no consideradas en tal definición. Mientras que el aprendizaje implica la adquisición de un conocimiento, a través de diferentes medios y escenarios, el rendimiento tiende a estar vinculado a la calificación. A pesar de suponer una visión reducida y parcelada del propio proceso de aprendizaje, en este estudio se ha optado por

el uso del rendimiento académico como sinónimo del promedio de las calificaciones obtenidas por el estudiante, que se recogen en su expediente.



# **METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO**



### **3. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO**

La metodología seleccionada para realizar la investigación es de naturaleza cuantitativa. Específicamente, se pretende desarrollar un diseño no experimental, pues no se llevan a cabo control de variables, ni se realiza ninguna intervención. De igual modo, tampoco se asignaron sujetos a los grupos. Respecto al análisis de los datos y en consonancia con los objetivos que guían la presente investigación, se han desarrollado cálculos descriptivos, correlacional, factorial, exploratorio y modelos mediacionales entre las dimensiones incluidas en el estudio.

#### **3.1. OBJETIVOS**

El objetivo general de la investigación responde a “Analizar cómo ciertos factores psicosociales influyen sobre aspectos relacionados con la mejora y bienestar de los docentes en formación en contextos educativos”. Dada la amplitud del objetivo general, a continuación, se indican los seis objetivos específicos perseguidos en los estudios que componen la presente tesis doctoral:

- Examinar en qué medida las relaciones entre el autoconcepto y el estrés académico se pueden evaluar mediante el uso de la IE y los factores de personalidad de los futuros docentes a través de un modelo de ecuaciones estructurales.
- Analizar el papel mediador de los factores de resiliencia y personalidad en la relación entre la IE y la salud mental de los estudiantes universitarios.
- Analizar la relación entre la resiliencia, la IE, el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.
- Verificar el papel mediador de la resiliencia de los profesores en formación con respecto a su salud mental y factores de personalidad, a través de un modelo de ecuaciones estructurales.
- Examinar el estrés académico de los profesores en formación en función de sus niveles de autoconcepto y de los cinco factores de personalidad, desde una perspectiva de género.

- Analizar la relación entre los niveles de IE, el estrés académico y el rendimiento académico de los futuros docentes, desde una perspectiva de género.

### 3.2. VARIABLES ANALIZADAS

Las variables consideradas en el estudio son: IE, autoconcepto, resiliencia, personalidad, estrés académico, salud mental y rendimiento académico. Dado que asumen un rol diferente en cada uno de los trabajos, se ha considerado conveniente indicar el papel que desempeñan en cada uno de ellos, con la intención de facilitar la comprensión del lector. En relación con la primera variable del estudio, IE, se observa su presencia en los estudios 1, 2, 3 y 6. En el primero de ellos, la *IE* actúa como variable mediadora entre el autoconcepto y estrés académico, mientras que en el segundo la IE es una variable predictora de la salud mental, la resiliencia y los factores de personalidad. En el tercer estudio la IE es una variable latente que ejerce su efecto sobre el rendimiento a través del autoconcepto. En cuanto al estudio 6, la IE se corresponde con una variable independiente que influye sobre el rendimiento académico.

En cuanto a la *resiliencia*, se atisba su presencia en los estudios 2, 3 y 4. En el estudio 2 actúa como variable latente de la salud mental y los rasgos de personalidad. Respecto al estudio 3, al igual que la IE, es una variable latente que ejerce su efecto sobre el rendimiento a través del autoconcepto. Por su parte, en el estudio 4 la resiliencia es mediadora entre la salud mental y algunos rasgos de personalidad (agradabilidad, neuroticismo y apertura).

Por su parte, la variable *autoconcepto* se incluye en los estudios 1, 3 y 5. En cuanto al papel que ejerce en cada uno de ellos, puede constatarse que es una variable predictora de la IE y parte del estrés académico en el estudio 1 y predictora del rendimiento académico en el estudio 3, donde además actúa como moderadora en la relación entre resiliencia y rendimiento y entre la relación entre IE y rendimiento. En el estudio 5 el autoconcepto es una variable independiente.

La variable *personalidad* se analiza en los estudios 1, 2, 4 y 5, actuando como variable mediadora entre el autoconcepto y estrés académico en el estudio 1, en el 2 es una variable mediadora entre la IE y salud mental. En el estudio 4 uno de los componentes de la personalidad (neuroticismo) actúa como predictor de la salud mental. En cuanto al estudio 5, la personalidad es una variable independiente.

El *estrés académico* está presente en los estudios 1, 5 y 6. En el primero actúa como una variable latente, que recibe el efecto de la IE y los rasgos de personalidad. Por su parte, en el estudio 5 el estrés académico es una variable dependiente del autoconcepto y los rasgos de personalidad. En relación al estudio 6, esta variable actúa como independiente del rendimiento académico.

En cuanto a la *salud mental*, se observa su presencia en los estudios 2 y 4, siendo su papel el de variable dependiente en ambos casos.

Finalmente, el *rendimiento académico* se incluye en los estudios 3 y 6, donde actúan como variable dependiente.

### 3.3. PARTICIPANTES

La muestra que conforma la presente tesis doctoral es de 1020 estudiantes universitarios grado y posgrado adscritos a las Facultades de Ciencias de la Educación de las ocho universidades públicas andaluzas. La distribución por sexo fue 75,78 % eran mujeres y 24,21 % eran hombres. Esta proporción es consistente con la tendencia emergente en titulaciones de educación, reportadas por el Instituto Nacional de Estadística (2020).

En cuanto a la titulación, los participantes se distribuyen con los siguientes porcentajes en los grados de: 40,09% en Educación Primaria, el 26,76% en Educación Infantil, el 14,80% en Educación Social, el 6,37% estaba estudiando el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, el 2,94% en Logopedia y el 9,04% estaban estudiando Pedagogía. Este rango incluye a todos aquellos que estaban estudiando una titulación cuya frecuencia respecto al total es inferior al 1%. En cuanto al curso, se encontró que el 57,05% estaba matriculado en el primer año, el 10% en el segundo, el 18,72% en el tercero y el 14,21% en el cuarto. Por último, en cuanto a la región, se encontró que el 55,88% estudiaba en Jaén, seguido de Granada (13,03%), Córdoba (10,09%), Cádiz (4,90%), Sevilla (4,41%), y Málaga (4,14%), y el 7,55% pertenecía a otras regiones, cuya frecuencia con respecto al total es inferior al 1%.

### 3.4. INSTRUMENTOS

El presente estudio abarca diferentes constructos psicológicos y variables que ya han sido analizadas en la literatura. De hecho, son bastantes y variados los instrumentos que se encuentran ya validados en el contexto español. Teniendo en cuenta sus indicadores de fiabilidad, prestigio social y accesibilidad se ha optado por utilizar los siguientes:

- **Cuestionario sociodemográfico:** edad, sexo, titulación, curso, provincia.
- **Escala de IE de Wong y Law (WLEIS)** (Wong y Law, 2002).

Esta escala contiene 16 frases cortas que se utilizan para evaluar cuatro dimensiones: Valoración de las emociones propias, Valoración de las emociones ajenas, Uso de las emociones y Regulación de las emociones. Para su cumplimentación, se pide a los participantes que califiquen su acuerdo con las frases en una escala Likert de cinco puntos que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Se utilizó la versión española realizada por Extremera et al., (2019b) que ha mostrado una adecuada validez y fiabilidad en contextos españoles ( $\alpha = .91$ ).

- **Formulario de autoconcepto forma 5 (AF-5)** (García y Musitu, 2014).

Este instrumento está formado por 30 ítems y se desglosa en cinco dimensiones: académica, social, emocional, familiar y física, que está compuesta por seis ítems cada una. El autoconcepto académico alude a la percepción que el estudiante tiene sobre su desempeño en contextos educativos; el autoconcepto social atiende a la creencia que tiene sobre su desempeño en las relaciones sociales; el autoconcepto emocional sustentado en su estado emocional y la implicación y el compromiso mostrado con su vida cotidiana; el autoconcepto familiar hace referencia a su integración con la familia; y el autoconcepto físico, que pone el foco sobre su percepción sobre su apariencia y su estado físico (García & Musitu, 2014). Para su cumplimentación, el estudiante tiene cinco opciones de respuesta, que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (grado total de acuerdo). La consistencia interna de la escala según los autores fue la siguiente en función de cinco factores (Social: .69; Académico/laboral: .88; Familiar: .76; Emocional: .73; y Físico: .74). El  $\alpha$  total de la escala de Cronbach fue de .81.

– **Escala de resiliencia (RS-14)** (Wagnild, 2009).

Este instrumento fue diseñado para evaluar la resiliencia del individuo a través de la ecuanimidad, que se refiere a una perspectiva equilibrada de la vida y las experiencias. Esto podría ser visto como simplemente sentarse y tomar lo que acontezca, moderando así las respuestas extremas a las adversidades. Esta construcción suele estar relacionada con el estado de ánimo. Para determinar la resiliencia se utilizó la escala RS-14 validada por Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2014), que consta de 14 ítems, distribuidos en dos dimensiones: (a) Competencia personal y (b) Autoaceptación y aceptación de la vida. El análisis de fiabilidad resultante de esta escala en nuestro estudio fue de  $\alpha=.93$ .

– **Inventario de los Cinco Grandes-44 (BFI-44)** (Benet-Martínez y John, 1998).

Es una prueba de autoinforme y mide los cinco principales factores de personalidad que son la Extraversión, la Agradabilidad, la Conciencia, el Neuroticismo y la Apertura a la Experiencia. Se compone de 44 ítems con respuestas tipo liker que van de 1 (total acuerdo) a 5 (total desacuerdo). Este instrumento fue diseñado simultáneamente en inglés y español. El análisis de fiabilidad (Cronbach  $\alpha$ ) de esta escala fue para cada uno de los factores correspondientes de: extraversión ( $\alpha= .69$ ), agradabilidad ( $\alpha= .75$ ), Conciencia ( $\alpha= .74$ ), Neuroticismo ( $\alpha= .75$ ) y Apertura ( $\alpha= .77$ ).

– **Inventario SISCO de estrés académico** (Barraza, 2007).

Este instrumento incluye 37 ítems con cinco opciones de respuesta, a saber, 1 nunca y 5 siempre. Identifica tres categorías: situaciones estresantes, reacciones y estrategias, con una fiabilidad de .9 en general y de .87 para la mitad de ellas. Se presenta una serie de situaciones académicas que implican estrés, con el objetivo de analizar el grado de estrés de los estudiantes. También se mide la frecuencia con la que las personas experimentan un conjunto de reacciones psicológicas, fisiológicas y conductuales cuando se enfrentan a estas situaciones. Por último, el instrumento evalúa el uso de una serie de estrategias de afrontamiento utilizadas para hacer frente al estrés.

– **Escala de salud mental (MH-5)** (Ware y Sherbourne, 1992).

Se trata de una escala reducida de salud mental de 5 ítems basada en el Cuestionario de Salud SF-36 (Ware & Sherbourne, 1992), traducida y adaptada al español por Alonso et al. (1995). Este instrumento proporciona un perfil del estado de salud que puede aplicarse

a la población general y también a los pacientes. En concreto, evalúa los niveles de síntomas de depresión y ansiedad de los individuos durante el último mes. El rango de respuestas va de 1 ("siempre") a 6 ("nunca"). Las puntuaciones altas se asocian a una mejor salud mental. La fiabilidad del instrumento en nuestro estudio fue de  $\alpha=.77$ .

– **Rendimiento académico.**

Se les pidió a los participantes que indicasen la nota que tenían en su expediente en el momento de cumplimentar el instrumento. En lugar de evaluarlo en una escala de 1 a 10, se les pidió que indicasen su nota en una escala de valoración sobre 4. En aquellos casos en los que el expediente estaba sobre 10, en lugar de sobre 4, se les indicó el siguiente enlace para transformar su nota del expediente a tal escala: <https://sede.csic.gob.es/garantia-juvenil-csic/tabla-conversion>

Para la confección del cuestionario final que se administró a los potenciales participantes, se procedió a una compilación de los instrumentos descritos anteriormente en la herramienta Google Form. La administración del instrumento será online. A través de contactos claves en las distintas universidades, se solicitó la colaboración a los potenciales participantes, explicándoles en qué consiste la investigación, así como su finalidad. Los contactos clave facilitaron el enlace, en el que se encontraba el cuestionario. La administración del cuestionario, junto al tratamiento de los datos, ha respondido a los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki en 1975 y su siguiente adaptación de Brasil en 2013. De igual modo, esta investigación cuenta con la aprobación del comité de Ética de la Universidad de Jaén, para investigaciones con humanos, cuyo código es OCT.20/1.TES.

Asimismo, se indica el uso de cada uno de los instrumentos para cada estudio en tabla 2:

**Tabla 2.**  
Instrumentos utilizados en cada estudio.

Estudio	Instrumentos utilizados
Estudio 1: Pathways between self-concept and academic stress: the role of emotional intelligence and personality among university students	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Self-concept Form 5 (AF-5, García &amp; Musitu, 2014).</li> <li>- Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong &amp; Law, 2002).</li> <li>- Big Five Inventory-44 (BFI-44; Benet-Martinez &amp; John, 1998).</li> <li>- SISCO Inventory of Academic Stress (Barraza, 2007)</li> </ul>
Estudio 2: What are pre-service teachers like? Analysis of their psychosocial profile	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong &amp; Law, 2002).</li> <li>- Resilience Scale (RS-14, Wagnild, 2009).</li> <li>- Big Five Inventory-44 (BFI-44; Benet-Martinez &amp; John, 1998).</li> <li>- Mental Health Scale (MH-5, Ware &amp; Sherbourne, 1992).</li> </ul>
Estudio 3: Self-Concept as a Mediator of the Relation Between University Students' Resilience and Academic Achievement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong &amp; Law, 2002).</li> <li>- Resilience Scale (RS-14, Wagnild, 2009).</li> <li>- Self-concept Form 5 (AF-5, García &amp; Musitu, 2014).</li> <li>- Rendimiento académico (nota expediente)</li> </ul>
Estudio 4: Analysis of the psychosocial profile of pre-service teachers	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Big Five Inventory-44 (BFI-44; Benet-Martinez &amp; John, 1998).</li> <li>- Resilience Scale (RS-14, Wagnild, 2009).</li> <li>- Mental Health Scale (MH-5, Ware &amp; Sherbourne, 1992).</li> </ul>
Estudio 5: Analysis of the Pre-Service Teachers' Academic Stress Based on Their Self-Concept and Personality	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario sociodemográfico.</li> <li>- Self-concept Form 5 (AF-5, García &amp; Musitu, 2014).</li> <li>- Big Five Inventory-44 (BFI-44; Benet-Martinez &amp; John, 1998).</li> <li>- SISCO Inventory of Academic Stress (Barraza, 2007)</li> </ul>
Estudio 6: Relationship between Emotional Intelligence, Educational Achievement and Academic Stress of Pre-Service Teachers	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario sociodemográfico.</li> <li>- Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong &amp; Law, 2002).</li> <li>- SISCO Inventory of Academic Stress (Barraza, 2007).</li> <li>- Rendimiento académico (nota expediente).</li> </ul>

### 3.5. RESULTADOS GLOBALES Y DISCUSIÓN

En este epígrafe se presentan los principales hallazgos obtenidos en este trabajo de tesis doctoral.

En el **estudio 1**, denominado *Pathways between self-concept and academic stress: the role of emotional intelligence and personality among university students*, se encontró que

la IE y el neuroticismo actuaron como mediadores en la relación entre el autoconcepto y el estrés académico en la muestra del presente estudio. Asimismo, el autoconcepto de los futuros docentes se constituyó como una variable predictora del estrés académico a través de una mediación total de la IE y el factor de personalidad denominado neuroticismo. A su vez, la IE actúa de mediadora en la relación entre autoconcepto y estrés académico explicando el porcentaje de la varianza a nivel negativo. De tal forma que aquellos sujetos con alta IE son menos propensos a sufrir estrés académico.

Por su parte, el **estudio 2** “*What are pre-service teachers like? Analysis of their psychosocial profile*” se centró en Analizar las relaciones entre la IE, la Resiliencia y los rasgos de personalidad sobre la salud mental en profesores en formación matriculados en universidades andaluzas. Sus resultados indicaron que existe una fuerte relación positiva que ejerce la IE sobre la resiliencia, al tiempo que la IE tiene un papel indirecto sobre la resiliencia en la mejora de la salud mental. En concreto, ambos constructos demostraron ejercer un importante impacto sobre la salud mental de los futuros docentes.

Asimismo, el **trabajo 3**, denominado *Self-Concept as a Mediator of the Relation Between University Students’ Resilience and Academic Achievement*, buscaba analizar la relación entre resiliencia, IE, autoconcepto y rendimiento académico. Entre sus principales hallazgos destaca que no existen relaciones directas entre IE y rendimiento, ni tampoco sobre resiliencia y autoconcepto. Tampoco se encontró una mediación significativa entre el autoconcepto, la IE y el rendimiento. No obstante, sí se encontró una relación significativa entre autoconcepto, resiliencia y rendimiento académico, donde el autoconcepto actuó de mediador entre la resiliencia y el rendimiento. De tal manera, que se hace necesaria la intervención entre el alumnado universitario a través de programas que promuevan la creación de estrategias basadas en la resiliencia.

**La investigación 4** titulada *Analysis of the psychosocial profile of pre-service teachers* aporta un análisis del perfil psicosocial de los docentes en formación a partir de los parámetros de personalidad, resiliencia y salud mental. El principal hallazgo de este estudio es que la resiliencia se posicionó como un factor predictor de la salud mental de forma directa, así como de todos los componentes de la personalidad recogidos en el Big5 (extraversión, apertura a la experiencia, conciencia, neuroticismo y agradabilidad). De igual modo, el neuroticismo fue el único componente capaz de predecir la salud mental

de forma negativa. Por último, la resiliencia es un mediador de la relación entre salud mental y los componentes de personalidad. Asimismo, y a tenor de los resultados obtenidos se podría decir como el alumnado que tiene una resiliencia más desarrollada (o más fuerte), presenta una mejor salud mental general, asociándose, además con mejores niveles de agradabilidad y apertura. Por otro lado, el alumnado que presenta unos niveles más elevados de neuroticismo tiende a tener una menor salud mental y una resiliencia más baja.

**El estudio 5** *Analysis of the Pre-Service Teachers' Academic Stress Based on Their Self-Concept and Personality*, parte del propósito de determinar la relación entre la personalidad, el autoconcepto y el estrés académico de los futuros docentes. Sus resultados apuntaron una relación inversa entre estos dos últimos. Asimismo, el análisis correlacional reporta que el estrés académico muestra relaciones positivas con la agradabilidad, conciencia y neuroticismo. En cuanto a las relaciones entre el estrés académico y las dimensiones de autoconcepto, se encontraron relaciones positivas con el autoconcepto emocional y relaciones negativas con el autoconcepto físico. En el análisis según el sexo, las mujeres informaron de mayores índices de estrés académico que los hombres. En cuanto a la personalidad según el sexo, se encontró que los hombres tienden a tener mayores niveles en extraversión, agradabilidad, conciencia y apertura a la experiencia, mientras que las mujeres obtuvieron índices más elevados en neuroticismo. En cuanto al autoconcepto, se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en el autoconcepto emocional, mientras que los hombres mostraron tener un nivel superior en el autoconcepto físico y social.

Finalmente, **la investigación 6** (*Relationship between Emotional Intelligence, Educational Achievement and Academic Stress of Pre-Service Teachers*), cuyo objetivo era examinar el perfil socio-emocional de los futuros profesores en función de su IE y sus niveles de estrés académico según el género, se obtuvo que las mujeres mostraban mayores niveles de IE, estrés académico y rendimiento, que los hombres. Si bien es cierto que una de las principales limitaciones del estudio era que no existía un reparto proporcional de los sujetos según el sexo, los resultados obtenidos son consistentes con estudios de naturaleza similar en población universitaria. Asimismo, el análisis correlacional realizado informó fuertes relaciones entre la evaluación de las emociones

de otros y los estresores, entre la regulación emocional y los síntomas, y entre el uso de las emociones y los síntomas para ambos géneros.



**PUBLICACIONES**



## **Pathways between self-concept and academic stress: the role of emotional intelligence and personality among university students**

### **Abstract**

Emotional intelligence, self-concept, academic stress and personality have been associated with university students' academic achievement. The aim of this paper was to study the relationship between self-concept and academic stress in Education students from different Universities in the region of Andalusia (Spain); studying the mediational role of Emotional Intelligence and personality factors in this relationship. For this purpose, 1022 Education students completed the following tests: A self-concept test (AF-5), an Emotional Intelligence test (WLEIS), a personality test (Big-Five 44), and an academic stress test (SISCO). The proposed model ( $\chi^2(11) = 155,494$ ,  $p < .001$ , IFC = .925, TLI = .810, SRMR = .114, RMSEA = .157 (RMSEA 90% CI [.095, .130]) points out that the individual's self-concept predicts some of the variance of academic stress by a full mediation of Emotional Intelligence and the personality factor called neuroticism. The practical implications of the study are discussed and explained.

**Keywords:** Self-concept; emotional intelligence; academic stress; personality; university students.

## **Introduction**

Academic performance is a common concern at the university stage. Many studies have been devoted to analyzing the factors that determine the academic success of students. In the analysis of the factors which favor academic achievement, psychosocial factors are postulated as determining aspects in this examination. Similarly, the university stage, characterized by multiple changes, tends to be accompanied by high levels of stress, where the students' self-concept goes through successive ups and downs. The present research is situated halfway between the fields of psychology and education and aims to explain the relationship between self-concept and academic stress suffered by university students. For this purpose, the mediating role played by emotional intelligence and the personality of the students is analyzed. These factors have to be contemplated in this analysis with the aim of arguing for the visible differences among students. Therefore, a structural equation model is provided in which the potential relationships between the variables considered are established.

### **1.1. Academic stress in the university population**

Stress is conceptualized as the incapacity to face a perceived or real (or imagined) threat to an individual's mental, physical, emotional or psychological well-being resulting from a range of physiological reactions and adaptations (Seaward, 2017). Stress is considered a complex construct that is produced in two phases, first the person cognitively assesses the stressor and the demands placed on him/her and secondly assesses whether he/she has enough resources to meet the demands of the stressor (Fassett-Carman et al., 2019; Lazarus & Folkman, 1986). This viewpoint focuses on the subjective assessment of the stressor that determines the reaction to it. Events that produce stress are called stressors (Hermann et al., 2019). Different people may react differently to the same stressor (Arribas, 2013). Stress arises when a person judges an event from the environment and believes that it is life-threatening and compromises his or her well-being, since he or she does not have enough resources to deal with these threatening aspects (Lazarus & Folkman, 1986).

Academic stress involves a range of inter-related factors such as academic stressors, subjective experience of stress, moderators of academic stress, and effects of academic stress; all of these factors appear in the university (Johnson et al., 2019; Willcoxson et al., 2011). This environment presents highly stressful situations that in

students give rise to academic failure in the university (Trigueros et al., 2020). Among the most important stressors are final marks, excessive homework, exams and studying for them (de la Fuente et al., 2020). Students may also manifest other types of stress, such as emotional (Cherry & Wilcox, 2020), psychophysiological (Beltrán-Velasco et al., 2020) or behavioural (Maldonado et al., 2009). As noted by Morrison and O'Connor (2005), stress in university students is associated with psychological distress and can negatively affect academic performance. Academic stress fosters a sense of competence and motivates students and promotes learning, although it sometimes produces anxiety, helplessness, which leads to stress-related disorders and negatively affects academic and non-academic performance (Akgun & Ciarrochi, 2003). On the other hand, the learning process may be supported by the use of resources to manage stress (coping strategies) depending on the characteristics of the subjects (Shaw et al., 2017). A study developed by Feldman et al. (2008) found that the intensity of academic stress decreases as social support increases. Other works have shown health problems produced by academic stress such as Kiecolt-Glaser et al. (1986), who conducted a study with medical students and found that the functioning of some immune system cells are eliminated during the examination period making the body more likely to suffer from disease. There are a variety of factors involved in academic stress that act as moderators and/or mediators such as biological moderators (sex and age...), modulating variables of a psychosocial-educational type such as self-concept, personal variables such as personality traits and emotional variables such as EI. We will analyze each of them in their impact on academic stress with university population.

## **1.2. Self-concept in university students**

Self-concept refers to the self-perception of each person within a given moment, and is structured from a set of positive or negative beliefs that imply a permanent self-evaluation. These beliefs concern different personality aspects in the following dimensions: personal, family, social, academic and work (García et al., 2006). Thus, the self-concept has been understood as a hierarchical and multidimensional construct with highly distinguished components, such as the emotional, physical, social and academic, among others (Van Zanden et al., 2015). The self-concept, as a psychological construct, is considered a determinant in the psychological well-being that the individual achieves, in terms of its adequate development. It is also considered essential for mental health, as well as for later relationships and for the success that people achieve in life (Myers &

Diener, 1995). A recent study of university nursing students by Barry et al. (2019) found a negative relationship between self-concept and stress of  $-.31$ . Other studies have shown results along the same lines. Subjects with better self-concept report less stress. The academic dimensions of self-concept have been related to academic performance (Colmar et al., 2019). Thus, people who have a high academic self-concept tend to perform better, as they are able to better manage time and face anxiety situations derived from academic situations.

### **1.3. Personality**

In terms of personality, studies have focused on the Big Five personality model that gained acceptance among psychologists starting in the 1990s (Tupes & Christal, 1992). These five personality factors are Extraversion (positive affection, high energy levels and sociability), Agreeableness (sympathy, friendliness and submission), Conscientiousness (hardworking, detail-oriented and organized), and Neuroticism (easily and often suffering from stress and negative affect) and Openness to experience (open to new ideas, enjoyment of the arts, culture and beauty). These five main personality domains provide a conceptual framework to group different non-cognitive constructions that have emerged in psychology and education. Regarding personality and stress, findings point to associations between personality and stress are related to the trait of neuroticism, which is associated with stress symptoms. Individuals with higher scores in neuroticism report higher levels of stress (Matthews et al., 2003). Along this approach, Vollrath and Torgersen (2000) conducted a study with university subjects and found that individuals with high levels of neuroticism and low conscientiousness were associated with higher levels of stress and used more dysfunctional coping strategies. Likewise, Vollrath and Torgersen (2000) found that extroversion was related to low levels of stress and agreeableness showed no relationship with stress. The study by Nandrino et al. (2003) found that neuroticism was significantly and positively associated with shame and the frequency of events perceived as stressful by students. Other studies have found evidence of negative associations of stress with personality traits called Extraversion and Conscientiousness (Deary et al., 1996). Two meta-analyses by Chu et al. (2015a) and Chu et al. (2015b) on personality, found that agreeableness, extraversion, and openness to experience negatively predict the psychological response to stress, while conscientiousness positively predicts it.

### **1.4. Emotional intelligence**

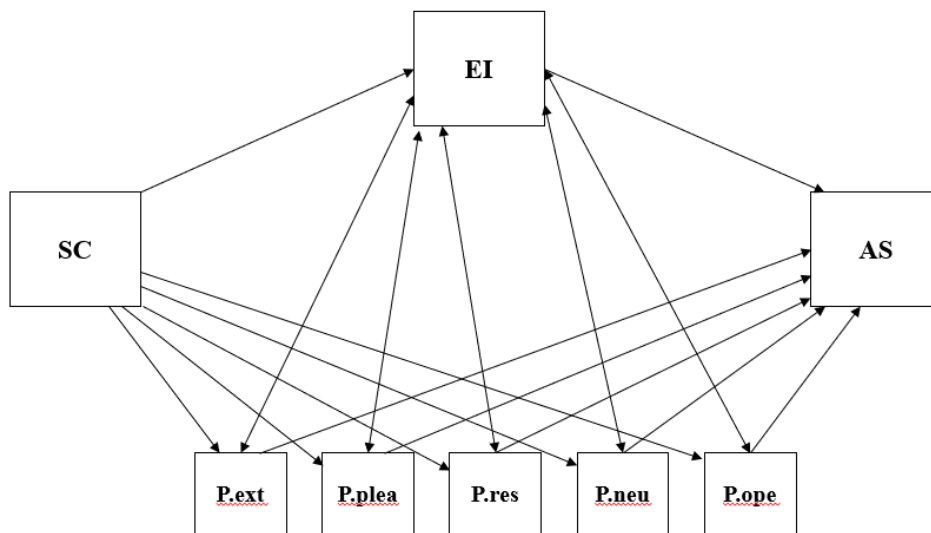
Emotions experienced by students within a learning context are related to important outcomes of academic success and adjustment, health and well-being (Saklofske et al., 2012). In this context of the study of emotions among university students, it is worth examining the potential usefulness of Emotional Intelligence as an explanatory variable for academic success and/or stress reduction in university students. The most accepted conceptualization of Emotional Intelligence describes it as the ability of individuals to perceive, assimilate, understand and regulate their own and other people's emotions (Mayer & Salovey, 1997). According to the authors (Mayer & Salovey, 1997), people with these emotional skills will be able to achieve a better management and assimilation of the emotional information produced by daily life events, thus favouring higher levels of well-being and problem-solving strategies, and therefore a more adaptative emotional regulation (Salovey et al., 2000). From this conception, Emotional Intelligence is understood as an ability similar to cognitive intelligence that involves the cognitive processing of information and involves a set of emotional self-perceptions that are rooted in the lower levels of personality hierarchies (Mayer et al., 2016). Several empirical findings have shown that emotionally intelligent people perform their jobs better (Joseph et al., 2015), have better health and well-being (Martins et al., 2010; Schutte et al., 2007). Other studies have shown that Emotional Intelligence is related to various welfare states (Sánchez-Álvarez et al., 2016). In the educational context, some studies have confirmed the importance of EI in academic performance (Richardson et al., 2012; MacCann et al., 2020). Likewise, studies have shown that Emotional Intelligence is a skill that minimizes the negative consequences of stress and enhances adaptive coping strategies to the sources of stress (Zeidner & Olnick-shemesh, 2010). According to Roberts et al. (2001) point out that Emotional Intelligence is fundamental when facing stressful events.

Taking into account the trend of recent publications, it is observed that emotional intelligence is related to anxiety or academic stress. In this regard, Trigueros et al. (2020) show how the students' emotional intelligence helps to improve their resilience and, therefore, to control situations of stress or anxiety caused by changes in the university stage. Likewise, the study conducted by Padial-Ruz et al. (2020) among a population of 2388 adolescents highlights how self-concept helps to improve their social relationships, academic performance and reduces the feeling of social isolation. On the other hand, Herrera et al. (2020) show how personality, self-concept and emotional intelligence

predict academic performance in students who are in the transitional stages between childhood and adolescence.

### 1.5. Research objectives, hypotheses and proposed model

According to the theoretical framework presented above and the lack of previous studies that consider all the variables described together, we conducted the present study with the aim of examining how far the relationships between self-concept and academic stress are measured by the use of Emotional Intelligence and personality factors through a structural equation model. The proposed model (Figure 1) is based on two different hypotheses.



**Figure 1.** Proposed model of the determinants of relationship between academic stress and self-concept of university students

- Hypothesis 1: Based on the available evidence we expected a positive correlation between self-concept and Emotional Intelligence.
- Hypothesis 2: According to the mediation approach, the relationship between self-concept and academic stress was expected to be mediated by Emotional Intelligence and all personality factors.

## Method

### Participants

This study involved 1022 university students in education degrees. In relation to sex, it was found that 75.78% were women and 24.21% were men. In relation to age, the

ages ranged from 17 to 50 years, with M 21.52 (SD 4.44). With regard to the degree, 4.09% were enrolled in Primary Education, 26.76% in Early Childhood Education, 14.80% in Social Education, 6.37% were studying for a Master's degree in Teaching, 2.94% in Speech Therapy, and 9.04% were studying for other degrees. This range includes all those who were studying a degree whose frequency with respect to the total is less than 1%. Regarding the course, it was found that 57.05% were enrolled in the first year, 10% were in the second, 18.72% in the third and 14.21% in the fourth. Finally, with regard to the region, it was found that 55.88% were studying in Jaén, followed by Granada (13.03%), Córdoba (1.09%), Cádiz (4.90%), Seville (4.41%), and Málaga (4.14%), and 7.55% belonged to other regions, whose frequency with respect to the total is less than 1%.

## **Instruments**

### ***Self-concept Form 5 (AF-5, García & Musitu, 2014).***

This instrument consists of 30 items and measures five dimensions of self-concept: academic, social, emotional, family and physical, with six items for each of them. The academic self-concept refers to the student's perceived role performance; the social self-concept refers to the perception of performance in social relationships; the emotional self-concept focuses on the emotional state and the involvement and commitment with daily life; the family self-concept aims at integration with the family; and the physical self-concept focuses on the perception of the student's appearance and physical condition (García & Musitu, 2014). It is answered according to a scale from 1 (totally disagree) to 99 (total degree of agreement). The internal consistency of the scale according to the authors was the following depending on the factors (Academic/work: .88; Social: .69; Emotional: .73; Family: .76; and Physical: .74). Cronbach  $\alpha$  total scale was .81.

### ***Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong & Law, 2002).***

This scale contains 16 short sentences that are used to evaluate four dimensions: Self-Emotion Appraisal (SEA), Other's Emotion Appraisal (OEA), Use of Emotion (UOE) and Regulation of Emotion (ROE). Participants are asked to rate their agreement with the sentences on a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5

(strongly agree). We used the Spanish version Extremera et al., 2019) which has shown adequate validity and reliability in Spanish contexts ( $\alpha = .91$ .)

***Big Five Inventory-44 (BFI-44; Benet-Martinez & John, 1998).***

It is a self-report test and measures the five main personality factors that are Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, neuroticism and openness to experience. It is composed of 44 items with likertype responses ranging from 1 (total agreement) to 5 (total disagreement). This instrument was designed simultaneously in English and Spanish. The reliability analysis (Cronbach  $\alpha$ ) of this scale was for each of the corresponding factors of: extraversion ( $\alpha = .69$ ), agreeableness: ( $\alpha = .75$ ), Conscientiousness ( $\alpha = .74$ ), neuroticism ( $\alpha = .75$ ) and openness ( $\alpha = .77$ ).

***SISCO Inventory of Academic Stress (Barraza, 2007)***

This instrument includes 37 items with five answer options, namely 1 never and 5 always. It identifies three categories: stressful situations, reactions and strategies, with a reliability of .9 overall and .87 for half of them. A range of academic situations involving stress is presented with the aim of analysing how stressful it is for students. It also measures the frequency in which people experience a set of psychological, physiological and behavioral reactions when faced with these situations. Finally, the instrument evaluates the use of a variety of coping strategies used to address stress.

**Procedure**

The instruments were administered using Google Form tool. The researchers attended the classes of the potential participants to explain the purpose of the research. In those cases where it was not possible, the teaching staff was informed to transfer the information to their students and provide them the link to complete the questionnaire. In all cases, the emails of the researchers were provided for contact in case of doubts or further information. Participation in the study was completely voluntary, in accordance with the Declaration of Helsinki (World Medical Association, 2009).

**Data Analysis**

All analysis in this study was conducted with R software. The  $\alpha$  value for all statistical tests was set to .05. Data Screening was performed before the factorial analysis to evaluate the distribution of data and assumptions. Before the treatment of the data obtained with the scales, the validity and internal consistency of the scales was verified by Confirmatory Factor Analysis. Confirmatory Factorial Analysis (CFA) and SEM

model analysis were conducted with lavaan R package. Diagonally weighted least squares (DWLS) was used as estimation method for CFA to account multivariate non-normality. Cronbach alpha and McDonald  $\omega$  were used to assess reliability (Revelle, 2019). Once the factorial treatment was done to the results of the scales, the scores were given by the participants were scaled by the factor load resulting from the CFA, that is, the raw scores given by the participants to each item were multiplied by the standardized factor loads of each item (Beaujean, 2014). Finally, a theoretical model based on structural equations (SEM) is proposed to analyze the relationship between the latent variables measured by the different scales.

## Results

Before the factorial treatment of the scales, we perform the *data screening* of the data to evaluate the assumptions necessary for its analysis. For additivity, we check the correlations between the items. No item showed multicollinearity ( $r > .90$ ), nor singularity ( $r > .95$ ). To evaluate the assumptions of *linearity*, *homogeneity* and *homoscedasticity*, a linear regression was generated with random numbers and scale scores. The distribution of the residues resulting from the regression was evaluated. If there is any anomaly in the distribution of the residuals, this would be due to the data obtained by the questionnaire, since the other variable was random data (Kline, 2015). The resulting distribution was not violating any assumptions, showing a distribution of standardized regression residuals mostly between -2 and +2.

### Analysis of the Subscales

To confirm the validity and internal structure of the scales used, a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed with the data obtained for each scale. Table 1 shows the factor loadings of the scales used:

**Table 1.** Factor loads of observed variables and latent variables for each of the scales

Scale	Latent Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p	Stand. Estimate
SC	aca	sc1	0.674	0.024	27.777	< .001	.674
		sc6	0.720	0.022	33.101	< .001	.720
		sc11	0.636	0.021	30.869	< .001	.636
		sc16	0.535	0.019	28.162	< .001	.535
		sc21	0.759	0.023	33.387	< .001	.759
		sc26	0.717	0.023	31.746	< .001	.717
	emo	sc3	0.622	0.028	22.241	< .001	.622
		sc8	0.704	0.030	23.779	< .001	.704
		sc13	0.497	0.025	20.036	< .001	.497

		sc18	0.375	0.026	14.696	< .001	.375
		sc23	0.444	0.026	16.934	< .001	.444
		sc28	0.533	0.026	20.238	< .001	.533
	fam	sc4	0.265	0.019	14.226	< .001	.265
		sc9	0.834	0.029	28.391	< .001	.834
		sc14	0.208	0.018	11.703	< .001	.208
		sc19	0.763	0.032	24.127	< .001	.763
		sc24	0.798	0.028	28.875	< .001	.798
	phy	sc29	0.834	0.032	26.002	< .001	.834
		sc5	0.543	0.020	27.855	< .001	.543
		sc10	0.360	0.019	19.433	< .001	.360
		sc15	0.579	0.020	29.401	< .001	.579
		sc20	0.602	0.023	26.643	< .001	.602
		sc25	0.442	0.020	22.262	< .001	.442
	soc	sc30	0.640	0.025	25.530	< .001	.640
		sc2	0.682	0.024	28.092	< .001	.682
		sc7	0.818	0.028	28.711	< .001	.818
		sc12	0.159	0.017	9.551	< .001	.159
		sc17	0.791	0.028	28.660	< .001	.791
		sc22	0.031	0.015	2.020	.043	.031
EI	se	ei1	0.702	0.023	30.157	< .001	.702
		ei2	0.800	0.025	32.181	< .001	.800
		ei3	0.761	0.023	32.490	< .001	.761
		ei4	0.544	0.020	26.560	< .001	.544
	oth	ei5	0.666	0.034	19.565	< .001	.666
		ei6	0.778	0.037	20.754	< .001	.778
		ei7	0.389	0.027	14.517	< .001	.389
		ei8	0.749	0.036	20.527	< .001	.749
	use	ei9	0.486	0.021	23.098	< .001	.486
		ei10	0.725	0.024	30.758	< .001	.725
		ei11	0.845	0.026	33.019	< .001	.845
		ei12	0.850	0.026	33.152	< .001	.850
	reg	ei13	0.722	0.022	33.002	< .001	.722
		ei14	0.847	0.023	36.468	< .001	.847
		ei15	0.578	0.020	28.825	< .001	.578
BF	P.ext	pe1	0.486	0.017	27.797	< .001	.486
		pe11	0.668	0.019	35.129	< .001	.668
		pe27	0.417	0.017	24.895	< .001	.417
		pe32	0.665	0.019	35.129	< .001	.665
		pe40	0.493	0.017	28.241	< .001	.493
		pe43	0.626	0.018	33.851	< .001	.626
	P.plea	pe7	0.459	0.019	24.824	< .001	.459
		pe24	0.426	0.018	23.388	< .001	.426
		pe33	0.383	0.018	21.776	< .001	.383
		pe37	0.554	0.020	27.592	< .001	.554
		pe41	0.609	0.021	29.384	< .001	.609
	P.res	pe14	0.631	0.022	28.959	< .001	.631
		pe21	0.697	0.022	31.016	< .001	.697
		pe25	0.411	0.019	21.536	< .001	.411
		pe29	0.603	0.021	28.741	< .001	.603
		pe34	0.415	0.019	21.316	< .001	.415
	P.neu	pe4	0.566	0.021	26.471	< .001	.566
		pe9	0.575	0.022	25.812	< .001	.575
		pe15	0.613	0.022	27.704	< .001	.613
		pe19	0.582	0.022	25.877	< .001	.582
		pe30	0.522	0.021	24.620	< .001	.522
		pe35	0.532	0.022	24.188	< .001	.532
		pe38	0.550	0.022	25.390	< .001	.550
	P.ope	pe5	0.747	0.019	39.422	< .001	.747
		pe10	0.444	0.017	25.739	< .001	.444

		pe20	0.764	0.019	39.223	< .001	.764
		pe23	0.633	0.018	34.490	< .001	.633
		pe31	0.543	0.018	29.994	< .001	.543
		pe36	0.628	0.018	34.489	< .001	.628
AS	str	as2	0.338	0.018	18.643	< .001	.338
		as3	0.672	0.020	33.712	< .001	.672
		as4	0.530	0.019	27.731	< .001	.530
		as5	0.689	0.020	33.755	< .001	.689
		as6	0.680	0.020	33.163	< .001	.680
		as7	0.532	0.019	28.412	< .001	.532
		as8	0.414	0.019	22.212	< .001	.414
		as9	0.627	0.020	32.072	< .001	.627
	sym	as10	0.587	0.014	41.029	< .001	.587
		as11	0.660	0.014	45.685	< .001	.660
		as12	0.532	0.014	37.431	< .001	.532
		as13	0.500	0.014	35.243	< .001	.500
		as14	0.357	0.014	26.064	< .001	.357
		as15	0.581	0.014	40.605	< .001	.581
		as16	0.660	0.014	45.787	< .001	.660
		as17	0.738	0.015	49.357	< .001	.738
		as18	0.753	0.015	50.754	< .001	.753
		as19	0.593	0.015	40.632	< .001	.593
		as20	0.608	0.014	42.028	< .001	.608
		as21	0.562	0.014	39.169	< .001	.562
		as22	0.556	0.014	38.688	< .001	.556
		as23	0.562	0.015	38.567	< .001	.562
		as24	0.577	0.014	40.231	< .001	.577
	cop	as25	0.484	0.032	15.239	< .001	.484
		as26	0.628	0.035	17.810	< .001	.628
		as27	0.354	0.029	12.406	< .001	.354
		as28	0.218	0.026	8.289	< .001	.218
		as29	0.511	0.032	16.048	< .001	.511
		as30	0.636	0.035	17.927	< .001	.636

*Notes:* SC = self-confidence; aca = academic; emo = emotional; fam = family; phy = physical; soc = Social; EI = Emotional intelligence; se = Self-evaluation; oth = others; use = use; reg = regulation; RES and res = Resilience; BF = Big Five personality scale; P.ext = extraversion; P.plea = pleasant, P.res = responsibility; P.neu = neuroticism; P.ope = openness; AS = Academic stress; str= stressors; sym = symptoms; cop = coping.

### ***Self-concept Scale Form 5 (AF5)***

Standardized factor loads for this scale varied between .159 (SE .017) and .834 (SE .032), for more details see Table 1. The CFA for *AF5* scale shows an excellent fit (Hair et al., 2010),  $\chi^2$  (387) = 140.69,  $p < .001$ , con CFI = .923, TLI = .913, SRMR = .060, RMSEA = .051 (RMSEA 90% CI [.048, .054]). The reliability of this scale was Cronbach  $\alpha = .849$  and McDonald  $\omega = .871$ .

### ***Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S)***

Standardized factor loads for this scale varied between .389 (SE .027) and .890 (SE .024). The CFA for *WLEIS-S* scale shows an excellent fit (Hair, et al., 2010),  $\chi^2$  (98) = 183.180,  $p < .001$ , con CFI = .989, TLI = .987, SRMR = .041, RMSEA = .029 (RMSEA 90% CI [.023, .036]). The reliability of this scale was Cronbach  $\alpha = .834$  and McDonald  $\omega = .894$ .

### ***Personality scale (Big5)***

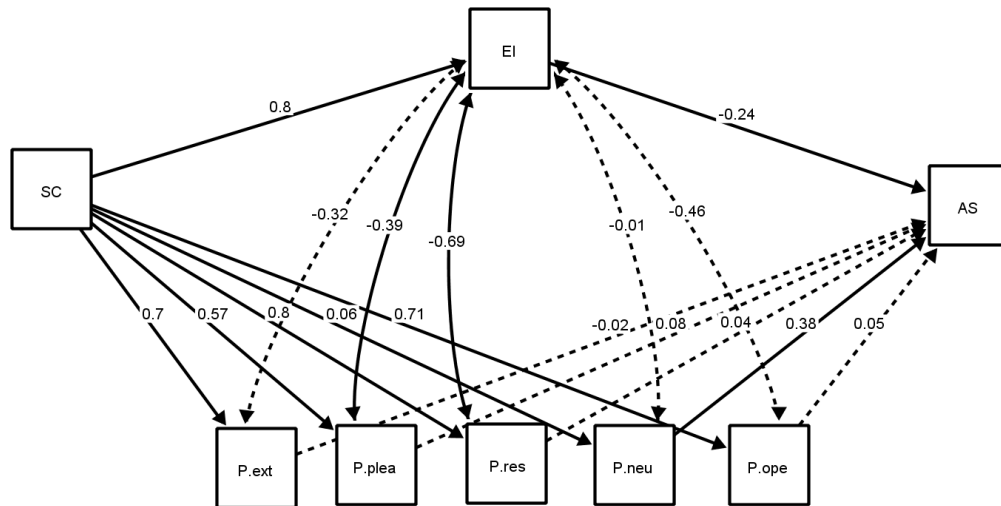
Analysis of the original scale produced an unacceptable fit (Hair et al., 2010),  $\chi^2$  (892) = 7238.382,  $p < .001$ , con CFI = .746, TLI = .892, SRMR = .090, RMSEA = .084 (RMSEA 90% CI [.082, .085]). Since this scale is one of the most widely used scales in the study of personality (Azucar et al., 2018), we decided to eliminate the items with standardized factor loads below .3. With the resulting model, the analysis was performed again. Standardized factor loads for this scale varied between .383 (SE .018) and .764 (SE .019). The CFA for *Big5* scale shows a good fit (Hair et al., 2010),  $\chi^2$  (367) = 1759.512,  $p < .001$ , con CFI = .908, TLI = .898, SRMR = .067, RMSEA = .061 (RMSEA 90% CI [.058, .064]). The reliability of this scale was Cronbach  $\alpha = .763$  and McDonald  $\omega = .823$ .

### ***Academic Stress Scale (SISCO)***

Standardized factor loads for this scale varied between .218 (SE .026) and .753 (SE .015). The CFA for *SISCO* scale shows an excellent fit (Hair et al., 2010),  $\chi^2$  (374) = 1081.236,  $p < .001$ , con CFI = .961, TLI = .958, SRMR = .053, RMSEA = .043 (RMSEA 90% CI [.040, .056]). The reliability of this scale was Cronbach  $\alpha = .855$  and McDonald  $\omega = .882$ .

### **Structural Path Model**

The proposed explanatory model is presented in Figure 2. The square figures represent the scaled scores of the latent variables evaluated using the scores on the different subscales. One-way arrows indicate regression relationships, while two-way arrows indicate correlation relationships. The hypothesized model appears to be a good fit to the data (Hair et al., 2010), with values of  $\chi^2$  (11) = 155.494,  $p < .001$ , CFI = .925, TLI = .810, SRMR = .114, RMSEA = .157 (RMSEA 90% CI [.095, .130]).



**Figure 2.** Explanatory model

Table 2 shows the regression relationships (upper part) and factors covariance (lower part) between the variables present in our model represented in Figure 1. The lines of the arrows that represent significant relationships in the model represented in Figure 1 appear in black, while for non-significant relationships the lines are dotted. As it can be observed, self-concept (SC) has a high predictive capacity ( $\beta = .80$ ) of emotional intelligence (EI), and it is negatively related ( $\beta = -.24$ ) to academic stress (AS).

**Table 2.** Result from hypothesized model

Latent Variables	Estimate	SE	Z	p	Stand. Estimate
SC ~					
EI	2.831	0.605	4.680	< .001	.800
P.ext	2.479	0.230	10.790	< .001	.700
P.plea	2.030	0.192	10.598	< .001	.573
P.res	2.827	0.262	10.785	< .001	.798
P.neu	0.214	0.085	2.501	.012	.060
P.ope	2.502	0.230	10.865	< .001	.707
AS ~					
EI	-0.241	0.052	-4.678	< .001	-.241
P.ext	-0.020	0.066	-0.307	.759	-.020
P.plea	0.080	0.048	1.656	.098	.080
P.res	0.038	0.073	0.524	.600	.038
P.neu	0.383	0.039	9.693	< .001	.383

P.ope	0.047	0.064	0.731	.465	.047
<hr/>					
EI ~~					
P.ext	-0.136	0.103	-1.315	.189	-.318
P.plea	-0.193	0.087	-2.225	.026	-.394
P.res	-0.248	0.116	-2.134	.033	-.686
P.neu	-0.008	0.039	-0.213	.831	-.014
P.ope	-0.197	0.104	-1.901	.057	-.465

*Note:* SC = self-confidence; EI = Emotional intelligence; P.ext = extraversion; P.plea = pleasant, P.res = responsibility; P.neu = neuroticism; P.ope = openness; AS = Academic stress. ~ indicates regression relationship; ~~ indicates correlation relationship.

All the relationships between self-concept (SC) and personality profiles showed to be significant. However, while for extraversion (P.ext), pleasant (P.ple), responsibility (P.res) and openness (P.ope), it showed a high positive value ( $\beta = .70$ ,  $\beta = .57$ ,  $\beta = .79$ , and  $\beta = .70$ , respectively) for neuroticism (P.neu) showed a very small negative relationship ( $\beta = -.06$ ).

On the other hand, only neuroticism showed a significant relationship with academic stress ( $\beta = .38$ ). Finally, the only personality factors that showed significant covariance with emotional intelligence were pleasant and responsible ( $\beta = -.39$  and  $\beta = -.68$ , respectively).

### Discussion and Conclusions

The present study has shown the mediating role of EI and personality components in the relationship between self-concept and academic stress in university students from Universities of Education in the region of Andalusia (Spain). The potential of the study consists in providing an analysis of these variables as a whole within a single study with university students. More specifically, the individual's self-concept predicts part of the variance of academic stress through a total mediation of EI and the personality factor called neuroticism. Thus, 38% of the variance of academic stress is predicted by neuroticism at positive level, these results are consistent with other studies (Austin et al., 2010; Conard & Matthews, 2008) and it shows that individuals who have negative emotions, such as anxiety, agitation, sadness and tension are likely to develop more academic stress processes at university. In this regard, it can be determined that hypothesis 1 of the study has been partially corroborated, since from all the personality components, only neuroticism is involved in this relationship.

Similar studies that have related emotional intelligence to personality have found differences according to gender, with more consistency for women (Cazalla-Luna & Molero, 2016). Analyzing the components of personality, other studies such as the one of Nandrino et al. (2003) have found that neuroticism is related to stress.

Likewise, EI has become a total mediator in the relationship between self-concept and academic stress, explaining 24% of the variance at negative level. In this regard, it can be concluded that hypothesis 2 of this study has been corroborated. Thus, those individuals with high EI are less likely to suffer from academic stress. Our findings are consistent with research that has advocated the prevailing negative relationship between emotional intelligence and several other psychological traits such as stress or anxiety (Austin et al., 2010; Barriball et al., 2011). Consequently, emotional self-management is essential in the academic and health areas in order to face daily challenges. Other studies have also highlighted the important role played by emotional intelligence for success in academic contexts, which reports that students who possess high levels of emotional intelligence tend to better manage academic stress situations and overcome the obstacles necessary to succeed in their studies (Thomas et al., 2017). Several studies have noted the importance of the EI construct in academic performance, stress and well-being (Downey et al., 2010, Wang et al., 2016)

This study also presents certain limitations that we will address below. First, the design of this study is cross-sectional, therefore we cannot establish any causal effect among the variables of the study. Future studies will have to take into account mediational models using a longitudinal design to obtain a better understanding of the associations between these variables. Second, future studies should use, as far as possible, skill tests (e.g. MSCEIT) in order to avoid the collinearity effect present in the self-reports.

The main interest of this study lies in the fact that our findings provide useful indications regarding interventions for students who are likely to suffer from academic stress. It also helps to identify those students who are more sensitive to such interventions (e.g. low EI and some neuroticism). Thus, training in emotional skills would be useful to improve job satisfaction and decrease stress, as a result of prolonged exposure to stressful events within the University. Empirical evidence suggests that these training programs improve emotional response to stressful events, develop intrapersonal and interpersonal emotional skills that improve social relationships, and achieve greater job satisfaction and well-being (Nelis et al., 2011). Nellis et al. (2009) found that a group of university

students trained in emotional skills increased their previous levels of understanding and management of emotions. In addition, the effects were sustained over time and improvements were achieved in other variables such as physical and mental health, happiness, life satisfaction and overall social performance. This study provides relevant information for the University to decide to carry out training courses in emotional skills and to improve the training resources of its students.

## References

- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology, 23*(3), 287–294. <https://doi.org/1.1080/0144341032000060129>
- Arribas, J. (2013). Toward a causal model of the dimensions of academic stress in Nursing students. *Revista de Educación, 360*, 533-556. <http://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-360-126>
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Mastoras, S. M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology, 62*(1), 42–50. <https://doi.org/1.1080/00049530903312899>
- Azucar, D., Marengo, D., & Settanni, M. (2018). Predicting the Big 5 personality traits from digital footprints on social media: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 124*, 150-159. <https://doi.org/1.1016/j.paid.2017.12.018>
- Barraza, A. (2007). El Inventario SISCO del Estrés Académico [SISCO Inventory of academic stress]. *Investigación Educativa Duranguense, 7*, 90-93. Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358921>
- Barriball, L., Fitzpatrick, J. & Roberts, J (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, wellbeing and professional performance in nursing students. *Nurse Education Today, 31*, 855-860. <http://doi.org/1.1016/j.nedt.201.12.023>
- Barry, A., Parvan, K., Tabrizi, F. J., Sarbqkhsh, P., & Safa, B. (2019). Is professional self-concept associated with stress among nursing students in clinical setting: A descriptive correlational research. *Crescent Journal of Medical and Biological Sciences, 6*(2), 191-195.
- Beaujean, A. A. (2014). *Latent variable modeling using R: A step-by-step guide*. Routledge.
- Beltrán-Velasco, A. I., Bellido-Esteban, A., Ruisoto-Palomera, P., Mendoza, K. H., & Clemente-Suárez, V. J. (2020). The effect of cultural differences in psychophysiological

- stress response in high education context: A pilot study. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 45(1), 23-29. <https://doi.org/10.1007/s10484-019-09452-0>
- Benet-Martinez, V., & John, O. P. (1998). *Los Cinco Grandes* across cultures and ethnic groups: Multi-trait multi-method analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.729>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2016). Perceived emotional intelligence, dispositional optimism-pessimism, life satisfaction and teachers' personality in their initial training. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Cherry, M. L., & Wilcox, M. M. (2020). Decreasing perceived and academic stress through emotion regulation and nonjudging with trauma-exposed college students. *International Journal of Stress Management*, 27(2), 101-110. <https://doi.org/10.1037/str0000138>
- Chu, X., Ma, Z., Li, Y., & Han, J. (2015a). Agreeableness, extraversion, stressor and physiological stress response. *International Journal of Social Science Studies*, 3(4), 79-86. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v3i4.857>
- Chu, X., Ma, Z., Li, Y., & Han, J. (2015b). Openness, conscientiousness, extraversion, stressor and psychological stress response. *International Journal of Business Administration*, 6(4), 11-18.
- Colmar, S., Liem, G. A. D., Connor, J., & Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: a study of mathematics and reading among primary school students. *Educational Psychology*, 39(8), 1068-1089. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1617409>
- Conard, M. A., & Matthews, R. A. (2008). Modeling the stress process: Personality eclipses dysfunctional cognitions and workload in predicting stress. *Personality and Individual Differences*, 44(1), 171-181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.07.023>
- de la Fuente, J., Amate, J., González-Torres, M. C., Artuch, R., García-Torrecillas, J. M., & Fadda, S. (2020). Effects of levels of self-regulation and regulatory teaching on strategies for coping with academic stress in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 11, 22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00022>
- Deary, I. J., Blenkin, H., Agius, R. M., Endler, N. S., Zealley, H., & Wood, R. (1996). Models of job-related stress and personal achievement among consultant doctors. *British Journal of Psychology*, 87(1), 3-29. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02574.x>

- Downey, L., Johnston, P., Hansen, K., Birney, J. & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62, 20-29. <http://dx.doi.org/1.1080/00049530903312873>
- Extremera, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scales (WLEIS). *Psicothema*, 31(1), 94-10. <http://doi.org/1.7334/psicothema2018.147>
- Fassett-Carman, A., Hankin, B. L., & Snyder, H. R. (2019). Appraisals of dependent stressor controllability and severity are associated with depression and anxiety symptoms in youth. *Anxiety, Stress, & Coping*, 32(1), 32-49. <https://doi.org/1.1080/10615806.2018.1532504>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos [Relationships between Academic Stress, Social Support, Mental Health and Academic Performance in Venezuelan University Students]. *Universitas Psychologica*, 7(3),739-751.
- García, F., & Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5. AF-5*. [Self-concept Form 5. SC-5]. TEA Ediciones.
- García, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal [Self-concept in adults from Spain and Portugal]. *Psicothema*, 18(3), 551–556.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Prentice Hall.
- Hermann, R., Lay, D., Wahl, P., Roth, W. T., & Petrowski, K. (2019). Effects of psychosocial and physical stress on lactate and anxiety levels. *Stress*, 22(6), 664-669. <https://doi.org/1.1080/1025389.2019.1610743>
- Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2020). Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. *Frontiers in Psychology*, 10, 3075. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03075>
- Johnson, S. J., Willis, S. M., & Evans, J. (2019). An examination of stressors, strain, and resilience in academic and non-academic UK university job roles. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 162-172.

- Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D.A., & O'Boyle, E.H. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analysis of common antecedents. *Journal of Applied Psychology, 100*, 298-342. <http://doi.org/1.1037/a0037681>
- Kiecolt-Glaser, J. K., Glaser, R., Strain, E. C., Stout, J. C., Tarr, K. L., Holliday, J. E., & Speicher, C. E. (1986). Modulation of cellular immunity in medical students. *Journal of Behavioral Medicine, 9*(1), 5-21. <https://doi.org/1.1007/BF00844640>.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos* [Stress and cognitive processes]. Martínez Roca.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 146*(2), 150-186. <http://doi.org/1.1037/bul0000219>
- Maldonado, E.F., Trianes, M.V., Cortés, A., Moreno, E., & Escobar, M. (2009). Salivary cortisol response to a psychosocial stressor on children diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: differences between diagnostic subtypes. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(2), 707-714. <http://doi.org/1.1017/s1138741600002079>
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 49*(6), 554–564. <https://doi.org/1.1016/j.paid.201.05.029>
- Matthews, G., Deary, I. J., & Whiteman, M. C. (2003). *Personality traits* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/1.1017/CBO9780511812736>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Book.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290–30. <https://doi.org/1.1177/1754073916639667>
- Morrison, R., & O'Connor, R. C. (2005). Predicting psychological distress in college students: The role of rumination and stress. *Journal of Clinical Psychology, 61*(4), 447-460. <http://doi.org/1.1002/jclp.20021>
- Myers, D.G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science, 6*, 10-19. <https://doi.org/1.1111/j.1467-928.1995.tb00298.x>

- Nandrino, J.L., Réveillère, C, Saily, F, Moreel, V., & Beaune, D. (2003). Sensibilité aux tracasseries quotidiennes et personnalité des étudiants: Importance du facteur Névrosisme [Sensitivity to daily hassles and student personality: Importance of the Neuroticism factor]. *European Review of Applied Psychology*, 53(3-4), 239-244.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11, 354-366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Padial-Ruz, R., Pérez-Turpin, J.A., Cepero-González, M., & Zurita-Ortega, F. (2020). Effects of Physical Self-Concept, Emotional Isolation, and Family Functioning on Attitudes towards Physical Education in Adolescents: Structural Equation Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 94. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010094>
- Revelle, W. R. (2019). Procedures for psychological, psychometric, and personality research [R package psych version 1.8. 12]. Retrieved from: <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/index.html>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196–231. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.196>
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 251-257. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions* (2nd edition, pp.504-520). Guilford Press.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The*

- Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. <http://doi.org/1.1080/1743976.2015.1058968>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933. <https://doi.org/1.1016/j.paid.2006.09.003>
- Seaward, B. L. (2017). *Managing stress: principles and strategies for health and well being*. Jones & Bartlett Learning.
- Shaw, M. P., Peart, D.J., & Fairhead, O.J.W. (2017). Perceived stress in university students studying in a further education college. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(3) 442-452. <http://doi.org/1.1080/13596748.2017.1362534>
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.001>
- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J., & López-Liria, R. (2020). The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress and the mediterranean diet. A study with university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 2071. <https://doi.org/1.3390/ijerph17062071>
- Tupes, E. C., & Christal, R. E. (1992). Recurrent personality factors base don trait ratings. *Journal of Personality*, 60(2), 225-251. <https://doi.org/1.1111/j.14676494.1992.tb00973.x>
- Van Zanden, B., Marsh, H., Seaton, M., & Parker, P. (2015). Self-Concept: From unidimensional to multidimensional and beyond. In J. D. Wright (ed), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 460-468). Elsevier.
- Vollrath, M., & Torgersen, S. (2000). Personality types and coping. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 367-378. [https://doi.org/1.1016/S0191-8869\(99\)00199-3](https://doi.org/1.1016/S0191-8869(99)00199-3)
- Wang, Y., Xie, G., & Cui, X. (2016). Effects of emotional intelligence and self-leadership on students' coping with stress. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 44(5), 853-864. <https://doi.org/1.2224/sbp.2016.44.5.853>
- Willcoxson, L., Cotter, J., & Joy, S. (2011). Beyond the first-year experience: The impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse

universities. *Studies in Higher Education*, 36(3), 331-352.  
<http://doi.org/1.1080/03075070903581533>

Wong, C.S., & Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.  
[https://doi.org/1.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/1.1016/S1048-9843(02)00099-1)

World Medical Association. (2009). Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Jahrbuch für Wissenschaft Und Ethik*, 14(1), 233-238.

Zeidner, M., & Olnick-Shemesh, D. (2010). Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 431– 435.  
<http://doi.org/1.1016/j.paid.2009.11.011>

**Estudio 2: García-Martínez, I., Augusto-Landa, J.M., Quijano-López, R. & León S.P.** (aceptado). What are pre-service teachers like? Analysis of their psychosocial profile. Scandinavian Journal of Psychology. <https://doi.org/10.1111/sjop.12834>

La sociedad moderna está cada vez más interesada en personas emocionalmente competentes y con las habilidades psicosociales necesarias para tener éxito en el entorno social actual. Sin embargo, no se han publicado estudios sobre la evaluación del papel de la Inteligencia Emocional (IE) en la salud mental si asumimos la posible mediación de la resiliencia y los factores de personalidad en el caso de los profesores en formación. Esta investigación se centró en Analizar las relaciones entre la IE, la Resiliencia y los rasgos de personalidad sobre la salud mental en 1022 profesores en formación matriculados en universidades andaluzas. Sus resultados indicaron que existe una fuerte relación positiva que ejerce la IE sobre la resiliencia, al tiempo que la IE tiene un papel indirecto sobre la resiliencia en la mejora de la salud mental. En concreto, ambos constructos demostraron ejercer un importante impacto sobre la salud mental de los futuros docentes.

**Estudio 3: García-Martínez, I.,** Augusto-Landa, J.M., Quijano-López, R. & León S.P. (2022). Self-Concept as a Mediator of the Relation Between University Students' Resilience and Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 747168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.747168>

El rendimiento académico es un factor de interés tanto en psicología como en educación. Determinar qué factores influyen negativa o positivamente en el rendimiento académico ha dado lugar a diferentes investigaciones. El presente estudio se centra en analizar la relación entre la resiliencia, la inteligencia emocional, el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Para ello, se administraron diferentes instrumentos de autoinforme para ello se administraron diferentes instrumentos de autoinforme a una muestra de 1.020 estudiantes universitarios del sur de España. El análisis mediacional basado en ecuaciones estructurales sugiere que no existe una relación directa relación directa entre la resiliencia y el rendimiento académico, ni entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Asimismo, los principales hallazgos fueron:

- Personas con mayor autoconcepto, tienen mejor rendimiento.
- Autoconcepto media la relación entre IE y el rendimiento.
- Relación significativa entre autoconcepto, resiliencia y rendimiento académico.
- Autoconcepto es mediador de la relación entre resiliencia y el rendimiento.
- Estudiantes con alta IE, resiliencia y autoconcepto obtienen mejores calificaciones.
- Sexo no mostró un efecto moderador significativo en ninguna de las relaciones propuestas en el modelo.

**Estudio 4: García-Martínez, I.,** Augusto-Landa, J.M., Pérez-Navío, E., & León, S.P. (2022). Analysis of the psychosocial profile of pre-service teachers. *Educación XX1*, 25(1), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30236>

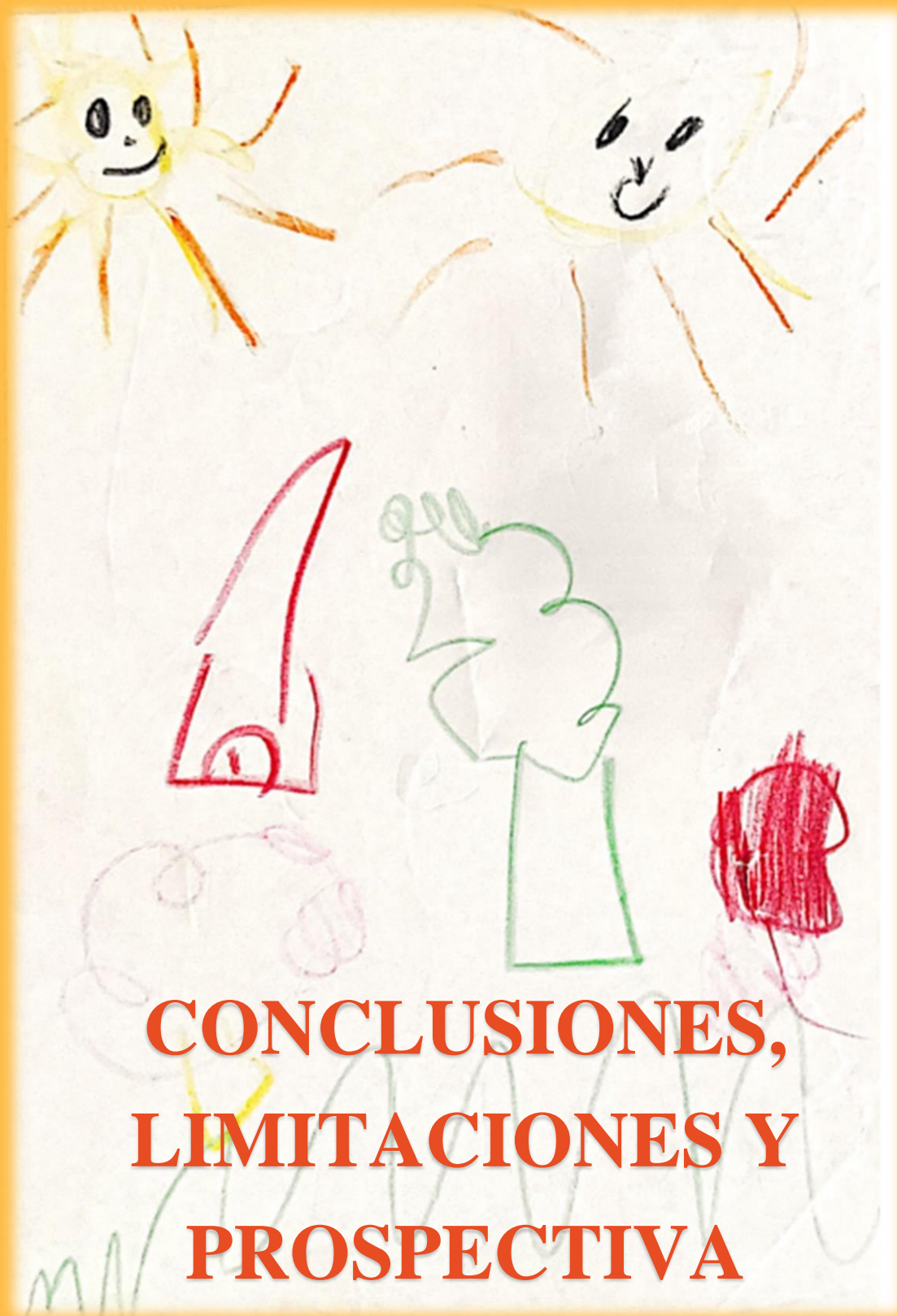
Los estudiantes universitarios se enfrentan a muchos retos que afectan a su salud mental durante este periodo. Los aspectos psicosociales, como la resiliencia, ayudan a corregir el desequilibrio que suelen experimentar en su vida diaria. El objetivo es conocer la relación entre la resiliencia de los estudiantes y su salud mental, analizando al mismo tiempo el papel mediador que juegan los factores de personalidad entre estas variables. Para llevar a cabo este estudio, una muestra de 692 universitarios pertenecientes a diferentes Grados de Educación. El principal hallazgo de este estudio es que la resiliencia se posicionó como un factor predictor de la salud mental de forma directa, así como de todos los componentes de la personalidad recogidos en el Big5 (extraversión, apertura a la experiencia, conciencia, neuroticismo y agradabilidad). De igual modo, el neuroticismo fue el único componente capaz de predecir la salud mental de forma negativa. Por último, la resiliencia es un mediador de la relación entre salud mental y los componentes de personalidad. Asimismo, y a tenor de los resultados obtenidos se podría decir como el alumnado que tiene una resiliencia más desarrollada (o más fuerte), presenta una mejor salud mental general, asociándose, además con mejores niveles de agradabilidad y apertura.

**Estudio 5: García-Martínez, I., Gavín-Chocano, Ó., León, S. P., & Ubago-Jiménez, J. L. (2021). Analysis of the Pre-Service Teachers' Academic Stress Based on Their Self-Concept and Personality. *Education Sciences*, 11(11), 659. <https://doi.org/10.3390/educsci11110659>**

El autoconcepto es un factor clave en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje en los profesores en formación. Sin embargo, podría verse afectado negativamente por el estrés académico, que está constituido por estresores, síntomas de estrés y estrategias de afrontamiento, estrés y las estrategias de afrontamiento. El objetivo del estudio fue determinar la relación entre el estrés académico y el autoconcepto en esta población. Se trata de un estudio descriptivo, correlacional y transversal. La muestra estuvo compuesta por 1020 estudiantes universitarios de las carreras de educación. En relación con el sexo, se encontró que el 75,78% eran mujeres y el 24,21% eran hombres. Sus resultados apuntaron una relación inversa entre estos dos últimos. Asimismo, el análisis correlacional reporta que el estrés académico muestra relaciones positivas con la agradabilidad, conciencia y neuroticismo. En cuanto a las relaciones entre el estrés académico y las dimensiones de autoconcepto, se encontraron relaciones positivas con el autoconcepto emocional y relaciones negativas con el autoconcepto físico. En el análisis según el sexo, las mujeres informaron de mayores índices de estrés académico que los hombres. En cuanto a la personalidad según el sexo, se encontró que los hombres tienden a tener mayores niveles en extraversión, agradabilidad, conciencia y apertura a la experiencia, mientras que las mujeres obtuvieron índices más elevados en neuroticismo. En cuanto al autoconcepto, se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en el autoconcepto emocional, mientras que los hombres mostraron tener un nivel superior en el autoconcepto físico y social.

**Estudio 6: García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M., & Quijano-López, R.** (2021). Relationship between Emotional Intelligence, Educational Achievement and Academic Stress of Pre-Service Teachers. *Behavioral Sciences*, *11*(7), 95. <https://doi.org/10.3390/bs11070095>

La inteligencia emocional (IE) y el estrés son constructos que suelen caracterizar la profesión docente y que están inversamente relacionados. Existen evidencias en la literatura que sugieren la importancia de que los profesores trabajen la IE para aprender estrategias de afrontamiento y mejorar sus prácticas docentes. Este estudio descriptivo y correlacional tuvo como objetivo examinar el perfil socio-emocional de los futuros profesores en función de su IE y de sus niveles de estrés académico, con el fin de orientarles ante futuras situaciones estresantes que afectarán a su futuro desarrollo profesional. Para ello, se utilizó un muestreo aleatorio por conveniencia en una población universitaria matriculada en grados de educación en universidades andaluzas (España), obteniendo una muestra de 1020 profesores en formación. Los resultados mostraron que las mujeres mostraban mayores niveles de IE, estrés académico y rendimiento, que los hombres. Si bien es cierto que una de las principales limitaciones del estudio era que no existía un reparto proporcional de los sujetos según el sexo, los resultados obtenidos son consistentes con estudios de naturaleza similar en población universitaria. Asimismo, el análisis correlacional realizado informó fuertes relaciones entre la evaluación de las emociones de otros y los estresores, entre la regulación emocional y los síntomas, y entre el uso de las emociones y los síntomas para ambos géneros.



**CONCLUSIONES,  
LIMITACIONES Y  
PROSPECTIVA**



## 5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La presente tesis doctoral se ha desarrollado de acuerdo con el objetivo general de “Analizar cómo ciertos factores psicosociales influyen sobre aspectos relacionados con la mejora y bienestar de los docentes en formación en contextos educativos”. Considerando el alcance de este objetivo, se propusieron seis objetivos específicos a lograr en el total de las investigaciones incluidas en el presente trabajo. A continuación, se indican las principales conclusiones derivadas de cada uno de ellos, de acuerdo a su objetivo propuesto.

En relación con el **objetivo 1** “Examinar en qué medida las relaciones entre el autoconcepto y el estrés académico se evalúan mediante el uso de la IE y los factores de personalidad de los futuros docentes a través de un modelo de ecuaciones estructurales”, se ha encontrado como algunos componentes de la personalidad se relacionan tanto con el autoconcepto, como con el estrés académico. De esta manera, el estudio 1 señala que el componente *neuroticismo* influye sobre el estrés académico de manera directa y se relaciona de forma inversa con el autoconcepto. Asimismo, los futuros docentes que puntúan alto en neuroticismo tienden a padecer mayores niveles de estrés académico y suelen manifestar un autoconcepto más bajo, en comparación con aquellos que presentan menores niveles de neuroticismo. Por el contrario, este mismo estudio afirma que el autoconcepto correlaciona de forma directa con todos los componentes de la personalidad examinados en el Big5 de forma positiva. Este hallazgo refuerza la importancia de trabajar desde el aula aspectos psicosociales que permitan fortalecer aquellas características del alumnado, al tiempo que le brinden estrategias y herramientas para combatir situaciones estresantes para ellos.

Respecto al **objetivo 2** “Analizar el papel mediador de los factores de resiliencia y personalidad en la relación entre la IE y la salud mental de los estudiantes universitarios”, en el estudio 2 que compone este trabajo doctoral se halló como todos los componentes de la personalidad correlacionan sobre la resiliencia de forma negativa. Esto implica que las personas que puntúan alto en todos los componentes de la personalidad, tienden a tener menor resiliencia. Para el caso de la IE, el modelo desarrollado muestra como la personalidad no influye sobre la IE, sino que es esta última la que influye de forma positiva y directa sobre todos los componentes de la personalidad. De este estudio se

desprenden dos importantes cuestiones. De un lado, se denota el importante papel ejercido tanto por la resiliencia, como por la inteligencia emocional sobre la consecución de una salud mental adecuada en los futuros docente. Del otro, la relación identificada entre los rasgos de personalidad y la resiliencia, así como entre los primeros y la inteligencia emocional, plantea la importancia de fomentar espacios donde se refuerce la resiliencia y la inteligencia emocional del alumnado, con la intención de que desarrollen patrones de comportamiento más inclusivos.

En cuanto al **objetivo 3** “Analizar la relación entre la resiliencia, la IE, el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios”, los hallazgos del estudio 3 indican que el único factor que resultó ser predictor de forma significativa fue el autoconcepto, actuando de mediador en las relaciones entre la resiliencia y el rendimiento, así como entre la IE y el rendimiento. En este sentido, aquellos docentes en formación que poseen un autoconcepto alto, son los que tienden a tener calificaciones más altas. De igual forma, dado el papel mediador del autoconcepto, puede afirmarse que aquellos que son más resilientes y emocionalmente inteligentes, obtendrán también un rendimiento superior. En cuanto al estrés académico, los síntomas y los estresores se posicionaron como variables predictoras del rendimiento, lo que supone que aquellas personas que presentan más síntomas y estresores, tienden a obtener un rendimiento inferior.

En relación con el **objetivo 4** de “Verificar el papel mediador de la resiliencia de los profesores en formación con respecto a su salud mental y factores de personalidad, a través de un modelo de ecuaciones estructurales”, se encontró que la resiliencia actúa de mediadora entre ambas variables. En este sentido, se identificaron ciertos rasgos de personalidad afines a poseer elevados índices de resiliencia, tales como agradabilidad, apertura y extraversión. En otras palabras, las personas que tienden a ser más resilientes presentan cualidades como la simpatía, imaginación activa, modestia o cierta sensibilidad hacia los demás. Por el contrario, aquellos que son menos resilientes suelen presentar mayores niveles de neuroticismo, es decir, tienden a manifestar mayor angustia y desesperación en situación estresantes o complejas y, en consecuencia, gozan de una menor salud mental”. A su vez, se ha encontrado que los futuros docentes más resilientes son también aquellos que gozan de una mejor salud mental.

Por su parte, el **objetivo 5** “Examinar el estrés académico de los profesores en formación en función de sus niveles de autoconcepto y de los cinco factores de personalidad, desde una perspectiva de género” ha traído consigo una serie hallazgos. Según los análisis descriptivos desarrollados y analizando los componentes de acuerdo con el modelo Big5 de personalidad, los futuros docentes encuestados presentan puntuaciones medias bajas en el factor extraversión, moderadas en agradabilidad, medias en conciencia y neuroticismo y moderadas en apertura a la experiencia. Asimismo, en el análisis de esta variable por género se halló que los hombres mostraron significativamente índices superiores en todos los componentes de la personalidad de forma significativa, excepto en el neuroticismo, donde, los índices fueron similares. A su vez, se encontró que el neuroticismo es un factor predictivo del estrés académico. En cuanto a la relación entre los componentes de la personalidad y las dimensiones del autoconcepto, se identificaron relaciones entre la extraversión y las dimensiones académicas, física y social del autoconcepto, hito que indica que las personas que poseen elevados índices de extraversión, poseen un autoconcepto académico, físico y social más alto. También se hallan relaciones entre el neuroticismo y las dimensiones emocional y física del autoconcepto, siendo ésta última de forma negativa y directa. Esto supone que las personas que presentan elevados niveles de neuroticismo tienden a tener un autoconcepto físico más bajo, respecto a los que presentan niveles inferiores. Finalmente, el componente de apertura a la experiencia se relaciona de forma directa y positiva con el autoconcepto académico y físico, mientras que con el autoconcepto emocional la relación es inversa. Estos resultados afirman que las personas que tengan puntuaciones altas en apertura a la experiencia, tienden a tener una buena concepción sobre su imagen física y su faceta académica y, que, por el contrario, tienden a tener un autoconcepto emocional bajo.

Finalmente, en cuanto al **objetivo 6** “Analizar la relación entre los niveles de IE, el estrés académico y el rendimiento académico de los futuros docentes, desde una perspectiva de género” el estudio mostró una relación entre todas las variables consideradas. Analizando los resultados por variables, destaca en las dimensiones de la IE, la evaluación de las emociones de los demás, que se posicionó como la dimensión más desarrollada, seguida de la evaluación de las propias emociones. A su vez, en el análisis llevado a cabo según el sexo, se encontró que las mujeres tienden a mostrar mayor IE que los hombres, debido a que mostraron índices superiores en todas sus dimensiones. Poniendo el foco en las

dimensiones del autoconcepto, el autoconcepto académico y el social se posicionan como los más definidos, mientras que el autoconcepto emocional y físico son los que ostentan índices inferiores. El análisis de las dimensiones del autoconcepto según el sexo reveló que las mujeres tienen un autoconcepto emocional superior al de los hombres, mientras que éstos poseen un mayor autoconcepto físico y social. Los niveles de estrés académico mostrados por los estudiantes son moderados, donde los estresores se sitúan como el componente que más afecta a su estrés académico. A su vez, gran parte de los futuros docentes consideran que poseen estrategias de afrontamiento para combatirlo. En el análisis del estrés académico según el género, se encontró que las mujeres son más vulnerables a los estresores que los hombres, al mismo tiempo que son más tendentes a manifestar los síntomas característicos del estrés.

En líneas generales, los hallazgos de esta tesis doctoral muestran una serie de implicaciones prácticas a considerar en el colectivo de los docentes en formación. En primer lugar, los estudios realizados han contribuido al campo de la investigación de educación y psicología educacional, ya que han considerado por primera vez de forma conjunta las variables incluidas en el estudio, en población de docentes en formación. Asimismo, debido al creciente interés que despiertan las variables consideradas en el presente estudio, especialmente la IE y la resiliencia, sumado a la reciente situación epidemiológica global, resulta de gran utilidad diseñar perfiles que favorezcan la identificación de aquellas personas más propensas a obtener un buen rendimiento, así como a aquellas más proclives a padecer estrés académico. Este diagnóstico contribuirá a rediseñar los propios procesos instruccionales, así como mejorar la comunicación entre profesores y estudiantes.

En esta línea, los hallazgos obtenidos aportan aspectos a considerar para el diseño de intervenciones útiles para los estudiantes que están cursando titulaciones de educación más predispuestas a sufrir estrés académico, al tiempo que facilita su diagnóstico. Esta investigación es consistente con los estudios que abogan por entrenamientos en habilidades blandas como la IE, estrategias de afrontamiento o la resiliencia, como medio para mejorar su bienestar y reducir el estrés que acompaña a la etapa universitaria.

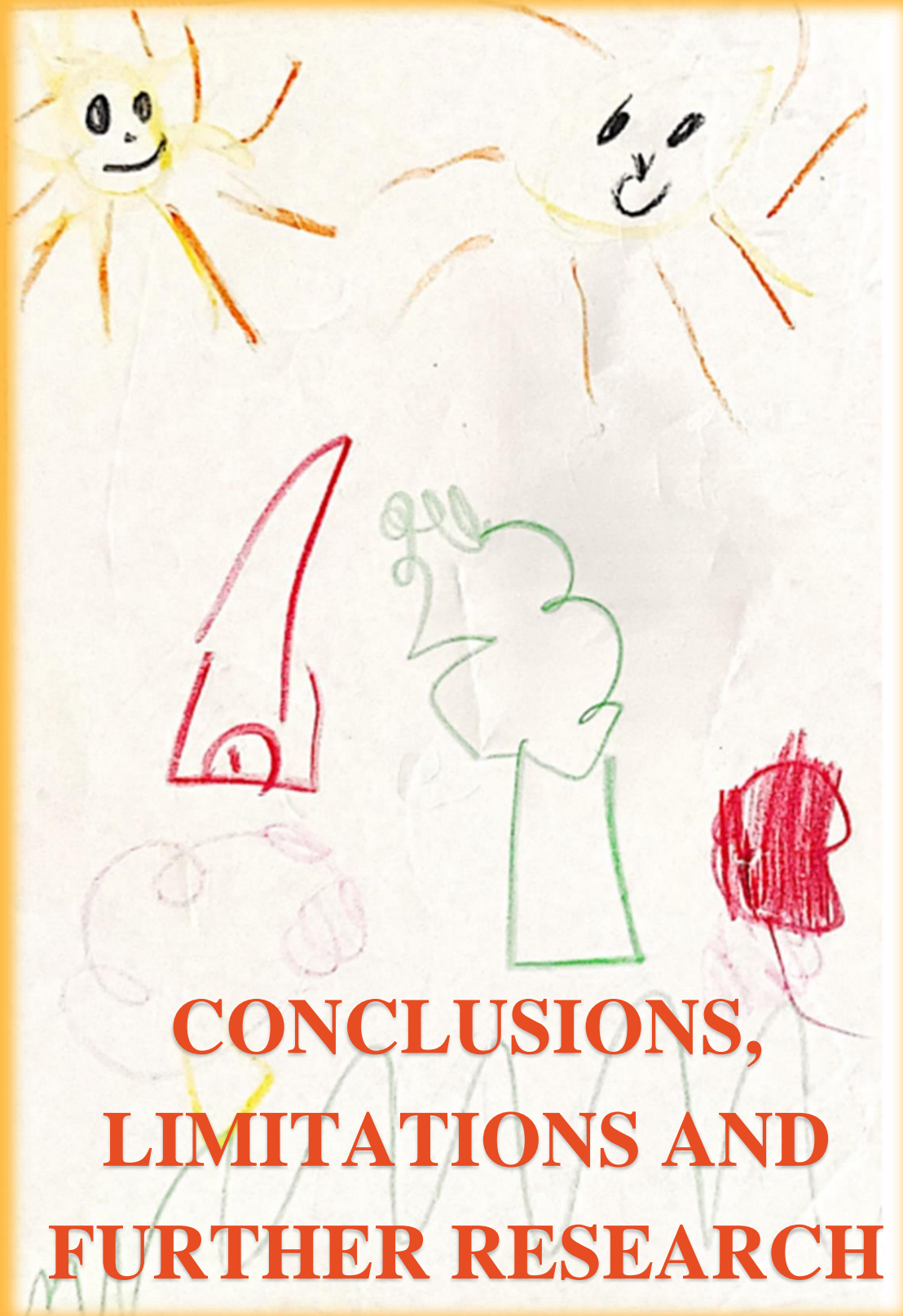
### **Limitaciones y prospectiva**

Esta investigación posee una serie de limitaciones que han de ser contempladas y se asumen como punto de partida para investigaciones futuras. En primer lugar, el diseño de este estudio es transversal, lo que no permite establecer ningún efecto causal entre las variables de estudio. Futuros estudios tendrán que tener en cuenta modelos mediacionales usando un diseño longitudinal para obtener una mejor comprensión de las asociaciones entre variables.

Segundo, los instrumentos utilizados son escalas de autoinforme, que pueden desencadenar en sesgos de deseabilidad. Al respecto, en futuros estudios se utilizarán, en la medida de lo posible, pruebas de habilidad.

Tercero, aunque esta investigación cuenta con una muestra representativa de la población objeto de estudio, la proporción por sexo de la misma no es homogénea. A pesar de que esta proporción es coherente con la proporción por sexo hallada en titulaciones de Educación en España, tal y como reporta el Instituto Nacional de Estadística. Esto se debe a que estos estudios son más demandados por mujeres que por hombres. Sucesivas investigaciones incluirán a otras titulaciones en las que haya más sujetos masculinos para igualar los porcentajes por género o se establecerán otros procedimientos de muestreo que permitan obtener un mayor equilibrio en relación con el sexo.





**CONCLUSIONS,  
LIMITATIONS AND  
FURTHER RESEARCH**



## 6. CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND FURTHER RESEARCH

This doctoral thesis has been developed in accordance with the general objective of "Analysing how certain psychosocial factors influence aspects related to the improvement and well-being of pre-service teachers in educational contexts". Considering the scope of this objective, six specific objectives were proposed to be achieved in the total of the research included in this work. The main conclusions drawn from each of them, according to its proposed objective, are given below.

In relation to **objective 1** "To examine the extent to which the relationships between self-concept and academic stress are assessed using EI and personality factors of prospective teachers through a structural equation model", it has been found that some personality factors are related to both self-concept and academic stress. Thus, study 1 shows that the neuroticism component directly affects academic stress and it is inversely related to self-concept. Likewise, pre-service teachers who score high on neuroticism tend to have higher levels of academic stress and tend to have a lower self-concept, compared to those with lower levels of neuroticism. In contrast, the same study found that self-concept correlates directly with all personality components examined in the Big5 in a positive way. This finding strengthens the importance of working on psychosocial factors in the classroom in order to strengthen those characteristics of students, while at the same time providing them with strategies and tools to overcome situations that are stressful for them.

Regarding **objective 2** "To analyse the mediating role of resilience and personality factors in the relationship between EI and mental health in university students", in study 2 of this doctoral thesis it was found that all personality components are negatively correlated with resilience. This implies that people who score high on all personality components tend to be less resilient. In the case of EI, the model developed shows that personality does not influence EI, but that it is EI that positively and directly influences all personality components. Two important issues arise from this study. On the one hand, it shows the important role played by both resilience and emotional intelligence in the achievement of adequate mental health in future teachers. On the other hand, the relationship identified between personality traits and resilience, as well as between personality traits and emotional intelligence, raises the importance of fostering spaces where resilience and

emotional intelligence are reinforced in students, with the intention of developing more inclusive behaviour patterns.

With regard to **objective 3** "To analyse the relationship between resilience, EI, self-concept and academic performance of university students", the findings of study 3 reveal that the only factor that proved to be a significant predictor was self-concept, playing a mediating role in the relationships between resilience and performance, as well as between EI and performance. In this vein, those pre-service teachers who have a high self-concept are the ones who tend to have higher ratings. Similarly, given the mediating role of self-concept, it can be argued that those who are more resilient and emotionally intelligent will also perform better. In terms of academic stress, symptoms and stressors were positioned as predictors of performance, implying that those with more symptoms and stressors tend to achieve lower performance.

In relation to **objective 4** "To verify the mediating role of pre-service teachers' resilience with respect to their mental health and personality factors through structural equation modelling", resilience was found to mediate between the two variables. In this regard, certain personality traits related to high resilience were identified, such as agreeableness, openness and extraversion. In other words, people who tend to be more resilient display qualities such as agreeableness, active imagination, modesty or a certain sensitivity towards others. In contrast, those who are less resilient tend to have higher levels of neuroticism, i.e., they tend to show greater distress and despair in stressful or complex situations and, as a result, have poorer mental health. In turn, it has been found that the most resilient future teachers are also those with better mental health.

**Objective 5** "To examine the academic stress of trainee teachers in terms of their levels of self-concept and the five personality factors from a gender perspective" has yielded a number of findings. According to the descriptive analyses developed and analysing the components according to the Big5 personality model, the pre-service teachers surveyed have low mean scores on the extraversion factor, moderate scores on agreeableness, medium scores on conscientiousness and neuroticism, and moderate scores on openness to experience. Likewise, in the analysis of this variable by gender, it was found that men showed significantly higher scores in all personality components, except for neuroticism, where the scores were similar. In turn, neuroticism was found to be a predictor of

academic stress. As for the relationship between personality components and self-concept dimensions, relationships were identified between extraversion and the academic, physical and social dimensions of self-concept, which indicates that people with high levels of extraversion have a higher academic, physical and social self-concept. Relationships are also found between neuroticism and the emotional and physical dimensions of self-concept, the latter being negative and direct. This implies that people with high levels of neuroticism tend to have a lower physical self-concept than those with lower levels. Finally, the openness to experience component is directly and positively related to academic and physical self-concept, while the relationship with emotional self-concept is inverse. These results affirm that people with high scores in openness to experience tend to have a good conception of their physical image and their academic facet, and that, on the contrary, they tend to have a low emotional self-concept.

Finally, with regard to **objective 6** "To analyse the relationship between EI levels, academic stress and the academic performance of future teachers, from a gender perspective", the study showed a relationship between all the variables considered. Analysing the results by variables, the evaluation of the emotions of others stands out in the dimensions of EI, which was positioned as the most developed dimension, followed by the evaluation of one's own emotions. In turn, in the analysis carried out according to gender, it was found that women tend to show higher EI than men, as they showed higher scores in all dimensions. Focusing on the dimensions of self-concept, academic and social self-concept are positioned as the most defined, while emotional and physical self-concept are the ones with the lowest scores. The analysis of self-concept dimensions according to gender showed that females have higher emotional self-concept than males, while males have higher physical and social self-concept. The levels of academic stress shown by the students are moderate, where stressors are the component that most affects their academic stress. At the same time, most of the future teachers consider that they have coping strategies to overcome it. In the analysis of academic stress according to gender, it was found that women are more likely to be vulnerable to stressors than men, as well as they are more likely to display the characteristic symptoms of stress.

Overall, the findings of this doctoral thesis show a number of practical implications to be considered for pre-service teachers. Firstly, the studies have contributed to the field of education and educational psychology research, as they have considered the factors

included in the study together for the first time in a population of pre-service teachers. Furthermore, due to the growing interest in the variables considered in this study, especially EI and resilience, and the recent global epidemiological situation, it is useful to design profiles that help the identification of those who are more likely to perform well, as well as those who are more likely to suffer from academic stress. This diagnosis will contribute to redesigning the instructional processes themselves, as well as improving communication between teachers and students.

In this regard, the findings obtained provide points to consider for the design of useful interventions for students who are studying education degrees that are more predisposed to suffer academic stress, while at the same time facilitating its diagnosis. This research is consistent with studies that advocate training in soft skills such as EI, coping strategies or resilience, as a way to improve their well-being and decrease the stress that is associated with the university stage.

### **Limitations and prospective**

This research has a number of limitations that need to be taken into account and assumed as an initial point for future research. Firstly, the design of this study is cross-sectional, which does not allow the establishment of any causal effect between the study variables. Future studies will have to consider mediational models by using a longitudinal design to gain more insight into the associations between variables.

Second, the instruments used are self-report scales, which may trigger desirability biases. In this regard, ability tests will be used in future studies instead, where possible.

Third, although this study has a representative sample of the target population, its sex ratio is not uniform. Although this proportion is consistent with the sex proportion found in Education degrees in Spain, as reported by the National Institute of Statistics. The reason why this is due to the fact that these studies are more demanded by women than by men. Further research will include other degrees where there are more male individuals in order to balance the sex proportion or other sampling procedures will be established in order to obtain a better sex balance.



**REFERENCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**



## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsaker, F. D., & Kroger, J. (2020). Self-concept, self-esteem, and identity. In S. Jackson and L. Goossens (eds). *Handbook of adolescent development* (pp. 90-117). Psychology Press
- Acebes, J. (2019). *Relaciones entre actividad física, experiencia deportiva e inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Madrid*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- Alemaný-Arrebola, I., Cortijo-Cantos, A., & Granda-Vera, J. (2020). La cultura, la edad y el sexo como mediadores del autoconcepto físico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 20(78), 353-368. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2020.78.011>
- Allan, J. F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 9-25.
- Antonio-Aguirre, I., Axpe, I., y Septien, A. (2020). La influencia del estatus socioeconómico y cultural en la relación entre el autoconcepto y la inteligencia emocional percibida en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 33-48. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i1.291>
- Ayala, J. C., & Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: The influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321-1335.
- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2020). The relationship of school self-concept, goal orientations and achievement during adolescence. *Self and Identity*, 19(2), 235-249. <https://doi.org/10.1080/15298868.2019.1581082>
- Benet-Martinez, V., & John, O. P. (1998). *Los Cinco Grandes* across cultures and ethnic groups: Multi-trait multi-method analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750. <http://doi.org/1.1037/0022-3514.75.3.729>
- Binet, A. (1890). Perceptions d'enfants. *Revue Philosophique*, 30, 582-611.
- Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of Intelligence in children*. Arno Press.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales*. En M. S. Jiménez (Ed) *Educación emocional y convivencia en el aula*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. (pp. 143-162).

- Böke, B. N., Mills, D. J., Mettler, J., & Heath, N. L. (2019). Stress and coping patterns of university students. *Journal of College Student Development*, 60(1), 85-103. <http://doi.org/10.1353/csd.2019.0005>
- Borst, J. M., Frings-Dresen, M. H., & Sluiter, J. K. (2015). Prevalence and incidence of mental health problems among Dutch medical students and the study-related and personal risk factors: a longitudinal study. *International journal of adolescent medicine and health*, 28(4), 349-355. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2015-0021>
- Bradley, G. (2000). Responding effectively to the mental health needs of international students. *Higher Education*, 39(4), 417-433.
- Brännlund, A., Strandh, M. & Nilsson, K. (2017) Mental-health and educational achievement: the link between poor mental-health and upper secondary school completion and grades. *Journal of Mental Health*, 26(4), 318-325. <http://doi.org/10.1080/09638237.2017.1294739>
- Brewer, M. L., Van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1105-1120.
- Burns, R. A., Crisp, D. A., & Burns, R. B. (2020). Re-examining the reciprocal effects model of self-concept, self-efficacy, and academic achievement in a comparison of the Cross-Lagged Panel and Random-Intercept Cross-Lagged Panel frameworks. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 77-91. <https://doi.org/10.1111/bjep.12265>
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of social self-concept for pre-, early and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner y Staton. model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.599>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., Bryan, V., Phillips, K. G., & Salovey, P. (2019). Measuring emotional and personal intelligence. En M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (p. 233–245). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000138-015>
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept: An Analysis of Relationships in

- Gifted Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1006. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Cazallo, A. M., Bascón, M., Mudarra, A. B., y Salazar, E. J. (2020). La inteligencia emocional en los estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 41(23), 333-345.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence. NESET II Report. [https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/29098/1/Strengthening\\_social\\_and\\_emotional\\_education\\_as\\_a\\_core\\_curricular\\_area\\_across\\_the\\_EU.pdf](https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/29098/1/Strengthening_social_and_emotional_education_as_a_core_curricular_area_across_the_EU.pdf)
- Choe, S. Y., Lee, J. O., & Read, S. J. (2020). Self-concept as a mechanism through which parental psychological control impairs empathy development from adolescence to emerging adulthood. *Social Development*, 29(3), 713-731.
- Christ, T., & Sharma, S. A. (2018). Searching for Mirrors: Preservice Teachers' Journey Toward More Culturally Relevant Pedagogy. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 57(1), 55-73. Retrieved from [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol57/iss1/5](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol57/iss1/5)
- Cooke, S. (2017). Social teaching: Student perspectives on the inclusion of social media in higher education. *Education and Information Technologies*, 22(1), 255-269. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9444-y>
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance?. *Teaching and Teacher Education*, 35, 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.008>
- Danesh, J., & Shahnaazari, M. (2020). A structural relationship model for resilience, L2 learning motivation, and L2 proficiency at different proficiency levels. *Learning and Motivation*, 72, 101636. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101636>
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. In *Research on teacher identity* (pp. 61-70). Springer, Cham.
- De Cuyper, K., De Houwer, J., Vansteelandt, K., Perugini, M., Pieters, G., Claes, L., & Hermans, D. (2017). Using indirect measurement tasks to assess the self-concept of personality: A systematic review and meta-analyses. *European Journal of Personality*, 31(1), 8-41. <https://doi.org/10.1002/per.2092>
- de la Fuente, J., Peralta-Sánchez, F. J., Martínez-Vicente, J. M., Sander, P., Garzón-Umerenkova, A., & Zapata, L. (2020). Effects of self-regulation vs. external regulation

- on the factors and symptoms of academic stress in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00022>
- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2018). The contributions of personality and emotional intelligence to resiliency. *Personality and Individual Differences*, 123, 140-144. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.11.012>
- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2014). Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 65, 19-23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.026>
- Domingo-Segovia, J. & Pérez-Ferra, M. (2016). *Aprendiendo a enseñar*. Ediciones Pirámide.
- Davies, T. (2013). Incorporating creativity into teachers practice and self-concept of professional identity. *Journal of Educational Change*, 14(1), 51-71. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9192-3>
- Dehghan, M. N., Karimzadeh, M., Teymouri, R., & Rostami, M. (2020). Prediction of Perceived Stress Based on Self-concept and Emotional Intelligence in Females with HIV/AIDS. *Postmodern Openings*, 10(1), 1-20. <http://doi.org/10.18662/po/52>
- Edwards, A. L., & Abbott, R. D. (1973). Measurement of personality traits: Theory and technique. *Annual review of psychology*, 24(1), 241-278. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.24.020173.001325>
- Emmadi, S. R. (2019). Emotional intelligence: A tool for success. *International Journal of Management, IT and Engineering*, 7(11), 26-36.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- Esnaola, I., Sesé, A., Antonio-Agirre, I., & Azpiazu, L. (2018). The development of multiple self-concept dimensions during adolescence. *Journal of research on Adolescence*, 30, 100-114.
- Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Gómez, M. (2019a). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 2, 74-97.
- Extremera, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019b). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scales (WLEIS). *Psicothema*, 31(1), 94-10. <http://doi.org/1.7334/psicothema2018.147>

- Evans, T. R., Hughes, D. J., & Steptoe-Warren, G. (2020). A conceptual replication of emotional intelligence as a second-stratum factor of intelligence. *Emotion, 20*(3), 507-512. <https://doi.org/10.1037/emo0000569>
- Fassett-Carman, A., Hankin, B. L., & Snyder, H. R. (2019). Appraisals of dependent stressor controllability and severity are associated with depression and anxiety symptoms in youth. *Anxiety, Stress, & Coping, 32*(1), 32-49. <https://doi.org/1.1080/10615806.2018.1532504>
- Fernández-Guerrero, M., Feu-Molina, S., Suárez-Ramírez, M., y Suárez-Muñoz, Á. (2020). Satisfacción e índice de masa corporal y su influencia en el autoconcepto físico. *Revista española de salud pública, 93*, e201908058.
- Fernández-Martínez, E., Andina-Díaz, E., Fernández-Peña, R., García-López, R., Fulgueiras-Carril, I., & Liébana-Presa, C. (2017). Social networks, engagement and resilience in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(12), 1488. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121488>
- Fínez, M. J. y Morán, C. (2014). Resiliencia y autoconcepto: Su relación con el cansancio emocional en adolescentes. *International Journal of Developmental and Education Psychology, 1*(6), 289-296. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.746>
- Fiori, M., Antonietti, J. P., Mikolajczak, M., Luminet, O., Hansenne, M., & Rossier, J. (2014). What is the ability emotional intelligence test (MSCEIT) good for? An evaluation using item response theory. *PloS one, 9*(6), e98827. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098827>
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 839-852. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.46.4.839>
- Freud, S. (1971). *Esquema del psicoanálisis*. Paidós.
- Fu, Q., Zhang, L. W., Hong, J. C., & Dong, Y. (2021). Development and verification of the programming resilience scale for university students. *Australasian Journal of Educational Technology, 141-155*.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bermaras, E., y Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología, 31*, 123-133.
- García, F., & Musitu, G. (2009). *Manual del AF5. Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- García, F., & Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5. AF-5*. TEA Ediciones.

- García, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551–556.
- Garn, A. C., Morin, A. J. S., White, R. L., Owen, K. B., Donley, W., & Lonsdale, C. (2020). Moderate-to-Vigorous Physical Activity as a Predictor of Changes in Physical Self-Concept in Adolescents. *Health Psychology*, 39(3), 190-198. <http://doi.org/10.1037/hea0000815>
- Gedda, R., Valdés, P., & Villagran, N. (2021). Association between academic self-concept with academic achievement in physically active and inactive university students. *RETOS-Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 41, 1-8.
- Gerlsma, C., y Lugtmeyer, V. (2016). Offense Type as Determinant of Revenge and Forgiveness After Victimization: Adolescents' Responses to Injustice and Aggression. *Journal of School Violence*, 17(1), 16-27
- Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in Preschool Education: A Review of Programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26-41.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Goñi, E. (2009). El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad. *Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco*.
- Grey, D. & Osborne, C. (2020). Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further and Higher Education*, 44, 285-299. <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2018.1536258>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gutiérrez, P.y Martín, J.L.(2021).Implicaciones de la autoestima y el autoconcepto en el bienestar psicológico de los adolescentes españoles. *MLS Psychology Research* 4(2), 53-69. <https://doi.org/10.33000/mlspr.v4i2.668>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?. *Journal of affective disorders*, 242, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Heritage, B., Mancini, V., Rigoli, D., & Piek, J. (2020). Measure reliability of the perceived competence and social acceptance for children scale via rasch analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 130-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12268>

- Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2020). Academic achievement, self-concept, personality and emotional intelligence in primary education. Analysis by gender and cultural group. *Frontiers in psychology*, *10*, 3075. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03075>
- Hiebert, J., & Stigler, J. W. (2017). Teaching versus teachers as a lever for change: Comparing a Japanese and a US perspective on improving instruction. *Educational Researcher*, *46*(4), 169-176. <https://doi.org/10.3102/0013189X17711899>
- Holliman, A. J., Sheriston, L., Martin, A. J., Collie, R. J., & Sayer, D. (2019). Adaptability: does students' adjustment to university predict their mid-course academic achievement and satisfaction?. *Journal of Further and Higher Education*, *43*(10), 1444-1455. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1491957>
- Houston, J. B., First, J., Spialek, M. L., Sorenson, M. E., Mills-Sandoval, T., Lockett, M., ... & Pfefferbaum, B. (2017). Randomized controlled trial of the Resilience and Coping Intervention (RCI) with undergraduate university students. *Journal of American College Health*, *65*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1227826>
- Ibarra, E. (2020). Tiempo con los amigos y la familia y el autoconcepto social y familiar durante la adolescencia. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, *11*(1), 77-91. <http://doi.org/10.29059/rpcc.20200617-104>
- Ibarra-Aguirre, E., Armenta Beltrany, M., & Jacobo García, H. M. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional: Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. *Profesorado*, *18*(1), 223-239.
- Izquierdo Martínez, A. (2002). Temperamento, carácter; personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción. *Revista complutense de educación*, *13*(2), 617.
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of advances in medical education & professionalism*, *2*(1), 33.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, *28*(4), 374.
- Karkouti, I. M. (2014). Examining psychosocial identity development theories: A guideline for professional practice. *Education*, *135*(2), 257-263.

- Kewalramani, S., Agrawal, M., & Rastogi, M. R. (2015). Models of emotional intelligence: Similarities and discrepancies. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(2), 178-181.
- Kim, L. E., & MacCann, C. (2018). Instructor personality matters for student evaluations: Evidence from two subject areas at university. *British Journal of Educational Psychology*, 88(4), 584-605. <https://doi.org/10.1111/bjep.12205>
- Khoza, S. B. (2016). Is teaching without understanding curriculum visions and goals a high risk?. *South African Journal of Higher Education*, 30(5), 104-119.
- Kulakow, S. (2020). Academic self-concept and achievement motivation among adolescent students in different learning environments: Does competence-support matter? *Learning and Motivation*, 70, 101632. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101632>
- Kumar, A., & Nayar, K. R. (2021). COVID 19 and its mental health consequences. *Journal of Mental Health*, 30(1), 1-2. <https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1757052>
- Laborde, S., Dosseville, F., & Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine y Science in Sports*, 26(8), 862-874. <https://doi.org/10.1111/sms.12510>
- Lantieri, L., Kyse, E. N., Harnett, S., & Malkmus, C. (2011). En E. Frydenberg y G. M. Reevy (eds). Building inner resilience in teachers and students. *Personality, stress, and coping: Implications for education* (p. 267-292). Information Age Publishing.
- León-Moreno, C., & Musitu-Ferrer, D. (2019). Estilos de comunicación familiar, autoconcepto escolar y familiar, y motivación de venganza en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 51-58. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.316>
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Frenzel, A. C. (2018). Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.001>
- Lu, M. H., Luo, J., Chen, W., & Wang, M. C. (2019). The influence of job satisfaction on the relationship between professional identity and burnout: A study of student teachers in Western China. *Current Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00565-7>
- Luna, D., García-Reyes, S., Soria-González, E.A., Avila-Rojas, M., Ramírez-Molina, V., García-Hernández, B., & Meneses-González, F. (2020). Estrés académico en estudiantes de odontología: asociación con apoyo social, pensamiento positivo y bienestar psicológico. *Investigación en educación médica*, 9(35), 8-17. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20205>

- Luque-Reca, O., García-Martínez, I., Pulido-Martos, M., Burguera, J. L., & Augusto-Landa, J. M. (2022). Teachers' life satisfaction: A structural equation model analyzing the role of trait emotion regulation, intrinsic job satisfaction and affect. *Teaching and Teacher Education, 113*, 103668. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103668>
- Magana, S. (2017). *Disruptive classroom technologies: A framework for innovation in education*. Corwin Press.
- Marengo, D., Sindermann, C., Elhai, J. D., & Montag, C. (2020). One Social Media Company to Rule Them All: Associations Between Use of Facebook-Owned Social Media Platforms, Sociodemographic Characteristics, and the Big Five Personality Traits. *Frontiers in Psychology, 11*, 936.
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Arens, A. K. (2019). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology, 111*(2), 331-353. <https://doi.org/10.1037/edu0000281>
- Martínez-Montegudo, M. C., Inglés, C. J., Granados, L., Aparisi, D., & García-Fernández, J. M. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences, 142*, 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036>
- Mato-Medina, O. E., Ambris, J., Llergo, M. & Mato-Martínez, Y. (2020). Self-concept in adolescents according to gender and academic performance in physical education. *Revista Universidad y Sociedad, 12*(6), 22-30.
- Matthews, G., Deary, I. J., & Whiteman, M. C. (2003). *Personality traits*. Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 159–181). The Guilford Press.
- Mella-Norambuena, J., Celis, C., Sáez-Delgado, F., Aeloiza, A., Echeverría, C., Nazar, G., & Petermann-Rocha, F. (2019). Revisión sistemática de práctica de actividad física en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 8*(2), 37-58. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i2.6452>

- Meneghel, I., Martínez, I. M., Salanova, M., & De Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, 56(6), 875-890.
- Mérida López, S., & Extremera, N. (2016). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional, burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado*, 21(2), 371-389.
- Miras, M. (2004). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 309-330). Alianza.
- Montaño Sinisterra, M., Palacios Cruz, J., & Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2), 81-107.
- Morales-Rodríguez, F. M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European journal of education and psychology*, 10(2), 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>
- Murray, R. M., Sabiston, C. M., Coffee, P., & Kowalski, K. C. (2021). Strengthening the relationship between physical activity and physical self-concept: The moderating effect of controllable attributions. *Psychology of Sport and Exercise*, 52, 101828. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101828>
- Norboevich, T. B. (2020). Analysis of psychological theory of emotional intelligence. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(3), 99-104.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OCDE.
- O'Connor, C., Kadianaki, I., Maunder, K., & McNicholas, F. (2018). How does psychiatric diagnosis affect young people's self-concept and social identity? A systematic review and synthesis of the qualitative literature. *Social Science & Medicine*, 212, 94-119. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.07.011>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud*. OMS.
- Ortega-Maldonado, A., & Salanova, M. (2018). Psychological capital and performance among undergraduate students: the role of meaning-focused coping and satisfaction. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 390-402. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391199>
- Padial-Ruz, R., Pérez-Turpin, J.A., Cepero-González, M., & Zurita-Ortega, F. (2020). Effects of Physical Self-Concept, Emotional Isolation, and Family Functioning on Attitudes

- towards Physical Education in Adolescents: Structural Equation Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 94.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17010094>
- Palma-Gómez, A., Herrero, R., Baños, R., García-Palacios, A., Castañeiras, C., Fernandez, G. L., ... & Botella, C. (2020). Efficacy of a self-applied online program to promote resilience and coping skills in university students in four Spanish-speaking countries: study protocol for a randomized controlled trial. *BMC psychiatry*, 20(1), 1-15.
- Parise, M., Canzi, E., Olivari, M. G., & Ferrari, L. (2019). Self-concept clarity and psychological adjustment in adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 138, 363-365.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.023>
- Barraza, A. (2007). El Inventario SISCO del Estrés Académico. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 90-93.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358921>
- Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(1), 48.
- Pérez-González, J. C., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2020). Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment, and Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 608.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00608>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion review*, 8(4), 335-341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 7, 1486.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Piaget, J. (1960). *La elaboración del pensamiento, intuición y operaciones*. *Psicología de la inteligencia*. Psique.
- Prince, M., Patel, V., Saxena, S., Maj, M., Maselko, J., Phillips, M. R., & Rahman, A. (2007). No health without mental health. *The lancet*, 370(9590), 859-877.  
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61238-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61238-0)
- Povedano-Díaz, A., Muñoz-Rivas, M., & Vera-Perea, M. (2020). Adolescents' life satisfaction: The role of classroom, family, self-concept and gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 1-19.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17010019>

- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. y González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Ramírez-Granizo, I.A., Sánchez-Zafra, M., Zurita-Ortega, F., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., & Ubago-Jiménez, J.L. (2020). Multidimensional Self-Concept Depending on Levels of Resilience and the Motivational Climate Directed towards Sport in Schoolchildren. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 534. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020534>
- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531-537.
- Revelle, W. R. (2019). Procedures for psychological, psychometric, and personality research [R package psych version 1.8. 12]. Retrieved from: <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/index.html>
- Rith-Najarian, L. R., Boustani, M. M., & Chorpita, B. F. (2019). A systematic review of prevention programs targeting depression, anxiety, and stress in university students. *Journal of Affective Disorders*, 257, 568-584. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.06.035>
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). 40 The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith et al. (ed). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732–755). Routledge.
- Ruiz, Y. (2002). *Predictors of academic resiliency for Latino middle school students*. Boston College.
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). A correlational study on dispositional resilience, psychological well-being, and coping strategies in university students. *American journal of educational research*, 2(7), 463-471. <https://doi.org/10.12691/education-2-7-5>
- Salamah Idris, O. A. (2016). Investigating Instructors' Perspectives towards Student-Centered Learning in Teaching English. *American Journal of Educational Research*, 4(20), 1317-1322. <https://doi.org/10.12691/education-4-20-2>
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez-Miguel, P. A., González, J. J. P., Sánchez-Oliva, D., Alonso, D. A., & Leo, F. M. (2019). The importance of body satisfaction to physical self-concept and body mass index

- in Spanish adolescents. *International Journal of Psychology*, 54(4), 521-529.  
<https://doi.org/10.1002/ijop.12488>
- Sarrionandia, A., Ramos-Díaz, E., & Fernández-Lasarte, O. (2018). Resilience as a mediator of emotional intelligence and perceived stress: a cross-country study. *Frontiers in psychology*, 9, 2653. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02653>
- Schussler, D. L., Greenberg, M., DeWeese, A., Rasheed, D., DeMauro, A., Jennings, P. A., & Brown, J. (2018). Stress and release: Case studies of teacher resilience following a mindfulness-based intervention. *American Journal of Education*, 125(1), 1-28.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378. <https://doi.org/10.1080/03055690802648317>
- Schwitzer, A. M., Moss, C. B., Pribesh, S. L., John, D. J. S., Burnett, D. D., Thompson, L. H., & Foss, J. J. (2018). Students with mental health needs: College counseling experiences and academic success. *Journal of College Student Development*, 59(1), 3-20.  
<https://doi.org/10.1353/csd.2018.0001>
- Seaward, B. L. (2017). *Managing stress: principles and strategies for health and well being*. Jones & Bartlett Learning.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33.  
<https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.  
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Siegling, A. B., Furnham, A., & Petrides, K. V. (2015). Trait emotional intelligence and personality: Gender-invariant linkages across different measures of the Big Five. *Journal of psychoeducational assessment*, 33(1), 57-67.  
<https://doi.org/10.1177/0734282914550385>
- Sierp, I. (2018). *Resilience in secondary schools: a review of available interventions aimed at improving student mental health* [Tesis Doctoral]. Universidad de Adelaide.  
<https://hdl.handle.net/2440/118818>
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75-83.

- Skott, J. (2019). Changing experiences of being, becoming, and belonging: teachers' professional identity revisited. *ZDM Mathematics Education* 51, 469–480. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-1008-3>
- Soriano, J. G., Molero, M. D. M., Pérez, M. C., Barragán, A. B., Simón, M. D. M., Martos, Á., Oropesa, N. F., Sisto, M., y Gázquez, J. J. (2019). Análisis de modelos teóricos explicativos de la inteligencia emocional. En Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Molero, M.D.M., Simón, M.D.M., Barragán, A.B., Martos, Á. y Sisto, M. (eds.) *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar. Volumen III*. (pp. 295-332).
- Southwick, S. M., Pietrzak, R. H., & White, G. (2011). Interventions to enhance resilience and resilience-related constructs in adults. *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*, 289-306.
- Tadjuddin, N., Hadiati, E., El-Fiah, R., & Walid, A. (2020). Emotional Intelligence of Elementary Scholar: Instructional Strategy and Personality Tendency. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 203-213. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.203>
- Teimouri, L., Rezaei, A., & Mohammadzadeh, A. (2020). A comparative study of hope, academic achievement motivation, and academic self-concept among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 9(2), 7-35.
- Televantou, I., Marsh, H. W., Dicke, T., & Nicolaidis, C. (2021). Phantom and big-fish-little-pond-effects on academic self-concept and academic achievement: Evidence from English early primary schools. *Learning and Instruction*, 71, 101399. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101399>
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1563-1570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>
- Tisch, M., & Metternich, J. (2017). Potentials and limits of learning factories in research, innovation transfer, education, and training. *Procedia Manufacturing*, 9, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.04.027>
- Thompson, N. J., Fiorillo, D., Rothbaum, B. O., Ressler, K. J., & Michopoulos, V. (2018). Coping strategies as mediators in relation to resilience and posttraumatic stress disorder. *Journal of Affective Disorders*, 225, 153-159.
- Thorndike, R. L. & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275–284.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education:

- a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Turner, K., & Stough, C. (2020). Pre-service teachers and emotional intelligence: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 47(2), 283-305. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00352-0>
- Ubago-Jiménez, J.L. (2021). *Efectos de un programa de actividad física y deportiva sobre el desarrollo de las inteligencias múltiples: salud física, social y psicológica*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Urquijo, I., Extremera, N., & Azanza, G. (2019). The contribution of emotional intelligence to career success: Beyond personality traits. *International journal of environmental research and public health*, 16(23), 4809. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234809>
- Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741-750. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Viegas, C., Pavani, A., Lima, N., Marques, A., Pozzo, I., Dobboletta, E., ... & Lima, D. (2018). Impact of a remote lab on teaching practices and student learning. *Computers & Education*, 126, 201-216. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.012>
- Wagnild, G. (2009). A review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17(2), 105-113.
- Waltereit, R., Uhlmann, A., Ehrlich, S., & Roessner, V. (2020). What happened to the concept of adolescence crisis? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 1617-1619. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01660-y>
- Walters, G. D. (2020). School-age bullying victimization and perpetration: a meta-analysis of prospective studies and research. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1524838020906513>
- Ware, J. & Sherbourne, C. (1992) The MOS 36-Item Short-Form Health Survey (SF-36). I. Conceptual Framework and Item Selection. *Medical Care*, 30, 473-483. <http://doi.org/10.1097/00005650-199206000-00002>
- Wit, D. J. D., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of

- increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572. <https://doi.org/10.1002/pits.20576>
- Wolf, F., Helm, F., Junge, F., & Möller, J. (2020). Are dimensional comparisons performed unconsciously? An investigation of the internal/external frame of reference model using implicit self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 397-415. <https://doi.org/10.1037/edu0000375>
- Wong, C.S., & Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274. [https://doi.org/1.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/1.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- World Medical Association. (2009). Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Jahrbuch für Wissenschaft Und Ethik*, 14(1), 233-238.
- Zangani, E., Karimi, M. N., & Atai, M. R. (2020). Pre-service TEFL teachers' instructional practice and its relation to academic self-concept. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 12(26), 303-333. <https://doi.org/10.22034/ELT.2020.11476>
- Zhoc, K. C., Chung, T. S., & King, R. B. (2018). Emotional intelligence (EI) and self-directed learning: Examining their relation and contribution to better student learning outcomes in higher education. *British Educational Research Journal*, 44(6), 982-1004. <https://doi.org/10.1002/berj.3472>
- Zhou, T., Wu, D., & Lin, L. (2012). On the intermediary function of coping styles: Between self-concept and subjective well being of adolescents of Han, Qiang and Yi nationalities. *Psychology*, 3(02), 136-142. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.32021>

