

eman ta zabal zazu



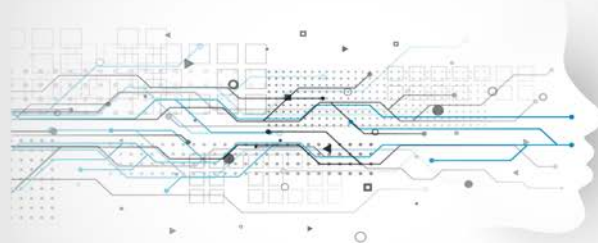
Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Inteligencia emocional percibida

Un nuevo instrumento de medida y
su contribución a un modelo de ajuste
personal y escolar en la adolescencia

Iratxe Antonio Agirre



Created by Starline - Freepik.com

Dirección: Igor Esnaola Echániz
Arantzazu Rodríguez Fernández

Vitoria-Gasteiz, 2019

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN
BILAKAERAREN ETA HEZKUNTZAREN PSIKOLOGIA SAILA



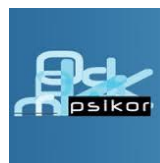
Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN
BILAKAERAREN ETA HEZKUNTZAREN PSIKOLOGIA SAILA

Inteligencia emocional percibida

Un nuevo instrumento de medida y
su contribución a un modelo de ajuste
personal y escolar en la adolescencia

Iratxe Antonio Agirre



Dirección: Igor Esnaola Echániz
Arantzazu Rodríguez Fernández

Vitoria-Gasteiz, 2019

PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICODIDÁCTICA: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
PSIKODIDAKTIKA DOKTOREGO PROGRAMA: HEZKUNTZAREN PSIKOLOGIA ETA BERARIAZKO DIDAKTIKAK

*Educar la mente sin educar el corazón,
no es educar en absoluto.*

Aristóteles

A storm of thoughts, a river of revolution

RG Allen

A mi familia, a Mikel, a Ximena.
A mis alumnos y alumnas.
A todos los cómplices invisibles que
me han acompañado en este camino,
en este viaje.
Gracias.

Agradecimientos

A veces me sorprende la huella que dejan las personas en los demás, incluso cuando sólo se cruzan sus caminos, compartimos poco tiempo y se van. Todos y todas somos un cúmulo de esos encuentros (y algo más), como si fueran palabras u hojas de un libro que, una tras otra, cuentan nuestra historia. Y yo no soy la excepción. Del mismo modo que formáis parte del relato de mi vida, de alguna forma, también vosotros y vosotras habéis participado en el proceso personal, académico y profesional que ha supuesto este trabajo.

Primero, quisiera agradecer a Alfredo Goñi, primer director de esta tesis doctoral y padre intelectual de PSIKOR, por creer en mí y en este proyecto. Tuve la gran fortuna de que me abriera las puertas para trabajar con los extraordinarios profesionales y docentes de los que se compone este Grupo de Investigación y que, sin la menor duda, son el mejor recurso del que dispone PSIKOR. Quisiera dar las gracias también a Igor Esnaola y Arantazu Rodríguez por su dirección, consejos, paciencia y humor a lo largo de este periplo lleno de retos, incertidumbre y algún triunfo que me ha hecho crecer como persona. Asimismo, quisiera agradecer al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) su apoyo a lo largo de todo este proceso. La consecución de este trabajo ha sido posible gracias a vuestro respaldo y ayuda.

A mi familia le debo el estar aquí, curiosa y perseverante o inquieta y obstinada, como alguno podría decir. Aita, Ama, Ana y Mikele, que siempre estáis ahí. Os lo debo todo. Gracias por enseñarme que sin esfuerzo no hay logro, por enseñarme a desafiarme a mí misma, a levantarme con cada caída y por animarme a abrazar esa emotividad que, aunque a veces duele, me hace vivir con intensidad cada pequeña aventura que emprendo. A Mikel, sobre todo, que es de todas las personas el que más me ha sufrido. Abrumada, entusiasta, abatida, diligente, agotada y resuelta. Tú, que siempre has creído en mí y me has apoyado incondicionalmente. Siempre dispuesto a sacarme una sonrisa, a relativizar el peso que pongo sobre mis hombros y a recordarme, junto a Sonny y a Janis, por qué no, que lo único que poseemos es el aquí y el ahora.

A mis amigos y amigas, compañeros y compañeras de trabajo. Leticia Baceiredo, María García de Vicuña, Jon Gil, Alba Sanz, Haizea Galarraga, Iara Ibáñez, Garbiñe Ruiz, Estitxu Ramos, Oihane Fernández, Ana Zuazagoitia, Inge Axpe, Guillermo Infante, Edu Zelaieta, Igor Camino, Iker Ros, Eider Goñi, Arantza Fernández, Naiara Escalante... y muchas personas más, cuyos nombres podrían llenar todo el grueso que ocupan estas páginas. Gracias por hacerme más llevadera esta labor.

Por último, quisiera agradecer a todos aquellos docentes que me han inspirado para ser quién soy, a todos mis alumnos y alumnas, que me recuerdan cada día porqué elegí este camino y a todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco que han participado en esta investigación, por su disponibilidad, generosidad e interés por buscar respuesta a algunos de los interrogantes educativos a través de este estudio.

Esta investigación forma parte del trabajo realizado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT934-16. El estudio se enmarca como parte de los proyectos de investigación PPG17/61 y EHUA15/15 de la Universidad del País Vasco, así como en el proyecto EDU2017-83949-P del subprograma estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Asimismo, este trabajo ha sido realizado gracias a una Ayuda para la Formación de Personal Universitario (FPU13/00835) otorgada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.

ÍNDICE

| | |
|--------------------|----|
| INTRODUCCIÓN | 19 |
|--------------------|----|

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIÓN Y MEDIDA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

| | |
|--|----|
| Introducción | 37 |
| 1. La diversidad terminológica en torno a la inteligencia emocional | 37 |
| 2. Desarrollo conceptual de la inteligencia emocional | 40 |
| 3. Los principales modelos de la inteligencia emocional | 42 |
| 3.1. Clasificación de la inteligencia emocional basada en las facetas teóricas que la componen | 43 |
| 3.1.1. Modelo de habilidades de la inteligencia emocional | 44 |
| 3.1.2. Modelos mixtos de la inteligencia emocional | 47 |
| 3.2. Clasificación de la inteligencia emocional basada en el método de medida empleado | 51 |
| 3.3. Clasificación de la inteligencia emocional basada en las facetas teóricas y el método de medida | 52 |
| 4. Instrumentos de medida que operativizan el modelo de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) | 53 |
| 4.1. Tests de ejecución utilizados en la medida de las habilidades emocionales propuestas por Mayer y Salovey (1997) | 58 |
| 4.2. Autoinformes utilizados en la medida de las habilidades emocionales propuestas por Mayer y Salovey (1997) | 60 |
| 5. La necesidad de nuevos autoinformes para medir en castellano el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) en adolescentes de manera válida y fiable | 64 |
| 6. Síntesis | 66 |

CAPÍTULO 2. RELACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA CON VARIABLES SOCIOPERSONALES, CONTEXTUALES Y PSICOLÓGICAS

| | |
|--|----|
| Introducción | 73 |
| 1. Variabilidad de la inteligencia emocional percibida en función de variables sociopersonales | 73 |
| 1.1. La inteligencia emocional percibida en función del sexo | 74 |
| 1.2. La inteligencia emocional percibida en función de la edad | 75 |
| 1.3. La inteligencia emocional percibida en función del estatus socioeconómico y cultural | 77 |
| 2. Inteligencia emocional percibida y apoyo social | 78 |
| 2.1. El apoyo social como variable contextual | 79 |
| 2.1.1. La definición del apoyo social | 79 |
| 2.1.2. La influencia de las principales fuentes de apoyo social en la adolescencia | 81 |
| 2.1.3. Los instrumentos de medida del apoyo social | 82 |
| 2.2. La relación entre la inteligencia emocional percibida y la red de apoyo social | 83 |
| 3. Inteligencia emocional percibida y autoconcepto | 84 |
| 3.1. El autoconcepto como variable psicológica | 84 |
| 3.1.1. La definición del autoconcepto | 85 |
| 3.1.2. Los instrumentos de medida del autoconcepto | 88 |
| 3.2. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el autoconcepto | 89 |
| 4. Síntesis | 90 |

CAPÍTULO 3. CONTRIBUCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA AL AJUSTE PERSONAL Y ESCOLAR

| | |
|---|-----|
| Introducción | 99 |
| 1. El rol de la inteligencia emocional percibida en el ajuste personal y escolar..... | 99 |
| 1.1. La inteligencia emocional percibida y el ajuste personal..... | 100 |
| 1.1.1. Conceptualización del bienestar como un indicador del ajuste personal..... | 100 |
| 1.1.2. Medida del bienestar | 102 |
| 1.1.3. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el bienestar subjetivo..... | 102 |
| 1.2. La inteligencia emocional percibida y el ajuste escolar | 104 |
| 1.2.1. Conceptualización del ajuste escolar | 105 |
| 1.2.1.1. La implicación en la escuela como un indicador del ajuste | 106 |
| 1.2.1.2. El rendimiento académico como un indicador del ajuste escolar..... | 107 |
| 1.2.2. Medida del ajuste escolar | 108 |
| 1.2.3. La relación entre la inteligencia emocional percibida y la implicación escolar | 109 |
| 1.2.4. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el rendimiento académico | 109 |
| 2. Los modelos teórico-científicos del ajuste personal y escolar en la adolescencia..... | 111 |
| 3. Síntesis | 118 |

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4. MÉTODO

| | |
|--|-----|
| Introducción | 127 |
| 1. Relevancia e interés del estudio | 127 |
| 2. Objetivos e hipótesis | 130 |
| 3. Diseño del estudio | 132 |
| 4. Participantes | 133 |
| 5. Variables e instrumentos de medida..... | 136 |
| 5.1. Las características sociopersonales | 137 |
| 5.2. El apoyo social..... | 138 |
| 5.3. La inteligencia emocional percibida | 139 |
| 5.4. El autoconcepto | 140 |
| 5.5. La satisfacción con la vida..... | 141 |
| 5.6. La implicación escolar | 141 |
| 5.7. El rendimiento académico | 141 |
| 6. Procedimiento | 142 |
| 7. Análisis de datos | 142 |

CAPÍTULO 5. RESULTADOS SOBRE LA VALIDACIÓN Y LA FIABILIDAD DE UN NUEVO CUESTIONARIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA DE ADOLESCENTES DESDE EL MODELO DE HABILIDADES

| | |
|---|-----|
| Introducción | 159 |
| 1. Obtención de evidencias de la validez de la estructura interna de la escala IEP-4..... | 159 |
| 1.1. Análisis de la tendencia central y la capacidad discriminativa de los ítems | 159 |
| 1.2. Obtención de evidencias de validez estructural de la escala IEP-4..... | 163 |
| 1.2.1. Análisis factorial confirmatorio de la escala IEP-4 | 163 |
| 1.2.2. Análisis de la invarianza de la escala IEP-4 en función del sexo | 177 |
| 2. Examen de la fiabilidad de consistencia interna y varianza media extraída de la escala IEP-4 | 183 |
| 3. Síntesis | 185 |

CAPÍTULO 6. RESULTADOS SOBRE LA RELACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA CON VARIABLES SOCIOPERSONAS, CONTEXTUALES, PSICOLÓGICAS Y DE AJUSTE PERSONAL Y ESCOLAR

| | |
|---|-----|
| Introducción | 191 |
| 1. Variabilidad de la escala IEP-4 en función de variables sociopersonales | 191 |
| 1.1. Inteligencia emocional percibida y sexo | 192 |
| 1.2. Inteligencia emocional percibida y nivel educativo | 193 |
| 1.3. Inteligencia emocional percibida y nivel socioeconómico y cultural | 195 |
| 1.4. Inteligencia emocional percibida y la interacción de las variables sociopersonales | 197 |
| 1.4.1. Los efectos de las interacciones dobles | 198 |
| 1.4.2. El efecto de la interacción triple | 210 |
| 2. La influencia del apoyo social sobre la inteligencia emocional percibida | 212 |
| 3. La influencia del autoconcepto sobre la inteligencia emocional percibida | 223 |
| 4. La relación de la inteligencia emocional percibida con variables de ajuste personal y escolar | 233 |
| 5. Un modelo estructural de la aportación de la inteligencia emocional percibida al ajuste personal y escolar con variables contextuales y psicológicas | 250 |
| 6. Síntesis | 257 |

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

| | |
|---|-----|
| Introducción | 265 |
| 1. Aportaciones al conocimiento | 265 |
| 1.1. La eficacia y la precisión psicométrica de un nuevo instrumento de la IE percibida de adolescentes desde el modelo de habilidades | 265 |
| 1.1.1. Obtención de evidencias de validez de la estructura interna de la escala IEP-4 | 266 |
| 1.1.2. Análisis de la fiabilidad de consistencia interna y la varianza media extraída de la escala IEP-4 | 270 |
| 1.2. La obtención de evidencias de validez de la escala IEP-4 basada en las relaciones con otras variables | 274 |
| 1.2.1. Variabilidad de la escala IEP-4 en función de las variables sociopersonales | 274 |
| 1.2.1.1. Las diferencias en la inteligencia emocional percibida en función del sexo | 275 |
| 1.2.1.2. Las diferencias en la inteligencia emocional percibida en función del nivel educativo | 277 |
| 1.2.1.3. Las diferencias en la inteligencia emocional percibida en función del nivel socioeconómico y cultural | 279 |
| 1.2.1.4. El efecto de la interacción de las variables sociopersonales sobre la inteligencia emocional percibida | 280 |
| 1.2.2. La relación entre la inteligencia emocional percibida y la red principal de apoyo social | 281 |
| 1.2.3. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el autoconcepto | 283 |
| 1.2.4. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el ajuste personal y escolar | 285 |
| 1.2.5. Contribución de la inteligencia emocional percibida a un modelo de ajuste personal y escolar con variables contextuales y psicológicas | 287 |
| 2. Limitaciones y perspectivas de futuro | 291 |
| 2.1. Limitaciones de la investigación | 292 |
| 2.2. Perspectivas de futuro | 295 |
| 2.2.1. La optimización de la escala IEP-4 | 295 |
| 2.2.2. El progreso en la comprensión de los procesos de adaptación sociopersonal en la escuela en los que interviene la IE percibida | 298 |

ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo I. Variables predictoras del rendimiento académico | 303 |
| Anexo II. Preguntas sociopersonales ad hoc e Índice Socio-Económico y Cultural (ISEC) | 304 |
| Anexo III. Relational Support Inventory (RSI) | 306 |
| Anexo IV. Escala de Inteligencia Emocional Percibida-4 (IEP-4) | 307 |
| Anexo V. Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) | 308 |
| Anexo VI. Satisfaction With Life Scale (SWLS) | 309 |
| Anexo VII. School Engagement Measure (SEM) | 310 |

| | |
|--------------------------|-----|
| REFERENCIAS | 313 |
|--------------------------|-----|

RELACIÓN DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Instrumentos de medida empleados en el ámbito psicoeducativo para evaluar el modelo de habilidades de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) en la adolescencia y la juventud | 54 |
| Tabla 2. Distribución de participantes en relación a la edad, el sexo, la localización geográfica y las características organizativas de los centros educativos | 134 |
| Tabla 3. Distribución de participantes en las submuestras en función del sexo y la edad | 136 |
| Tabla 4. Estadísticos de tendencia central y capacidad discriminativa de los ítems de la escala IEP-4 | 160 |
| Tabla 5. Contraste de medias de los grupos extremos en cada ítem de la escala IEP-4 | 162 |
| Tabla 6. Matriz de intercorrelaciones entre los ítems de la escala IEP-4 | 164 |
| Tabla 7. Tests de diferencias para comparar los modelos anidados sometidos a prueba y sus correspondientes índices de ajuste | 176 |
| Tabla 8. Índices de bondad de ajuste y tests de invarianza de la escala IEP-4 entre hombres y mujeres | 182 |
| Tabla 9. Coeficientes de fiabilidad de consistencia interna de la escala IEP-4 | 184 |
| Tabla 10. IE percibida en función del sexo | 192 |
| Tabla 11. IE percibida en función del nivel educativo | 194 |
| Tabla 12. Contrastes post hoc para las diferencias de medias entre los niveles educativos en las subescalas de la medida IEP-4 | 195 |
| Tabla 13. IE percibida en función del nivel SEC | 196 |
| Tabla 14. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles SEC en las subescalas de la IE percibida | 197 |
| Tabla 15. IE percibida en función del nivel educativo según el sexo | 199 |
| Tabla 16. Tamaño de los efectos del sexo, el nivel educativo y la interacción de ambos factores sobre la IE percibida | 200 |
| Tabla 17. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles educativos según el sexo en las subescalas de la medida IEP-4 | 201 |
| Tabla 18. IE percibida en función del nivel SEC según el sexo | 203 |
| Tabla 19. Tamaño de los efectos del sexo, nivel SEC y la interacción de ambos factores sobre la IE percibida | 204 |
| Tabla 20. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles SEC según el sexo en las subescalas de la medida IEP-4 | 205 |
| Tabla 21. IE percibida en función del nivel SEC según el nivel educativo | 206 |
| Tabla 22. Tamaño de los efectos del nivel educativo, nivel SEC y la interacción de ambos factores sobre la IE percibida | 207 |
| Tabla 23. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles SEC según los niveles educativos en las subescalas del IEP-4 | 209 |
| Tabla 24. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles educativos según el nivel SEC en las subescalas del IEP-4 | 210 |
| Tabla 25. Prueba inter-sujetos del efecto de los factores sexo, nivel educativo y nivel SEC sobre la IE percibida | 211 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 26. Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre las IE percibida y las principales fuentes de apoyo social | 214 |
| Tabla 27. IE percibida en función de los niveles de apoyo familiar..... | 215 |
| Tabla 28. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de apoyo familiar en las subescalas de la medida IEP-4..... | 215 |
| Tabla 29. IE percibida en función de los niveles de apoyo del profesorado | 217 |
| Tabla 30. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de apoyo del profesorado en las subescalas de la medida IEP-4 | 218 |
| Tabla 31. IE percibida en función de los niveles de apoyo del grupo de iguales | 219 |
| Tabla 32. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de apoyo del grupo de iguales en las subescalas de la medida IEP-4 | 220 |
| Tabla 33. Coeficientes de regresión parcial estandarizados y capacidad predictiva de los modelos de regresión de las principales fuentes de apoyo social sobre la IE percibida..... | 221 |
| Tabla 34. Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre la IE percibida y el autoconcepto | 224 |
| Tabla 35. IE percibida en función de los niveles de autoconcepto académico..... | 225 |
| Tabla 36. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de autoconcepto académico en las subescalas de la medida IEP-4 | 226 |
| Tabla 37. IE percibida en función de los niveles de autoconcepto físico | 227 |
| Tabla 38. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de autoconcepto físico en las subescalas de la medida IEP-4 | 228 |
| Tabla 39. IE percibida en función de los niveles de autoconcepto personal | 229 |
| Tabla 40. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de autoconcepto personal en las subescalas de la medida IEP-4..... | 230 |
| Tabla 41. IE percibida en función de los niveles de autoconcepto social | 231 |
| Tabla 42. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de autoconcepto social en las subescalas de la medida IEP-4..... | 231 |
| Tabla 43. Coeficientes de regresión parcial estandarizados y capacidad predictiva de los modelos de regresión del autoconcepto sobre la IE percibida | 233 |
| Tabla 44. Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre la IE percibida y las variables de ajuste personal y escolar..... | 235 |
| Tabla 45. Satisfacción con la vida en función de los niveles de IE percibida | 236 |
| Tabla 46. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de IE percibida en la satisfacción con la vida | 237 |
| Tabla 47. Implicación conductual en la escuela en función de los niveles de IE percibida | 238 |
| Tabla 48. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de IE percibida en la implicación conductual en la escuela | 239 |
| Tabla 49. Implicación emocional en la escuela en función de los niveles de IE percibida | 240 |
| Tabla 50. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de IE percibida en la implicación emocional en la escuela..... | 241 |
| Tabla 51. Implicación cognitiva en la escuela en función de los niveles de IE percibida..... | 242 |
| Tabla 52. Contrastes port hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de IE percibida en la implicación cognitiva en la escuela..... | 243 |
| Tabla 53. Rendimiento académico en función de los niveles de IE percibida | 244 |
| Tabla 54. Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de IE percibida en el rendimiento académico | 245 |
| Tabla 55. Coeficiente de regresión estandarizado e índices de bondad de ajuste del modelo de efecto directo no intervenido | 247 |
| Tabla 56. Descomposición del modelo de efectos indirectos múltiples en efectos indirectos simples | 248 |
| Tabla 57. Coeficientes de regresión estandarizados e índices de bondad de ajuste del modelo de efectos mediadores múltiples | 249 |
| Tabla 58. Comparación de los modelos de efectos indirectos múltiples y de efectos mediadores múltiples | 249 |
| Tabla 59. Coeficientes de regresión de los efectos directos, indirectos y totales en el modelo de efectos indirectos múltiples | 250 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 60. Efectos directos e indirectos estandarizados entre las variables consideradas en el modelo empírico final | 256 |
|--|-----|

RELACIÓN DE CUADROS

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1. Representación teórica del modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997) | 46 |
| Cuadro 2. Evolución del modelo de competencias emocionales y sociales de la IE | 49 |
| Cuadro 3. Estructura del modelo de inteligencia emocional-social | 50 |
| Cuadro 4. Instrumentos de medida empleados en la investigación | 137 |

RELACIÓN DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Los principales modelos de la IE según los aspectos teóricos que los distinguen. | 43 |
| Figura 2. Conceptualización inicial de la IE de Salovey y Mayer (1990) | 44 |
| Figura 3. Los principales modelos de la IE según los aspectos metodológicos que los distinguen. | 51 |
| Figura 4. Los principales modelos de la IE según los aspectos teóricos y metodológicos que los distinguen. | 53 |
| Figura 5. Diagrama conceptual de las puntuaciones disponibles en el MSCEIT | 59 |
| Figura 6. Modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). | 86 |
| Figura 7. Modelo del autoconcepto académico de Marsh y Shavelson (Marsh, 1990) | 87 |
| Figura 8. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Kong y Zhao (2013) | 104 |
| Figura 9. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta y Axpe (2016) | 112 |
| Figura 10. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Gutiérrez, Tomás, Romero y Barrica (2017) | 113 |
| Figura 11. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta y Zuazagoitia (2016) | 114 |
| Figura 12. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga, y Galende (2016) | 114 |
| Figura 13. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta (2012) | 115 |
| Figura 14. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Azpiazu (2016) | 117 |
| Figura 15. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Fernández-Lasarte (2018). | 118 |
| Figura 16. Diagrama conceptual del modelo teórico inicial | 133 |
| Figura 17. Principales fuentes para obtener evidencias de validez de un instrumento de medida. | 146 |
| Figura 18. Modelos de medida alternativos para la medida de IE percibida sometidos a prueba en el análisis factorial confirmatorio. | 166 |
| Figura 19. Modelo 1: Coeficientes estandarizados del modelo unidimensional de la IE percibida. | 168 |
| Figura 20. Modelo 2: Coeficientes estandarizados del modelo tetradimensional de cuatro factores correlacionados de la IE percibida. | 170 |
| Figura 21. Modelo 3: Coeficientes estandarizados del modelo jerárquico de dos niveles de la IE percibida, en el que un factor general reúne cuatro factores de primer orden. | 172 |
| Figura 22. Modelo 4: Coeficientes estandarizados del modelo jerárquico de tres niveles en el que la IE percibida se engloba en un factor general de orden superior y dos subsiguientes niveles. | 174 |
| Figura 23. Coeficientes de regresión estandarizados del modelo base establecido de manera independiente para ambos grupos. | 179 |
| Figura 24. Diagrama conceptual del modelo de mediación de efectos múltiples sometido a prueba en torno a la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico. | 246 |
| Figura 25. Coeficientes estandarizados del modelo de efectos indirectos múltiples acerca de la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico. | 247 |
| Figura 26. Diagrama conceptual del modelo empírico sometido a prueba. | 252 |
| Figura 27. Representación de los coeficientes estandarizados significativos del modelo empírico final. | 255 |
| Figura 28. Diagrama simplificado de las relaciones significativas del modelo empírico final. | 256 |

INTRODUCCIÓN

La *inteligencia emocional* (IE) no sólo es un constructo consolidado en la investigación psicoeducativa. Se trata también de uno de los objetos de estudio con mayor auge en la actualidad. Resulta de especial interés su estudio en un periodo de transición evolutiva, fisiológica y académica tan importante como es la adolescencia, dado que las habilidades emocionales autopercibidas se presentan como recursos personales que podrían facilitar la adaptación personal y académica ante las demandas cambiantes del entorno escolar.

La IE se define como una respuesta organizada de las emociones que guían el pensamiento y la conducta de las personas, de modo que se trata de una capacidad mental que abarca habilidades relacionadas con el procesamiento de la información emocional (Salovey y Mayer, 1990). Asimismo, uno de los modelos teóricos con mayor apoyo en la comunidad científica postula que la IE estaría compuesta por cuatro habilidades cognitivo-emocionales principales (Mayer y Salovey, 1997) que se desarrollan en distintos tiempos: (1) la *percepción, valoración y expresión de las emociones*; (2) la *facilitación emocional del pensamiento*; (3) la *comprensión y análisis emocional*; y (4) la *regulación reflexiva de las emociones*. Así, las dos primeras habilidades emocionales son consideradas procesos básicos que se desarrollan en primer lugar, mientras que las dos últimas habilidades emocionales son procesos más elevados e integrados que suelen desarrollarse posteriormente.

La evidencia previa corrobora que la IE se distingue conceptualmente de otros constructos afines como la *inteligencia social* o la *inteligencia personal*, pese a que los límites y relaciones entre estas variables aún no están del todo claras. Asimismo, la investigación reciente ofrece evidencias que ratifican la naturaleza cognitiva de la IE, en tanto que se trataría de una de las habilidades cognitivas amplias que están integradas dentro de la *teoría de la inteligencia de Cattell-Horn-Carroll* (Legree et al., 2014; MacCann, Joseph, Newman, y Roberts, 2014; Mestre, MacCann, Guil, y Roberts, 2016).

Con todo, el estudio de la IE no está exento de controversia, ya que las diferentes aproximaciones teóricas y los numerosos instrumentos disponibles en torno a este constructo han dificultado la integración de las evidencias empíricas obtenidas hasta el momento (Esnaola, Azpiazu, y Antonio-Agirre, 2015; Keefer, 2015). Son tres las principales clasificaciones que han surgido a lo largo de su historia y que coexisten en la actualidad, agrupando las diversas conceptualizaciones de la IE en función de los aspectos teóricos que las distinguen, los tipos de instrumentos empleados en su operativización, así como de estos dos aspectos considerados de manera conjunta:

(1) Tomando en consideración las facetas teóricas que lo componen, se puede distinguir entre el *modelo de habilidades* y los *modelos mixtos* de la IE. El modelo de habilidades abarca el único modelo teórico que considera únicamente habilidades implicadas en el procesamiento cognitivo de las emociones (i.e., habilidades cognitivo-emocionales), como es el *modelo de cuatro ramas* o modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997). Los *modelos mixtos*, por otra parte, se valen de habilidades cognitivo-emocionales, habilidades sociales y rasgos de la personalidad para definir la IE, como es en el caso del

modelo de competencias emocionales y sociales de Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) y del *modelo de inteligencia emocional-social* de Bar-On (1997, 2000, 2006).

(2) En función del método de medida que se emplea para operativizar este constructo, es posible clasificar la IE en la *IE habilidad*, cuando se emplean tests de ejecución para medirlo, y la *IE rasgo*, cuando se utilizan autoinformes (Petrides y Furnham, 2000a, 2001).

(3) Cuando se consideran de manera conjunta los aspectos teóricos y metodológicos, la IE se clasifica en la *IE habilidad basada en tests de ejecución*, cuando se pretende precisar el dominio que tiene una persona de sus habilidades cognitivo-emocionales al aplicarlas en una situación determinada; en la *IE habilidad basada en autoinformes*, cuando se recoge la percepción que tiene una persona del desempeño que realiza habitualmente de sus habilidades cognitivo-emocionales; y en la *IE mixta basada en autoinformes*, cuando se miden las percepciones individuales acerca de no sólo habilidades emocionales, sino también de competencias sociales y rasgos de la personalidad (Joseph y Newman, 2010).

Tomando en consideración que el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) es uno de los marcos teóricos más ampliamente aceptado para conceptualizar la IE (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera, y Extremera, 2018; Roberts, Matthews, y Zeidner, 2010; Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, y Aritzeta, 2010; Salguero, Palomera, y Fernández-Berrocal, 2012), esta tesis doctoral ofrece una revisión teórica y síntesis actualizada de sus principales tests de ejecución y autoinformes empleados en el ámbito psicoeducativo para medir este constructo en la adolescencia y la juventud. Para ello, se han valorado aspectos, tales como el modelo teórico al que pertenecen, el número de ítems y subescalas que contienen, su estructura empírica interna, la fiabilidad de consistencia interna que exhiben y si constan de validación en muestra española. Entre los instrumentos de medida que operativizan el modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997) en este trabajo se han descrito los tests de ejecución *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer, Salovey, y Caruso, 2002) y el *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes* (TIEFBA; Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, y Salguero, 2015). En cuanto a los autoinformes utilizados más frecuentemente para operativizar el modelo de Mayer y Salovey (1997) se han descrito el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995), el *Assessing Emotions Scale* (AES; Schutte et al., 1998), el *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS; Wong y Law, 2002), el *Self-Rated Emotional Intelligence Scale* (SREIS; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, y Salovey, 2006) y el *Emotional Self-Efficacy Scale* (ESES; Kirk, Schutte, y Hine, 2008).

Este trabajo también reitera la necesidad de desarrollar nuevos autoinformes breves que midan en castellano el modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997) de manera válida y fiable en adolescentes de entre 12 y 18 años de edad, puesto que a pesar de que se trata de una de las aproximaciones teóricas de este constructo con mayor reconocimiento en la comunidad científica, se carece ellos.

Por otra parte, la investigación previa indica que las creencias de autoeficacia emocional son esenciales para el desarrollo personal, psicosocial y la adaptación al entorno

escolar en la adolescencia (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Resurrección, Salguero, y Ruiz-Aranda, 2014). Sin embargo, integrar la evidencia previa existente en torno a la relación de la IE percibida con otras variables relativas a la promoción del ajuste personal y escolar es una labor que no está exenta de dificultades. Esto se debe a que al disponer de modelos teóricos e instrumentos de la IE muy dispares, los resultados hallados también difieren entre sí. Por ello, esta tesis doctoral informa de la evidencia empírica disponible acerca de las relaciones entre la IE percibida y otras variables sociopersonales, contextuales y psicológicas, así como de su contribución conjunta al *ajuste personal* y al *ajuste escolar* en la adolescencia.

Dentro de estas relaciones, es necesario destacar que la variabilidad de la IE percibida en función del sexo y la edad en la adolescencia han sido aspectos poco abordados en el ámbito psicoeducativo. La relación entre la IE percibida y el estatus socioeconómico y cultural (SEC), pese a tratarse de un área emergente que está empezando a despertar interés, ha sido escasamente investigada hasta el momento. A continuación, se exponen de manera más detallada las evidencias empíricas disponibles a este respecto.

En cuanto al sexo, la mayoría de los estudios que han empleado el modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997) coinciden al señalar que las mujeres informan de una IE percibida general más elevada (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; McIntyre, 2010; Nayak, 2014; van Rooy, Alonso, y Viswesvaran, 2005) y presentan niveles más altos en cuanto a la destreza que creen tener para percibir sus emociones (Boden, Gala, y Berenbaum, 2013; Boden, Thompson, Dizén, Berenbaum, y Baker, 2013; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008), mientras que serían los hombres los que informan de una mayor habilidad autopercebida para regular sus emociones (Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haranburu, y Alonso-Arbiol, 2011; Ruiz, Salazar, y Caballo, 2012; López-Zafra y Gartzia, 2014). Sin embargo, un reducido número de estudios cuestionan este predominio de las mujeres y los hombres en estas habilidades emocionales autopercebidas (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Extremera, Durán, y Rey, 2007; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial, y Johnsen, 2003).

Respecto a la relación entre la IE percibida y la edad, no se tiene una imagen consensuada de la evolución de las creencias de autoeficacia emocional en la adolescencia, puesto que se dispone de un número limitado de estudios longitudinales en este periodo evolutivo. La evidencia empírica de la que se dispone sustenta la ausencia de diferencias significativas en la IE percibida a lo largo de la adolescencia (e.g., Alumran y Punamäki, 2008), aunque son más numerosos los que informan de la existencia de un patrón descendente en la IE percibida durante la adolescencia temprana (Gómez-Baya, Mendoza, Paino, y Gaspar de Matos, 2017; Keefer, Holden, y Parker, 2013) y un aumento posterior a lo largo de la adolescencia tardía y la juventud (Mankus, Boden, y Thompson, 2016; Nayak, 2014).

Por otro lado, cabe destacar que poco se sabe sobre la influencia del estatus SEC en la IE percibida. La investigación sugiere que aquellas personas que expresan sus emociones y hacen uso de estrategias de regulación emocional presentan mayor grado de satisfacción con su vida, mayores ingresos económicos y mayor nivel SEC (Côté, Gyurak y Levenson, 2010). Asimismo, los escasos trabajos de los que se dispone revelan que el nivel SEC familiar influye tanto de manera indirecta (Argyriou, Bakoyannis, y Tantaros, 2016) sobre la IE

percibida, como de manera directa (Côté et al., 2010). En cualquier caso, la escasa investigación realizada hasta el momento afianza el papel relevante de la IE percibida, principalmente, en aquellas personas adolescentes con un estatus SEC más precario (Davies y Humphrey, 2012; Zavala y López, 2012). Con todo, aún es necesaria mayor investigación para establecer de manera más precisa la variabilidad de la IE percibida en función de estas variables sociopersonales.

En otro orden de ideas, esta tesis doctoral recoge las principales conceptualizaciones e instrumentos de medida del *apoyo social*, el *autoconcepto*, el *bienestar*, la *implicación escolar* y el *rendimiento académico*, a fin de poder contextualizar la evidencia científica disponible en relación a la IE percibida.

Respecto a la IE percibida y el apoyo social, los resultados han dejado patente la necesidad de profundizar en los siguientes aspectos, puesto que (1) son insuficientes los estudios que analicen la relación entre ambas variables en función de las principales fuentes de apoyo social; (2) son escasos los estudios que analizan dicha relación en la adolescencia; y (3) son escasos los estudios que analizan la incidencia del apoyo social sobre la IE percibida (Esnaola et al., 2015).

Acercas de este último aspecto, la comunidad científica ha aportado evidencias que sustentan la influencia de la IE percibida sobre el apoyo social, así como la influencia del apoyo social sobre la IE percibida; sin embargo, el estudio de este último aspecto no ha sido tan prolífico. Si bien el estudio de la influencia del apoyo social sobre la IE percibida ha sido menos frecuente, el trabajo de Azpiazu, Esnaola y Sarasa (2015) ofrece evidencias del papel diferenciado que desempeñan las principales fuentes de apoyo sobre las habilidades emocionales autopercebidas. De esta manera, la familia sería la fuente de apoyo que mayor influencia ejercería sobre la percepción que tienen los y las adolescentes acerca de su habilidad para percibir con claridad y regular sus emociones, mientras que el apoyo de las amistades sería determinante en la atención que consideran prestar a sus emociones. En cambio, pese a que el apoyo del profesorado tiene un efecto directo y significativo sobre la IE percibida, a tenor de los datos, su contribución sería menor, en comparación con la de la familia y de las amistades.

Respecto a la IE percibida y el autoconcepto, cabe destacar que es escasa la investigación que se ha centrado en ambas variables. Existen evidencias de la capacidad predictiva de la IE percibida sobre el autoconcepto (Augusto-Landa, López-Zafra, Aguilar-Luzón y Salguero de Ugarte, 2009; Salvador-Ferrer, 2012a). También se ha analizado, aunque en menor medida el efecto del autoconcepto en la IE percibida, revelando que la aportación del autoconcepto a la percepción global que tiene el alumnado acerca de sus habilidades emocionales, aunque significativa, es escasa (Salvador-Ferrer, 2012b). En todo caso, dado que se carece de las evidencias suficientes, resulta necesario profundizar en este último aspecto, a fin de tener una comprensión más global de la relación entre estas variables.

En relación a la IE percibida y el ajuste personal, la investigación llevada a cabo señala que cuanto mayor es la IE percibida, mayor también es la *satisfacción con la vida* de la que informan las personas (Sun, Wang, y Kong, 2014). Sin embargo, aún se deben esclarecer

los procesos subyacentes a través de los cuales las creencias de autoeficacia emocional influyen en el *bienestar subjetivo*. Esto se debe a que los datos obtenidos hasta el momento respaldan tanto la relación directa entre estas variables (Palmer, Donaldson, y Stough, 2002; Sánchez-Álvarez, Extremera, y Fernández-Berrocal, 2016) como la relación indirecta a través del *afecto positivo*, el *afecto negativo*, la *red de apoyo social* y la *autoestima* (Kong y Zhao, 2013; Kong, Zhao, y You, 2012a).

En cuanto a la IE percibida y el ajuste escolar, son escasos los trabajos que analizan la relación entre la IE percibida y la implicación escolar (Maguire, Egan, Hyland, y Maguire, 2017). En cualquier caso, los datos confirman que aquellas personas que consideran hacer un uso óptimo de sus habilidades emocionales, también dicen tener conductas de perseverancia y autoeficacia en la escuela (Drummond, 2014; Han y Johnson, 2012). Asimismo, existen evidencias de la capacidad predictiva de la IE percibida sobre la implicación escolar (Ogunremi y Oluwole, 2015).

Por otro lado, el estudio de la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico como indicador del ajuste escolar ha ofrecido resultados contradictorios. En este sentido, algunos trabajos señalan que la relación entre estas variables es nula o muy débil (Mavroveli, Petrides, Sangareau, y Furnham, 2009; Newsome, Day, y Catano, 2000). Por el contrario, otros estudios previos confirman la existencia de una relación directa entre estas variables durante la Educación Primaria y la Educación Secundaria (Ferrando et al., 2011; Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011; Parker et al., 2004; Vidal-Rodeiro, Emery, y Bell, 2012), mientras que algunas investigaciones informan que esta relación es indirecta a través de variables como el bienestar, el afrontamiento al estrés, el apoyo social o la implicación escolar (Dehyadegary, Divsalar, Shahsavari, Nekouei, y Sadr, 2012; Ferragut y Fierro, 2012; Perera y DiGiacomo, 2015).

Finalmente, esta tesis doctoral finaliza la revisión teórica de las evidencias previas, presentando aquellos modelos que, valiéndose de metodología de ecuaciones estructurales, consideran la red principal de apoyo social como variables contextuales que inciden en variables psicológicas, junto a las que contribuirían a explicar el ajuste personal y el ajuste escolar en la adolescencia (Azpiazu, 2016; Fernández-Lasarte, 2018; Gutiérrez, Tomás, Romero, y Barrica, 2017; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, y Zuazagoitia, 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta, y Zuazagoitia, 2016; Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga, y Galende, 2016). En este sentido, la investigación previa señala lo siguiente: (1) el apoyo de la familia, el profesorado y el grupo de iguales influyen sobre el ajuste personal y el ajuste escolar en la adolescencia, sólo que en distinto grado; (2) las variables psicológicas son mediadoras entre el apoyo social y las variables relativas al ajuste personal y escolar; (3) el apoyo del profesorado desempeña un papel decisivo en la implicación escolar en la adolescencia; (4) aún se debe esclarecer la relación entre las principales fuentes de apoyo social y el bienestar subjetivo en este periodo evolutivo, así como el papel que desempeñan las variables psicológicas en dicha relación; y finalmente, (5) ninguno de estos modelos ha incluido la IE percibida global entre sus variables de estudio.

Con todo, la finalidad de este estudio es doble: (1) analizar un nuevo instrumento de medida, la *Escala de Inteligencia Emocional Percibida-4* (IEP-4), para obtener evidencias de la validez de su estructura interna y de su fiabilidad para medir apropiadamente las habilidades emocionales que plantea el modelo de Mayer y Salovey (1997) en adolescentes; y (2) analizar la relación de la IE percibida con variables sociopersonales, contextuales, psicológicas, así como de ajuste personal y escolar para determinar su contribución a un modelo estructural.

De ahí que esta investigación empírica cuantitativa conste de dos partes: (1) la primera de ellas corresponde a un estudio instrumental en el que se analizan la validez de la estructura interna y la fiabilidad de la escala IEP-4; y (2) la segunda se trata de un estudio ex post-facto prospectivo con múltiples medidas, donde se analiza la influencia de las variables contextuales y psicológicas consideradas sobre el ajuste personal y escolar, mientras que se trata de un estudio ex post-facto evolutivo transversal, cuando se consideran los diferentes niveles educativos y edades como variable independiente. Asimismo, se trata de un estudio correlacional cuando el propósito de los análisis llevados a cabo es comparar los valores obtenidos en las distintas variables.

Para ello, en esta investigación han participado 1152 personas, 671 mujeres (58.2%) y 481 hombres (41.8%), con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M_{\text{edad}} = 14.34$ años, $DT = 1.69$), que cursan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato y corresponden a 11 colegios públicos, concertados y privados de la Comunidad Autónoma Vasca, seleccionados mediante muestreo probabilístico por conglomerados.

Tras obtener la autorización y la conformidad de estos centros educativos, así como la de los tutores legales del alumnado menor de edad, las personas participantes cumplimentaron en una única sesión de entre 20 y 50 minutos un dossier de instrumentos relativo a variables sociopersonales, contextuales, psicológicas, de ajuste personal y de ajuste escolar. En cuanto a las variables sociopersonales, el sexo y el nivel educativo, estos datos se recopilan mediante preguntas ad hoc, mientras que para evaluar el estatus SEC se utiliza el *Índice Socio-Económico y Cultural* (ISEC; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, 2012). Como variables contextuales se mide el apoyo que las personas participantes perciben tener de su familia, profesorado y grupo de iguales, para lo que se utiliza la escala *Relational Support Inventory* (RSI; Scholte, van Lieshout, y van Aken, 2001; van Aken y Asendorpf, 1997). En relación a las variables psicológicas, la IE percibida se evalúa mediante un nuevo instrumento que es sometido a prueba en esta tesis doctoral, la escala IEP-4; el autoconcepto, por su parte, utiliza el *Cuestionario de Autoconcepto Dimensional* (AUDIM; Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2015) para medir sus dominios académico, físico, personal y social. Finalmente, como variable de ajuste personal se evalúa la satisfacción con la vida mediante la medida *Satisfaction with Life Scale* (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985), mientras que como variables de ajuste escolar se consideran la implicación escolar, evaluada mediante la escala *School Engagement Measure* SEM (Fredricks, Blummenfeld, Friedel, y Paris, 2005), y el rendimiento académico, evaluada mediante el promedio de las calificaciones que obtuvieron posteriores a la pasación del dossier de instrumentos.

En cuanto al primer objetivo general, para estudiar la validez y la fiabilidad de la escala IEP-4, se analiza la centralidad y la capacidad discriminativa de los ítems que integran esta medida, su estructura interna, su invarianza en hombres y mujeres, así como la fiabilidad de su consistencia interna en la muestra empleada. Para ello, se llevan a cabo diversos análisis estadísticos descriptivos, correlacionales y multivariantes, como los modelos de ecuaciones estructurales que permiten realizar análisis factoriales confirmatorios y análisis multigrupo de la invarianza. Igualmente, para establecer la fiabilidad de la consistencia interna de la escala IEP-4 se utilizan coeficientes tau-equivalentes (alpha de Cronbach) y coeficientes de fiabilidad compuesta (omega de McDonald y rho de Raykov), así como la varianza media extraída (VME), como indicador de validez.

A este respecto, los resultados obtenidos indican que todos los ítems de la escala IEP-4 presentan valores centrales en torno al rango de posibles respuestas y que exhiben desviaciones típicas cercanas o mayores de 1. Asimismo, estos ítems muestran valores absolutos de asimetría y curtosis univariante ($< |1|$) que sugieren que se aproximan a una distribución normal. Sin embargo, el p -valor asociado a la prueba Kolmogorov-Smirnov evidencia que no es posible asumir que los ítems de esta escala se distribuyen normalmente. Por otra parte, todos los coeficientes de correlación ítem-subescala corregidos muestran valores superiores a los mínimos ($r > .30$) establecidos por Nunnally y Bernstein (1995). De esta manera, estos datos sugieren que los ítems de la escala IEP-4 pueden distinguir entre aquellos sujetos que informan de diferentes niveles en la característica psicológica que miden, de modo que pueden poner de manifiesto las diferencias existentes de las personas participantes en este estudio.

En cuanto a la estructura interna empírica de la escala IEP-4, de todos los sometidos a prueba, es el modelo jerárquico de tres niveles el que mayor ajuste presenta a los datos ($SB\chi^2_{(97)} = 219.55$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 2.26$; $NFI = .94$; $NNFI = .96$; $CFI = .97$; $RMSEA = .034$; $RMSEA_{(90\%)} = .028, .040$). Así, este modelo integra las cuatro habilidades emocionales que postulan Mayer y Salovey (1997) en una medida global; a su vez, de éstas cuatro habilidades, la relativa a la percepción y expresión de las emociones abarcaría otros factores latentes como la *Expresión emocional*, la *Percepción interpersonal de las emociones* y la *Percepción intrapersonal de las emociones*.

El estudio de la equivalencia de la escala IEP-4, por su parte, muestra que esta medida presenta invarianza configural, invarianza métrica e invarianza estructural en función del sexo. Dicho de otro modo, los datos revelan que la estructura factorial general, las cargas factoriales de los ítems de esta medida y los coeficientes de regresión entre los factores latentes son equivalentes en hombres y mujeres, lo cual garantiza que puedan compararse con precisión las puntuaciones observadas entre sexos.

Finalmente, los datos señalan que la medida global del IEP-4 y todas sus subescalas presentan coeficientes de fiabilidad de consistencia interna y VME aceptables, a excepción de la Facilitación emocional del pensamiento, por lo que todos aquellos resultados que involucren a esta subescala deberán valorarse con cautela. Una de las posibles razones que baraja este trabajo para explicar la baja fiabilidad en las puntuaciones observadas en esta

subescala es que la redacción de sus ítems no es lo suficientemente concreta y clara para el alumnado de Educación Secundaria más joven.

Con todo, estos resultados ratifican empíricamente la validez y vigencia del modelo de Mayer y Salovey (1997) como sustento teórico de la IE habilidad basada en autoinformes en la adolescencia. Asimismo, los datos obtenidos no sólo avalan el uso de la escala IEP-4 para medir habilidades emocionales autopercebidas en adolescentes; a diferencia de otras medidas similares, este instrumento también ofrece una medida global de la IE percibida.

En relación al segundo objetivo general, para estudiar la relación de la IE percibida con variables sociopersonales, contextuales, psicológicas, de ajuste personal y de ajuste escolar en la adolescencia, en esta tesis doctoral se han analizado las diferencias en las puntuaciones medias observadas en las subescalas de la medida IEP-4, en función de estas variables, y se han ofrecido evidencias de su capacidad predictiva sobre la IE percibida. Para ello, se han empleado el análisis correlacional, análisis de varianza de un factor, el análisis de varianza factorial univariante para más de dos factores y la regresión categórica por escalamiento óptimo. Asimismo, para estudiar los efectos mediadores de la implicación escolar y la satisfacción con la vida en la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico, se emplea el procedimiento de análisis mediacional para modelos de ecuaciones estructurales propuesto por Holmbeck (1997). Por último, para establecer la contribución de la IE percibida, junto a variables contextuales y psicológicas, al ajuste personal y al ajuste escolar también se emplea metodología de ecuaciones estructurales. En todo caso, resulta necesario tomar en consideración que el IEP-4 es una medida de reciente creación, por lo que no ha sido posible valerse de estudios previos que hayan utilizado esta escala para valorar los resultados presentados en este trabajo.

En este sentido, respecto a la relación entre la IE percibida y las variables sociopersonales (i.e., sexo, nivel educativo y nivel SEC), se analizan en primer lugar las diferencias en habilidades emocionales autopercebidas entre hombres y mujeres. Los resultados obtenidos señalan que no existen diferencias significativas entre ambos sexos en las puntuaciones alcanzadas en las subescalas Expresión emocional y Comprensión y análisis emocional. Sin embargo, las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas en la subescala Percepción interpersonal de las emociones, mientras que son los hombres los que obtienen valores significativamente más altos en las subescalas Percepción intrapersonal de las emociones, Facilitación emocional del pensamiento y Regulación reflexiva de las emociones. Estos resultados son similares a los alcanzados en estudios previos que señalan que son los hombres los que informan de una mayor destreza para percibir las emociones de los demás y regular sus propias emociones (e.g., López-Zafra y Gartzia, 2014; Ruiz et al., 2012).

En cuanto a la variabilidad de la IE percibida en función del nivel educativo de las personas participantes en este estudio, estos resultados sustentan la evidencia previa (e.g., Keefer et al., 2013), en tanto que indican que el alumnado que se encuentra en los años iniciales de la ESO cree hacer un uso adaptativo y una regulación de sus emociones más

eficaz que el que creen hacer aquellos que se encuentran en los cursos finales de la ESO o cursando Bachillerato.

Respecto a la variabilidad de la IE percibida en función del nivel SEC de la familia, los análisis realizados muestran que existen diferencias significativas en todas las subescalas del IEP-4 en función de esta variable sociopersonal, de manera que las personas que informan tener un nivel SEC bajo creen ser menos competentes emocionalmente que aquellas que informan de niveles SEC más altos. Por lo tanto, estos resultados encuentran apoyo empírico en los trabajos de Costa y Faria (2016) y Harrod y Scheer (2005) que también establecieron una relación lineal y positiva entre la IE percibida y el nivel SEC. En todo caso, resulta necesario señalar que el efecto de la interacción conjunta del sexo, el nivel educativo y el nivel SEC no contribuye a explicar de manera significativa las diferencias observadas en la IE percibida.

En cuanto a la relación de la IE percibida con variables contextuales y psicológicas, los datos evidencian que cuanto más positiva es la imagen que uno tiene de sí mismo, así como mayor es el apoyo que percibe tener de su familia, profesorado y grupo de iguales, mayor es la destreza que cree tener de sus habilidades emocionales.

El análisis de regresión, sin embargo, ofrece resultados diferenciados sobre la capacidad predictiva del apoyo social y el autoconcepto sobre la IE percibida. El apoyo de la familia presenta capacidad predictiva sobre todas las habilidades emocionales autopercibidas consideradas en adolescentes tempranos y medios, excepto sobre la regulación emocional, de manera que confirma su papel preponderante, no sólo desde la infancia a la adolescencia temprana, como sostienen Larson, Richards, Moneta, Holmbeck y Duckett (1996), sino también hasta el final de la adolescencia media. Por otro lado, el apoyo del profesorado influye sobre el uso de las emociones para facilitar el pensamiento, la comprensión y la regulación emocional, mientras que el apoyo del grupo de iguales también incidiría sobre esta última habilidad emocional, así como sobre la percepción y expresión de las emociones.

De manera general, los diferentes dominios que predicen las puntuaciones observadas en las subescalas del IEP-4. Estos resultados contrastan con los que ofrece Salvador-Ferrer (2012b), ya que los datos obtenidos en este trabajo apuntan a que el peso que ejerce el autoconcepto sobre la IE percibida del alumnado adolescente es sustancial.

En esta línea, el estudio de la relación de la IE percibida con variables relativas al ajuste personal y el ajuste escolar revela que aquellas personas que creen tener menos dominio de sus habilidades emocionales, también consideran estar menos satisfechas con su vida, menos implicadas en la escuela y obtienen calificaciones más bajas que aquellos individuos que creen tener mayor competencia de sus emociones. Con todo, el análisis de mediación múltiple realizado revela que, pese a que existe una relación directa y significativa entre la IE percibida y el rendimiento académico cuando únicamente se consideran estas dos variables, al considerar la influencia de terceras variables en esta relación este efecto directo deja de ser significativo, tal y como sugieren Dehyadegary et al. (2012). Es decir, los datos señalan que cuando se toman en consideración de manera conjunta la IE percibida, junto al resto de variables de ajuste personal y escolar, las habilidades emocionales autopercibidas

sólo influyen de manera directa sobre la implicación escolar y la satisfacción con la vida, mientras que influyen de manera indirecta sobre la satisfacción con la vida y el rendimiento académico a través de la implicación escolar.

Con todo, la contribución más destacable de este trabajo es el modelo estructural que abarca tanto variables contextuales como variables psicológicas y ha permitido explicar desde una perspectiva ecológica y multidimensional el ajuste personal y el ajuste escolar del alumnado de Educación Secundaria. Así, este modelo indica que el apoyo familiar y el apoyo del profesorado influyen de manera notoria sobre el autoconcepto, la IE percibida y la implicación escolar, mientras que el apoyo de las amistades sólo lo hace sobre esta última variable. Igualmente, el autoconcepto influye sobre la IE percibida y, a su vez, estas dos variables tienen un efecto directo sobre la satisfacción con la vida y la implicación escolar. Finalmente, de todas las variables que abarca, solamente la implicación escolar ejerce un efecto directo sobre el rendimiento académico.

A este respecto, si bien la investigación ha dejado patente la importancia de la IE percibida en el desarrollo personal y psicosocial, así como en la adaptación al entorno escolar (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Resurrección et al., 2014), el modelo estructural obtenido apunta a que la contribución tanto directa como indirecta de la IE percibida al ajuste personal y escolar es menor que la que desempeña la red principal de apoyo social o el autoconcepto. Asimismo, en línea con la investigación previa (e.g. Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y Antonio-Agirre, 2017), este estudio confirma que la influencia del autoconcepto global es determinante sobre la satisfacción con la vida. Finalmente, este modelo pone de manifiesto que es el apoyo del profesorado, tal y como algunos estudios señalan (e.g., Lam, Wong, Yang, y Liu, 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016), la variable que mayor peso ejerce sobre la implicación escolar en Educación Secundaria.

Siendo complejos los fenómenos que se analizan en esta tesis doctoral, precisar el alcance específico de esta investigación requiere identificar aquellas características que han podido condicionar su diseño y su desarrollo. Así, este trabajo recoge y discute ciertas limitaciones relacionadas con el método, los procedimientos estadísticos empleados y las características de las personas participantes.

En cualquier caso, cabe destacar que, aunque los resultados que aquí se presentan ofrecen apoyo empírico a un nuevo autoinforme válido y fiable que mide las habilidades emocionales autopercebidas de adolescentes de entre 12 y 18 años, el diseño de un instrumento de medida, como un proceso estructurado y continuado que sigue las directrices del método científico, está sujeto a continuas comprobaciones empíricas en cada una de sus sucesivas aplicaciones. De esta manera, a fin de mejorar y optimizar la escala IEP-4, futuras investigaciones deberán ahondar, entre otros, en los siguientes aspectos: (1) corroborar la estructura interna y su invarianza con respecto distintos niveles educativos y niveles SEC; (2) mejorar su fiabilidad, especialmente la de la subescala Facilitación emocional del pensamiento; (3) analizar los ítems de la escala desde los modelos politómicos de la teoría de respuesta al ítem, para mejorar sus características psicométricas, ofrecer una medida invariante entre poblaciones y prescindir del uso de un grupo normativo en futuras

aplicaciones; y (4) diseñar nuevos instrumentos válidos y fiables de la IE percibida, desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) que también puedan aplicarse en el alumnado de Educación Primaria y en adultos.

Por otro lado, a pesar de que estos resultados permiten avanzar en la comprensión de los procesos de ajuste personal y ajuste escolar en la adolescencia y de cómo variables contextuales y psicológicas influyen en la adaptación sociopersonal y académica en este periodo evolutivo, también es cierto que son fenómenos complejos que integran aspectos que exceden de los objetivos planteados en esta investigación. En consecuencia, esta tesis doctoral recoge futuras líneas de investigación: (1) profundizar en la relación entre la IE percibida y el estatus SEC, a fin de determinar los mecanismos, a través de los cuales las personas que informan de un nivel SEC más bajo pueden valerse de sus habilidades emocionales autopercebidas para afrontar con éxito los retos de la vida diaria; (2) identificar otras características del profesorado (e.g., estrategias docentes, estilo de comunicación, metodología) que influirían en la implicación escolar y el rendimiento académico de su alumnado, para así ofrecer una fundamentación teórica más completa en la que sustentar futuros programas de mejora de la eficacia docente en la Educación Secundaria; (3) tomar en consideración nuevas variables para alcanzar una representación más completa del ajuste personal y del ajuste escolar en la adolescencia, así como identificar otras variables que pudieran incidir directamente en el rendimiento académico, dentro de un modelo multidimensional del ajuste escolar; (4) identificar otras posibles variables que pudieran estar mediando la relación entre la IE percibida y el ajuste sociopersonal y académico en la escuela; (5) diseñar e implementar una intervención educativa del ajuste escolar en la adolescencia, a través de factores sociocontextuales y psicológicos, basada en la evidencia teórica y empírica.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

CONCEPTUALIZACIÓN Y MEDIDA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

| | |
|--|----|
| Introducción | 37 |
| 1. La diversidad terminológica en torno a la inteligencia emocional | 37 |
| 2. Desarrollo conceptual de la inteligencia emocional | 40 |
| 3. Los principales modelos de la inteligencia emocional | 42 |
| 3.1. Clasificación de la inteligencia emocional basada en las facetas teóricas que la componen | 43 |
| 3.1.1. Modelo de habilidades de la inteligencia emocional..... | 44 |
| 3.1.2. Modelos mixtos de la inteligencia emocional | 47 |
| 3.2. Clasificación de la inteligencia emocional basada en el método de medida empleado | 51 |
| 3.3. Clasificación de la inteligencia emocional basada en las facetas teóricas y el método de medida..... | 52 |
| 4. Instrumentos de medida que operativizan el modelo de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)..... | 53 |
| 4.1. Tests de ejecución utilizados en la medida de las habilidades emocionales propuestas por Mayer y Salovey (1997) | 58 |
| 4.2. Autoinformes utilizados en la medida de las habilidades emocionales propuestas por Mayer y Salovey (1997)..... | 60 |
| 5. La necesidad de nuevos autoinformes para medir en castellano el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) en adolescentes de manera válida y fiable | 64 |
| 6. Síntesis..... | 66 |

Introducción

La emoción es uno de los procesos que sistemáticamente ha sido relegado en gran parte de la investigación psicoeducativa que se ha llevado a cabo en el siglo pasado. No obstante, a lo largo de las tres últimas décadas, la IE ha experimentado un desarrollo sustancial en cuanto a su conceptualización teórica y su evaluación. En consecuencia, son numerosas las aproximaciones teóricas e instrumentos disponibles en torno a este constructo. Esta diversidad conceptual y metodológica, precisamente, ha dificultado de manera manifiesta la integración de las evidencias empíricas obtenidas hasta el momento (Esnaola et al., 2015; Keefer, 2015).

Por lo tanto, con el propósito de clarificar y sintetizar el estado de la cuestión en la IE, en este capítulo se reúnen aspectos centrales acerca de su terminología, como resultado de la revisión crítica realizada. Seguidamente, se abordan los antecedentes que promovieron el desarrollo de este constructo, para continuar con la revisión de las principales clasificaciones de la IE, atendiendo a su contenido teórico, al tipo de instrumento de medida que lo operativiza y a estas dos aproximaciones teórico-metodológicas de manera conjunta, para después presentar los modelos con mayor difusión en la comunidad científica. Otro aspecto que es considerado en este capítulo son los principales instrumentos de medida que se emplean en la operativización del modelo de la IE de Mayer y Salovey (1997), puesto que se trata del marco teórico de referencia con mayor aceptación en la comunidad científica (Fernández-Berrocal et al., 2018; Roberts et al., 2010; Salguero et al., 2010). Finalmente, se argumenta la necesidad de disponer de nuevas medidas de la IE percibida en castellano para adolescentes desde el modelo de habilidades, dadas las limitaciones que presentan los instrumentos disponibles hasta el momento.

1. La diversidad terminológica en torno a la inteligencia emocional

Tal y como señalan Mayer y Salovey (1997), comprender el concepto de la IE requiere explorar los términos que lo componen. Por lo tanto, antes de ahondar en él, parece razonable y necesario abordar algunos conceptos relativos a este constructo, así como aquellos derivados del mismo. A este respecto, IE habilidad, IE mixta, IE rasgo, IE percibida, autoeficacia emocional o competencia emocional son algunos de los términos que han sido frecuentemente utilizados de manera indistinta en la literatura científica en torno a la IE. Esta falta de rigurosidad a la hora de matizar aquellos aspectos que comprenden estos términos y los diferencian a unos de otros continúa dificultando sobremanera la comprensión y la síntesis empírica acerca de este término.

Otro reto a la hora de abordar este constructo es diferenciarlo de otros afines como la inteligencia social o la inteligencia personal. La IE se describió inicialmente como un tipo de inteligencia social que incluye “la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y

las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información afectiva para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189). También la investigación previa la ha considerado parte de la inteligencia personal (Mayer, 2014). Sin embargo, Mayer, Caruso y Salovey (2016) consideran que existen evidencias empíricas suficientes en la actualidad para considerar la IE, la inteligencia social y la inteligencia personal constructos diferenciados, cuyos límites y relaciones entre sí aún se deben clarificar.

Una de las perspectivas de la IE más ampliamente aceptada define este constructo que tiene entidad propia como una capacidad mental que abarca habilidades relacionadas con el procesamiento de la información emocional (Mayer y Salovey, 1997). Esta perspectiva meramente cognitiva, precisamente, correspondería a la IE habilidad. Esta aproximación se presenta desde una perspectiva adaptativa, entendiendo la IE como una respuesta organizada de las emociones. Por lo tanto, la IE habilidad se trata de un proceso cognitivo común a todos los seres humanos que alberga potencialidad en lo que se refiere a la transformación personal e interacción social, aunque posee carácter individual debido a las diferentes habilidades y estilos de procesamiento de las personas y contiene habilidades cognitivas que condicionan el aprendizaje alcanzado sobre la información emocional extraída de experiencias e interacciones vividas con el medio (Mayer y Salovey, 1997).

Otra perspectiva es la IE mixta que recoge, tanto habilidades emocionales como habilidades sociales y rasgos de la personalidad (Mayer, Salovey, y Caruso, 2000). Por lo tanto, la IE mixta reúne diferentes modelos teóricos que, además de habilidades cognitivo-emocionales, también contemplan habilidades sociales y rasgos de la personalidad como nexo común, mientras que la IE habilidad engloba habilidades exclusivamente cognitivo-emocionales relacionadas con el procesamiento de la información. En consecuencia, la IE habilidad y la IE mixta son diferentes categorías de la IE que se diferencian entre sí sólo por los contenidos teóricos que se les atribuye.

Sin embargo, la evidencia empírica defiende que las medidas de autoinforme de la IE tienden a asociarse significativamente entre sí, de manera que estos resultados podrían estar indicando que miden un mismo aspecto de este constructo (Pérez-González, Petrides, y Furnham, 2005). Puesto que los datos dejan patente que la categorización de la IE habilidad y la IE mixta descuida el método de medida empleado, Petrides y Furnham (2000a, 2001) proponen otra clasificación diferente, atendiendo al tipo de medida que se emplea para evaluar la IE, en lugar de considerar las facetas teóricas que lo componen. De esta manera, se mantiene el empleo del término IE habilidad, pero cambia su significado conceptual en esta clasificación. Estos autores distinguen entre la IE habilidad, cuando se utilizan tests de ejecución para medir la IE, y la IE rasgo, cuando se utilizan autoinformes.

Cabe señalar que los tests de ejecución son instrumentos de medida que se utilizan cuando el objetivo es estimar aspectos relacionados con destrezas, de manera que evalúan la capacidad de ejecución o de conocimiento de la persona en una tarea concreta, mientras que los autoinformes o tests de rendimiento ordinario se valen de escalas tipo Likert en las que se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración o ítem (Martínez-Arias, Hernández-Lloreda, Hernández-Lloreda, 2006). Los autoinformes se emplean cuando el

objetivo requiere evaluar las atribuciones o percepciones de las personas. De ahí que los tests de ejecución evalúan las capacidades inferibles, pero no observables directamente de un individuo, evitando sesgos por deseabilidad social, mientras que en los autoinformes las personas tienden a contestar dando una imagen sesgada de sí mismas en consonancia con lo que consideran socialmente aceptable.

Otra cuestión a tener en cuenta es que utilizar los términos IE mixta e IE rasgo indistintamente como sinónimos es un error que se realiza frecuentemente y que tan sólo contribuye a propagar una confusión conceptual que aún perdura y que dificulta sintetizar la evidencia empírica de manera adecuada (Pérez-González et al., 2005). Ciertamente es que la IE mixta, como la IE rasgo, se valen en su totalidad de autoinformes para su medición, sin embargo, son distintas clasificaciones de la IE que se basan en aspectos diferentes, la primera en el contenido teóricos y la segunda en el método de evaluación empleado.

Otros términos relativos a este constructo que siguen causando confusión son la IE percibida y la autoeficacia emocional. Estas conceptualizaciones pueden considerarse equivalentes si se toma en cuenta que hacen referencia a las creencias que tienen las personas de sus propias habilidades emocionales. A este respecto, Keefer (2015) sostiene que la IE percibida y la autoeficacia emocional pueden considerarse sinónimos o equiparables cuando se emplean autoinformes para medir exclusivamente habilidades emocionales autopercebidas. Asimismo, la autoeficacia emocional, se ve indudablemente relacionada con la *teoría de las creencias de autoeficacia* de Bandura (1986, 1992, 1997). Este constructo englobaría subconstructos específicos relativos a las creencias de autoeficacia de las personas en diferentes campos de funcionamiento. La autoeficacia emocional, precisamente, sería uno de esos subconstructos relativos al funcionamiento emocional. Con todo, el uso del término IE percibida está más extendido para referirse de manera general a las autopercepciones en torno a destrezas meramente emocionales. Por tanto, este es el término que se empleará principalmente en este trabajo para referirse a las percepciones o creencias que tienen las personas de sus propias habilidades emocionales.

Finalmente, se expone un término relativo a la IE, cuyo uso está extendido en ámbitos como el laboral o el escolar: la competencia emocional. A Goleman (1995) se le atribuye este concepto. En este sentido, cabe entender las competencias emocionales como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes basadas en la IE que son susceptibles de ser desarrolladas y aprendidas, y que son necesarias para comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales de forma apropiada en diferentes contextos:

[...] las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, [...] potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69).

La mayoría de los expertos coinciden en establecer dos categorías principales en las que considerar las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007): (1) competencias de

desarrollo técnico-profesional o funcionales; y (2) competencias de desarrollo sociopersonal. De este modo, el primer conjunto de competencias tendría su ámbito de aplicación principal en el entorno laboral, mientras que el segundo se circunscribe mayoritariamente al contexto educativo.

2. Desarrollo conceptual de la inteligencia emocional

La evolución del término IE se ha valido de la propia evolución de la *inteligencia general*. De esta manera, la IE, como constructo, nace en un contexto contemporáneo en el que se distingue conceptualmente de la noción clásica de la inteligencia, a la vez que forma parte de una nueva aproximación teórica multidimensional de la misma. Es decir, no puede entenderse la IE sin entender previamente la inteligencia y el lugar que ocupa en ella. Por ello, en este apartado se explican las teorías que preceden a la IE y han motivado su desarrollo, así como la relación que mantiene con la inteligencia general.

La inteligencia puede considerarse un atributo “puramente” humano que ha generado fascinación, culto y debate que aún perdura en la actualidad (Sánchez-Elvira, 2003). Tal y como precisa el diccionario de la Real Academia Española, este término hace alusión a la capacidad de entender o comprender, así como al conjunto de habilidades y destrezas mentales que facilitan la adaptación de los individuos al medio y garantizan su supervivencia.

Como ya señalara Sánchez-Elvira (2003), iniciándose con la división del alma que planteó Platón (427-347 a. C.) y que posteriormente retomó Kant (1724-1804), el estudio de la *intellegentia* se originó en el campo de la filosofía. Así, Platón (370 a. C./2003) plantea dividir el alma en tres componentes: (1) el *alma racional*, de naturaleza divina e inmortal, que hace referencia a la razón y se situaría en la cabeza; (2) el *alma irascible*, localizada en el pecho, correspondería a las pasiones nobles y al valor; y (3) el *alma apetitiva*, por su parte, se localiza en el vientre y es fuente de pasiones innobles y deseos corporales. Basándose en esta división entre la razón, el valor y el deseo que propuso Platón (370 a. C./2003), Kant, en su *Crítica del juicio* (1958), propone una concepción tripartita de la mente en la que están involucrados procesos cognitivos, afectivos y volitivos diferenciados. De esta manera, la emoción sería un componente autónomo de la mente que mediaría entre la razón y la voluntad.

A inicios del siglo pasado, ya algunos autores clásicos como Binet y Simon (1905, 1908), dentro de la tradición conductual y psicométrica, conceptualizaron la inteligencia más allá de la idea unitaria del funcionamiento mental dominante de la época. Estos autores señalaron la existencia de dos tipos diferentes de inteligencia: (1) la *inteligencia ideativa* que hace referencia a los procesos cognitivos que favorecen la adaptación del ser humano a su medio; y (2) la *inteligencia instintiva*, concerniente a la intuición y los sentimientos. Sin embargo, no sería hasta la aparición del cognitivismo y su interés por el procesamiento de la información a mediados del siglo XX cuando se asientan las bases necesarias para el desarrollo de la IE (Mestre, Comunian, y Comunian, 2007). Ante el debate suscitado sobre la

relación entre la emoción y el pensamiento, la psicología cognitiva nace como la alternativa al conductismo entonces vigente y se vale del método científico para poner el foco en el estudio de los procesos cognitivos para explicar las respuestas emocionales y conductuales de las personas.

No es hasta el trabajo de Leuner (1966) cuando se utiliza por primera vez el término IE, pero en este caso, dentro del ámbito de la psicoterapia (Mayer, Salovey et al., 2000). Payne (1986) también hace uso de este término en su tesis doctoral no publicada en la que propone “integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños” (Bisquerra, 2003, p. 9). Del mismo modo, Greenspan (1989) hace referencia a la IE en relación a los niños y niñas con trastornos del espectro autista y remarca la importancia de la afectividad en los procesos motores, lingüísticos y cognitivos como medio para mejorar sus capacidades socioadaptativas (Greenspan y Benderly, 1997). Con todo, ninguno de estos trabajos define conceptualmente la IE, ni se han utilizado como fundamentación de este constructo.

Los principales referentes teóricos de la IE se enmarcan tanto en la tradición cognitiva como en teorías desarrolladas posteriormente, en los inicios de un enfoque cognitivo-socioafectivo de la psicología (Mestre et al., 2007; Mora-Mérida y Martín-Jorge, 2000). Entre estos antecedentes, en la década de los ochenta, la *teoría triárquica* de Sternberg (1985, 1988), perteneciente a la corriente cognitiva que analiza el procesamiento de la información, reconoce otras dimensiones de la inteligencia general que las puramente académicas. Este autor plantea tres tipos de inteligencias, la *inteligencia analítica*, la *inteligencia práctica* y la *inteligencia creativa*, que determinarían el grado de adaptación de los individuos a los cambios que se dan en su entorno a lo largo del ciclo vital y que, entre otras habilidades, permitirían decodificar mensajes no verbales en situaciones interpersonales.

Desde un enfoque integrador de la tradición cognitiva y el estudio de las emociones, Lazarus (1982) y Lazarus, Averill y Opton (1970) relacionan los procesos cognitivos y los procesos afectivos, sugiriendo que la emoción estaría precedida por un patrón específico de valoración. De modo similar, la teoría de las creencias de autoeficacia de Bandura (1986, 1992, 1997) también asienta las bases de la IE, permitiendo ahondar en la relación entre la cognición y la emoción, en tanto que las creencias de autoeficacia correspondientes a las habilidades emocionales incidirían de manera notable en la conducta social (Baroncelli y Ciucci, 2014). De este modo, el estudio de la interacción entre la cognición y la emoción ofrece una visión de la inteligencia humana como un sistema complejo que integra capacidades relativamente independientes y relaciona procesos cognitivos, emocionales y motivacionales con el entorno. En el caso de la *teoría de la mente* (Premack y Woodruff, 1978), la capacidad de inferir comportamientos, creencias o sentimientos propios y ajenos, implicaría el uso de ciertas habilidades emocionales necesarias en la recepción y decodificación de aquella información que contiene carga emocional.

Con todo, es la *teoría de las inteligencias múltiples* de Gardner (1983, 1999) la que más se aproxima conceptualmente a la IE. Concretamente, entre las diversas inteligencias que considera esta teoría (i.e., *lingüística-verbal*, *lógico-matemática*, *visual-espacial*,

cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista), las inteligencias intrapersonal e interpersonal contemplan utilizar la identificación de las propias emociones para comprender la propia conducta, así como la de los demás, y así conocer sus estados emocionales e intencionales.

De esta manera, siendo la inteligencia general y la IE distintos constructos, ¿Qué relación hay entre ambos términos? La investigación reciente ha tratado de situar la IE dentro de la teoría Cattell-Horn-Carroll (CHC) de la inteligencia. Esta teoría se considera en la actualidad una de las aproximaciones teóricas con mayor aceptación en el estudio de la inteligencia humana. Así, Schneider y McGrew (2012) señalan que el modelo CHC se basa en la *teoría de los tres estratos jerárquicos de la inteligencia* de Carroll (1993) que integra, a su vez, la *teoría bifactorial de la inteligencia* de Cattell y Horn (Cattell, 1943; Horn y Noll, 1997). Esta teoría defiende que la inteligencia consta de una estructura jerárquica de tres estratos: (1) el estrato inferior consistiría en más de 70 *habilidades específicas*, también conocidas como *habilidades próximas* (i.e., narrow abilities); (2) el segundo estrato agrupa las habilidades específicas en conjuntos de competencias cognitivas denominadas *habilidades amplias* (i.e., broad abilities); (3) el tercer estrato de orden superior aglutinaría estas habilidades amplias en un único factor denominado inteligencia general.

Existe otra taxonomía relativa a la cognición con la que se ha visto frecuentemente relacionada la IE: la *inteligencia caliente* (i.e., hot intelligence) y la *inteligencia fría* (i.e., cool intelligence). Autores como Brand (1985) indican que la inteligencia caliente hace referencia al procesamiento cognitivo de la información con alta significación personal o carga emocional, mientras que la *inteligencia fría* (i.e., cool intelligence) se refiere al procesamiento que carece de significación personal alguna. En consecuencia, todas las habilidades cognitivas que aglutina la teoría CHC corresponderían principalmente a la inteligencia fría (Schneider, Mayer, y Newman, 2016). Pese a ello, MacCann et al. (2014) sugieren reestructurar el modelo CHC de la inteligencia, a fin de ampliarlo, incorporando la IE en su segundo estrato, entre las habilidades cognitivas amplias (Legree et al., 2014; MacCann et al., 2014; Mestre et al., 2016).

3. Los principales modelos de la inteligencia emocional

Desde la aparición de la IE en 1990, la conceptualización de este constructo ha estado inmersa en una evolución que aún prosigue hoy en día. Ejemplo de ello son las numerosas y muy variadas clasificaciones que se ofrecen en torno a la IE y que siguen contribuyendo a la confusión conceptual patente en la comunidad científica.

Los términos que hacen referencia a distintas categorías de la IE se han presentado y clarificado previamente. No obstante, dada la complejidad en torno a la conceptualización de este constructo, se ha considerado oportuno abordar en mayor profundidad las distintas clasificaciones de las que se dispone, a fin de distinguirlas y tener un conocimiento más comprensivo de las mismas.

A continuación, se presentan las tres principales clasificaciones que han surgido a lo largo de su existencia y que coexisten en la actualidad, (1) tomando en consideración las facetas teóricas (Mayer, Salovey et al., 2000), (2) el instrumento empleado para evaluar este constructo (Petrides y Furnham, 2000a, 2001), (3) así como de manera conjunta los aspectos teóricos y metodológicos que los distinguen (Joseph y Newman, 2010). De esta manera, se ofrece una descripción de sus principales modelos, haciendo mayor hincapié en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), dado que se trata de uno de los marcos teóricos con mayor aceptación en la comunidad científica en el estudio de la IE (Fernández-Berrocal et al., 2018; Roberts et al., 2010; Salguero et al., 2010; Salguero et al., 2012).

3.1. Clasificación de la inteligencia emocional basada en las facetas teóricas que la componen

Mayer, Salovey et al. (2000) proponen clasificar la IE en función de las dimensiones o facetas teóricas que se le atribuyen. De esta manera, se distingue el modelo de habilidades de la IE (i.e., IE habilidad) que contiene exclusivamente habilidades emocionales de los modelos mixtos de la IE (i.e., IE mixta) que abarcan habilidades emocionales y sociales, así como rasgos de la personalidad (véase Figura 1).

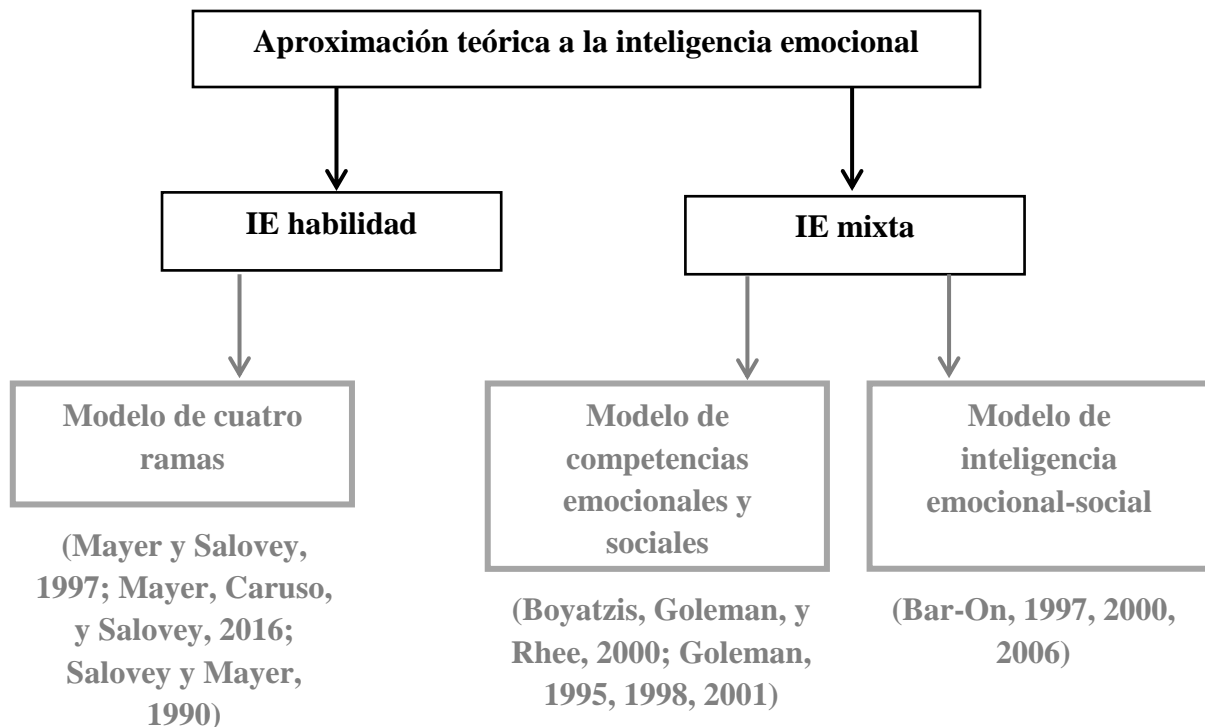


Figura 1. Los principales modelos de la IE según los aspectos teóricos que los distinguen.

Mayer (2006) señala que, atendiendo a los aspectos teóricos que los caracterizan, son tres los modelos más relevantes de la IE: (1) el modelo de habilidades, también conocido

como el modelo de cuatro ramas (Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 2016; Salovey y Mayer, 1990), perteneciente a la IE habilidad; (2) el modelo de competencias emocionales y sociales (Boyatzis et al., 2000; Goleman, 1995, 1998, 2001) que se encuadra dentro de la IE mixta; y (3) el modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On (1997, 2000, 2006) que también correspondería a la IE mixta. A continuación, se analizan en mayor profundidad estos modelos.

3.1.1. Modelo de habilidades de la inteligencia emocional

Salovey y Mayer (1990) definen por primera vez la IE de manera formal como una respuesta organizada de las emociones que guían el pensamiento y la conducta de las personas. Esta conceptualización teórica inicial considera este constructo como un subtipo de inteligencia social que incluye tres tipos de procesos mentales que implican información emocional: (1) la *valoración y expresión de la emoción*; (2) el *uso adaptativo de la emoción*; y (3) la *regulación emocional* (véase Figura 2).

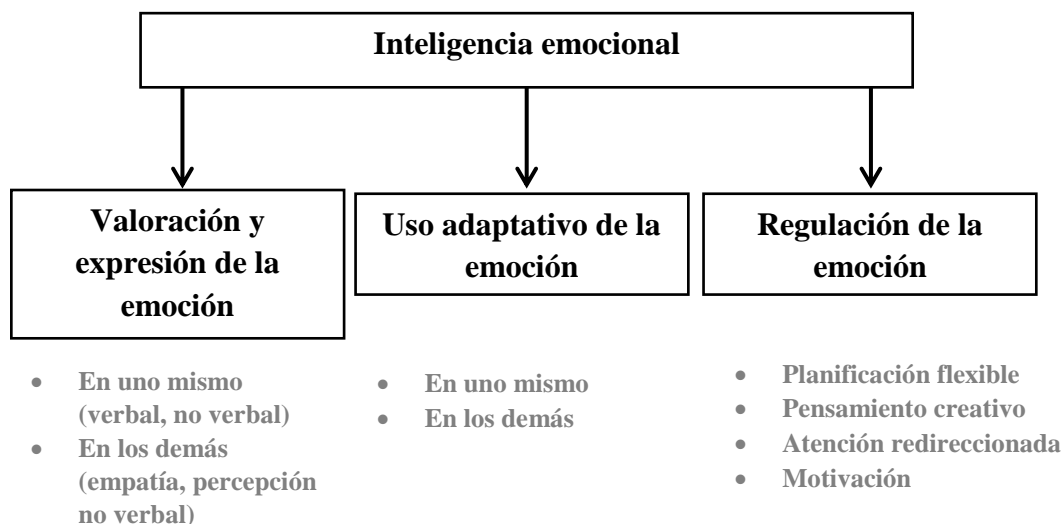


Figura 2. Conceptualización inicial de la IE de Salovey y Mayer (1990).

Salovey y Mayer (1990) definen la valoración y expresión de la emoción como la percepción que tienen los individuos acerca de la expresión verbal y no-verbal que realiza de sus propias emociones, así como la expresión no verbal en los demás. Asimismo, este proceso mental conllevaría la capacidad para comprender las emociones de otras personas y reexperimentarlas en uno mismo. El uso adaptativo de la emoción hace referencia a la capacidad de valerse de las emociones para influir en la selección de estrategias orientadas a la resolución de problemas. Finalmente, la regulación emocional correspondería a la modificación consciente de los estados emocionales en uno mismo y en los demás, a fin de

augmentar, elicitar o prolongar ciertas experiencias emocionales, así como terminándolas o atenuándolas.

Este modelo de la IE, que pasó desapercibido los primeros años de su existencia, se originó como resultado de la revisión de la investigación previa que realizaron sus autores relativa a la percepción, expresión y regulación de las emociones en uno mismo, así como al papel que desempeñan las emociones en el procesamiento cognitivo de la información (Salovey y Mayer, 1990). Posteriormente, los propios autores reformularon esta conceptualización inicial, a fin de remarcar la relevancia del procesamiento de la información, a través de la vinculación entre las emociones y los diferentes procesos psicológicos básicos y, así, diferenciar su modelo teórico de constructos afines como la inteligencia social o la personalidad. En esta reconceptualización Mayer y Salovey (1997) describen la IE de la siguiente manera:

[...] la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros para promover el crecimiento emocional e intelectual (p. 10).

De este modo, esta aproximación teórica da lugar al modelo de cuatro ramas de la IE que reúne cuatro habilidades emocionales en lugar de las tres que planteaban inicialmente sus autores en 1990. En esta reconceptualización Mayer y Salovey (1997) mantuvieron y ampliaron las habilidades emocionales referidas a la percepción y la regulación de las emociones y reconceptualizaron el uso adaptativo de las emociones. Así, el modelo de cuatro ramas, abarca las siguientes habilidades cognitivo-emocionales: (1) la percepción, valoración y expresión de las emociones; (2) la facilitación emocional del pensamiento; (3) la comprensión y análisis emocional; y (4) la regulación reflexiva de las emociones.

La percepción, valoración y expresión de las emociones hace referencia a la identificación de las emociones en uno mismo, en otras personas, así como en objetos. Este reconocimiento emocional, precisamente, resulta necesario para expresar los sentimientos de manera acorde a las características del contexto en las que se dan y detectar manifestaciones emocionales manipuladas. La facilitación emocional del pensamiento alude al uso de la información emocional para asistir al proceso intelectual, ya sea redirigiendo la atención de las personas, generando emociones o considerando múltiples perspectivas que pudieran facilitar la toma de decisiones. La comprensión y análisis emocional, por su parte, se relaciona con el uso del conocimiento emocional; de esta manera, etiquetar las emociones, interpretar los significados causa-efecto que conllevan, así como comprender la evolución y complejidad que entrañan las emociones serían procesos psicológicos que abarcaría esta habilidad emocional. Por último, la regulación reflexiva de las emociones aboga por un uso autocontrolado de las emociones para promover el crecimiento personal, a través de estrategias que impliquen tolerar emociones tanto placenteras como displacenteras o controlar el posible efecto que tendrían las emociones en la subsiguiente conducta.

Estas habilidades emocionales se componen, a su vez, de los procesos psicológicos que se muestran en el Cuadro 1, distribuyéndose de arriba abajo, de los procesos más básicos que primero se desarrollan, a los más elevados e integrados que suelen desarrollarse en último lugar. Por ejemplo, respecto a la comprensión y análisis emocional, etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones serían procesos psicológicos que emergerían tempranamente en el desarrollo, manifestándose más tarde los procesos psicológicos elevados posteriores, como reconocer las transiciones entre emociones.

Cuadro 1

Representación teórica del modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997)

| Habilidades emocionales | Procesos psicológicos emocionales implicados |
|---|--|
| Percepción, valoración y expresión de las emociones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamiento de uno ▪ Identificar emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta ▪ Expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos ▪ Discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, u honestas versus deshonestas, de las emociones |
| Facilitación emocional del pensamiento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante ▪ Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos ▪ El humor cambia la perspectiva del individuo desde el optimismo hasta el pesimismo, y favorece la consideración de múltiples puntos de vista ▪ Los estados emocionales estimulan afrontar problemas específicos tales como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad |
| Comprensión y análisis emocional | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas ▪ Interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones ▪ Comprender sentimientos, complejos, simultáneos o mezclados ▪ Reconocer las transiciones entre emociones |
| Regulación reflexiva de las emociones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estar abiertos a los sentimientos, tanto los placenteros como los displacenteros ▪ Atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción, dependiendo de su información o utilidad juzgada ▪ Monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a otros ▪ Regular las emociones en un mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras |

Por otro lado, Mayer y Salovey (1997) también señalan que la distinción entre las cuatro principales habilidades emocionales es más patente al inicio del desarrollo, debido a que las destrezas emocionales adquiridas en la infancia estarían pobremente integradas; así, el grado de asociación entre estas habilidades no sería tan notable y no dependerían unas de las otras. Sin embargo, dentro de una personalidad adulta más constituida o madura, la distinción

entre las habilidades emocionales sería menor y cabría esperar un factor global que las reuniera.

Pese a que el modelo de Mayer y Salovey (1997) es una de las aproximaciones con mayor apoyo en la comunidad científica (Fernández-Berrocal et al., 2018; Roberts et al., 2010; Salguero et al., 2010), se ha visto sujeto a críticas, a tenor de algunos trabajos científicos que ponen de manifiesto que existen dificultades para replicar empíricamente las cuatro habilidades emocionales que postula (Gignac, 2005; Palmer, Gignac, Manocha, y Stough, 2005; y Rossen, Kranzler, y Algina, 2008). En respuesta a esas evidencias, Mayer et al. (2016) han clarificado recientemente el modelo de cuatro ramas de la IE. En esta segunda reespecificación, se ha propuesto dividir y diferenciar en dos o más algunos de los procesos psicológicos originales relativos a la percepción y a la regulación emocional. Asimismo, tres de las cuatro habilidades emocionales del modelo (i.e., percepción, valoración y expresión de las emociones; facilitación emocional del pensamiento; y comprensión y análisis emocional) ven incrementado el número de procesos psicológicos que contienen con nuevas aportaciones. Por último, se sugiere dividir la dimensión facilitación emocional del pensamiento en dos áreas: (1) *generación de emociones para facilitar el pensamiento*; y (2) *adaptación del pensamiento a la emoción*.

En cuanto a la clarificación del modelo de cuatro ramas, Mayer et al. (2016) insisten en la necesidad de considerar la IE como un conjunto de habilidades mentales y recalcan que las personas emocionalmente inteligentes perciben las emociones con precisión, utilizan de manera rigurosa sus emociones para facilitar el pensamiento, comprenden las emociones y sus significados, y gestionan sus emociones y las de los demás. Las aportaciones de Mayer et al., (2016) en este trabajo no difieren en esencia del modelo de la IE que formularan Mayer y Salovey (1997), por lo que las clarificaciones conceptuales que presentan no pueden considerarse una reformulación que superen este modelo. En cualquier caso, resulta necesario destacar que los propios autores reconocen que la estructura teórica que postularon en 1997 no siempre se ha podido replicar empíricamente, por lo que las habilidades cognitivas que comprende la IE aún están por determinar. Finalmente, Mayer et al. (2016) señalan que existen evidencias empíricas de que en la resolución de problemas que implica la habilidad emocional correspondiente a la facilitación emocional del pensamiento podrían estar involucradas algunas otras habilidades emocionales, dado el alto grado de correlación que presenta con la percepción emocional (Curci, Lanciano, Soleti, Zammuner, y Salovey 2013; Gardner y Qualter, 2011) y la regulación emocional (Austin, Saklofske, Huang, y McKenney, 2004; Kun, Balazs, Kapitany, Urban, y Demetrovics, 2010). En todo caso, han considerado de interés mantener esta habilidad en el modelo de cuatro ramas de la IE, ya que contiene procesos psicológicos diferentes a los que reúnen otras habilidades emocionales y que están inevitablemente ligados a la resolución de problemas emocionales (Mayer et al., 2016).

3.1.2. Modelos mixtos de la inteligencia emocional

Los diferentes aspectos teóricos que albergan la IE habilidad y la IE mixta asientan las bases necesarias para que ambas conceptualizaciones se distingan inequívocamente. De esta

manera, la IE mixta reúne aquellos modelos que, como nexo común, abarcan, tanto competencias sociales y emocionales, como atributos de la personalidad. Ejemplo de ello son el modelo de competencias emocionales y sociales (Boyatzis et al., 2001; Goleman, 1995, 1998, 2001) y el modelo de inteligencia emocional-social (Bar-On, 1997, 2001, 2006) que se presentan a continuación.

El modelo de competencias emocionales que inicialmente propuso Goleman (1995, 1998), aunque con manifiesta intención de fundamentarse en la teoría de Salovey y Mayer (1990), se encuadra dentro de la IE mixta. Esta aproximación teórica, pese a su nombre, reúne un conjunto competencias emocionales y sociales de distinta índole como (1) la *autoconciencia*, (2) la *autorregulación*, (3) la *automotivación*, (4) la *empatía* y (5) las *habilidades sociales*. Una de las características de este modelo es que ofrece una medida global de la IE denominada *cociente emocional* que pretende complementar al cociente intelectual clásico. Para Goleman (1995) la IE abarca:

[...] aquellas características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (p. 61).

Autores cercanos a una perspectiva puramente cognitiva de la IE consideran la definición que realiza Goleman (1995) no novedosa, conceptualmente asociada a rasgos de la personalidad y carente de aspectos relacionados con una definición formal de la inteligencia (Mestre, 2003). A pesar de ello, es indiscutible que las aportaciones de este autor popularizaron este constructo y favorecieron la aparición de nuevas conceptualizaciones e instrumentos de medida de la IE.

Posteriormente, el modelo de competencias emocionales (Goleman, 1995, 1998) fue reformulado, pasando a llamarse modelo de competencias emocionales y sociales de la IE (Boyatzis et al., 2000; Goleman, 2001). En esta nueva revisión teórica se sigue manteniendo la distinción entre las áreas de competencias emocionales y competencias sociales previamente establecidas (véase Cuadro 2). No obstante, el conjunto de cinco competencias iniciales ve reducido su número y pasan a ser cuatro en esta reconceptualización: *autoconciencia*, *automanejo*, *conciencia social*, y *manejo de las relaciones sociales*. Los principales cambios realizados se presentan a continuación: (1) las características relativas a la competencia autoconciencia se mantienen; (2) la autorregulación pasa a denominarse *automanejo* e incluye algunas de las características de la competencia automotivación que en esta nueva conceptualización desaparece; (3) la competencia relativa a la empatía ve reducido el número de características que la componen bajo su nueva denominación *conciencia social*; y finalmente, (4) la nueva competencia denominada *manejo de las relaciones sociales* reúne principalmente características relativas a las habilidades sociales y alguna correspondiente a la empatía.

Cuadro 2

Evolución del modelo de competencias emocionales y sociales de la IE

| | Modelo de competencias emocionales de la IE (Goleman, 1995, 1998) | Modelo de competencias emocionales y sociales de la IE (Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000; Goleman, 2001) |
|--------------------------|---|--|
| Competencias emocionales | <p>Autoconciencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional • Autoevaluación adecuada • Autoconfianza <p>Autorregulación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Confianza • Responsabilidad • Adaptabilidad • Innovación <p>Automotivación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivación de logro • Compromiso • Iniciativa • Optimismo | <p>Autoconciencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional • Autoevaluación adecuada • Autoconfianza <p>Automanejo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Confianza • Adaptabilidad • Orientación al logro • Iniciativa • Fidelidad • Coherencia |
| | Competencias sociales | <p>Empatía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Conciencia organizacional • Orientación al servicio • Desarrollo de los demás • Aprovechamiento de la diversidad <p>Habilidades sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Comunicación • Influencia • Impulso de cambio • Gestión de conflictos • Construcción de alianzas • Colaboración y cooperación • Capacidad de equipo |

El modelo de la inteligencia emocional-social, por su parte, surge de las investigaciones de Bar-On (1997) en torno a los factores emocionales y sociales que favorecen la salud mental y promueven un funcionamiento adaptativo ante las demandas y presiones diarias. Este modelo teórico de la IE mixta consta de cinco áreas relativas al funcionamiento emocional y social (i.e., *habilidad intrapersonal, habilidad interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general*) que contienen, a su vez, quince factores (véase Cuadro 3).

Cuadro 3

Estructura del modelo de inteligencia emocional-social

| Estructura teórica (Bar-On, 1997) | Estructura empírica (Bar-On, 2000, 2006; Bar-On y Parker, 2000) |
|--|---|
| Habilidades intrapersonales | Habilidades básicas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional • Autoestima • Realización personal • Asertividad • Independencia | <ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Relaciones interpersonales • Control de impulsos • Resolución de problemas • Autoconciencia emocional • Flexibilidad • Comprobación de la realidad • Tolerancia al estrés • Asertividad • Empatía |
| Habilidades interpersonales | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Relaciones interpersonales • Responsabilidad social | |
| Manejo del estrés | Habilidades facilitadoras |
| <ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia al estrés • Control de impulsos | <ul style="list-style-type: none"> • Optimismo • Realización personal • Felicidad • Independencia • Responsabilidad social |
| Adaptabilidad | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas • Comprobación de la realidad • Flexibilidad | |
| Estado de ánimo general | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Felicidad • Optimismo | |

De esta manera, la habilidad intrapersonal hace referencia a la destreza que tienen las personas para reconocer, comprender y expresar emociones. Asimismo, engloba dimensiones como la autoconciencia emocional, la autoestima, la realización personal, la asertividad y el sentimiento de independencia. La habilidad interpersonal reúne aspectos tales como la empatía, las habilidades sociales y la responsabilidad social que todas ellas se utilizan para valorar la capacidad que tienen los individuos para comprender las emociones de otras personas. Otra de las áreas que contempla este modelo, el manejo del estrés, que se centra en la capacidad para gestionar y controlar las emociones que se generan en situaciones de estrés o impulsividad. Por otra parte, la adaptabilidad hace alusión a la habilidad que tienen las personas para cambiar, adaptarse y resolver problemas de naturaleza tanto personal como interpersonal. Por último, el área relativa al estado de ánimo general hace referencia a la regulación emocional, en tanto que se vale de la habilidad para generar emociones y automotivarse para promover la felicidad y el optimismo.

Respecto a la corroboración empírica del modelo teórico de la inteligencia emocional-social, Bar-On y Parker (2000) señalan que del conjunto de factores que recoge el Cuadro 3 son sólo 10 los que desempeñan un papel clave en la promoción de la conducta emocionalmente y socialmente inteligente (i.e., *Autoestima, Relaciones interpersonales,*

Control de impulsos, Resolución de problemas, Autoconciencia emocional, Flexibilidad, Comprobación de la realidad, Tolerancia al estrés, Asertividad, y Empatía), mientras que los cinco factores restantes (i.e., *Optimismo, Realización personal, Felicidad, Independencia, y Responsabilidad social*) ejercerían un papel mediador, facilitando dicha relación.

3.2. Clasificación de la inteligencia emocional basada en el método de medida empleado

Como se ha mencionado anteriormente, Petrides y Furnham (2000a, 2001) sugieren clasificar la IE atendiendo al tipo de instrumento empleado para medir este constructo, en lugar de considerar las facetas teóricas que lo componen. Así, habría que distinguir entre la IE habilidad cuando se utilizan tests de ejecución, independientemente del contenido teórico que operativizan, y la IE rasgo cuando se utilizan autoinformes (véase Figura 3).

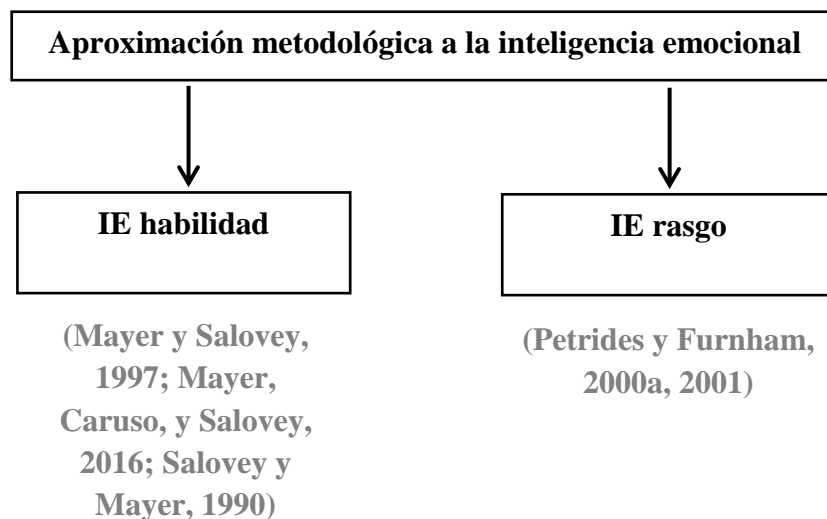


Figura 3. Los principales modelos de la IE según los aspectos metodológicos que los distinguen.

La IE habilidad está compuesta por un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento de la información emocional (Resurrección et al., 2014), ya que estudios previos han relacionado la IE habilidad con tareas cognitivas que contienen cierta carga emocional (e.g., Gutiérrez-Cobo, Cabello, y Fernández-Berrocal, 2016). Con todo, existe cierta confusión en el empleo de este término, puesto que la IE habilidad se utiliza para referirse tanto a la clasificación de la IE basada en aspectos teóricos, cuando se alude al modelo de Mayer y Salovey (1997), como a la clasificación basada en el tipo de instrumento empleado para medirla, cuando se emplean tests de ejecución.

La IE rasgo, por otro lado, se define como una constelación de autopercepciones emocionales localizadas en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad (Frederickson, Petrides, y Simmonds, 2012). Por consiguiente, puede entenderse que la IE

rasgo se combina con la personalidad en cierta manera. En este sentido, diferentes estudios apuntan a que la IE rasgo es factorialmente oblicua y se relaciona significativamente con diversas dimensiones de orden superior de la personalidad. No obstante, Petrides, Mikolajczak et al. (2016) matizan que esta aproximación metodológica de la IE debe considerarse un constructo diferente a la personalidad, puesto que puede aislarse factorialmente de ésta.

Los estudios llevados a cabo corroboran la distinción entre la IE medida a través de autoinformes y medida a través de tests de ejecución, como resultado del bajo grado de asociación entre ambas puntuaciones (Costa y Faria, 2014, 2016). Más concretamente, van Rooy, Viswesvaran y Pluta (2005), en su revisión meta-analítica de los constructos de la IE, cuantificaron la relación entre las medidas de ejecución y los autoinformes de la IE, estableciendo que la correlación entre las puntuaciones obtenidas con estos instrumentos es muy débil ($r = .14$). Otros estudios, en cambio, han delimitado el grado de asociación entre la IE habilidad y la IE rasgo en torno a $r = .30$ (Furnham, 2001; Pérez-González et al., 2005).

Por otra parte, la evidencia empírica indica que se trata de dos procesos mentales diferenciados que ocurren simultáneamente, complementándose, de manera que la IE rasgo influiría en la efectividad a la hora de implementar o poner en marcha las habilidades emocionales (Davies y Humphrey, 2012, 2014; Di Fabio y Saklofske, 2014; Keefer, 2015; Liu, Wang, y Lü, 2013; Martins, Ramalho, y Morin, 2010; Zeidner, Matthews, y Roberts, 2012).

3.3. Clasificación de la inteligencia emocional basada en las facetas teóricas y el método de medida

Joseph y Newman (2010) proponen clasificar la IE tomando en consideración de manera conjunta tanto las facetas teóricas que la componen como el método de medida utilizado. De esta manera, estos autores distinguen entre la IE habilidad basada en tests de ejecución, la IE habilidad basada en autoinformes y la IE mixta basada en autoinformes (véase Figura 4). El modelo teórico de Mayer y Salovey (1997) se situaría en las dos primeras categorías que proponen estos autores, ya que es posible operativizar las habilidades emocionales que plantea mediante tests de ejecución y autoinformes, mientras que la tercera categoría haría referencia a los modelos de competencias emocionales y sociales (Boyatzis et al., 2001; Goleman, 1995, 1998, 2001) y de inteligencia emocional-social de Bar-On (1997, 2001, 2006) que hasta ahora sólo se han operativizado mediante autoinformes.

Se trata de una de las taxonomías de la IE más recientes que tiene su origen en el ámbito organizativo-laboral y que ha encontrado amparo en el ámbito psicológico de mano de autores como Gutiérrez-Cobo et al. (2016, 2017). Sus autores plantean esta clasificación, como resultado de las intercorrelaciones meta-analíticas que obtuvieron en la investigación llevada a cabo. Joseph y Newman (2010) evidencian que, pese a que la IE habilidad basada tanto en tests de ejecución como en autoinformes contienen las mismas facetas teóricas, su grado de asociación es muy débil ($\rho = .12$) e incluso menor que el grado de asociación que presenta la IE habilidad basada en tests de ejecución y la IE mixta basada en autoinformes

($\rho = .23$). Por otra parte, el grado de asociación entre la IE habilidad y la IE mixta, cuando ambas aproximaciones son medidas mediante autoinformes, es moderado ($\rho = .59$); pese a ello, estos datos sugerirían que se trata de constructos diferentes en los que existe cierto solapamiento, ya que comparten un 35% de la varianza ($\rho^2 = .35$). Asimismo, los resultados obtenidos por Dacre-Pool y Qualter (2012) aportan evidencias a este respecto y confirman la existencia de correlaciones de débiles a moderadas ($r = .15 - .62$) entre los autoinformes empleados para medir la IE habilidad y la IE mixta. En todo caso, la clasificación de Joseph y Newman (2010) es una propuesta conceptual de corto recorrido que aún necesita de mayor evidencia empírica en la que sustentarse.

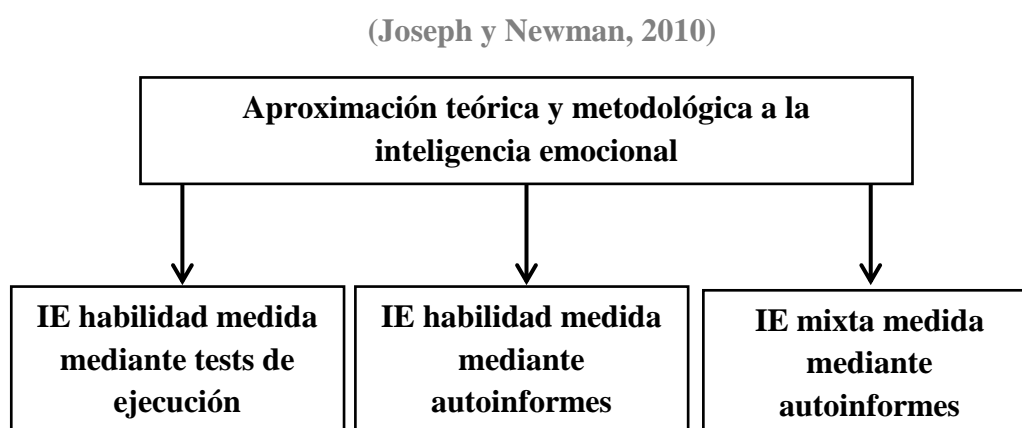


Figura 4. Los principales modelos de la IE según los aspectos teóricos y metodológicos que los distinguen.

4. Instrumentos de medida que operativizan el modelo de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)

El debate aún vigente sobre qué tipo de medida es la más adecuada para operativizar la IE ha sido beneficioso para el desarrollo de instrumentos psicométricos más efectivos y fiables. A este respecto, la Tabla 1 recoge los principales instrumentos que han surgido en torno al modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), por tratarse de una de las aproximaciones teóricas de la IE más acreditada y extendida en la actualidad (Fernández-Berrocal et al., 2018; Roberts et al., 2010; Salguero et al., 2010), en base a dos criterios que son de interés para este trabajo: (1) que estas medidas se empleen en el ámbito psicoeducativo; y (2) que evalúen las habilidades emocionales en la adolescencia y la juventud. Asimismo, este apartado recoge otros instrumentos que, aunque miden constructos afines a la IE, se han empleado frecuentemente para medir algunas de las habilidades emocionales que proponen Mayer y Salovey (1997).

Tabla 1

Instrumentos de medida empleados en el ámbito psicoeducativo para evaluar el modelo de habilidades de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) en la adolescencia y la juventud

| TESTS DE EJECUCIÓN | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|---|
| Modelo | Edad de aplicación | Nº de ítems/Subescalas | Estructura interna | Alpha | Validación en muestra española | |
| MAYER-SALOVEY-CARUSO EMOTIONAL INTELLIGENCE TEST (MSCEIT; Mayer, Salovey, y Caruso, 2002, 2005) | MSCEIT +17 años | 141 ítems El test dispone de dos tareas por cada una de las cuatro ramas, dividiéndolas en dos áreas (experencial y estratégica). Métodos de puntuación: consenso y experto. | 3 o 4 factores de primer orden y un factor general de segundo orden | $\alpha_{\text{subesc}} = .76 - .91$ | (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009; Extremera, Fernández-Berrocal, y Salovey, 2006) | |
| | Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) | MSCEIT-YV +10 años | 101 ítems 4 subescalas: Percepción emocional Facilitación emocional Comprensión emocional Manejo emocional | 4 factores de primer orden un factor general de segundo orden | $\alpha_{\text{subesc}} = .67 - .86$ | - |

(Continuación Tabla 1)

| | Modelo | Edad de aplicación | Nº de ítems/Subescalas | Estructura interna | Alpha | Validación en muestra española |
|---|---|--------------------|--|--|---|--|
| TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LA FUNDACIÓN BOTÍN PARA ADOLESCENTES (TIEFBA; Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, y Salguero, 2015) | Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) | +12 años | 144 ítems 4 subescalas: Percepción emocional Facilitación emocional Comprensión emocional Manejo emocional | 4 factores de primer orden un factor general de segundo orden | $\alpha_{\text{exper}} = .88$ $\alpha_{\text{estrat}} = .83$ $\alpha_{\text{subesc}} = .74 - .86$ | (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera, y Extremera, 2018) |
| AUTOINFORMES | | | | | | |
| TRAIT META-MOOD SCALE (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995) | Formulación original de la IE de Salovey y Mayer (1990) | +12 años | Versiones de 48 ítems, 24 ítem, 23 ítems, 22 ítems y 12 ítems 3 subescalas: Atención emocional Claridad emocional Reparación emocional No proporciona una puntuación global | 3 o 4 factores intercorrelacionados | $\alpha_{\text{subesc}} = .70 - .89$ | Fernández-Berrocal et al. (1998) |
| ASSESSING EMOTIONS SCALE (AES; Schutte et al., 1998) | Formulación original de la IE de Salovey y Mayer (1990) | +13 años | Versiones de 41 ítems, 33 ítems, 29 ítems, 28 ítems y 26 ítems | 3, 4 o 5 factores interrelacionados; 4 factores de primer orden un factor general de segundo orden | $\alpha_{\text{subesc}} = .58 - .90$ | Ferrándiz et al. (2006) |

(Continuación Tabla 1)

| | Modelo | Edad de aplicación | Nº de ítems/Subescalas | Estructura interna | Alpha | Validación en muestra española |
|--|---|--------------------|--|--------------------|--------------------------------------|---|
| | | | 4 subescalas: Percepción emocional Utilización emocional Reg. emoc. propia Reg. emoc. en los demás | | | |
| WONG AND LAW EMOTIONAL INTELLIGENCE SCALE (WLEIS; Wong y Law, 2002) | Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) | +15 años | 16 ítems 4 subescalas: Percep. emoc. uno mismo. Percep. emoc. demás. Uso de las emociones Regulación emocional | 1 o 4 factores | $\alpha_{\text{subesc}} = .63 - .90$ | Fernández-Berrocal, Pérez-González, Repetto, y Extremera (2004) |
| SELF-RATED EMOTIONAL INTELLIGENCE SCALE (SREIS; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, y Salovey, 2006) | Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) | +17 años | 19 ítems 4 subescalas: Percepción emocional Facilitación emocional Comprensión emocional Manejo emocional interpersonal e intrapersonal No proporciona una puntuación global | 1 o 4 factores | $\alpha_{\text{subesc}} = .68 - .89$ | - |

(Continuación Tabla 1)

| | Modelo | Edad de aplicación | Nº de ítems/Subescalas | Estructura interna | Alpha | Validación en muestra española |
|---|---|------------------------|------------------------|--------------------|--------------------------------------|--------------------------------|
| EMOTIONAL SELF-EFFICACY SCALE (ESES; Kirk, Schutte, y Hine, 2008; Qualter et al., 2015) | Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) | Youth-ESES +11 años | 27 ítems | 4 factores | $\alpha_{\text{subesc}} = .69 - .87$ | - |
| | | ESES +17 años | 32 ítems | 1 o 4 factores | $\alpha_{\text{subesc}} = .80 - .88$ | - |
| | | | 4 subescalas: | | | |
| | | | Percepción emocional | | | |
| | | | Facilitación emocional | | | |
| | | | Comprensión emocional | | | |
| | | | Regulación emocional | | | |

Notas. No se ofrecen los coeficientes globales alpha de Cronbach para los instrumentos de medida que se recogen en la tabla, puesto que no es aconsejable su uso en medidas jerárquicas multidimensionales. α_{estrat} = alpha de Cronbach referido a el área estratégica que reúne a la comprensión y la regulación emocional; α_{exper} = alpha de Cronbach referido al área experiencial que reúne a la percepción y el uso de las emociones; α_{subesc} = alpha de Cronbach referido a la subescala; Percep. emoc. = Percepción emocional; Reg. emoc. = Regulación emocional. Otros trabajos que recogen éstas y otras medidas relativas a distintos modelos de la IE pueden encontrarse en Brackett et al. (2006); Extremera y Fernández-Berrocal (2007); Petrides, Siegling y Saklofske (2016); Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2018); y Siegling, Saklofske y Petrides (2014).

4.1. Tests de ejecución utilizados en la medida de las habilidades emocionales propuestas por Mayer y Salovey (1997)

Con frecuencia se han empleado tests de ejecución de constructos afines que tienen su origen en el ámbito clínico como instrumentos que miden en adolescentes y jóvenes las habilidades emocionales que postulan Mayer y Salovey (1997). Ejemplo de es el *Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy-2* (DANVA-2; Nowicki, 2004) y el *Emotional Accuracy Research Scale* (EARS; Geher, Warner, y Brown, 2001) que son aplicables en adolescentes para medir la percepción que tienen de sus emociones. Concretamente, el DANVA-2 mide la capacidad de identificar expresiones faciales, paralingüísticas y corporales, mientras que el EARS es un instrumento diseñado propiamente para medir esta habilidad emocional del modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997). El *Emotional Stroop Task* de Richards, French y Johnson (1992), en cambio, se ha utilizado para operativizar la Facilitación emocional del pensamiento, ya que mide las interferencias de la carga emocional de las palabras, por lo que en una persona con un nivel alto de IE se esperaría que dicha interferencia fuera menor. Por otro lado, se han empleado el *Levels of Emotional Awareness Scale* (LEAS; Lane, Quinlan, Schwartz, Walker, y Zeitlin, 1990) y el *Situational Test of Emotional Understanding* (STEU; MacCann y Roberts, 2008) en jóvenes para evaluar la comprensión que tienen de sus emociones. Finalmente, el *Situational Test of Emotional Management* (STEM; MacCann y Roberts, 2008) se ha empleado para medir la capacidad que tienen las personas para regular las emociones en situaciones concretas.

En cuanto a instrumentos que miden varias habilidades emocionales de manera conjunta, el *Test of Emotional Intelligence* (TEMINT; Schmidt-Atzert y Bühner, 2002) evalúa la percepción y la comprensión emocional; del mismo modo, el *Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test* (JACBART; Matsumoto et al., 2000) evalúa ambas habilidades emocionales a través del desempeño a la hora de etiquetar, memorizar o realizar correspondencias entre imágenes y emociones.

De entre estas medidas que operativizan algunas de las habilidades emocionales que plantean Mayer y Salovey (1997), han sido adaptadas al castellano el STEU-ASF en su versión abreviada (Cejudo y Pérez-González, 2013), el STEM (Rodrigo-Ruiz, 2017), así como la versión predecesora al DANVA-2 (Mestre, Guil, y Mestre, 2005).

Respecto a los tests de ejecución diseñados propiamente para operativizar las cuatro habilidades emocionales de Mayer y Salovey (1997), el MSCEIT (Mayer et al., 2002) es la medida más ampliamente utilizada en jóvenes y adultos. Este test contiene en su totalidad 141 ítems. Asimismo, el MSCEIT consta de cuatro escalas (i.e., *Percepción emocional*; *Facilitación emocional*; *Comprensión emocional* y *Manejo emocional*) que hacen referencia a las cuatro habilidades que propone el modelo y que, a su vez, están compuestas por dos tareas.

De esta manera, el MSCEIT agrupa estas ocho tareas correspondientes a dos áreas: *experiencial* (Percepción emocional y Facilitación emocional) y *estratégica* (Comprensión emocional y Manejo emocional). Por lo tanto, tal y como se puede observar en la Figura 5,

este instrumento ofrece un total de siete puntuaciones (i.e., una puntuación global, dos por área y una por cada habilidad emocional medida) que se pueden obtener por métodos de puntuación por consenso general y por consenso experto. Dicho de otro modo, el MSCEIT utiliza el consenso de respuestas que ofreció un grupo general y otro de expertos en su validación como criterios sobre los que comparar las respuestas de aquellas personas que lo cumplimentan.

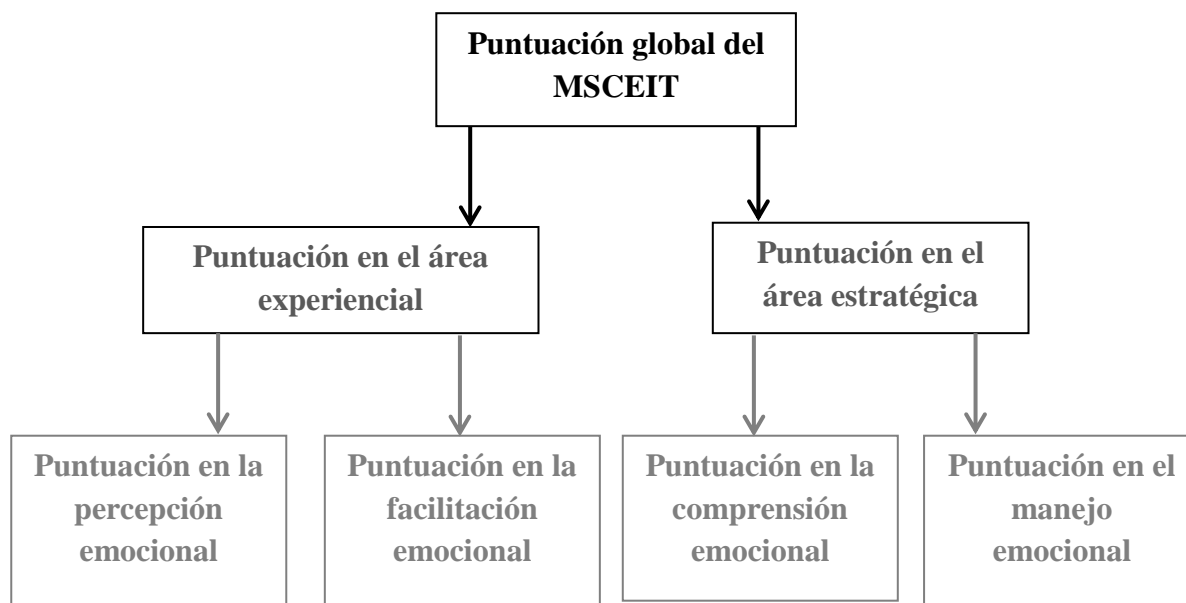


Figura 5. Diagrama conceptual de las puntuaciones disponibles en el MSCEIT.

Asimismo, el MSCEIT dispone de una versión reducida de 101 ítems que ha sido diseñado para aplicarse en niños y niñas de más de 10 años (MSCEIT-YV; Mayer, Salovey, y Caruso, 2005). No obstante, es posible encontrar trabajos en los que se ha utilizado la versión para jóvenes y adultos del MSCEIT en adolescentes de más de 14 años (e.g., Extremera, Fernández-Berrocal, y Salovey, 2006; Mestre, Guil, Lopes, Salovey, y Gil-Olarte, 2006). De manera similar, el MSCEIT-YV también se ha utilizado en niños y niñas mayores de 8 años (e.g., Qualter, Barlow, y Stylianou, 2011; Rivers et al., 2012).

Una cuestión que ha despertado cierto interés y debate ha sido la estructura interna en torno al MSCEIT. Los estudios previos no ofrecen consenso respecto a la estructura factorial de esta medida. Así, algunos estudios informan de la colinealidad entre los factores Percepción emocional y Facilitación emocional, a la vez que proponen un modelo de habilidades de la IE compuesto por tres factores que correlacionan entre sí, en lugar de los cuatro que postulan sus autores (Curci et al., 2013; Gardner y Qualter, 2011; Gignac, 2005; Palmer et al., 2005). Por el contrario, otros trabajos confirman empíricamente la estructura

jerárquica teórica del modelo de Mayer y Salovey (1997), tanto en el MSCEIT-YV (Rivers et al., 2012) como en el MSCEIT (Sánchez-García, Extremera, y Fernández-Berrocal, 2016). Con todo, Mayer et al. (2016) corroboran que, en relación a la falta de acuerdo sobre la viabilidad empírica del factor Facilitación emocional, la estructura teórica de su modelo puede que no se corresponda con la estructura empírica; pese a ello, estos autores optan por mantener en el modelo teórico esta habilidad emocional.

Otra medida de ejecución de reciente elaboración que operativiza el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) es el TIEFBA (Fernández-Berrocal et al., 2015). Este test nace como una alternativa frente al predominio que aún mantiene el MSCEIT-YV para evaluar las habilidades emocionales en la adolescencia. Con formato de ítems de respuesta múltiple, el TIEFBA se sitúa dentro de los *tests de juicio situacional*, de manera que ofrece “una muestra de la conducta representativa de un área de interés” (Lievens, 2007, p. 96). De esta forma, los sujetos deberán elegir una de las posibles alternativas que ofrece el test para dar solución a la situación o el conflicto que plantea. Así, el TIEFBA consta de ocho escenas o situaciones diseñadas para elicitación de emociones positivas y negativas sobre las que se sustentan cuatro tareas emocionales que evalúan las habilidades emocionales. Es decir, en cada una de las escenas se consideran y evalúan las cuatro habilidades emocionales que plantean Mayer y Salovey (1997) de manera interrelacionada. Cabe destacar que, al igual que en el MSCEIT, este test ofrece siete puntuaciones relativas a las habilidades emocionales, las áreas de funcionamiento y la puntuación global de la IE habilidad, de modo que las respuestas de los individuos se ponderan siguiendo el criterio de consenso de un grupo de expertos.

Respecto a la estructura factorial del TIEFBA, los análisis iniciales llevados a cabo por Fernández-Berrocal et al. (2018) indican que las correlaciones entre los factores oscilan entre $r = .34$, para la Facilitación emocional y el Manejo emocional, y $r = .54$, para la Percepción emocional y la Comprensión emocional, por lo que no existiría un fuerte solapamiento entre las ramas. Por otra parte, los distintos análisis factoriales confirmatorios llevados a cabo establecen que la estructura del TIEFBA que mejor ajuste presenta a los datos correspondería a un modelo jerárquico con un factor general y dos factores de orden inferior correspondientes a las áreas experiencial y estratégica. En todo caso, sería necesaria mayor investigación para corroborar la estructura interna de esta medida de reciente creación, ya que este trabajo no ha conseguido aislar empíricamente las cuatro habilidades emocionales que postula el modelo de la IE de Mayer y Salovey (1997).

Por último, señalar que tanto el MSCEIT (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009; Extremera et al., 2006) como el TIEFBA (Fernández-Berrocal et al., 2018) han sido validados en muestras españolas.

4.2. Autoinformes utilizados en la medida de las habilidades emocionales propuestas por Mayer y Salovey (1997)

De manera similar, también se han empleado algunos autoinformes que tienen su origen en el ámbito clínico para operativizar el modelo de habilidades de la IE de Mayer y

Salovey (1997). Son varias las escalas que se han utilizado para medir la IE percibida de manera general en adolescentes y jóvenes, sin ceñirse a ningún modelo teórico en concreto. Uno de estos instrumentos es el *Toronto Alexithymia Scale-I* (TAS-20; Bagby, Parker, y Taylor, 1994) que mide la dificultad para identificar y describir emociones y el estilo de pensamiento orientado hacia lo externo. Otro autoinforme utilizado frecuentemente en el que los sujetos valoran algunas de las características de la IE percibida en otras personas es el *Behavioral Assessment System for Children-2* (BASC-2; Reynolds y Kamphaus, 2004) que evalúa el funcionamiento social, emocional y conductual en niños, niñas y adolescentes.

Los autoinformes disponibles para medir en la adolescencia y la juventud las percepciones que tiene cada individuo acerca de su IE se han centrado en la evaluación de la capacidad para regular las emociones. Algunos de estos instrumentos son el *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS; Gratz y Roemer, 2004), el *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ; Gross y John, 2003; Gullone y Taffe, 2011) o el *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (CERQ; Garnefski, Kraaij, y Spinhoven, 2002) que evalúan estrategias cognitivas específicas para la regulación emocional.

De estos autoinformes empleados para medir alguna de las habilidades emocionales que plantean Mayer y Salovey (1997) están disponibles en castellano el BASC-2 (González, Fernández, Pérez, y Santamaría, 2004), el CERQ (Medrano, Moretti, Ortiz, y Pereno, 2013), el DERS (Hervás y Jódar, 2008), el ERQ (Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal, y Gross, 2013; Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez, y Garrosa, 2006) y el TAS-20 (Martínez-Sánchez, 1996).

Por otro lado, el TMMS (Salovey et al., 1995) es uno de los autoinformes de la IE percibida más utilizado en España y en Latinoamérica en la investigación psicoeducativa (Fernández-Berrocal y Cabello, 2016; Pérez-González et al., 2005; Salguero et al., 2010). La versión inicial del TMMS contiene 48 ítems, aunque los propios autores ofrecen una versión más reducida de 30 ítems y que investigaciones posteriores han abreviado su contenido aún más en diversas versiones de 24, 23, 22 y 12 ítems, con el fin de mejorar sus propiedades psicométricas y reducir su tiempo de aplicación (TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004; TMMS-23, Pedrosa, Suárez-Álvarez, Lozano, Múñiz, y García-Cueto, 2014; TMMS-22, Martín-Albo, Núñez, y León, 2010; TMMS-12, Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, y Cabello, 2009).

Esta escala, operativiza el modelo inicial que plantearon Salovey y Mayer en 1990. Como se ha mencionado previamente, ese modelo teórico consta de tres dimensiones: (1) valoración y expresión emocional; (2) uso adaptativo de la emoción; y (3) regulación de la emoción. Por lo tanto, el TMMS fue diseñado para medir dichas dimensiones. Sin embargo, los datos empíricos que obtuvieron sus autores acerca de la estructura de esta escala evidenciaron la existencia de tres factores correlacionados: (1) la *Atención emocional* (i.e., las creencias que tienen los individuos acerca de la atención que les prestan a sus emociones); (2) la *Claridad emocional* (i.e., la claridad con la que las personas perciben su experiencia emocional); y (3) la *Reparación emocional* (i.e., el manejo que creen hacer las personas de sus emociones). Por lo tanto, la estructura teórica en la que se basa el diseño del TMMS y su

estructura empírica no coinciden. Este autoinforme ofrece tres puntuaciones, una por cada escala que reúne, pero no presenta una medida global de la IE percibida.

Autores como Palmer, Gignac, Bates y Stough (2003), mediante análisis factorial exploratorio sustentan empíricamente la estructura trifactorial del TMMS en población general en su versión de 30 ítems, aunque también encuentran apoyo a favor de un cuarto factor que estaría compuesto por dos de estos ítems. No obstante, la mayoría de los estudios corroboran una estructura de tres factores correlacionados para esta escala en el ámbito de la enfermería (Aradilla-Herrero, Tomás-Sábado, y Gómez-Benito, 2014), en adultos mayores (Delhom, Gutierrez, Lucas-Molina, y Meléndez, 2017) y en adolescentes (Gorostiaga et al., 2011; Pedrosa et al., 2014). Asimismo, la investigación previa apunta a que la claridad emocional moderaría la relación entre la atención emocional y la reparación emocional (Palmer et al., 2003; Salguero et al., 2010). Otro aspecto a remarcar en torno al estudio de la estructura factorial de esta escala es la reducida capacidad discriminativa y la baja carga factorial que evidencia el ítem 23 del TMMS (Gorostiaga et al., 2011), resultados que se han visto confirmados mediante la aplicación de la *teoría de respuesta al ítem* (e.g., Pedrosa et al., 2014). Otros trabajos, en cambio, sugieren eliminar tanto el ítem 23 como el ítem 5 de esta escala, dadas sus pobres propiedades psicométricas (Jordà-Roig, 2014; Martín-Albo et al., 2010).

Por otra parte, es habitual encontrar trabajos que hacen uso de esta escala para medir el modelo de cuatro ramas de la IE de Mayer y Salovey (1997). En este caso, tampoco existe una equivalencia directa entre las escalas del TMMS y las cuatro habilidades que plantean estos autores. Ciertamente es que la escala Atención emocional podría considerarse como un aspecto propio de percepción, valoración y expresión de las emociones, pero carece de contenido que haga referencia a la percepción o la expresión de las emociones. Por otra parte, algunos ítems correspondientes a la escala Claridad emocional hacen referencia a la valoración emocional, mientras que otros hacen referencia al etiquetaje de las emociones y a la comprensión de sentimientos complejos que son indicadores propios de la comprensión y análisis emocional; en todo caso, la escala Claridad emocional no parece operativizar la facilitación emocional del pensamiento. Por último, la escala Reparación emocional se correspondería con la regulación reflexiva de las emociones, en tanto que contiene ítems que hacen referencia a la regulación del estado de ánimo mediante estrategias para calmarse o mantenerse optimista. Por tanto, la escala TMMS se asemeja, pero no concuerda plenamente ni con las tres habilidades emocionales que proponen Salovey y Mayer (1990), ni con las cuatro habilidades emocionales que posteriormente plantearían estos mismos autores (Mayer y Salovey, 1997).

Otro autoinforme desarrollado bajo la formulación original de Salovey y Mayer (1990) es el AES (Schutte et al., 1998). Este instrumento fue diseñado para que evaluara las creencias que tienen las personas acerca de su capacidad para percibir sus emociones, utilizar sus emociones para razonar y regular sus propias emociones y las de las demás personas. Por lo tanto, consta de cuatro escalas que hacen referencia a tres habilidades emocionales: (1) *Percepción emocional*; (2) *Utilización emocional*; (3) *Regulación emocional propia*; y (4) *Regulación emocional en los demás*. Este autoinforme fue validado en una muestra de participantes adultos, aunque autores como Ciarrochi et al. (2001) lo han empleado para

evaluar la IE percibida en adolescentes de más de 13 años. Asimismo, señalar que esta medida sólo ofrece puntuaciones por cada una de las escalas de las que se compone, de modo que no ofrece una puntuación global.

Diversos estudios han sugerido el uso de diferentes versiones de esta escala, complementando o reduciendo los 33 ítems de los que consta originariamente, en un intento de mejorar las propiedades psicométricas del instrumento (e.g., versión de 41 ítems del AES de Austin et al., 2004; versión de 29 ítems del AES de Saklofske, Austin, y Minski, 2003; versión de 28 ítems del AES de Gignac, Palmer, Manocha, y Stough, 2005; y versión de 26 ítems del AES de Petrides y Furnham, 2000a). Del mismo modo, no hay consenso en cuanto a su estructura interna, ya que existen estudios que evidencian configuraciones tan dispares como una estructura de tres factores correlacionados (Austin et al., 2004; Kun et al., 2010), de cuatro factores correlacionados (Ciarrochi et al., 2001; Petrides y Furnham, 2000a; Saklofske et al., 2003), de cinco factores correlacionados para la versión de 41 ítems del AES (Bester, Jonker, y Nel, 2013) o una estructura jerárquica de cuatro factores de primer orden y un factor global de segundo orden (Brackett y Mayer, 2003; Gignac et al., 2005; Schutte et al., 1998).

El WLEIS (Wong y Law, 2002) es una de las primeras escalas desarrolladas para medir las habilidades del modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) de la IE. Este instrumento consta de 16 ítems agrupados en cuatro factores correlacionados que evalúan las apreciaciones individuales en torno a la percepción de las emociones en uno mismo y la expresión emocional, la percepción y comprensión de las emociones en los demás, al uso adaptativo de las emociones y la capacidad para regular las emociones que tienen las personas. Por consiguiente, este autoinforme no ofrece una medida global y consta de cuatro escalas: (1) *Percepción de las emociones en uno mismo*; (2) *Percepción de las emociones en los demás*; (3) *Uso de las emociones*; y (4) *Regulación emocional*. Asimismo, existen evidencias de que un factor general de orden superior englobaría los cuatro factores relativos a las habilidades emocionales que proponen Mayer y Salovey (1997) (Whitman, van Rooy, Viswesvaran, y Kraus, 2009).

El WLEIS se enmarca dentro de un contexto laboral y organizativo en relación con el liderazgo. Pese a ello, este autoinforme se ha empleado en el ámbito psicoeducativo, principalmente, en muestras de estudiantes universitarios (e.g., Li, Saklofske, Bowden, Yan, y Fung, 2012; López-Zafra y Gartzia, 2014; Shi y Wang, 2007), aunque también se ha llegado a utilizar en estudiantes de Bachillerato de más de 15 años (Del Pilar, Alarcón, y De Vicente-Yague, 2019).

Los siguientes dos instrumentos que se presentan a continuación también evalúan las cuatro habilidades emocionales que plantean Mayer y Salovey (1997) son el SREIS (Brackett et al., 2006) y el ESES (Kirk et al., 2008; Youth-ESES, Qualter et al., 2015).

El SREIS (Brackett et al., 2006) es una escala que no ofrece medida global y se compone de 19 ítems agrupados en cuatro escalas: (1) *Percepción emocional*; (2) *Facilitación emocional del pensamiento*; (3) *Comprensión emocional*; y (4) *Manejo emocional* (i.e., en uno mismo y en los demás). La validación realizada por Brackett et al. (2006) en jóvenes y

adultos mayores de 17 años evidencia una estructura de cuatro factores correlacionados para el SREIS. Sin embargo, Poulou (2017) en la adaptación de este autoinforme al griego informa de un único factor que reúne los 16 ítems restantes tras eliminar los correspondientes a la Facilitación emocional del pensamiento.

Por otra parte, el ESES (Kirk et al., 2008) es un autoinforme que consta de 32 ítems que miden la percepción de las emociones en uno mismo y los demás; la utilización de las emociones para facilitar el pensamiento; la comprensión de las emociones y el conocimiento emocional en uno mismo y en los demás; y la regulación de las emociones en uno mismo y los demás. Por tanto, esta escala consta de cuatro escalas: (1) *Percepción emocional*; (2) *Facilitación emocional*; (3) *Comprensión emocional*; y (4) *Regulación emocional*. En cuanto a su estructura empírica, Kirk et al. (2008), mediante el análisis factorial exploratorio en una muestra de jóvenes y adultos de más de 17 años, informan de la existencia de un único factor subyacente, si bien trabajos posteriores como el de Dacre-Pool y Qualter (2012) sugieren utilizar una versión reducida de 28 ítems que revelaría una estructura tetrafactorial como resultado del análisis paralelo realizado. Del mismo modo, Qualter et al. (2015) señalan que el modelo que mejor ajuste ofrece a los datos es el correspondiente a cuatro factores correlacionados para la versión reducida de 27 ítems (Youth-ESES) que emplearon en población adolescente de más de 11 años, por lo que esta medida no dispondría de una medida global.

Finalmente, aquellos autoinformes diseñados para operativizar los modelos de la IE de Salovey y Mayer (1990) y de Mayer y Salovey (1997) que están disponibles en castellano son los siguientes: el TMMS (TMMS-48, Fernández-Berrocal et al., 1998; TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera et al., 2004; TMMS-23, Pedrosa et al., 2014; TMMS-22, Martín-Albo et al., 2010; TMMS-12, Salguero et al., 2009); el AES (García-Coll, Graupera, Ruiz-Pérez, y Palomo, 2013); y el WLEIS (Fernández-Berrocal, Pérez-González, Repetto, y Extremera, 2004).

5. La necesidad de nuevos autoinformes para medir en castellano el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) en adolescentes de manera válida y fiable

La investigación previa ha contribuido a la difusión de diferentes modelos, dificultando el consenso general y unánime en cuanto a los aspectos que constituyen la IE. Como consecuencia, la integración de la evidencia empírica acumulada hasta el momento también se ha visto obstaculizada (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007; Keefer, 2015). Pese a ello, existe cierto acuerdo al señalar que el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) es en la actualidad una de las perspectivas teóricas más ampliamente aceptada en la comunidad científica (Fernández-Berrocal et al., 2017; Roberts et al., 2010; Salguero et al., 2010). Existen dos procedimientos metodológicos para evaluar este modelo de la IE: (1) tests de ejecución que miden la efectividad y el desempeño de cada individuo relativo a sus habilidades emocionales; y (2) autoinformes que ofrecen información acerca de qué tan efectivas las personas piensan que son al implementar dichas habilidades emocionales. A este

respecto, la evidencia empírica deja patente que las correlaciones entre los tests de ejecución y aquellos autoinformes que han sido desarrollados para evaluar las habilidades emocionales del modelo de Mayer y Salovey (1997) son bajas (Brackett, Rivers, y Salovey, 2011). Estos datos sugerirían que las habilidades emocionales medidas a través de estos distintos métodos apuntan a dos aproximaciones diferentes de la IE que se complementan e interactúan para favorecer la salud mental de los y las adolescentes (Davis y Humphrey, 2012).

En todo caso, la investigación asevera que la IE medida a través de autoinformes constituiría un mejor correlato del funcionamiento social y emocional de las personas que la IE medida a través de tests de ejecución (Keefer, 2015). En consecuencia, la percepción que tiene cada persona de sus habilidades emocionales desempeñaría un rol esencial para su desarrollo psicosocial y su adaptación al entorno, a tenor de la investigación previa que informa de la capacidad predictiva de la IE percibida sobre la conducta social, los estilos de afrontamiento frente al estrés, la toma de decisiones, el bienestar, la salud mental y el ajuste escolar (Antonio-Agirre, Azpiazu, Esnaola, y Sarasa, 2015; Davis y Humphrey, 2014; Ferragut y Fierro, 2012; MacCann, Lipnevich, y Roberts, 2012; Petrides, 2011; Ferrando et al., 2011). Además, las percepciones parecen mediar la relación entre las habilidades emocionales reales que posee cada persona y su conducta (Davies y Humphrey, 2012, 2014).

Sin embargo, la influencia de la IE percibida en el funcionamiento psicosocial adaptativo es un área de estudio que requiere de mayor atención en la adolescencia (Resurrección et al., 2014). Para ello, es necesario desarrollar y validar nuevos autoinformes que evalúen de manera válida y fiable las diferentes habilidades emocionales que proponen Mayer y Salovey (1997) en este periodo evolutivo. Son cuatro los principales argumentos que sustentan esta afirmación: (1) se carece de autoinformes cuyas estructuras empíricas sustenten de manera indiscutible el modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997); (2) son escasos los autoinformes que operativizan este modelo que estén adaptados al castellano y validados en muestra española; (3) son escasos los autoinformes que miden esta disposición de la IE en personas de entre 12 y 18 años; y (4) son escasos los autoinformes que operativizan este modelo que ofrecen una medida global de la IE percibida.

A tenor de la evidencia previa expuesta en el apartado anterior, no existe en la actualidad ningún instrumento de medida que cumpla con todos esos requerimientos. Ciertamente se dispone de varios autoinformes de la IE percibida que operativizan de manera explícita en adolescentes y jóvenes el modelo de Mayer y Salovey (1997): el TMMS, el AES, el WLEIS, el SREIS y el ESES. Sin embargo, dos de ellos, el TMMS y el AES, se diseñaron para medir las habilidades emocionales que originariamente postularon Salovey y Mayer (1990), de modo que no concuerdan plenamente con el modelo teórico de cuatro habilidades emocionales que estos autores propusieron posteriormente. Además, el WLEIS, pese a que se ha empleado en estudiantes universitarios de más de 17 años (e.g., Li et al., 2012; López-Zafra y Gartzia, 2014; Shi y Wang, 2007), ha sido diseñado para emplearse en el contexto laboral y organizativo en relación con el liderazgo. En cuanto a su estructura interna, no hay consenso sobre la disposición factorial de ninguno de estos cinco autoinformes, tal y como se ha señalado en el apartado anterior. Además, sólo el TMMS (Fernández-Berrocal et al., 1998), el AES (Ferrándiz et al., 2006) y el WLEIS (Fernández-Berrocal, Pérez-González et

al., 2004) han sido validados en muestra española. Otro aspecto a tener en cuenta es que solamente puede considerarse pertinente el empleo del TMMS, el AES y el Youth-ESES en personas de entre 12 y 18 años, a tenor de las poblaciones que se han utilizado en la validación de estas escalas.

Respecto a los dos últimos argumentos que sustentan la necesidad de desarrollar nuevos autoinformes de la IE habilidad, el apartado anterior ha expuesto trabajos que sólo legitiman empíricamente el uso de medidas globales en las escalas AES, WLEIS y ESES. Por último, se ha de considerar que la expresión de las emociones, siendo una habilidad que favorece el bienestar y la adaptación de los individuos a su entorno (Gil-Olarte, Guil, Serrano, y Larrán, 2014; Ramos-Díaz, Jiménez-Jiménez, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, y Axpe, 2017), es una de las facetas de la IE que no ha sido operativizada y considerada habitualmente en la investigación psicoeducativa o en la relativa a la salud mental. Ejemplo de ello es el WLEIS que es la única escala de los cinco autoinformes aquí expuestos que mide la percepción emocional junto a la expresión de las emociones.

Con todo, las habilidades emocionales constituyen un recurso valioso para promover el desarrollo positivo adolescente (Larson, 2000; Lerner, Almerigi, Theokas, y Lerner, 2005). Es, precisamente, en este contexto en el que la evolución conceptual de la IE y el desarrollo de nuevos instrumentos breves podría contribuir a una mejor comprensión de los procesos implicados en el ajuste personal y escolar durante la adolescencia. Este desarrollo teórico y metodológico en torno a la IE también podría favorecer programas más precisos de mejora de las habilidades emocionales en la ESO y el Bachillerato, así como una evaluación más eficaz de estas destrezas en este periodo evolutivo.

6. Síntesis

El estudio de los procesos emocionales ha sido relegado en la investigación psicoeducativa llevada a cabo en el siglo pasado. Sin embargo, la investigación en torno a la conceptualización y la evaluación de la IE ha experimentado un desarrollo sustancial en las últimas tres décadas. En consecuencia, son numerosas las aproximaciones teóricas e instrumentos disponibles en torno a este constructo. Los resultados obtenidos en torno a la IE son tan diversos como los modelos teóricos y medidas disponibles, de modo que dificulta la síntesis e integración de la evidencia previa acumulada hasta el momento.

En primer lugar, en este capítulo se define la IE como una capacidad mental que abarca habilidades relacionadas con el procesamiento de la información emocional (Mayer y Salovey, 1997) y se abordan algunos términos relativos a este constructo que han sido frecuentemente utilizados de manera indistinta en la literatura previa.

Así, se distingue conceptualmente este constructo de otros afines como la inteligencia social o la inteligencia personal, pese a que los límites y relaciones entre estas variables aún deben clarificarse. Por otro lado, atendiendo a los contenidos teóricos que se les atribuye, se diferencia entre la IE habilidad y la IE mixta. De esta manera, la IE habilidad reúne

habilidades exclusivamente emocionales, mientras que la IE mixta engloba tanto habilidades emocionales como habilidades sociales y rasgos de la personalidad. Por otra parte, atendiendo al tipo de instrumento de medida que se emplea para operativizar la IE, se distingue entre la IE habilidad y la IE rasgo. Así, independientemente del contenido teórico que miden, habría que diferenciar entre la IE habilidad, cuando se utilizan tests de ejecución, y la IE rasgo, cuando se utilizan autoinformes para medir la IE. Otros términos relativos a este constructo que siguen causando confusión son la IE percibida y la autoeficacia emocional. A este respecto, Keefer (2015) sostiene que ambos términos pueden considerarse equiparables cuando se emplean autoinformes para medir exclusivamente habilidades emocionales. Finalmente, se expone el término competencia emocional como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes basadas en la IE. Así, las distintas competencias emocionales son susceptibles de ser desarrolladas y aprendidas, además de ser necesarias para comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales de forma apropiada en diferentes contextos como el laboral o el educativo.

Respecto a la relación entre la IE y la inteligencia general, en este capítulo se distinguen conceptualmente ambos constructos y se presentan diversas evidencias que apuntan a que la IE forma parte de una nueva aproximación teórica multidimensional de la inteligencia general. En todo caso, el estudio de la inteligencia emocional está inevitablemente unido al estudio de la inteligencia. Este último término se originó en el campo de la filosofía, aunque sería en el siglo XX, de manos de la psicología conductista y de la psicometría, cuando la conceptualización de la inteligencia encontraría el caldo de cultivo necesario para desarrollarse más allá de la idea unitaria del funcionamiento mental dominante de la época. Posteriormente, con el auge del cognitivismo y del subsiguiente enfoque cognitivo y socioafectivo de la psicología, se empleó el método científico para poner el foco en el estudio de los procesos cognitivos para explicar las respuestas emocionales y conductuales de las personas. Es en este contexto, precisamente, en el que se han desarrollado teorías plenamente aceptadas en la actualidad como la teoría CHC de la inteligencia o la IE. No obstante, siendo distintos constructos, la investigación reciente ha situado a la IE dentro del estrato de habilidades cognitivas amplias que postula la teoría CHC (Legree et al., 2014; MacCann et al., 2014; Mestre et al., 2016).

En cuanto a los principales modelos de la IE, en este apartado se presentan las tres principales clasificaciones que han surgido a lo largo de su existencia y que coexisten en la actualidad. Por lo tanto, tomando en consideración las facetas teóricas, el método empleado para evaluar este constructo, así como de manera conjunta los aspectos teóricos y metodológicos que los distinguen, se ofrece una descripción comprensiva de sus principales modelos.

Así, en un primer momento, Mayer, Salovey et al. (2000) proponen clasificar la IE en función de las dimensiones o facetas teóricas que la componen y distinguen entre el modelo de habilidades (Mayer y Salovey, 1997) y los modelos mixtos como el de competencias emocionales y sociales (Boyatzis et al., 2000) o el de inteligencia emocional-social (Bar-On, 1997, 2000, 2006). La distinción entre el modelo de habilidades y los modelos mixtos se sustenta en base a que el primero considera habilidades cognitivo-emocionales implicadas en

el procesamiento de la información y los segundos contemplan junto a habilidades emocionales, competencias sociales y rasgos de la personalidad.

Posteriormente, Petrides y Furnham (2000a, 2001) sugieren clasificar la IE en función del método de medida que se emplea para operativizar este constructo. Por lo tanto, esta aproximación distingue entre la IE habilidad, cuando este constructo es evaluado mediante tests de ejecución, y la IE rasgo, cuando es evaluado mediante autoinformes. Por lo tanto, se trata de dos aspectos diferenciados de la IE que se complementan para promover una conducta adaptativa.

Por último, Joseph y Newman (2010) proponen aunar los dos criterios anteriores para realizar una clasificación más exhaustiva, de modo que la taxonomía de la IE que presentan estos autores se basa tanto en las facetas teóricas como en el método de evaluación empleado, dando lugar a tres modelos: (1) la IE habilidad basada en tests de ejecución; (2) la IE habilidad basada en autoinformes; y (3) la IE mixta basada en autoinformes.

Asimismo, la diversidad de modelos en torno a la IE ha supuesto la proliferación de instrumentos de medida de diferente índole. Así, tomando como referente el modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997), por tratarse de uno de los marcos teóricos con mayor aceptación en la comunidad científica, se ofrece una revisión pormenorizada de los principales tests de ejecución y autoinformes empleados en el ámbito psicoeducativo para la evaluación de la IE en la adolescencia y la juventud.

En relación a los tests de ejecución que operativizan el modelo de Mayer y Salovey (1997), se presentan el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer et al., 2002) y el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA; Fernández-Berrocal et al., 2015). En cuanto a los autoinformes que se han empleado para operativizar este modelo, se describen el Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995), el Assessing Emotions Scale (AES; Schutte et al., 1998), el Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002), el Self-Rated Emotional Intelligence Scale (SREIS; Brackett et al., 2006) y el Emotional Self-Efficacy Scale (ESES; Kirk et al., 2008).

Este capítulo también plantea la necesidad de desarrollar nuevas medidas en castellano de la IE percibida para adolescentes que evalúen una de las perspectivas teóricas con mayor reconocimiento en la comunidad científica como es el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), ya que son escasos los autoinformes que (1) sustentan empíricamente esta aproximación teórica; (2) están adaptados al castellano y validados en muestra española; (3) miden esta disposición de la IE en personas de entre 12 y 18 años; y (4) ofrecen una medida global y operativizan todas las habilidades emocionales principales que postula este modelo.

Capítulo 2

RELACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA CON VARIABLES SOCIOPERSONALES, CONTEXTUALES Y PSICOLÓGICAS

| | |
|---|----|
| Introducción | 73 |
| 1. Variabilidad de la inteligencia emocional percibida en función de variables sociopersonales..... | 73 |
| 1.1. La inteligencia emocional percibida en función del sexo | 74 |
| 1.2. La inteligencia emocional percibida en función de la edad..... | 75 |
| 1.3. La inteligencia emocional percibida en función del estatus socioeconómico y cultural..... | 77 |
| 2. Inteligencia emocional percibida y apoyo social | 78 |
| 2.1. El apoyo social como variable contextual | 79 |
| 2.1.1. La definición del apoyo social | 79 |
| 2.1.2. La influencia de las principales fuentes de apoyo social en la adolescencia | 81 |
| 2.1.3. Los instrumentos de medida del apoyo social | 82 |
| 2.2. La relación entre la inteligencia emocional percibida y la red de apoyo social | 83 |
| 3. Inteligencia emocional percibida y autoconcepto | 84 |
| 3.1. El autoconcepto como variable psicológica | 84 |
| 3.1.1. La definición del autoconcepto | 85 |
| 3.1.2. Los instrumentos de medida del autoconcepto | 88 |
| 3.2. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el autoconcepto..... | 89 |
| 4. Síntesis | 90 |

Introducción

La investigación acumulada hasta el momento sugiere que las creencias que tiene cada persona de sus propias habilidades emocionales son esenciales para su desarrollo personal, psicosocial y su adaptación al entorno escolar en la adolescencia (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Resurrección et al., 2014). Es en este periodo evolutivo, precisamente, en el que resulta de interés el estudio de este constructo, puesto que los resultados obtenidos hasta el momento señalan que la IE percibida desempeña un papel mucho más relevante en el funcionamiento social y emocional de las personas que la labor que propiamente cumplen dichas habilidades emocionales (Keefer, 2015).

Sin embargo, sintetizar e integrar la evidencia previa existente en torno a la relación de la IE percibida con otras variables implicadas en la promoción del ajuste personal y escolar es una labor que no está exenta de dificultades. Esto se debe a que al disponer de modelos teóricos e instrumentos de la IE muy dispares, los resultados hallados también difieren entre sí y resulta difícil realizar una comparativa directa de los mismos. Además, son escasos los autoinformes que miden en adolescentes las habilidades emocionales que postula una de las conceptualizaciones de la IE con mayor apoyo científico, como es el modelo de Mayer y Salovey (1997), y ninguno de ellos está adaptado y validado al castellano. Por consiguiente, para clarificar esta cuestión, en este apartado se exponen las evidencias previas relativas a las relaciones que mantiene la IE percibida con otras variables sociopersonales, contextuales y psicológicas explicativas del ajuste personal y escolar.

1. Variabilidad de la inteligencia emocional percibida en función de variables sociopersonales

Pese a que habitualmente se emplean variables sociopersonales como el sexo o la edad en el estudio de la variabilidad, las diferencias entre sexos y el desarrollo evolutivo de la IE percibida en la adolescencia han sido aspectos menos abordados en la investigación psicoeducativa actual (Gartzia, Aritzeta, Balluerka, y Barberá, 2012; Keefer et al., 2013). Por otra parte, resulta necesario considerar otras variables sociopersonales fuente potencial de variación individual en la IE percibida como el estatus SEC, cuyo estudio está cobrando relevancia (Kraus, Côté, y Keltner, 2010).

En consecuencia, a continuación, se presenta la evidencia empírica relativa a la variabilidad de la IE percibida en función del sexo, la edad y el estatus SEC.

1.1. La inteligencia emocional percibida en función del sexo

La variabilidad de la IE percibida en función del sexo ha sido un objeto de estudio abordado con frecuencia en la comunidad científica. No obstante, aún es necesaria mayor investigación a este respecto, a fin de clarificar los resultados que se han obtenido. Esto se debe a que se dispone de evidencia empírica que sustenta que la IE percibida no difiere en hombres y mujeres en la adolescencia (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000; Gartzia et al., 2012), aunque son más las investigaciones que acreditan la existencia de diferencias (López-Zafra y Gartzia, 2014).

Pese a que el consenso no es unánime sobre en qué habilidades emocionales autopercebidas destacan los hombres y las mujeres, numerosos trabajos que analizan la IE como un conjunto de habilidades meramente cognitivas (Mayer et al., 2016; Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990) sugieren que las mujeres presentan una mayor creencia de autoeficacia emocional general que los hombres (Ciarrochi et al., 2000; McIntyre, 2010; van Rooy, Alonso et al., 2005). Asimismo, estos estudios coinciden al señalar que las mujeres prestan más atención a sus emociones (Boden, Gala et al., 2013; Boden, Thompson et al., 2013; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008), mientras que los hombres tienden a mostrar puntuaciones superiores en la regulación emocional autopercebida (Gorostiaga et al., 2011; Ruiz et al., 2012; López-Zafra y Gartzia, 2014). No obstante, aunque su número es menor, existen investigaciones que cuestionan este predominio de los hombres y las mujeres en estas habilidades emocionales. Se han encontrado evidencias que ponen de manifiesto que los hombres puntúan más alto en la medida relativa a la percepción que tienen de sus propias emociones (e.g., Extremera et al., 2007; Thayer et al., 2003) y que las mujeres alcanzan puntuaciones más altas en la regulación reflexiva de las emociones (e.g., Ciarrochi et al., 2001).

Son varios los argumentos que se han abordado para explicar las diferencias en la IE percibida entre sexos. Uno de ellos sostiene que estas diferencias en la manera de percibir las habilidades emocionales podrían deberse a que neurofisiológicamente los hombres y las mujeres procesan de manera distinta la información emocional que reciben (Carter, 2007). De acuerdo con estudios recientes, la oxitocina, hormona que suele presentarse en mayores niveles en las mujeres, reduciría la excitabilidad de amígdala del grupo femenino, favoreciendo la interacción social, así como conductas prosociales (Flórez y Cárdenas, 2016; Martino, 2014). Asimismo, se ha comprobado que la alta concentración de testosterona predominante en hombres se relaciona con la menor capacidad empática y los mayores patrones de conducta agresiva que presentan (Borráz-León, Herrera-Pérez, Cerda-Molina, y Martínez-Mota, 2015).

Otro posible argumento con base biológica apunta a que las estructuras cerebrales dedicadas al procesamiento emocional son mayores en las mujeres (Fernández-Berrocal et al., 2012). A este respecto, se ha podido constatar al estudiar las diferencias en conductas criminales entre sexos que las mujeres presentan estructuras y un funcionamiento más desarrollado en ciertas áreas corticales y subcorticales del sistema límbico relacionadas con el

procesamiento emocional y la conducta social como el cortex prefrontal, el giro cingulado, la estructura bulbosa del cuerpo calloso, el cerebelo o la amígdala (Wright, Tibbetts, y Daigle, 2015). También existen evidencias de una mayor predisposición genética a la rumiación en adolescentes y principalmente en mujeres (Stone, McGeary, Palmer, y Gibb, 2013), de modo que el pensamiento rumiativo es significativamente mayor, aunque de manera débil, en las mujeres que en los hombres (Johnson y Whisman, 2013).

Por otro lado, es posible que las diferencias en la IE percibida entre sexos se deban a la influencia de los estereotipos de género en los procesos psicológicos. Los estudios previos recalcan que existen diferencias en la socialización emocional dentro del entorno familiar de manera que se promueven distintos estereotipos de género que, a su vez, facilitan experiencias afectivas y estilos de expresión diferentes en los hombres y las mujeres (Schwartz, Sheeber, Dudgeon, y Allen, 2012). Estos estereotipos de género no sólo modelan la manera en la que las personas expresan sus emociones, también incidirían significativamente en la percepción que tienen los individuos de sus propias habilidades emocionales (Gartzia et al., 2012). De esta manera, las mujeres ajustan las creencias que tienen acerca de su autoeficacia emocional para que sean acordes a aquellos estereotipos con los que se identifican y que retratan a las mujeres como emocionalmente más receptivas, sensibles y expresivas que sus homólogos masculinos (Gómez-Baya et al., 2017). En consecuencia, las mujeres infravalorarían sus habilidades emocionales autopercibidas, mientras que los hombres tienden a sobrevalorarlas (Petrides y Furnham, 2000b; Szymanowicz y Furnham, 2013).

Por último, cabe destacar que la redacción de los autoinformes que miden la IE percibida también podría estar influenciada por los estereotipos de género (López-Zafra y Gartzia, 2014). Por lo tanto, los sesgos en la redacción de los autoinformes podrían favorecer que un hombre y una mujer con niveles similares en un determinado ítem obtuvieran valores distintos en el mismo, como resultado de percibir de manera distinta la información emocional que reflejan los ítems de los autoinformes de la IE.

1.2. La inteligencia emocional percibida en función de la edad

El desarrollo evolutivo de la IE percibida en la adolescencia, no ha sido un objeto de estudio abordado con frecuencia en la investigación psicoeducativa, por el coste económico y la inversión temporal que supone disponer de una muestra longitudinal. Por ello, es más frecuente encontrar trabajos que extrapolan los resultados que han encontrado en datos transversales.

Algunos estudios transversales sostienen que no hay diferencias significativas en la IE percibida a lo largo de la adolescencia (Alumran y Punamäki, 2008). Con todo, son más numerosos los estudios longitudinales que informan de diferencias. Se ha observado que, a lo largo de la adolescencia temprana, periodo que habitualmente coincide con la transición y la asistencia a los primeros años de la Educación Secundaria, el grado de IE percibida que tienen los chicos y las chicas disminuye significativamente (Keefer et al., 2013). Concretamente, entre los 12 y los 15 años de edad, ese descenso es notable en la claridad con la que las

personas adolescentes creen percibir sus emociones y en el manejo que consideran hacer de éstas (Gómez-Baya et al., 2017).

Son tres las posibles explicaciones que se contemplan en los estudios previos para justificar esa reducción en las habilidades emocionales autopercibidas durante la adolescencia temprana. El primer argumento trata de explicar que, con el transcurso de los años, los y las adolescentes desarrollan una mayor capacidad para generar autoevaluaciones más realistas (Harter, 2015). Es decir, una vez iniciada la adolescencia, paulatinamente se van dejando atrás las construcciones más idealizadas para ir adquiriendo un escrutinio más profundo y lleno de matices de la realidad. Esto podría deberse a que las personas adolescentes más jóvenes son más proclives a ser sugestionables y tienden a utilizar estilos de respuesta más extremos; además, cuanto más joven se es, menor experiencia lectora se tiene y más limitada es la comprensión que se tiene del contenido de los instrumentos, por lo que al inicio de la adolescencia se tendería a no ser realistas y a sobrevalorarse (Keefer et al., 2013).

Otra explicación para el declive de la IE percibida a lo largo de la adolescencia temprana se centra en el aumento de la sensibilidad emocional que acompaña al crecimiento puberal (Forbes y Dahl, 2010). De este modo, en un periodo evolutivo tan vulnerable como el inicio de la adolescencia, es habitual que las personas manifiesten una mayor hipersensibilidad afectiva y un menor control de sus descargas emocionales que acaben reduciendo la confianza que tienen en sus habilidades para comprender y regular las propias emociones.

Por último, la inmadurez de ciertas estructuras cerebrales a lo largo de la adolescencia se utiliza como posible argumento para explicar el descenso de la IE percibida durante este periodo. Los trabajos relativos al desarrollo cognitivo y emocional en la adolescencia evidencian que los y las jóvenes carecen de las habilidades emocionales necesarias para autorregularse de manera adecuada y afrontar dilemas propios durante este periodo evolutivo, ya que los lóbulos frontales no alcanzan su maduración hasta la adolescencia tardía y la juventud (Flores-Lázaro y Ostrosky-Shejet, 2012; Steinberg, 2005).

No obstante, los datos parecen indicar que, durante los años escolares posteriores, los niveles de IE percibida se recuperarían y aumentarían. Es decir, a lo largo de la etapa media de la adolescencia, los niveles de IE percibida van incrementándose (Nayak, 2014), siendo éste un patrón ascendente que se mantiene en la adolescencia tardía y en jóvenes universitarios (Mankus et al., 2016).

Finalmente, cabe destacar que son escasos los estudios que analizan de manera conjunta la influencia del sexo y la edad en la variabilidad de la IE percibida durante la adolescencia. Esnaola, Revuelta, Ros y Sarasa (2017), en un estudio que utilizan datos transversales y longitudinales, hallaron que los niveles relativos a la percepción interpersonal de las emociones de los hombres experimentaban un declive a lo largo del primer año del Bachillerato para, posteriormente, incrementarse en el trascurso del segundo y último año. De manera similar, los niveles relativos a la percepción interpersonal de las emociones y a la regulación emocional de la muestra femenina experimentaron un descenso a lo largo del curso

inicial de la ESO para posteriormente recuperarse. Por tanto, los datos sugieren que las mujeres, de manera paralela al desarrollo psicoevolutivo precoz que experimentan en la adolescencia, la IE percibida también se desarrolla tempranamente en ellas.

1.3. La inteligencia emocional percibida en función del estatus socioeconómico y cultural

El estatus SEC también es una variable sociopersonal fuente potencial de variación individual en la IE percibida que, a diferencia del sexo o la edad, no ha sido objeto de estudio con tanta frecuencia (Kraus et al., 2010), a pesar de que el contexto también contribuye a la comprensión, descripción y atención que prestan los individuos a sus experiencias emocionales (Mankus et al., 2016). Por lo tanto, la investigación psicoeducativa aún debe dilucidar cómo el estatus social, económico y cultural de las personas condiciona la relación entre la IE percibida y el ajuste personal y escolar en la adolescencia.

Los estudios realizados indican que el estatus SEC incide, entre otras, en la participación de las personas en la vida social colectiva y en su bienestar psicológico (Kraus et al., 2010). Asimismo, esta variable es un indicador utilizado internacionalmente en el *Programme for International Student Assessment (PISA)* que facilita la comparación y evaluación de los sistemas educativos (e.g., Elosua, 2013). Para ello, se emplean indicadores relativos a los ingresos económicos familiares, nivel ocupacional y nivel educativo de las principales figuras parentales.

Sin embargo, la relación entre la IE percibida y el nivel SEC no ha sido descrita previamente de manera clara, ya que algunos estudios apoyan la existencia de una relación indirecta entre ambas variables, mientras que otros consideran que el efecto del estatus SEC sobre las habilidades emocionales autopercibidas es directo (Mankus et al., 2016). Aquellos estudios que abogan por una relación indirecta entre estas variables sostienen que un índice SEC bajo podría promover prácticas parentales que están lejos de ser óptimas, como consecuencia del estrés familiar asociado a los bajos ingresos familiares (Argyriou et al., 2016). Estas prácticas parentales desfavorables repercutirían en la percepción que desarrollan los hijos y las hijas, de tal modo que infravalorarían sus habilidades emocionales, dificultando su adaptación al entorno. Por el contrario, otras investigaciones relacionan ambas variables directamente y afirman que aquellas personas que expresan sus emociones y hacen uso de estrategias de regulación emocional son, precisamente, aquellas que presentan mayor grado de satisfacción con la vida, mayores ingresos económicos y mayor nivel SEC (Côté et al., 2010). Por lo tanto, aún es necesaria mayor investigación para determinar la naturaleza de la relación entre el estatus SEC sobre la IE percibida e identificar los mecanismos que inciden en dicha relación.

En general, existen claros indicios de que las personas pertenecientes a un estatus SEC bajo y alto perciben sus propias habilidades emocionales de manera diferente. Uno de los estudios que así lo avala encontró que el nivel educativo del padre, en concreto, era la variable que predecía en mayor medida la IE percibida de adolescentes entre los 16 y los 19 años (Harrod y Scheer, 2005).

Concretamente, aquellas personas con un mayor estatus SEC tienden a prestarle más atención a sus propias emociones (Kraus et al., 2010). Además, aquellos estudiantes más jóvenes pertenecientes a la Educación Secundaria, cuyas familias poseen niveles educativos altos, presentan a su vez mayor vocabulario emocional; si a eso se le suma que los progenitores poseen un estatus profesional alto, este alumnado, no sólo tiende a exhibir un vocabulario emocional más amplio, también muestra mayor desarrollo de sus habilidades para percibir, comprender y regular las emocionales (Costa y Faria, 2016).

Por otra parte, aquellas personas que informan de un menor estatus SEC suelen creer que sus logros personales y sociales dependen de fuerzas contextuales externas, de modo que prestan mayor atención a las respuestas emocionales de los demás. En consecuencia, los individuos de clases sociales más bajas exhibirían más conductas de implicación en situaciones sociales hacia otras personas (Kraus y Keltner, 2009). De esta manera, las personas pertenecientes a un estatus SEC bajo, al prestar mayor atención a las emociones de los demás y menor atención a las propias, facilitaría que identificasen de manera menos ambigua y con mayor claridad las fuentes potenciales de sus experiencias emocionales (Kraus et al., 2010). Los datos evidencian que las personas pertenecientes a una clase social más baja muestran mayor habilidad para identificar las emociones en rostros mostrados en fotografías, valoran con mayor precisión las emociones de los demás en situaciones sociales y realizan inferencias más precisas de imágenes relativas a miradas (Kraus et al., 2010). Asimismo, el alumnado que pertenece a contextos socioeconómicos más deprimidos suele estar más expuesto a situaciones estresantes en su día a día que pueden llevarles a experimentar ansiedad, depresión o a tener una perspectiva más negativa ante la vida, por lo que creer que no se dispone de habilidades emocionales que pudieran ayudarles a afrontar las dificultades aumenta aún más su vulnerabilidad (Davies y Humphrey, 2012). Es, precisamente, en aquellos y aquellas adolescentes en situación de riesgo psicosocial en los que resulta de vital importancia promover una percepción positiva de sus habilidades emocionales que pudiera ayudarles a adaptarse a los distintos retos a los que se enfrentan (Zavala y López, 2012).

2. Inteligencia emocional percibida y apoyo social

Las experiencias e interacciones vividas durante la adolescencia con el entorno determinan en cierta medida la capacidad que tienen los individuos para percibir sus propias emociones y las de los demás (Hogan et al., 2010). Por lo tanto, no es de extrañar el interés que ha despertado en el ámbito psicoeducativo el estudio de la influencia del contexto social en el desarrollo y la adquisición de habilidades emocionales, así como en la percepción que se tiene de las mismas. Siendo el apoyo social uno de los recursos personales más estudiados en relación al contexto social, resulta manifiesta la necesidad de profundizar en su relación con la IE percibida, debido a lo siguiente: (1) la carencia de estudios que analizan la relación entre ambas variables en función de las principales fuentes de apoyo social (i.e., familia, profesorado y grupo de pares); (2) la escasez de investigaciones que han empleado muestra

adolescente para estudiar dicha relación; y (3) la influencia mutua que parecen ejercer la IE percibida y el apoyo social entre sí (Esnaola et al., 2015).

2.1. El apoyo social como variable contextual

El apoyo social es un constructo complejo debido a las diversas y variadas definiciones e instrumentos de medida de los que se dispone procedentes de distintas áreas de conocimiento. A continuación, se realiza una aproximación teórica y metodológica a esta variable contextual para poder contextualizar las evidencias empíricas en torno a la relación entre la IE percibida y el apoyo social que se expondrán posteriormente.

2.1.1. La definición del apoyo social

Son numerosas y de naturaleza muy diversa las conceptualizaciones que existen del apoyo social. Tardy (1985), con el propósito de clarificar y disponer de manera más comprensiva este constructo, integra y estructura sus principales teorías junto a la evidencia empírica previa en torno a cinco dimensiones organizadas jerárquicamente. Estas facetas, precisamente, describen los criterios disponibles a través de los cuales evaluar el apoyo social: (1) la *dirección* hace referencia a la relación bidireccional que supone el apoyo social, de modo que es posible recibirlo como proveerlo; (2) la *disposición* distingue entre el apoyo real recibido en situaciones concretas y el apoyo subjetivo del que se cree disponer; (3) la *descripción/evaluación* corresponde a aspectos descriptivos como las acciones o categorías que definen al apoyo, así como a aspectos evaluativos relativos a lo satisfechas que se encuentran las personas con dicho apoyo; (4) los *contenidos* se refieren a los tipos más frecuentes de apoyo, como serían el emocional, el instrumental o el informacional; y, finalmente, (5) las *redes* hacen referencia a un modelo ecológico de los distintos contextos sociales en los que se sitúan diversas fuentes potenciales de apoyo que van de las relaciones más íntimas a las más superfluas (i.e., familia, amistades, vecinos y vecinas, colegas, profesionales y comunidad).

Posteriormente, Lin (1986) se vale de los aspectos concernientes a la disposición, los contenidos y las redes que propone Tardy (1985) para definir el apoyo social como un conjunto de recursos instrumentales y/o expresivos de los que el entorno social próximo provee a los individuos tanto en el día a día como en situaciones excepcionales que pudieran inducir algún grado de estrés. De este modo, puede entenderse el apoyo social como uno de tantos recursos, facetas y funciones que aportan los apoyos potenciales que se encuentran en los distintos contextos con los que interacciona el individuo.

Esta conceptualización del apoyo social es una de las que cuenta con mayor respaldo en la comunidad científica, de modo que los tres ejes independientes sobre los que se sustenta han sido objeto frecuente de estudio: (1) apoyo real versus apoyo percibido; (2) fuentes de apoyo potencial; y (3) funciones del apoyo.

Respecto al apoyo real y el apoyo percibido, Caplan (1974) ya manifestaban con anterioridad a la definición de Lin (1986) que resulta necesario diferenciar entre estos términos, a fin de distinguir entre las provisiones reales de apoyo de las que las personas pueden valerse y aquellas que implican aspectos perceptivos y evaluativos que reflejan las creencias de los individuos acerca del apoyo social del que disponen. De esta manera, el apoyo social real puede definirse como la evaluación retrospectiva del apoyo recibido en un momento concreto, mientras que el apoyo social percibido se referiría a las creencias de ser cuidado, valorado y de pertenecer a una red de intercambios comunicativos y de obligaciones mutuas (Cobb, 1976).

Otro de los ejes que señala Lin (1986) en su definición del apoyo social y que ha suscitado interés es el contexto social en el que se produce el apoyo potencial. Este aspecto correspondería a las fuentes de apoyo a las que alude Tardy (1985) y que autores como Gottlieb (1983) y Lin (1986) agrupan en los siguientes niveles de análisis: (1) el *apoyo comunitario* que aporta un sentimiento de pertenencia e integración, como resultado de la participación voluntaria de los individuos en la comunidad; (2) el *apoyo de la red social* que cabe entender como el conjunto de relaciones humanas del entorno social más próximo en el que los individuos participan y que, como resultado de la interacción con estos contextos, dejan su impronta, un impacto duradero, en la vida de las personas (Ell, 1984); y (3) el *apoyo de las relaciones íntimas*, procedente del entorno natural más cercano (i.e., familia, amistades) y que contribuye a la seguridad y el bienestar individual. Estos tres niveles de análisis de las relaciones sociales posibilitan identificar las fuentes potenciales de apoyo social, entre las que destacan la familia, el profesorado y el grupo de iguales como las tres principales fuentes de apoyo durante la infancia y la adolescencia (Cauce y Srebnik, 1990; Hombrados y Castro, 2013).

Otro de los aspectos de la definición del apoyo social de Lin (1986) en la que se ha profundizado es en la tipología de apoyos que ya recopilara Tardy (1985) en su trabajo y que hacen referencia a las funciones que desempeña el apoyo. A este respecto, la investigación se ha centrado en la relevancia de las funciones que desempeñan los vínculos relacionales, así como en las características y los procesos implicados en las relaciones interpersonales. Los estudios previos coinciden al señalar que las principales funciones que desempeña el apoyo social son las siguientes (Barrón, 1996; Schaefer, Coyne, y Lazarus, 1981): (1) la *función emocional* que compete al ámbito afectivo y hace referencia a la disponibilidad de expresiones y conductas de apego, consuelo, seguridad, afecto o aceptación que construyen el sentido de pertenencia grupal; (2) la *función material, instrumental o tangible* del apoyo social que se refiere a la ayuda real y directa disponible para la resolución de problemas, la realización de tareas, así como el cuidado; por último, (3) la *función informativa o valorativa* del apoyo social se centra en la disponibilidad de guía, consejos, retroalimentación de información útil en la resolución de problemas y en la conducta propia.

De manera complementaria a este enfoque funcional del apoyo social, también es frecuente definir el apoyo social en términos de sus características estructurales (Orcasita y Uribe, 2010). De esta manera, el enfoque estructural del apoyo social se centra en aspectos objetivos concernientes a las relaciones entre personas, como el número o la homogeneidad

de las interacciones entre los vínculos que conforman la red social (i.e., tamaño y densidad de la red). En todo caso, de todas las aproximaciones conceptuales disponibles del apoyo social, estudios realizados coinciden al señalar que el apoyo social percibido es el mejor correlato del bienestar (Barrón, 1996).

2.1.2. La influencia de las principales fuentes de apoyo social en la adolescencia

Las investigaciones llevadas a cabo, como se explica a continuación, reflejan que el beneficio que aporta la red social durante la adolescencia varía si se toman en consideración las principales fuentes de apoyo en este momento evolutivo. Es decir, el alumnado busca diferentes tipos de apoyo de la familia, del grupo de iguales y del profesorado (Richman, Rosenfeld, y Bowen, 1998).

Desde la infancia y a lo largo de la adolescencia temprana, la familia es la fuente de apoyo con mayor influencia en su ajuste emocional (Larson et al., 1996). No en vano, la relación que se establece con la familia en los primeros años condiciona inequívocamente las relaciones que se consolidan posteriormente, en especial, aquellas que se crean con el grupo de pares (Estévez-López, Martínez-Ferrer, y Jiménez-Gutiérrez, 2009). Los padres y las madres, por medio de la escucha no recriminatoria, el afecto, el cuidado, el consuelo, la visión de la realidad compartida o la ayuda que proporcionan son considerados la principal fuente de apoyo. De esta forma, mientras que el aprendizaje por modelado habitual en el entorno familiar y el apego con las principales figuras familiares influirían directamente en el establecimiento de las relaciones posteriores con el grupo de amistades, los estilos parentales ejercen su influencia de manera indirecta a partir de la adolescencia (Ladd, 2016).

La relación profesorado-alumnado es el resultado de múltiples interacciones (Sabol y Pianta, 2012). Una de las influencias que resulta, sin lugar a dudas, más determinante es el apoyo que deriva del apego con la figura materna. Por lo tanto, el apego con la madre en la infancia actuaría como una base segura desde la que explorar activa y positivamente el entorno y que proporcionaría la interacción necesaria para que el infante desarrolle una percepción positiva de sus habilidades. Lerner (1998) sostiene que, precisamente, aquellos niños y niñas con una historia de apego maternal seguro son más proclives a desarrollar relaciones más cercanas y de apoyo con el profesorado, así como con su grupo de iguales en etapas educativas posteriores a la infancia. En todo caso, la calidad de la relación profesorado-alumnado no sólo depende de la relación de apego previa con la madre y de sus habilidades interpersonales, también depende de las aportaciones propias que realiza el docente a esta relación.

Por otra parte, a medida que los y las adolescentes se adentran en la etapa media de la adolescencia, estos pretenden reforzar su identidad, llevándolos a buscar más apoyo en aquellos pares con los que comparten actividades e intereses comunes y en lo que encuentran el ambiente de lealtad y confianza necesario bajo el que auspiciar su desarrollo personal (Hogan et al., 2010). Sin embargo, aunque en la transición de la adolescencia tardía a los primeros años de adultez el grupo de amistades y la familia siguen siendo importantes, una

vez completado el cambio a la edad adulta las personas muestran más inclinación hacia las relaciones sociales construidas en contextos laborales y de pareja (Hartup y Stevens, 1997).

2.1.3. Los instrumentos de medida del apoyo social

Entre los instrumentos empleados en la evaluación del apoyo social es frecuente encontrar medidas que evalúan tanto su estructura como la funciones que desempeña. Desde un enfoque estructural, son habituales aquellas que evalúan la densidad de la red social, como el *Objective Social Support Scale* (OSS; Conde y Franch, 1984) que mide la cantidad de relaciones potenciales en una red de relaciones sociales existentes.

Respecto a una perspectiva funcional del apoyo social percibido, son diversas las medidas empleadas. Entre los instrumentos que evalúan facetas concretas destaca el uso de los siguientes: la medida breve *Interpersonal Social Evaluation List* (ISEL; Cohen, Mermelstein, Kamarck, y Haberman, 1985) que mide la valoración y la pertenencia respecto a la red social, así como el apoyo social tangible; la *Social Provisions Scale* (SPS; Cutrona y Russell, 1987) que evalúa el apego, la integración social, la garantía de valor, la fiabilidad de la alianza, la guía y la oportunidad de crecimiento del que proveen las relaciones sociales a los individuos; el *Network of Relationship Inventory* (NRI; Furman, 1996; Furman y Buhrmester, 1985) que evalúa la calidad de las relaciones interpersonales, en concreto, las interacciones positivas, las interacciones negativas y el desequilibrio de poder; por último, el *Social Support Questionnaire* (SSQ; Sarason, Levine, Basham, y Sarason, 1983) que mide tanto la percepción que tienen los individuos acerca del apoyo social del que disponen como la satisfacción con el mismo.

Otros instrumentos de medida del apoyo social funcional en el que se emplean autoinformes consideran las principales fuentes de apoyo propuestas por Cauce y Srebnik (1990). Ejemplo de ello son aquellas medidas que evalúan exclusivamente el apoyo de la familia y el grupo de amigos, como las escalas *Perceived Social Support from Friends and Family Scales* (PSS-Fr y PSS-Fa; Procidano y Heller, 1983) y el *Cuestionario de Apoyo Familiar y de los Amigos* (AFA; González y Landero, 2008). También han sido ampliamente utilizados autoinformes que miden el apoyo del profesorado y del grupo de iguales en contextos educativos como la subescala *Teacher and Classmate Support Scale* del *Health Behavior in School-aged Children* (Moreno et al., 2012; Torsheim, Wold, y Samdal, 2000).

Sin embargo, en la investigación psicoeducativa actual es cada vez más frecuente encontrar estudios que consideran diferentes fuentes de apoyo informales propias de un gran sistema de interacciones privadas que, pudiendo ofrecer amparo y asistencia a los individuos, pueden actuar como un recurso protector o un factor de riesgo ante las dificultades (Wills, 1991). Para ello, es necesario considerar de manera conjunta la influencia del apoyo social de la familia, del profesorado y del grupo de iguales, a través de medidas como el *Social Support Appraisals* (SS-A; Vaux et al., 1986), el *Multi-Dimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS; Zimet, Dahlem, Zimet, y Farley, 1988) o el RSI (Musitu y Cava, 2003; Scholte et al., 2001; van Aken y Asendorpf, 1997).

2.2. La relación entre la inteligencia emocional percibida y la red de apoyo social

Los estudios realizados hasta el momento confirman que la IE percibida y el apoyo social inciden la una en la otra (Esnaola et al., 2015). En cuanto a la IE percibida como variable antecedente del apoyo social, se han hallado evidencias de que la claridad emocional y la reparación emocional se asocian significativamente con el apoyo y la implicación de la red social más cercana; en este sentido, estos dos aspectos de la IE percibida presentan capacidad predictiva sobre los valores de apoyo social percibido de los que informan los estudiantes universitarios (Montes-Berges y Augusto-Landa, 2007). Asimismo, es habitual el empleo del apoyo social como variable mediadora para analizar la relación entre la IE percibida y variables relativas al ajuste personal y al ajuste escolar como la satisfacción con la vida, la implicación escolar y el rendimiento académico (e.g., Kong et al., 2012a; Kong y Zhao, 2013; Kong, Zhao, y You, 2012b; Perera y DiGiacomo, 2015; Ruvalcaba-Romero, Fernández-Berrocal, Salazar-Estrada, y Gallegos-Guajardo, 2017).

Sin embargo, los modelos más actuales que se explican en el siguiente capítulo optan por el estudio de la influencia del apoyo social sobre la IE percibida, ya que han encontrado que las variables contextuales predicen las variables psicológicas, de modo que las creencias y expectativas que tienen las personas adolescentes acerca del apoyo social que reciben condicionarían la confianza que depositan en sus propias habilidades emocionales.

Uno de los mecanismos a través del cual el apoyo social influiría en la IE percibida serían las interacciones interpersonales. De esta manera, la cantidad, la calidad y la naturaleza de las relaciones sociales que mantienen las personas condicionarían tanto el grado de apoyo que perciben tener como las creencias que tienen acerca de sus habilidades emocionales (Hogan et al., 2010). Por lo tanto, creer que se cuenta con el apoyo del entorno social más cercano podría propiciar una mayor interacción positiva con la red social que repercutiría en el desarrollo de ciertas habilidades emocionales y en una percepción más favorable de las mismas.

En este sentido, se ha observado que el alumnado universitario que se automonitorea con mayor frecuencia en situaciones sociales y exhibe más conductas cooperativas, empáticas y afectuosas con otros estudiantes también creen tener un dominio óptimo de sus habilidades emocionales (Schutte et al., 2001). De esta manera, mayores niveles de apoyo social percibido no sólo impulsarían un mayor desarrollo en el ámbito de las relaciones interpersonales, sino que además favorecerían una creencia de autoeficacia emocional más positiva. También existen evidencias de que la relación entre la IE percibida y el apoyo de las amistades repercute en el desarrollo y el ajuste psicosocial en la adolescencia. Esto se debe, en parte, a que creer que se cuenta con el apoyo del grupo de iguales ofrece cierta seguridad y predispone positivamente a los y las adolescentes a implicarse con mayor frecuencia en relaciones interpersonales en las que puedan desarrollar su habilidad para percibir las emociones de otras personas (Estévez-López et al., 2009).

Por otra parte, también se han obtenido evidencias de que el apoyo social y la IE percibida evolucionan conjuntamente, de manera que las experiencias e interacciones vividas

durante la adolescencia con el entorno determinarían en cierta medida la capacidad que tienen los individuos para percibir sus propias emociones y las de los demás (Hogan et al., 2010). Por tanto, no será hasta llegar a la edad adulta cuando las personas evolucionen de una expresión externa de las emociones a una representación interna y una mayor comprensión de las mismas (Hogan et al., 2010).

Por otro lado, dados los escasos trabajos que consideran de manera conjunta las principales fuentes de apoyo social en el estudio de la IE percibida, el estudio de Azpiazu et al. (2015) ofrece la oportunidad de comprender en mayor profundidad la capacidad predictiva del apoyo familiar, del apoyo del profesorado y del apoyo del grupo de amistades sobre las habilidades emocionales autopercibidas. Los datos evidencian la contribución preponderante del apoyo de las amistades a la atención que cree prestar el alumnado de Educación Secundaria a sus emociones, independiente de su sexo. Esta mayor influencia del apoyo de las amistades también se observa en la claridad emocional de la que informaron los hombres. En todo caso, estos autores señalan que el apoyo familiar sigue desempeñando un papel primordial y determinante en la claridad con la que creen percibir y regular sus emociones los y las adolescentes. Por el contrario, pese a que este trabajo revela que el apoyo del profesorado presenta capacidad predictiva sobre la IE percibida, su contribución es menor, en comparación con la de la familia y las amistades.

3. Inteligencia emocional percibida y autoconcepto

El papel que desempeñan la IE percibida y el autoconcepto es fundamental en el desarrollo positivo adolescente, ya que estas variables psicológicas actúan como factores que incidirían en el ajuste personal y escolar (Antonio-Agirre et al., 2015). Por lo tanto, resulta de interés el estudio de la relación entre ambas variables, a fin de profundizar y llegar a comprender cómo las creencias en torno a las propias emociones se relacionan con la imagen que tienen las personas de sí mismas para favorecer la adaptación sociopersonal y académica en la escuela. Para ello, en primer lugar, se considera el desarrollo conceptual e instrumental del autoconcepto para posteriormente abordar su relación con la IE percibida.

3.1. El autoconcepto como variable psicológica

El autoconcepto es una de las variables psicológicas con mayor tradición en el ámbito psicoeducativo (Álvarez et al., 2015; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández et al., 2017). Desde una perspectiva filosófica, James (1890) ya apuntaba a finales del siglo XIX que la manera en la que las personas perciben su entorno y a sí mismas condiciona su comportamiento. De este modo, entendiendo el autoconcepto como la representación que construyen los sujetos de sí mismos, es un constructo determinante a la hora de explicar la conducta y la adaptación de los y las adolescentes al entorno escolar. Por ello, a continuación, se ofrece una descripción más pormenorizada de este constructo.

3.1.1. La definición del autoconcepto

Shavelson, Hubner y Stanton (1976) marcaron el punto de inflexión en la investigación en torno al autoconcepto. Hasta la década de los años ochenta la perspectiva unidimensional de este constructo era predominante en la comunidad científica. Esta conceptualización unitaria del autoconcepto encontró apoyo empírico como resultado de los trabajos de Rosenberg (1965) y Coopersmith (1967) que respaldaban la existencia de un factor general que reunía distintas dimensiones pobremente diferenciadas.

No obstante, Shavelson et al. (1976) señalaron que aquellos estudios que respaldaban la concepción global del autoconcepto no podían ser considerados concluyentes, puesto que carecían de una base teórica común y de consistencia metodológica, además de haber empleado instrumentos de medida del autoconcepto de dudosa calidad (Marsh, 1990). De ahí que estos autores propongan una concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto que, pese a que tuvo una aceptación moderada en su primera década de andadura, se trata del modelo del autoconcepto de referencia en la investigación psicoeducativa y “al que mayor número de publicaciones hacen referencia” (Fernández-Zabala y Sarasa, 2015, p. 60).

Estos autores definen el autoconcepto como “la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Shavelson et al, 1976, p. 411). Esta conceptualización implica tanto aspectos descriptivos como evaluativos. Así, mientras que la *dimensión evaluativa* alude a la autovaloración (i.e., autoestima), la *dimensión cognitiva* o perceptiva hace referencia a las autodescripciones que realizan las personas de sus características individuales en el proceso de construcción de la propia identidad. A pesar de que conceptualmente suelen distinguirse estos dos aspectos, no es posible aislarlos en la práctica, de ahí que todos los instrumentos de medida contengan ítems cognitivos e ítems evaluativos.

Shavelson et al. (1976) proponen una estructura con el autoconcepto general en la parte superior de la jerarquía, mientras que los niveles inferiores representan percepciones específicas acerca del *autoconcepto académico* y el *autoconcepto no académico*; este último componente, a su vez, estaría compuesto por tres dominios: el *autoconcepto físico*, el *autoconcepto emocional* y el *autoconcepto social* (véase Figura 6).

Fernández-Zabala y Sarasa (2015) ofrecen una síntesis actualizada de las principales dimensiones y dominios del autoconcepto que se sustenta en los hallazgos empíricos obtenidos hasta el momento. De esta manera cabe entender el autoconcepto físico como la percepción que tiene cada persona de su propia forma física, de las habilidades y cualidades que cree tener para la práctica de actividad físico-deportiva, de su apariencia física propia y de su fortaleza física (Goñi, Ruiz de Azúa, y Liberal, 2004). El autoconcepto emocional se correspondería con la percepción que tienen los individuos acerca de su estado emocional y de las respuestas emocionales que elicitaban situaciones concretas. Sin embargo, Goñi y Fernández-Zabala (2008) proponen utilizar en su lugar el término *autoconcepto personal* por resultar más comprensivo y englobar el dominio emocional del autoconcepto, junto a la

percepción que tiene cada persona respecto al logro de sus objetivos de vida, su honradez y su capacidad para tomar decisiones en función de su propio criterio (Goñi, 2009). El autoconcepto social hace referencia a la percepción propia de la competencia social a la hora de desenvolverse en las relaciones e interacción con otras personas, así como a la percepción de responsabilidad social (Fernández-Zabala, 2010). Por último, el autoconcepto académico se definiría con la percepción que tiene cada persona de sí misma como estudiante y en su desempeño de aprendizaje (Goñi y Fernández-Zabala, 2008).

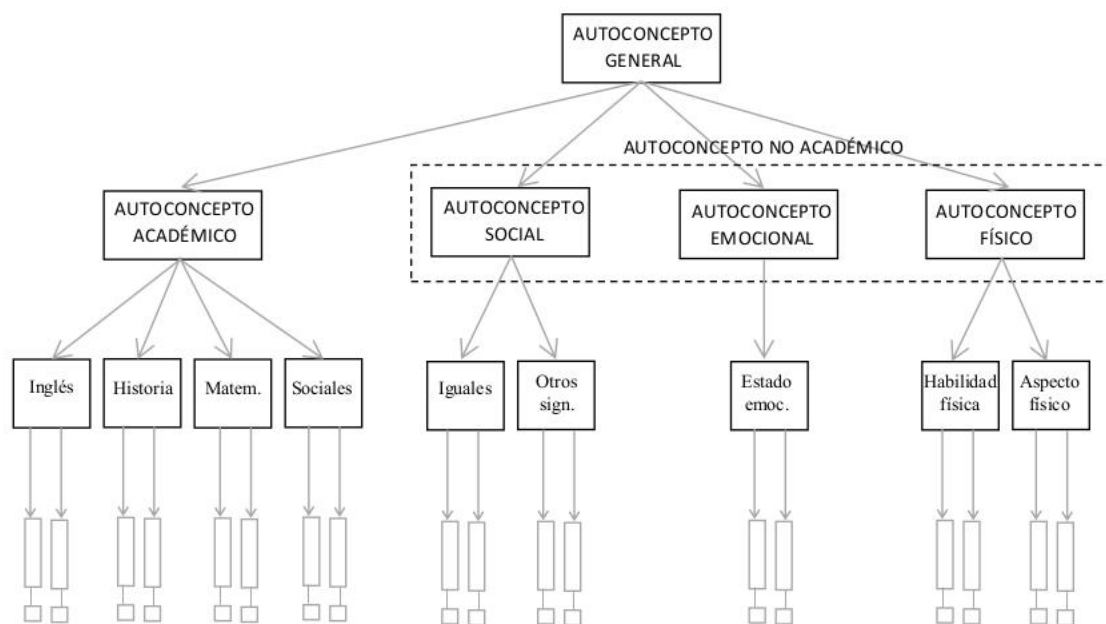


Figura 6. Modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976).

A partir de una revisión en profundidad de los estudios relativos al autoconcepto, Shavelson et al. (1976) formularon los siguientes postulados referentes a dicho constructo:

- (1) Posee una estructura organizada y estructurada.
- (2) Es multidimensional.
- (3) Es jerárquico.
- (4) El autoconcepto global es estable.
- (5) Aumenta su multidimensionalidad con la edad y con las experiencias vividas.
- (6) Las percepciones que tienen los individuos de sí mismos suponen tanto aspectos descriptivos como aspectos evaluativos.
- (7) Es diferenciable teóricamente de otros constructos afines.

En la actualidad, la investigación posterior sobre el modelo de Shavelson et al. (1976) y sus postulados han confirmado que las diferentes dimensiones que conforman los dominios del autoconcepto tienden a diferenciarse progresivamente con la edad, aumentando su

complejidad, hasta alcanzar una estructura en la que aquellas facetas más cercanas a la cima son más estables (i.e., el autoconcepto global); por el contrario, cuanto más abajo se sitúan estas facetas en la jerarquía, más específicas, variables e influenciadas son ante situaciones concretas. En cualquier caso, sigue sin haber consenso alguno respecto al número e identidad de las dimensiones que integran el autoconcepto, ni en cuanto a los dominios que las aglutinan (Goñi y Fernández-Zabala, 2008).

Posteriormente al modelo de Shavelson et al. (1976), el estudio de la estructura interna del autoconcepto se ha centrado principalmente en su faceta académica y en las dimensiones que la componen. Basándose en la evidencia empírica obtenida, Marsh y Shavelson (1985) pusieron de manifiesto que la relación entre el autoconcepto académico verbal y el autoconcepto académico matemático sería prácticamente inexistente, puesto que los datos sugerían que en la adolescencia tardía las facetas académicas están tan diferenciadas entre sí que implicaría el debilitamiento de la configuración propuesta inicialmente. Mediante el *modelo interno/externo* (I/E), Marsh (1986) plantea que el autoconcepto en una determinada asignatura es consecuencia tanto de un proceso interno en el que la persona compara el logro obtenido con el que ha alcanzado en las demás asignaturas, como de un proceso externo de comparación social en el que evalúa dicho logro en comparación con el alcanzado por sus compañeros y compañeras en la misma asignatura. En todo caso, independientemente del proceso interno y externo de comparación realizado, las bajas correlaciones que se han encontrado entre ambos subdominios parecen refrendar que las personas tienden a identificarse más con lo verbal o lo matemático en función de la predisposición personal que presentan, pero no con ambas a la vez (Marsh y Hau, 2004; Möller y Marsh, 2013; Xu et al., 2013).

A partir del modelo I/E de Marsh (1986) y del avance en el estudio de su estructura interna (Marsh, Byrne, y Shavelson, 1988), el modelo del autoconcepto académico de Marsh y Shavelson (Marsh, 1990) propone dividir este componente en el *autoconcepto académico matemático* y el *autoconcepto académico verbal*, de modo que estos dos factores no estarían correlacionados y estarían divididos en función del autoconcepto relativo a las asignaturas escolares con las que se les relaciona (véase Figura 7).

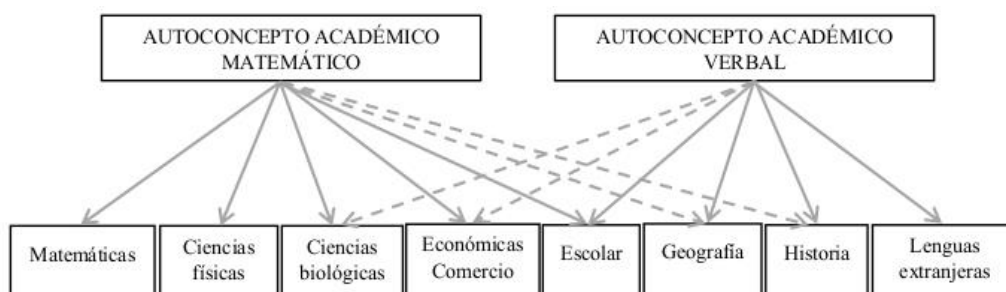


Figura 7. Modelo del autoconcepto académico de Marsh y Shavelson (Marsh, 1990).

Finalmente, cabe señalar que actualmente se están estudiando otros autoconceptos como el artístico (Balerdi, 2017; Esnaola, Goñi, y Madariaga, 2008) o el musical (Granda, Cortijo, y Alemany, 2012; Zubeldia, 2015).

3.1.2. Los instrumentos de medida del autoconcepto¹

Son numerosos los instrumentos disponibles para medir el autoconcepto. Entre los instrumentos multidimensionales empleados en la evaluación de este constructo, la escala *Autoconcepto Forma 5* (AF-5; García y Musitu, 1999) es una de las medidas multidimensionales del autoconcepto más ampliamente utilizada en castellano (García, Musitu, Riquelme, y Riquelme, 2011). Este instrumento tiene su origen en el *Autoconcepto Forma A* (AFA; Musitu, García y Gutiérrez, 1991) y una mayor capacidad para discriminar entre diferentes niveles de autoconcepto que su predecesora. Asimismo, esta escala dispone de una medida del dominio físico y consta de una estructura penta factorial (i.e., *Autoconcepto académico-ocupacional*, *Autoconcepto social*, *Autoconcepto emocional*, *Autoconcepto físico* y *Autoconcepto familiar*). Con todo, algunos estudios ponen en tela de juicio la estructura de cinco factores correlacionados del AF-5 y sugieren dividir la subescala Autoconcepto físico en dos factores distintos (Esnaola, Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2011): el *Atractivo físico* y la *Condición física*.

Por otro lado, el AUDIM (Fernández-Zabala et al., 2015) es un nuevo instrumento multidimensional del autoconcepto que ofrece 11 medidas correspondientes a las dimensiones que integran los dominios académico, físico, personal y social de este constructo. Asimismo, esta escala ofrece una medida global del autoconcepto diseñada con este fin. Las características de esta escala se pueden consultar en el capítulo concerniente al método.

Por otra parte, uno de los autoinformes más utilizados en estudios internacionales para medir las percepciones que tienen las personas de sí mismas es el *Self-Description Questionnaire* (SDQ). Esta medida que consta de entre 8 y 13 dimensiones relativas al autoconcepto y dispone de tres formatos adaptados para ser empleados en participantes preadolescentes (SDQ-I; Marsh, 1988), adolescentes tempranos (SDQ-II; Marsh, 1992a) y adolescentes tardíos y jóvenes adultos (SDQ-III; Marsh, 1992b).

Otros instrumentos del autoconcepto multidimensional utilizados frecuentemente en adolescentes son el *Tennessee Self-Concept Scale* (TSCS; Fitts, 1965; Roid y Fitts, 1988); el *Multidimensional Self-Concept Scale* (MSCS; Bracken, 1992); el *Pier-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHSCS; Piers, 1984); el *Self-Perception Profile for Adolescents* (SPPC; Harter, 1988); o el *Offer Self-Image Questionnaire* (OSIQ; Offer, Ostrov, Howard, y Dolan, 1992).

¹ Para profundizar en las características de algunas de estas medidas y otras relativas al autoconcepto se recomienda revisar trabajos como los de Butler y Gasson (2005) o Keith y Bracken (1996).

3.2. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el autoconcepto

La IE percibida y el autoconcepto, en tanto que son variables psicológicas, pueden entenderse como elementos básicos del autoconocimiento de cada persona (Augusto-Landa et al., 2009). Al fin y al cabo, ambos constructos aluden a representaciones que construyen los individuos acerca de sus habilidades y características que incorporan a su identidad. Existen estudios que no sólo corroboran que la IE percibida y el autoconcepto se solapan conceptualmente, sino que además los sitúan dentro del nivel más dinámico de las *teorías integrativas de la personalidad* (Keefer, 2015). Este conjunto de teorías establece al menos dos niveles discretos interrelacionados relativos a la personalidad (McCrae y Costa, 2008; Nilsson, 2014). En un primer nivel de orden superior estarían integradas las disposiciones básicas que tienen un fuerte carácter genético-neurobiológico y que son patentes desde los primeros años de existencia, como el temperamento y los cinco grandes rasgos de la personalidad (i.e., *neuroticismo, extroversión, responsabilidad, apertura a nuevas experiencias y amabilidad*). El nivel de orden inferior de la personalidad, por el contrario, es más susceptible a la influencia del contexto y varía a favor de la adaptación, por lo que empezaría en la segunda infancia a modelarse y con el tiempo acabaría integrándose en las características psíquicas de cada individuo. Es en este nivel de orden inferior de la personalidad, al estar compuesto por constructos sociocognitivos dinámicos como la motivación, la orientación a metas, valores, actitudes y creencias de autoeficacia, en el que es posible delimitar tanto la IE percibida como el autoconcepto (Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014).

Por otra parte, la evidencia acumulada hasta el momento revela relaciones significativas y positivas entre estas variables (Ferrando et al., 2011; Kong et al., 2012a, 2012b; Singh y Singh, 2012). Concretamente, se han encontrado en una muestra de estudiantes universitarios correlaciones de débiles a moderadas ($r = .24 - .49$) entre las medidas correspondientes a la claridad emocional y a la reparación emocional con respecto a todas las dominios analizadas del autoconcepto; no obstante, aunque de manera débil ($r = .19 - .28$), también se informa de asociaciones negativas entre la atención emocional y el autoconcepto global, así como sus dominios moral-ético y social (Augusto-Landa et al., 2009). Estos datos están en consonancia con aquellos estudios que evidencian que una atención excesiva a las emociones, especialmente cuando hay dificultades para entenderlas, podría contribuir a incrementar el pensamiento rumiativo y, así, poner en riesgo la valoración global que hacen las personas de sí mismas y su ajuste personal (Pena y Losada, 2017).

Con todo, la naturaleza de la relación entre la IE percibida y el autoconcepto no está del todo clara debido a la escasa evidencia empírica de la que se dispone. Entre las investigaciones disponibles, se han encontrado evidencias de que la IE percibida incide en el autoconcepto y que el autoconcepto también incidiría en la IE percibida, aunque en menor medida. Estos trabajos se exponen a continuación.

En cuanto al efecto de la IE percibida sobre el autoconcepto, la claridad emocional y la reparación emocional parecen influir de manera conjunta sobre la medida global del

autoconcepto en el alumnado universitario; sin embargo, cuando se toman en consideración sus dominios, la reparación emocional solamente influirían directamente sobre el autoconcepto físico, mientras que la claridad con la que se perciben las emociones incidiría en el resto de los dominios que engloba el autoconcepto (Augusto-Landa et al., 2009). Otro trabajo, por el contrario, sugiere que sería la atención emocional la que influiría principalmente en el autoconcepto global, seguida de la reparación emocional y de la claridad emocional (Salvador-Ferrer, 2012a).

También se ha sometido a prueba la capacidad predictiva del autoconcepto sobre la IE percibida en estudiantes universitarios. Existen evidencias de que la aportación del autoconcepto a la percepción global que tiene el alumnado acerca de sus habilidades emocionales es escasa y que es el autoconcepto académico el que mayor impacto ejerce sobre la IE percibida, aunque los restantes dominios (i.e., autoconcepto social, autoconcepto familiar y autoconcepto físico) también contribuirían, pero en menor medida (Salvador-Ferrer, 2012b). En todo caso, dado que el número de evidencias de las que se dispone del efecto del autoconcepto sobre la IE percibida es muy limitado, resulta necesario profundizar en este sentido para tener una comprensión más global de la relación entre estas variables.

4. Síntesis

La investigación previa indica que las creencias de autoeficacia emocional son esenciales para el desarrollo personal, psicosocial y la adaptación al entorno escolar en la adolescencia (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Resurrección et al., 2014). Por ello, este segundo capítulo reúne la evidencia empírica disponible acerca de las relaciones entre la IE percibida y otras variables sociopersonales, contextuales y psicológicas que también incidirían en el ajuste personal y escolar. En todo caso, es necesario destacar que, al tratarse de un constructo con numerosas conceptualizaciones y medidas, no es posible realizar una comparativa directa de los resultados hallados en estudios previos.

Respecto a la variabilidad de la IE percibida en función del sexo o la edad, aún es necesaria mayor investigación, a fin de clarificar los resultados que se han obtenido en población adolescente, así como considerar otras variables sociopersonales como el estatus SEC que pudieran explicar las diferencias observadas.

Muestra de ello los trabajos realizados en torno a las diferencias en la IE percibida en función del sexo, en la que las evidencias centradas en los modelos de habilidades (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990) no son del todo concluyentes, aunque los datos coinciden al señalar que, en términos generales, las mujeres son las que informan de una IE percibida general más elevada (Ciarrochi et al., 2000; McIntyre, 2010; Nayak, 2014; van Rooy, Alonso et al., 2005). La mayoría de los estudios apuntan a que las mujeres presentan niveles más altos en cuanto a la habilidad que creen tener para percibir sus emociones (Boden, Gala et al., 2013; Boden, Thompson et al., 2013; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008), mientras que serían los hombres los que informan de una mayor regulación emocional

autopercebida (Gorostiaga et al., 2011; Ruiz et al., 2012; López-Zafra y Gartzia, 2014). Con todo, existen algunos estudios, aunque escasos, que refutan este predominio de las mujeres y los hombres en estas habilidades emocional autopercebidas (e.g., Ciarrochi et al., 2001; Extremera et al., 2007; Thayer et al., 2003).

Algunos posibles argumentos que recoge este capítulo para explicar esta disparidad en los resultados obtenidos en relación a la IE percibida y el sexo son los siguientes: (1) los hombres y las mujeres procesan las emociones de manera diferente, como resultado de las diferencias neurofisiológicas entre ambos sexos; y (2) las diferencias observadas en los estudios previos son el resultado de la influencia de los estereotipos de género en la percepción que tienen los hombres y las mujeres de sus propias habilidades, así como en la manera que tienen de percibir la información emocional que reflejan los autoinformes de la IE.

El estudio del desarrollo de la IE percibida en la adolescencia, por su parte, no ha sido muy prolífico, debido a la dificultad de disponer de muestras longitudinales en la investigación psicoeducativa, por lo que no se dispone de una imagen consensuada de la evolución de este constructo en este periodo evolutivo. Existen trabajos previos que sostienen que no hay diferencias significativas en la IE percibida a lo largo de la adolescencia (e.g., Alumran y Punamäki, 2008), aunque son más numerosos los que confirman la existencia de estas diferencias en este periodo evolutivo. En este sentido, la escasa evidencia de la que se dispone apunta a que en la adolescencia temprana la IE percibida disminuye significativamente (Gómez-Baya et al., 2017; Keefer et al., 2013) para ir incrementándose a lo largo de la etapa media de la adolescencia, manteniéndose este patrón ascendente en la adolescencia tardía y la juventud (e.g., Mankus et al., 2016; Nayak, 2014).

Son diversos los argumentos que se bajaran para explicar ese descenso en las habilidades emocionales autopercebidas en la adolescencia temprana (Gómez-Baya et al., 2017; Keefer et al., 2013): (1) las autoevaluaciones están más idealizadas que en etapas posteriores; (2) cuanto más joven se es, más limitada es la comprensión que se tiene de las emociones; (3) la experiencia emocional subjetiva aumenta en este período, de modo que la confianza hacia las propias habilidades emocionales disminuye; y (4) la inmadurez de ciertas estructuras cerebrales no propicia un procesamiento de la información emocional óptimo.

El estudio conjunto de la influencia del sexo y la edad en el desarrollo de la IE percibida, por su parte, ha permitido constatar el desarrollo psicoevolutivo precoz de algunas habilidades emocionales autopercebidas en las mujeres al inicio de la ESO, frente al desarrollo posterior de estas habilidades en los hombres en el Bachillerato (Esnaola, Revuelta et al., 2017).

Finalmente, resulta necesario recalcar que poco se sabe sobre la incidencia del estatus SEC en los procesos emocionales. Son escasos los trabajos a este respecto. Además, la evidencia de la que se dispone no ha descrito de manera clara la relación entre estas variables (Kraus et al., 2010; Mankus et al., 2016). Con todo, los datos revelan que el nivel SEC influye de manera directa e indirecta sobre la IE percibida. Sobre este último aspecto, el estrés que

suscitaría un bajo nivel SEC familiar podría desembocar en la puesta en marcha de prácticas parentales que estarían lejos de ser óptimas, de modo que repercutirían en que los hijos y las hijas valoraran sus habilidades emocionales de manera desajustada (Argyriou et al., 2016).

Por otra parte, existen indicios de que las personas con un mayor estatus SEC tienden a prestarle más atención a sus propias emociones (Kraus et al., 2010), suelen exhibir mayor vocabulario emocional y habilidades emocionales más desarrolladas (Costa y Faria, 2016). En cambio, aquellas personas que pertenecen a contextos socioeconómicos más vulnerables suelen prestar mayor atención a las respuestas emocionales de los demás e interaccionar más en situaciones sociales (Kraus et al., 2010; Kraus y Keltner, 2009); además, suelen tener una percepción más negativa de las habilidades emocionales que tienen (Davies y Humphrey, 2012).

En otro orden de ideas, este capítulo recoge las aproximaciones teóricas del apoyo social con mayor respaldo en la comunidad científica, para poder contextualizar la evidencia científica disponible en relación a la IE percibida. Así, se abordan las diversas definiciones del apoyo social, haciendo especial hincapié en la conceptualización y definición que ofrecen Tardy (1985) y Lin (1986). A este respecto, Tardy (1985) ofrece cinco facetas que describen los criterios que se han empleado en investigaciones previas para evaluar el apoyo social: (1) la direccionalidad, puesto que el apoyo se puede recibir y proveer; (2) la disposición, diferenciando entre la recepción real de apoyo de la creencia sobre su disponibilidad; (3) los aspectos evaluativos que describen el apoyo, como la satisfacción con el mismo; (4) los contenidos que hacen referencia a distintos tipos de apoyo como el emocional, el instrumental y el informacional; y (5) la red social en la que se puede encontrar fuentes potenciales de apoyo. Posteriormente, Lin (1986) se basa en los aspectos relativos a la disposición, los contenidos y la red a los que hace mención Tardy (1985) para definir el apoyo social como un conjunto de recursos instrumentales y/o expresivos de los que el entorno social próximo provee a los individuos tanto en el día a día como en situaciones excepcionales que pudieran inducir algún grado de estrés.

En este capítulo también se exponen los principales instrumentos de medida del apoyo social: Objective Social Support Scale (OSS; Conde y Franch, 1984); Interpersonal Social Evaluation List (ISEL; Cohen et al., 1985); Social Provisions Scale (SPS; Cutrona y Russell, 1987); Network of Relationship Inventory (NRI; Furman, 1996; Furman y Buhrmester, 1985); Social Support Questionnaire (SSQ; Sarason et al., 1983); Perceived Social Support from Friends and Family Scales (PSS-Fr y PSS-Fa; Procidano y Heller, 1983); Cuestionario de Apoyo Familiar y de los Amigos (AFA; González y Landero, 2008); Teacher and Classmate Support Scale (Moreno et al., 2012; Torsheim et al., 2000); Social Support Appraisals (SS-A; Vaux et al., 1986); Multi-Dimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS; Zimet et al., 1988); Relational Support Inventory (RSI; Musitu y Cava, 2003; Scholte et al., 2001; van Aken y Asendorpf, 1997).

Por otra parte, la comunidad científica coincide al identificar a la familia, al profesorado y al grupo de iguales como las tres principales fuentes de apoyo en la adolescencia (Cauce y Srebnik, 1990). Por lo tanto, resulta de interés profundizar en la

relación entre la IE percibida y estas fuentes apoyo social, puesto que (1) se carece de estudios que analicen la relación entre ambas variables en función del apoyo que se percibe tener de la familia, el profesorado y el grupo de iguales; (2) son escasos los estudios que analizan dicha relación en la adolescencia; y (3) pese a que los modelos más actuales refrendan la influencia del apoyo social en las habilidades emocionales autopercebidas, su estudio no ha sido tan prolífico como lo ha sido la incidencia de la IE percibida en el apoyo social.

En relación a este último aspecto, el trabajo de Azpiazu et al. (2015) ofrece evidencias del papel diferenciado que desempeñan las principales fuentes de apoyo sobre las habilidades emocionales autopercebidas. Así, los datos indican que el apoyo de las amistades es determinante en la atención que considera que presta el alumnado de Educación Secundaria a sus emociones, mientras que es la familia la fuente de apoyo que mayor influencia ejerce sobre la percepción que tienen los y las adolescentes acerca de su habilidad para percibir con claridad y regular sus emociones. En cambio, pese a que el apoyo del profesorado tiene un efecto directo y significativo sobre la IE percibida, a tenor de los datos, su contribución es menor, en comparación con la de la familia y de las amistades.

Asimismo, este capítulo contempla el autoconcepto junto a la IE percibida, dado que se trata de una de las variables psicológicas con mayor tradición en el estudio del ajuste personal y escolar (Álvarez et al., 2015; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández et al., 2017). En consecuencia, en este apartado se expone la evolución del autoconcepto, desde una conceptualización inicial unidimensional (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965), hasta el modelo jerárquico multidimensional de Shavelson et al. (1976) que más aceptación tiene en la comunidad científica en la actualidad. De manera similar, se ofrece una de las conceptualizaciones más actuales de los principales dominios y dimensiones del autoconcepto, basada en la evidencia empírica (Fernández-Zabala y Sarasa, 2015).

En este capítulo también se describen los principales instrumentos de medida multidimensionales del autoconcepto empleados en la adolescencia y la juventud (Autoconcepto Forma A, AFA, Musitu et al., 1991; Autoconcepto Forma 5, AF-5, García y Musitu, 1999; Cuestionario de Autoconcepto Dimensional, AUDIM, Fernández-Zabala et al., 2015; Self-Description Questionnaire, SDQ-I, SDQ-II, SDQ-III, Marsh, 1988, 1992a, 1992b; Tennessee Self-Concept Scale, TSCS, Roid y Fitts, 1988; Multidimensional Self-Concept Scale, MSCS, Bracken, 1992; Pier-Harris Children's Self-Concept Scale, PHSCS, Piers, 1984; Self-Perception Profile for Adolescents, SPPC, Harter, 1988; Offer Self-Image Questionnaire, OSIQ, Offer et al., 1992).

En cuanto a la relación entre la IE percibida y el autoconcepto, son pocos los estudios de los que se dispone. Los datos revelan que existe una influencia mutua entre estas dos variables. Se ha constatado la capacidad predictiva de la IE percibida sobre el autoconcepto en alumnado universitario (Augusto-Landa et al., 2009; Salvador-Ferrer, 2012a). También se ha analizado, aunque en menor medida el efecto del autoconcepto en la IE percibida, revelando que la aportación del autoconcepto a la percepción global que tiene el alumnado acerca de sus habilidades emocionales, aunque significativa, es escasa (Salvador-Ferrer, 2012b). En todo caso, dado que se carece de las evidencias suficientes, resulta necesario profundizar en el

estudio de la influencia del autoconcepto sobre la IE percibida, a fin de tener una comprensión más global de la relación entre estas variables.

Capítulo 3

CONTRIBUCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA AL AJUSTE PERSONAL Y ESCOLAR

| | |
|--|-----|
| Introducción | 99 |
| 1. El rol de la inteligencia emocional percibida en el ajuste personal y escolar..... | 99 |
| 1.1. La inteligencia emocional percibida y el ajuste personal | 100 |
| 1.1.1. Conceptualización del bienestar como un indicador del ajuste personal | 100 |
| 1.1.2. Medida del bienestar | 102 |
| 1.1.3. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el bienestar subjetivo | 102 |
| 1.2. La inteligencia emocional percibida y el ajuste escolar..... | 104 |
| 1.2.1. Conceptualización del ajuste escolar..... | 105 |
| 1.2.1.1. La implicación en la escuela como un indicador del ajuste | 106 |
| 1.2.1.2. El rendimiento académico como un indicador del ajuste escolar | 107 |
| 1.2.2. Medida del ajuste escolar | 108 |
| 1.2.3. La relación entre la inteligencia emocional percibida y la implicación escolar | 109 |
| 1.2.4. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el rendimiento académico | 109 |
| 2. Los modelos teórico-científicos del ajuste personal y escolar en la adolescencia..... | 111 |
| 3. Síntesis..... | 118 |

Introducción

La investigación psicoeducativa sigue manteniendo vigente su interés por conocer cómo la IE percibida incide en el bienestar y en la adaptación sociopersonal en la escuela, así como dilucidar si otras variables condicionan esta influencia (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Salguero et al., 2010). Para tener un conocimiento más profundo de los factores que influyen en el ajuste personal y en el ajuste escolar en la adolescencia, en los últimos años han proliferado modelos explicativos que se valen de la metodología de ecuaciones estructurales para analizar el efecto de variables contextuales sobre variables psicológicas y su contribución conjunta (i.e., Azpiazu, 2016; Fernández-Lasarte, 2018; Gutiérrez et al., 2017; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016). Sin embargo, ninguno de ellos considera la IE percibida global entre sus variables de estudio.

Este capítulo reúne la evidencia empírica a este respecto, de modo que se realiza una revisión y síntesis actualizada de las relaciones que se han constatado entre la IE percibida y variables relativas al ajuste personal (i.e., bienestar subjetivo) y al ajuste escolar (i.e., implicación escolar, rendimiento académico) en la adolescencia. Asimismo, se examinan los principales modelos estructurales que consideran la influencia del apoyo social sobre el autoconcepto, así como su influencia conjunta sobre el ajuste personal y escolar en este periodo evolutivo.

1. El rol de la inteligencia emocional percibida en el ajuste personal y escolar

La psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2014) ha sido un revulsivo que ha fomentado el interés por los activos que promueven el desarrollo psicosocial positivo durante la adolescencia, en lugar de abordarlo desde una perspectiva negativa o patológica. Esta perspectiva salugénica de la psicología cuestiona y pretende superar el modelo de enfermedad vigente en el siglo XX. De esta manera, se interesa tanto por las potencialidades como por las flaquezas y aboga por el desarrollo de fortalezas y virtudes que puedan utilizarse como recursos ante las dificultades para hacer plena la vida de las personas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2014).

La IE percibida puede considerarse como uno de estos recursos personales que facilitan el ajuste personal y el ajuste escolar de las personas adolescentes, dado que se ha constatado que aquellos sujetos que se sienten seguros de sus habilidades emocionales tienden a mostrar conductas más saludables ante el estrés y se implican en mayor medida en un funcionamiento más proactivo cuando se les presentan dificultades (Keefer et al., 2013). Por ello, a continuación, se recogen evidencias de manera más concisa del aporte de la IE percibida tanto al ajuste personal como al ajuste escolar.

1.1. La inteligencia emocional percibida y el ajuste personal

En primer lugar, antes de exponer la investigación acerca de la relación entre la IE percibida y el ajuste personal, es necesario abordar teóricamente el bienestar, así como su medida, ya que se trata del indicador por excelencia del ajuste personal.

1.1.1. Conceptualización del bienestar como un indicador del ajuste personal

El estudio del bienestar se ha visto limitado por la disponibilidad de numerosas definiciones y la falta de consenso sobre su conceptualización teórica. Huta y Waterman (2014) clasifican en cuatro posibles categorías las distintas definiciones que ofrece la comunidad científica en lo referente al bienestar: (1) aquellas conceptualizaciones en las que se presenta la *orientación* como característica central en cuanto a valores, ideales, prioridades y motivos que guían aquellas conductas orientadas a la búsqueda del placer o del desarrollo personal; (2) el conjunto de definiciones que consideran las *conductas* en las que se involucran los individuos en la búsqueda de la felicidad; (3) las distintas conceptualizaciones del bienestar que recogen los sentimientos, emociones y valoraciones cognitivo-afectivas de la *experiencia inmediata*; y (4) el conjunto de representaciones teóricas del bienestar que destacan el grado de *funcionamiento* óptimo relativo a los logros acometidos, habilidades y salud. De este modo, las dos primeras categorías del bienestar relativas a la orientación y las conductas necesarias para alcanzar la felicidad estarían relacionadas con el conjunto de elecciones realizadas acorde a la visión que cada persona tiene de la vida. Por otro lado, las dos últimas categorías, experiencias y funcionamiento, tendrían como eje común las consecuencias y resultados que devienen del bienestar.

En todo caso, el *hedonismo* y la *eudaimonía* son las principales tradiciones de estudio del bienestar que tienen su origen en orientaciones filosóficas (Keyes, Shmotkin, y Ryff, 2002; Ryan y Deci, 2001). Estas dos conceptualizaciones, precisamente, se ajustan a las dos últimas categorías relativas a las experiencias y al funcionamiento que proponen Huta y Waterman (2014). Ambas corrientes del bienestar se confrontan por primera vez en el trabajo de Waterman (1993), aunque su expansión y difusión no llegaría hasta la revisión empírica que llevaron a cabo Ryan y Deci (2001). De este modo, el *bienestar subjetivo* o hedónico legitima la satisfacción y el placer personal como fin primordial de la vida. Por lo tanto, esta perspectiva estaría más relacionada con el funcionamiento emocional individual. El *bienestar psicológico* o eudaimónico, por su parte, se refiere al funcionamiento psicosocial pleno que favorece la autorrealización y el crecimiento personal (Vázquez, Hervás, Rahona, y Gómez, 2009).

Tradicionalmente se ha considerado que estos dos conceptos centrales en el estudio del bienestar son diferentes vías a la felicidad. Es decir, la mayoría de la comunidad científica asume que las personas necesitan tanto el bienestar subjetivo como el bienestar psicológico para florecer (Huta, 2016; Seligman, 2002). Incluso se ha propuesto un modelo multidimensional del bienestar mental que no sólo se compone de las facetas hedónica y eudaimónica, sino que además constaría de una dimensión social relativa al grado de

funcionamiento que tienen los individuos en las interacciones interpersonales (Keyes, 2002, 2007, 2013). Otros autores sugieren que mientras que el bienestar subjetivo se relacionaría con situaciones inmediatas que elicitando posteriormente unas emociones y creencias a nivel personal, el bienestar psicológico se asociaría en mayor medida con la felicidad a largo plazo que responde tanto al bienestar personal como social (Huta, 2016). No obstante, se ha llegado a cuestionar que el bienestar esté compuesto por estos dos aspectos, puesto que las altas correlaciones halladas entre las aproximaciones hedónica y eudaimónica del bienestar sugerirían que comparten gran parte de su varianza y que no es aconsejable diferenciarlas teóricamente (Kashdan, Biswas-Diener, y King, 2008; King, 2011). Por consiguiente, la relación entre el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico aún está por dilucidar.

Asimismo, la identificación y la distinción de los dominios que componen el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico no ha estado exenta de retos, especialmente en el caso de éste último (Huta, 2016). Si bien no hay consenso sobre los aspectos que conforman el bienestar psicológico, la conceptualización que propone Ryff (1989, 1995) es una de las más extendidas en la comunidad científica. Esta autora plantea que estaría conformado por las siguientes seis dimensiones: la *autoaceptación* que se refiere a las actitudes positivas hacia uno mismo que reflejan la aceptación de las limitaciones y de las potencialidades propias; las *relaciones positivas* con el grupo de iguales; el *dominio del entorno*, entendido como la adaptación a diferentes contextos para satisfacer las necesidades propias; la *autonomía* que hace alusión a la autodeterminación, la independencia y la autoridad personal; el sentido o *propósito en la vida*; y el *crecimiento personal* que favorece el desarrollo óptimo de las potencialidades individuales.

En cuanto al bienestar subjetivo, estudios previos apuntan a que se trata de un constructo compuesto por diversas facetas que, pese a que están relacionadas entre sí, teóricamente se distinguen. A este respecto, Diener, Scollon y Lucas (2009) proponen un modelo teórico jerárquico y multidimensional que incluye dimensiones como las *emociones placenteras* (e.g., alegría, felicidad, amor), las *emociones displacenteras* (e.g., tristeza, enfado, preocupación), los *juicios globales* sobre la vida (e.g., satisfacción vital, autorrealización, logro), así como la *satisfacción en áreas concretas* de la vida como las relaciones de pareja, el trabajo, la salud o el ocio.

Sin embargo, la evidencia empírica ha corroborado que la evaluación que hacen los individuos de su propia experiencia emocional inmediata debe entenderse en términos de tres facetas independientes que correlacionan entre sí: la *satisfacción con la vida*, el *afecto positivo* y el *afecto negativo* (Diener et al., 2017; Diener, Inglehart, y Tay, 2013; Rodríguez-Fernández y Goñi, 2011). De esta manera, este modelo tridimensional del bienestar subjetivo consta de dos componentes afectivos y de uno cognitivo. Los componentes afectivos hacen referencia a la frecuencia relativa de afectos placenteros (i.e., afecto positivo) y de afectos displacenteros (i.e., afecto negativo) en la propia experiencia inmediata. Por otra parte, el modelo tridimensional está compuesto por un componente cognitivo relativo a la satisfacción con la vida, o lo que es lo mismo, un juicio global que hacen las personas acerca de su propia vida o de aspectos particulares de ésta. Estas valoraciones cognitivas se mantienen relativamente estables a lo largo del tiempo, pese a que el estado emocional actual parece

influir significativamente en sus niveles (Diener, Scollon et al., 2009). En todo caso, estudios realizados corroboran que la satisfacción con la vida no sólo es un indicador óptimo de este componente cognitivo, sino que también representa al bienestar subjetivo global (Layard, 2010; Veenhoven, 2002).

1.1.2. Medida del bienestar ²

En este apartado sólo se consideran las principales medidas del bienestar subjetivo empleados en la adolescencia y la juventud, puesto que éste hace referencia al funcionamiento emocional individual, aspecto que es de interés analizar en relación a la IE percibida.

La escala por excelencia para medir su componente cognitivo es la escala SWLS (Diener et al., 1985), dada su brevedad y propiedades psicométricas óptimas (Esnaola, Benito, Antonio-Agirre, Freeman, y Sarasa, 2017). Otra medida que operativiza este componente cognitivo es la *Striving Scale* de Cantril (1965), también conocida como *Ladder Scale*. Para la evaluación del componente afectivo, en cambio, se dispone de una amplia variedad de medidas que se han utilizado incluso en niños, niñas y adolescentes tempranos (Laurent et al., 1999; Rodríguez-Fernández y Goñi, 2011; Singh y Junnarkar, 2015). Algunas de estas escalas breves para medir el afecto positivo y el afecto negativo son el *Positive and Negative Affect* (PNA; Bradburn, 1969), el *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark, y Tellegen, 1988) o la *Scale of Positive and Negative Experience* (SPANE; Diener, Wirtz et al., 2010).

1.1.3. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el bienestar subjetivo

La IE percibida es un constructo relevante de considerable interés en el estudio de la salud, puesto que experimentar mayores niveles de estados emocionales positivos y menores estados emocionales negativos podría posibilitar alcanzar un mayor sentido de bienestar (Martins et al., 2010; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, y Rooke, 2007). Dado que el bienestar subjetivo hace referencia al funcionamiento emocional individual, resulta de especial interés analizar su relación con las habilidades emocionales autopercebidas.

La investigación apunta a que aquellos sujetos que informan de altos niveles de IE percibida, también presentan mayores niveles de gestión emocional y de satisfacción vital (e.g., Sun et al., 2014). En esta línea, estudios recientes alertan de la repercusión que podría tener en el alumnado de la ESO disponer de bajos niveles de IE percibida, ya que se ha constatado que el alumnado, especialmente el femenino, que tiene una percepción negativa del desempeño que hace de sus habilidades emocionales presenta mayor tendencia depresiva y que ésta aumenta en su transcurso por esta etapa educativa (Gómez-Baya et al., 2017). Este descenso en las creencias de autoeficacia emocional de las estudiantes adolescentes parece

² Para ahondar en las características de estos y otros instrumentos relativos al bienestar, se sugiere consultar los trabajos de Diener, Wirtz et al. (2009) y McDowell (2006).

estar unido a una notable disminución en su claridad emocional y su reparación emocional a lo largo de la ESO. Este declive en la IE percibida en la adolescencia podría deberse a las autoevaluaciones menos realistas y a la importancia que adquiere el juicio de los demás en este periodo, así como a la falta de madurez de las capacidades regulatorias, especialmente en el grupo de las mujeres que también presentan una construcción social de su identidad y un estilo expresivo de las emociones más estereotipado (Gómez-Baya et al., 2017).

Por otro lado, la investigación plantea que a medida que se avanza en una etapa evolutiva tan convulsa y decisiva como es la adolescencia, la percepción de las emociones adquiere mayor relevancia en el ajuste personal; en consecuencia, a medida que se desarrollan las habilidades relativas a la percepción interpersonal e intrapersonal de las emociones, las interacciones sociales son más positivas, disminuyen los niveles de tensión y estrés asociados a encuentros sociales, aumenta el bienestar y se incrementa la competencia personal percibida (Cobos-Sánchez, Fluja-Contreras y Gómez-Becerra, 2017).

Con todo, Martins et al. (2010) apuntan a que los autoinformes que operativizan los modelos teóricos mixtos de la IE presentan relaciones más estrechas con el bienestar ($r = .50$ para el TEIQue y $r = .44$ para el EQ-i) que aquellos autoinformes diseñados para evaluar el modelo teórico inicial de la IE de Salovey y Mayer (1990) ($r = .29$ para el AES y $r = .24$ para el TMMS). Estas diferencias en el grado de asociación entre estos autoinformes podrían deberse a que el contenido teórico que operativizan es distinto, ya que los autoinformes de la IE mixta están diseñados para medir tanto competencias emocionales como sociales que podrían condicionar el bienestar, mientras que los autoinformes de la IE habilidad sólo recogen las percepciones que tienen los individuos acerca de sus competencias emocionales.

En cuanto a la aportación diferencial de las dimensiones de la IE percibida al bienestar, los estudios previos revelan el papel fundamental que desempeña la claridad emocional. Se han encontrado en adolescentes, jóvenes y adultos correlaciones significativas entre la claridad con la que creen percibir sus emociones y los tres componentes del bienestar subjetivo; asimismo, se ha comprobado que la claridad emocional, junto al afecto positivo y el afecto negativo, presenta capacidad predictiva sobre la satisfacción con la vida (Palmer et al., 2002). Estos datos se han corroborado en otros estudios realizados en estudiantes universitarios (Koydemir y Schütz, 2012).

No obstante, aún se deben esclarecer los procesos subyacentes a través de los cuales las creencias de autoeficacia emocional influyen en el bienestar (Urquijo, Extremera, y Villa, 2016). A este respecto, se ha observado en una muestra de estudiantes universitarios que la influencia que ejerce la IE percibida sobre la satisfacción con la vida está completamente mediada por el afecto positivo y el afecto negativo (Kong y Zhao, 2013), de modo que la IE percibida contribuiría a la satisfacción con la vida únicamente a través del afecto positivo (véase Figura 8). En otros trabajos que incluían el apoyo social y la autoestima, también se ha comprobado que tanto el apoyo social como la autoestima median por completo la relación entre la IE percibida y la satisfacción con la vida en la adolescencia tardía (Kong et al., 2012a).

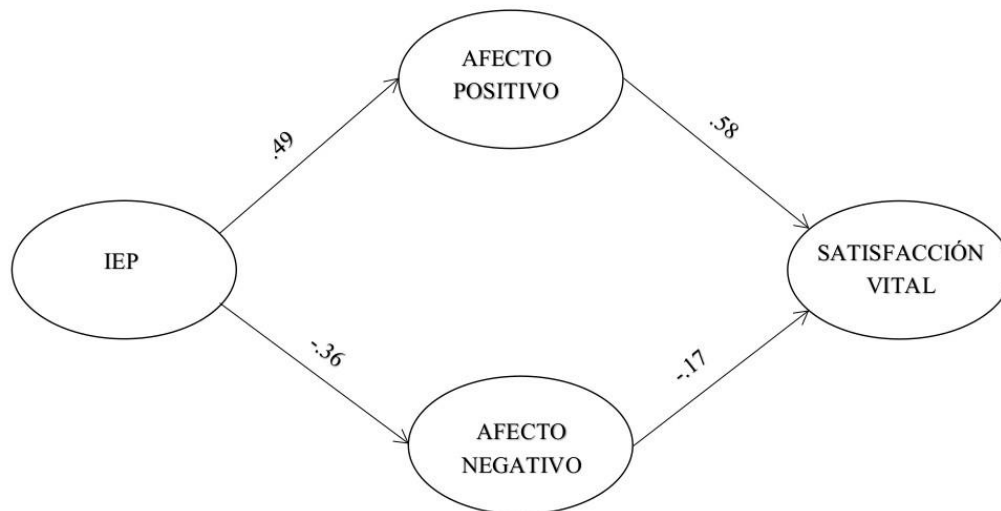


Figura 8. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Kong y Zhao (2013).

Ahora bien, en un estudio transcultural realizado en estudiantes universitarios alemanes y turcos en el que se incluían únicamente la IE percibida y las tres medidas del bienestar subjetivo se ha podido comprobar la relación directa y significativa entre estas variables, aunque el mayor grado de asociación se encontraría entre la IE percibida y los afectos positivo y negativo, independientemente de los rasgos de personalidad y el contexto cultural de las personas participantes (Koydemir y Schütz, 2012). Sin embargo, un estudio meta-analítico sugiere que la IE percibida presentaría correlaciones más altas con la satisfacción con la vida con los afectos (Sánchez-Álvarez et al., 2016).

1.2. La inteligencia emocional percibida y el ajuste escolar

Identificar aquellas variables que promueven el ajuste escolar sigue siendo un objeto de interés en el ámbito psicoeducativo (Perera, 2016). A este respecto, la IE percibida podría desempeñar un papel relevante en el éxito escolar, puesto que el dominio que los y las estudiantes creen tener de sus propias habilidades emocionales condiciona la puesta en marcha de estrategias emocionales que pudieran facilitar lidiar con el estrés y las demandas de la escuela (Sánchez-Ruiz, Mavroveli, y Poullis, 2013). Pese al papel decisivo que podría ejercer la creencia que tiene el alumnado de sus propias habilidades emocionales en su adaptación al contexto escolar, la falta de consenso en la comunidad científica acerca de la conceptualización y operativización del ajuste escolar sigue dificultando sintetizar la evidencia previa en torno a la relación entre este constructo y la IE percibida. Por ello, antes de exponer las aportaciones de las habilidades emocionales autopercebidas a la adaptación

sociopersonal y académica, resulta necesario dilucidar en qué consiste un constructo tan amplio y complejo como es el ajuste escolar.

1.2.1. Conceptualización del ajuste escolar

Al igual que el ajuste personal, el escolar se enmarca dentro de una perspectiva positiva de la psicología centrada en las potencialidades de los niños, niñas y jóvenes para adaptarse al entorno escolar, en lugar de hacer hincapié meramente en las dificultades que encuentran en los procesos de aprendizaje en la escuela. Así, el ajuste escolar surge en el incipiente cambio hacia la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2014), como resultado de la demanda social de un nuevo paradigma educativo enfocado hacia el desarrollo positivo integral y al funcionamiento adaptativo del alumnado (Norrish, Williams, O'Connor, y Robinson, 2013; Seligman, 2011).

Existe cierto consenso al señalar que el ajuste escolar es un proceso complejo y dinámico en el que influyen numerosas variables de manera conjunta. Sin embargo, se carece de una definición consensuada de este constructo. Ladd (1989, 1990) considera que se trata del valor o la capacidad adaptativa de los niños, niñas y adolescentes para afrontar con éxito las tareas y las demandas cambiantes que exige el entorno escolar, dados los recursos personales (e.g., variables contextuales y psicológicas) de los que disponen (Ladd, 1989, 1990). Por lo tanto, bajo esta perspectiva, cabría entender el ajuste escolar como la adaptación sociopersonal y académica individual del alumnado a su contexto escolar específico.

Roeser, Eccles y Sameroff (2000) asumen esta perspectiva focalizada en las habilidades adaptativas individuales del alumnado en su definición del ajuste escolar y precisan que un funcionamiento psicosocial adaptado contempla tanto un funcionamiento académico (i.e., motivación, rendimiento académico y conductas en la escuela) como un funcionamiento socioafectivo (i.e., angustia emocional, bienestar y relación con el grupo de iguales) ajustado. Esta conceptualización del ajuste escolar va más allá de una aproximación teórica centrada en el individuo e integra en su definición el apoyo institucional que ofrece la escuela como contexto, en cuanto a la ayuda que ofrece a la competencia y autonomía de su alumnado, así como a la calidad de la relación que tiene con la escuela. Por lo tanto, estos autores plantean el ajuste escolar como el resultado de las habilidades personales del alumnado y los recursos que proporciona la escuela para alcanzar un funcionamiento y adaptación óptima.

Con todo, la conceptualización más extendida del ajuste escolar hace referencia al funcionamiento individual tanto académico como socioemocional del alumnado. A este respecto, autores como Ladd y Burgess (2001) o Ladd y Troop-Gordon (2003) proponen incluir en su conceptualización dimensiones relativas a las relaciones interpersonales, el rendimiento académico, la actitud hacia la escuela, la participación en las actividades escolares y la adaptación a las normas. De manera similar, la definición del ajuste escolar que hacen Gutiérrez y Gonçalves (2013) engloba aspectos tales como las relaciones positivas en el entorno, las conductas prosociales, el compromiso con la escuela y el logro académico.

Finalmente, Ladd, Kochenderfer-Ladd y Rydell (2011) proponen un modelo multifactorial del ajuste escolar en el que interactúan variables personales relativas al bienestar, la emotividad, las cogniciones sociales y las conductas del alumnado con variables contextuales, como las relaciones con el grupo de iguales, el profesorado o la propia escuela. Estos autores, concretamente, apuntan al clima escolar, el bienestar escolar, la implicación en la escuela y el rendimiento académico como aspectos psicosociales y escolares centrales de la adaptación de los alumnos y alumnas al contexto educativo. Por ello, tomando en consideración el papel fundamental que desempeñan la implicación escolar y el rendimiento académico en las diversas conceptualizaciones del ajuste escolar aquí presentadas, a continuación, se ofrece una revisión teórica más pormenorizada de estas dos variables.

1.2.1.1. La implicación en la escuela como un indicador del ajuste escolar

A lo largo de la todavía reciente historia de la implicación escolar se han empleado diversos términos para referirse a este constructo como, por ejemplo, la *identificación con la escuela*, la *implicación del alumnado*, la *implicación en la escuela*, la *implicación académica*, la *implicación en el aula* o la *implicación en las tareas escolares*, entre otros (Fredricks y McColskey, 2012). Otro término al que se ha equiparado frecuentemente la implicación escolar es el de la *motivación académica*. A este respecto Skinner, Kindermann, Connell y Welborn (2009) distinguen conceptualmente ambos constructos y matizan que la implicación puede entenderse como una posible manifestación conductual, afectiva y cognitiva de la propia motivación.

No obstante, uno de los dilemas que aún se plantea al abordar el estudio de esta variable es la falta de consenso en cuanto al papel que desempeña en el ajuste escolar. Algunas investigaciones se valen de la implicación escolar como factor personal para predecir el ajuste escolar (e.g., Dehyadegary et al., 2012), mientras que otros estudios señalan que se trataría más bien de un indicador del ajuste escolar (e.g., Gutiérrez y Gonçalves, 2013). Dicho de otro modo, la implicación escolar se ha estudiado tanto como variable predictora del ajuste escolar como variable respuesta de la misma. Ejemplo de esto último es el trabajo de Wang y Eccles (2013) que presentan la implicación escolar como un resultado académico en el que influyen tanto las características del propio contexto escolar como las del propio alumno o alumna.

En cuanto a la estructura interna de la implicación escolar, el *modelo de participación-identificación* de Finn (1989) es una de las primeras aproximaciones teóricas a este constructo. Esta teoría considera la implicación escolar como un continuum unidimensional que consta de un componente conductual (i.e., participación) y otro afectivo (i.e., identificación), en el que estos dos aspectos interactúan facilitando el éxito escolar (Finn y Voelkl, 1993). Concretamente, Finn (1989) apunta a que participar de manera activa y positiva en la escuela contribuye a un rendimiento escolar óptimo que, a su vez, repercute en que la identidad individual de los y las estudiantes vaya en consonancia con la construcción social de su identidad en la escuela, identificándose con la misma. Es decir, a medida que el alumnado participa en el contexto académico mejora su rendimiento académico, de modo que

logra generar emociones que le llevan a valorar de manera más positiva la escuela, así como a identificarse con ella; por el contrario, conductas pasivas o negativas en y hacia la escuela pueden influir nocivamente en el rendimiento académico del alumnado, llevando a un distanciamiento emocional o desafección, primeramente, y al abandono escolar, en última instancia.

Una vez superada esta visión unidimensional, diversos autores abogan por una propuesta multidimensional de la implicación escolar (Lewis, Huebner, Malone, y Valois, 2011). Actualmente, el modelo más ampliamente aceptado de la implicación en la escuela respalda la existencia de tres dimensiones dinámicas e interconectadas (e.g., Archambault, Janosz, Fallu, y Pagani, 2009; Fredricks, Blummenfeld, y Paris, 2004; González y Paoloni, 2015; Jimerson, Campos, y Greif, 2003; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y Revuelta, 2016; Wang, Willet, y Eccles, 2011): (1) la *implicación conductual* hace referencia a acciones prácticas que el alumnado lleva a cabo relacionadas con su cumplimiento, participación y aprendizaje en la escuela que incluye la realización de tareas, la atención prestada en el aula, la participación activa en actividades extracurriculares y el respeto a las normas escolares; (2) la *implicación emocional* representa la respuesta afectiva del alumnado, caracterizándose como el sentido de pertenencia, identificación o de estar conectada con la escuela como resultado de los procesos valorativos llevados a cabo en el contexto escolar; y, finalmente, (3) la *implicación cognitiva* se define como el grado de inversión cognitiva que realiza el alumnado al comprometerse en aproximaciones estratégicas metacognitivas y autorreguladas como planificar, observar y evaluar sus pensamientos relativos al aprendizaje.

Otros autores sugieren la existencia de una estructura tetrafactorial de la implicación escolar, al diferenciar su aspecto conductual en dos dimensiones diferentes (Appleton, Christenson, Kim, y Reschly, 2006; Christenson, Reschly, y Wylie, 2012; Reeve y Tseng, 2011; Reschly y Christenson, 2006): (1) la *implicación académica* observable en las actitudes y conductas que el alumnado efectúa en la consecución de tareas académicas concretas; y (2) la *implicación conductual*, delimitando su contenido conceptual a la asistencia y participación en clase, así como en actividades extracurriculares. Con todo, el modelo de tres factores de la implicación escolar sigue siendo el que mayor respaldo sigue encontrando en la actualidad.

1.2.1.2. El rendimiento académico como un indicador del ajuste escolar

El rendimiento académico es otra de las variables asociadas al ajuste escolar que ha sido objeto de estudio frecuente en la investigación psicoeducativa. Pese a que únicamente refleja el ajuste de las respuestas dadas por el alumnado a un conjunto de pruebas específicas, el rendimiento académico es considerado el indicador por excelencia del éxito escolar de los alumnos y alumnas. Las calificaciones siguen siendo una prioridad en la educación, a tenor del interés que sigue despertando esta variable en los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) en cada una de sus aplicaciones (e.g., Cordero, Crespo, y Pedraja, 2013; García-Perales, y Jiménez-Fernández, 2019).

Se trata de un constructo complejo, multidimensional y multideterminado cuyo estudio no está exento de dificultades (Hintsanen, Hintsanen, Merjonen, Leino, y Keltikangas-Järvinen, 2011; Jiménez-Morales y López-Zafra, 2013). Por ello, analizar y establecer cuáles son los factores que promueven el rendimiento académico ha sido y sigue siendo de interés.

Dentro de este contexto, han sido numerosas las investigaciones que han tratado de identificar las variables que facilitan el rendimiento escolar. La mayoría de estos trabajos se valen de los diversos ambientes que recopila el modelo ecológico de Bronfenbrenner para explicar el desarrollo de los individuos y para agrupar, a su vez, las variables predictoras de su rendimiento académico (Anexo I). Son numerosos los estudios que coinciden al señalar aspectos relativos al contexto personal (e.g., autoconcepto, motivación), contexto familiar (e.g., estatus SEC, estilos parentales) y contexto escolar (e.g., participación, clima de clase) que podrían condicionar los logros académicos de los y las estudiantes. (e.g., Adell, 2002; Álvaro-Page et al., 1990; Marchesi y Hernández-Gil, 2003). De manera similar, otros trabajos proponen agrupar las variables predictoras del rendimiento académico en función del tipo de ajuste (i.e., académico, social, conductual y emocional) que facilitan, emplazando los logros y resultados obtenidos en la escuela en el ajuste académico (Martínez-Ferrer, 2008).

1.2.2. Medida del ajuste escolar³

En cuanto a los instrumentos tridimensionales de la implicación escolar, son varios los instrumentos que han sido empleados en población adolescente. A este respecto, tanto el *High School Survey of Student Engagement* (HSSSE; Yazzie-Mintz, 2007) como el SEM (Fredricks et al., 2005) son autoinformes que, con 121 y 19 ítems, respectivamente, se utilizan habitualmente para medir los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales de la implicación en la escuela. Asimismo, ambas escalas están disponibles en castellano (HSSSE, Enríquez, 2012; SEM, Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y Revuelta, 2016).

Respecto a las formas de medir y evaluar el rendimiento académico, las calificaciones medias obtenidas por los y las estudiantes se consideran una medida objetiva de su desempeño académico real que permiten cuantificar su conocimiento. Sin embargo, estas puntuaciones sólo reflejan la proporción de respuestas dadas que coinciden con aquellas esperadas en un conjunto de pruebas de evaluación que tienen un fin concreto. Es decir, las calificaciones medias son un indicador del rendimiento académico que no abarca toda la variabilidad que supone este constructo y que, por lo tanto, no reflejan el conocimiento real ni las competencias para la vida que ha adquirido el alumnado. A esto se le suma el hecho de que en niveles educativos superiores existen limitaciones prácticas tanto para acceder a estas calificaciones como para integrar puntuaciones de distinta naturaleza (Poropat, 2009). En cualquier caso, las calificaciones son uno de los indicadores, sin lugar a duda, más empleado en la investigación psicoeducativa para medir el rendimiento académico del alumnado (Perera, 2016).

³ Para profundizar de manera más amplia en estas y otras medidas de la implicación escolar, se recomienda consultar trabajos como los de Appleton (2012), Fredricks y McColskey (2012) y Fredricks et al. (2011).

1.2.3. La relación entre la inteligencia emocional percibida y la implicación escolar

Son escasos los trabajos realizados hasta el momento que estudian la relación entre la IE percibida y la implicación escolar (Maguire et al., 2017). En todo caso, estudios recientes sustentan la relación significativa entre ambas variables y ponen de manifiesto que aquellas personas que consideran hacer un uso óptimo de sus habilidades emocionales, también se muestran más perseverantes y se consideran más eficaces en el ámbito académico (Drummond, 2014; Han y Johnson, 2012),

Por otra parte, trabajos como los de Ogunremi y Oluwole (2015) evidencian la capacidad predictiva de la IE percibida sobre la implicación escolar. Concretamente, un análisis de regresiones múltiples constató la influencia directa que ejerce la IE percibida sobre las dimensiones cognitiva y afectiva de la implicación escolar en estudiantes universitarios, incluso tras controlar el posible efecto del rendimiento académico, del sexo o del grado de implicación previa durante la Educación Secundaria (Maguire et al., 2017).

Otros estudios, destacan el papel mediador de la implicación escolar en la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia (Dehyadegary et al., 2012). Por lo tanto, estos datos sugieren que las creencias que tiene el alumnado adolescente acerca de sus habilidades emocionales condicionan inequívocamente el sentimiento de pertenencia, las percepciones y las conductas que despliegan éstos en la escuela, de modo que éste sería uno de los mecanismos a través del cual la IE percibida contribuiría indirectamente sobre su rendimiento académico.

Con todo, dados los escasos estudios de los que se dispone, sería necesario profundizar en la relación entre la IE percibida y la implicación escolar, así como identificar otros mecanismos a través de los cuales las creencias de autoeficacia emocional podrían influir en el ajuste escolar.

1.2.4. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el rendimiento académico

El estudio de la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico, pese a ser relativamente reciente, es un área de la investigación en el ámbito de la educación que ha atraído mucho interés en la comunidad científica y educativa. Sin embargo, existen datos contradictorios a este respecto (Jiménez-Morales y López-Zafra, 2013; Perera, 2016; Perera y DiGiacomo, 2013; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, y Osborne, 2012). Esto es así porque algunos trabajos ponen de manifiesto las correlaciones nulas o muy débiles entre la IE percibida y el rendimiento académico en niños, niñas y adolescentes (e.g., Mavroveli et al., 2009; Newsome et al., 2000), mientras que un estudio meta-analítico establece la existencia de una asociación de .20 ($IC_{95\%} = .16 - .24$) entre estas dos variables (Perera y DiGiacomo, 2013). Asimismo, otra de las críticas frecuentes destaca que el estudio de la aportación de la

IE percibida al rendimiento académico se ha centrado principalmente en muestra universitaria (Brouzos, Misailidi, y Hadjimatheou, 2014; Dehyadegary et al., 2012).

En cuanto a la capacidad predictiva de la IE percibida sobre los logros académicos, algunos estudios aportan evidencias a favor de una relación directa entre estas variables a lo largo de los años escolares y en la Educación Secundaria (Ferrando et al., 2011; Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011; Parker et al., 2004; Vidal-Rodeiro et al., 2012). En todo caso, el efecto directo de la IE percibida sobre el rendimiento académico ha sido difícil de cuantificar, como consecuencia del efecto de moderación de otras variables implicadas en dicha relación (Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011).

Algunos estudios apuntan a que la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico está mediada por completo por otras variables y que, por lo tanto, la influencia de la primera sobre la segunda sería indirecta. A este respecto, se ha encontrado en una muestra de estudiantes pertenecientes a la etapa final de Educación Primaria que las habilidades emocionales que perciben tener influyen en su bienestar y que, a su vez, ese propósito y satisfacción personal tendría un efecto directo sobre las calificaciones obtenidas (Ferragut y Fierro, 2012). De manera similar, existen evidencias de que el estilo de afrontamiento al estrés, el apoyo social percibido y el bienestar son variables que mediarían la relación entre la IE percibida y el ajuste académico en universitarios, entendido éste último como la organización y atención que prestan al estudio y las calificaciones alcanzadas (Perera y DiGiacomo, 2015). Asimismo, se ha observado el papel mediador de la implicación académica en la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico en adolescentes iraníes de entre 15 y 18 años (Dehyadegary et al., 2012).

Por el contrario, el meta-análisis llevado a cabo por Perera y DiGiacomo (2013) pone de manifiesto que sólo la etapa educativa a la que pertenecen las personas participantes ejerce un rol moderador en dicha relación. Así, los datos revelan que la influencia de la IE percibida sobre el rendimiento académico se ve amplificada cuanto menor es el nivel académico al que pertenecen las personas participantes y se ve amortiguada cuanto mayor es su nivel académico. Por lo tanto, aquellos alumnos y alumnas al inicio de la Educación Secundaria se podrían beneficiar en mayor medida de sus creencias de autoeficacia emocional para alcanzar mayores calificaciones que el alumnado de etapas educativas posteriores. Estos autores sostienen que son cinco los posibles mecanismos a través de los cuales incidiría la IE percibida en el rendimiento académico: (1) la IE percibida confiere cierta ventaja selectiva en aquellas demandas académicas con un fuerte componente afectivo, favoreciendo la automotivación e implicación en la escuela; asimismo, (2) la IE percibida propicia conductas de autocontrol y autoeficacia necesarias para alcanzar un rendimiento académico óptimo; (3) la IE percibida también podría operar optimizando la puesta en marcha de estrategias de regulación emocional que facilitarían la estabilidad emocional necesaria para afrontar las etapas de evaluación de manera ajustada; por otra parte, (4) la percepción y expresión de las emociones podría condicionar el funcionamiento social adaptativo en contextos académicos; y, finalmente, (5) que el alumnado perciba positivamente sus propias habilidades emocionales puede ser de utilidad en tareas colaborativas que favorecen el mantenimiento del apoyo social y el bienestar en entornos educativos.

Con todo, la investigación basada en el análisis mediacional acerca del efecto de la IE percibida sobre el rendimiento académico durante la adolescencia es un área en la que es necesaria mayor investigación para dilucidar si terceras variables median esta relación por completo o de manera parcial.

2. Los modelos teórico-científicos del ajuste personal y escolar en la adolescencia

Las teorías de la interacción persona-contexto (Eccles y Midgley, 1989; Magnusson y Stattin, 1998) consideran que variables tales como la red de apoyo social, el autoconcepto o la IE percibida no sólo se consideran activos que favorecen el desarrollo positivo adolescente, también son factores contextuales y psicológicos que influyen en el ajuste personal y escolar en este periodo vital tan sensible (Oliva et al., 2011).

Resulta de vital importancia considerar también las aportaciones de las creencias de autoeficacia al desarrollo positivo adolescente. La *teoría social cognitiva* de Bandura (1986, 1992, 1997) subraya que las creencias que tienen las personas acerca de sus propias habilidades influyen en su pensamiento, sentimientos, conducta y motivación en el desempeño de diversas tareas. Por lo tanto, las creencias de autoeficacia deben entenderse como el producto de una interrelación dinámica de influencias personales, conductuales y ambientales (Klassen y Usher, 2010).

Por consiguiente, tomar en consideración las interacciones persona-contexto y las percepciones sobre las propias habilidades podría ayudar a tener una comprensión más global de los procesos de adaptación sociopersonal y académica en la adolescencia.

Uno de los procedimientos estadísticos más apropiados para ello y que permite establecer indicios de causalidad entre diversas variables, así como solventar obstáculos metodológicos inherentes a la investigación psicoeducativa de corte transversal es el análisis de ecuaciones estructurales. Desde el desarrollo y expansión de esta técnica multivariante, son varios los estudios que han analizado el efecto de variables contextuales sobre variables psicológicas, así como su influencia conjunta en el bienestar, la implicación escolar o el rendimiento académico en la adolescencia (Azpiazu, 2016; Fernández-Lasarte, 2018; Gutiérrez et al., 2017; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016). A continuación, se examinan los modelos que se derivan de estos trabajos.

El primer modelo que se presenta es uno de los más simples acerca de cómo el apoyo del profesorado incide en la implicación escolar y en la satisfacción con la vida. Las relaciones y direccionalidad que se muestran en la Figura 9 ponen de manifiesto que el apoyo del profesorado influiría directamente sobre la implicación escolar de adolescentes tempranos, mientras que su incidencia sobre su satisfacción con la vida estaría totalmente mediada por la implicación escolar (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta et al., 2016). Estos datos indicarían que el apoyo que percibe tener el alumnado de sus profesores y profesoras le hace

sentir más implicado con las tareas que desarrolla en su centro educativo y originaría pensamientos y conductas que no sólo favorecería su adaptación a la escuela, sino que también favorecería percibirse más satisfechos con su día a día.



Figura 9. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta y Axpe (2016).

Estos resultados van en la misma línea que otras investigaciones que respaldan el papel decisivo que desempeña el profesorado en el ajuste escolar en la adolescencia (e.g., Azpiazu, 2016), ya que cuando se cuenta con su apoyo socioemocional y las prácticas docentes son motivadoras el alumnado se muestra más implicado en la escuela (Lam et al., 2012). Otros trabajos se valen de la profecía autocumplida en la que las expectativas académico-sociales que tiene el docente acerca de su alumnado repercuten en las habilidades y conductas que éstos exhiben para explicar la influencia del apoyo del profesorado en el rendimiento académico. Los datos sugieren que aquellos alumnos y alumnas que el profesorado considera más adaptados, con mayor autorregulación y de los que se espera un mayor desempeño académico, adecúan las creencias que tienen de sus habilidades emocionales y académicas a estas expectativas, repercutiendo en su autoeficacia emocional y rendimiento (Jiménez-Morales y López-Zafra, 2013).

La investigación previa también ampara la influencia indirecta del apoyo del profesorado sobre el bienestar adolescente, tal y como establece el modelo de Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta et al. (2016). En este sentido, el apoyo del profesorado parece desempeñar una función instrumental en el bienestar adolescente como fuente externa de regulación del estrés, facilitando su implicación en las tareas académicas y en el grupo de iguales con quienes comparte el aula (e.g., Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry, y Milatz, 2012). La calidad emocional y la aceptación en la relación entre el profesorado y el alumnado, en concreto, parece reducir los niveles de reactividad al estrés pobremente regulados y aumenta las creencias de autoeficacia académica, así como la aceptación por parte del grupo de iguales (Hughes, 2012).

Por otra parte, también es necesario considerar la contribución diferencial del apoyo de la familia, del profesorado y del grupo de amistades al ajuste personal y escolar (Esnaola et al., 2015). En este sentido, el modelo que recoge la Figura 10 (Gutiérrez et al., 2017) confirma

el modelo anterior, añadiendo junto al apoyo del profesorado otras fuentes de apoyo reconocidas como relevantes en la adolescencia.

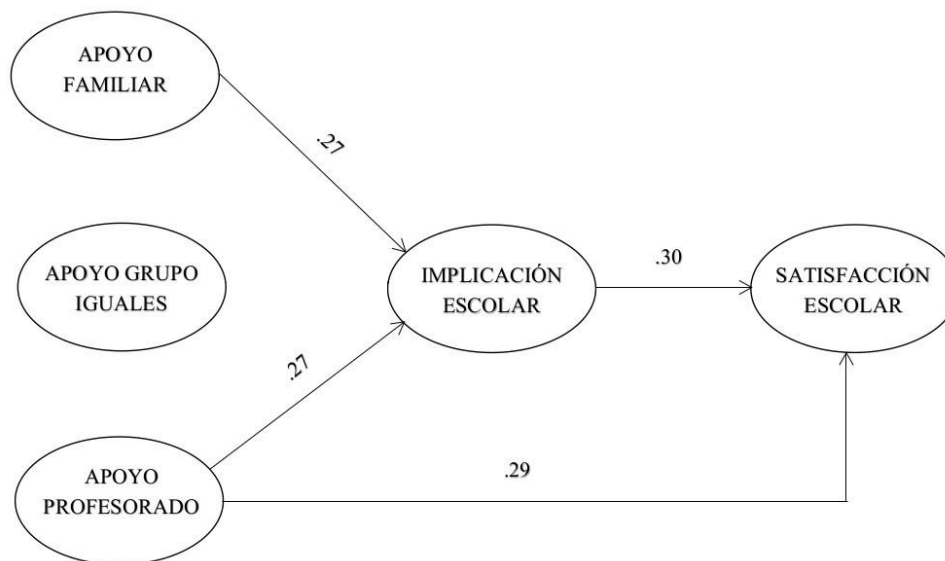


Figura 10. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Gutiérrez, Tomás, Romero y Barrica (2017).

Concretamente, en el modelo de Gutiérrez et al. (2017) se añade la influencia del apoyo de la familia y del grupo de iguales sobre la implicación en la escuela y la satisfacción en el ámbito escolar, en lugar de la satisfacción con la vida. De esta manera, se corrobora la contribución directa del apoyo familiar y del profesorado a la implicación escolar de los y las adolescentes, así como del apoyo del profesorado a su satisfacción escolar, mientras que el apoyo del grupo de iguales no influiría de ninguna manera sobre la implicación en la escuela y la satisfacción escolar.

Sin embargo, la mayoría de los modelos confirman la influencia de las tres fuentes principales de apoyo sobre el ajuste personal y escolar. En contraste con el modelo anterior, los siguientes refrendan el papel indirecto pero significativo del apoyo de las amistades y añaden la influencia de variables psicológicas.

El modelo representado en la Figura 11 confirma que el apoyo de la red social (i.e., familia y profesorado) influye de manera directa sobre la implicación escolar, así como de manera indirecta (i.e., apoyo del profesorado y apoyo del grupo de iguales) a través del autoconcepto global (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016). Con todo, de todos los modelos aquí presentados, el que se muestra en la Figura 12 es el más completo, en cuanto a variables contextuales y psicológicas que incidirían en el ajuste personal y escolar, pero no considera la influencia de la IE percibida. Los datos señalan que el apoyo de las tres fuentes consideradas explica de manera indirecta el bienestar subjetivo y la implicación escolar del alumnado de la ESO, a través del autoconcepto y la resiliencia. Este

estudio llevado a cabo por Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al. (2016) también evidencia, al igual que los dos modelos anteriores, que el apoyo que perciben los y las estudiantes de sus docentes ejerce un efecto directo y significativo sobre su implicación en la escuela.

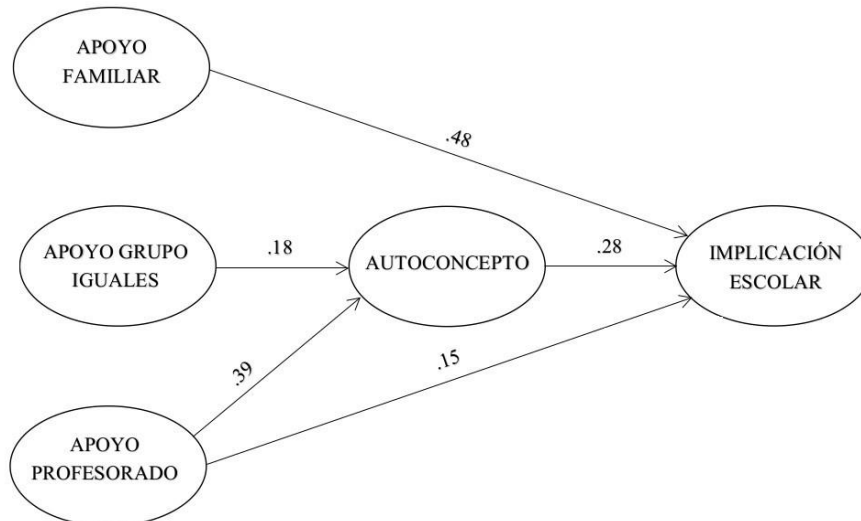


Figura 11. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta y Zuazagoitia (2016).

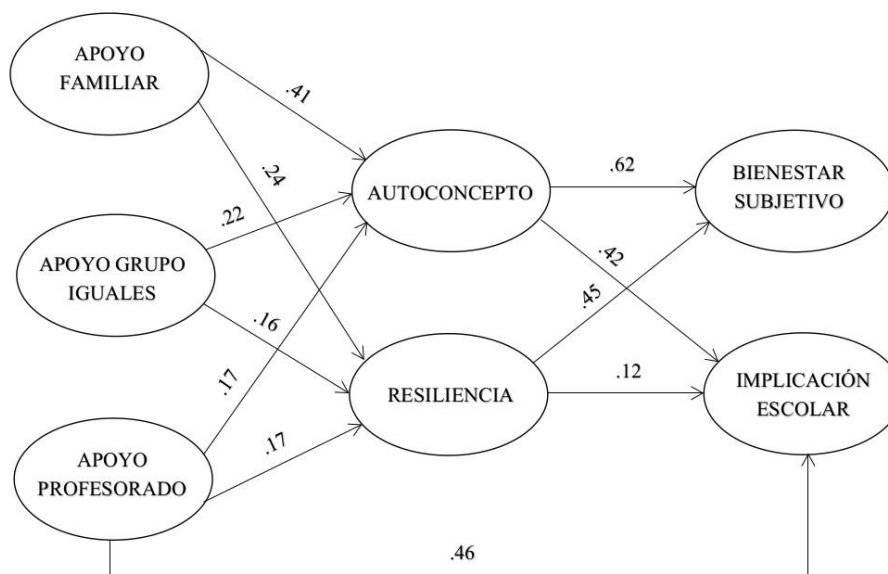


Figura 12. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga y Galende (2016).

De manera similar, estudios posteriores, mediante el empleo de regresiones múltiples, confirman la existencia de relaciones significativas entre variables como el apoyo familiar, el apoyo del grupo de pares, el autoconcepto, la resiliencia y el bienestar subjetivo (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala, y Revuelta, 2016).

Una de las variaciones de los dos modelos anteriores es el que se presenta en la Figura 13. Este modelo no contempla el apoyo del profesorado, a pesar de que se comprueba en todas las investigaciones que su influencia sobre el ajuste personal y escolar es significativa porque, ya que siendo uno de los primeros estudios que analiza estas relaciones mediante metodología de ecuaciones estructurales no incorporó esta variable en su diseño; tampoco utiliza el autoconcepto general y, en su lugar, emplea el autoconcepto académico (Rodríguez-Fernández et al., 2012). Pese a ello, las relaciones que se observan revelan que tanto el apoyo familiar como el autoconcepto académico contribuyen de manera directa al ajuste escolar y a la satisfacción con la vida, mientras que el apoyo del grupo de iguales sólo ejercería un efecto directo sobre la satisfacción con la vida. Es de destacar en este modelo que el grado en el que el apoyo familiar influye indirectamente sobre el ajuste escolar a través del autoconcepto académico es equivalente a su efecto directo. Además, es el autoconcepto académico de todas las variables incluidas en este modelo explicativo la variable que incide de manera directa en mayor medida sobre el ajuste personal y escolar.

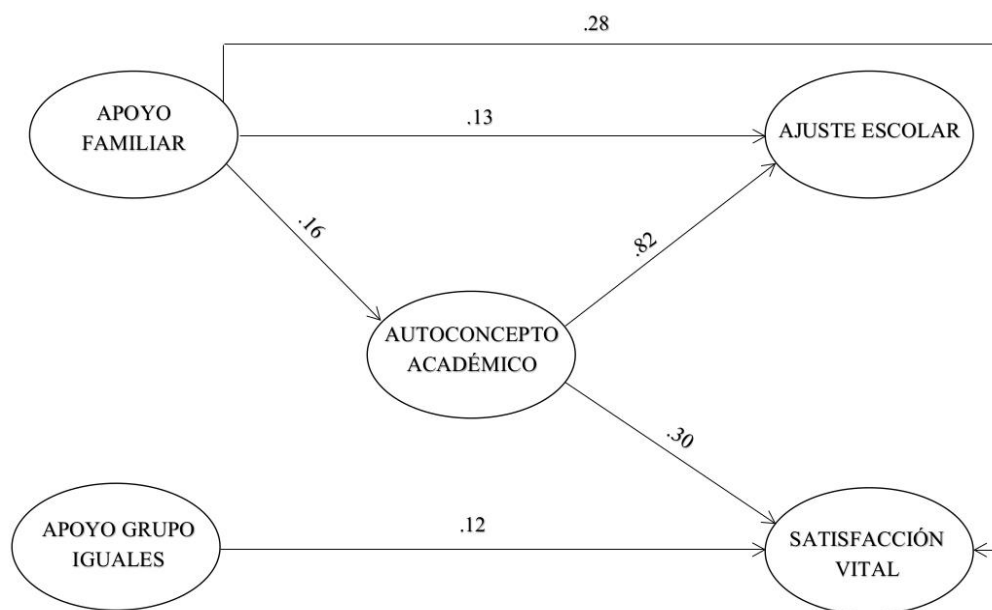


Figura 13. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta (2012).

De manera general, los modelos aquí expuestos confirman las investigaciones recientes que sostienen que el autoconcepto global tiene un papel decisivo en el bienestar durante la adolescencia. En este sentido, se han encontrado evidencias de que,

independientemente del sexo o del nivel educativo al que pertenecen, las personas adolescentes que consideran tener un autoconcepto alto presentan mayores niveles de satisfacción con la vida y de afecto positivo, así como menores niveles de afecto negativo (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández et al., 2017; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros et al., 2016).

Asimismo, estos modelos corroboran el papel decisivo que desempeña el autoconcepto global sobre la implicación escolar en la Educación Secundaria, aunque la relación entre estas dos variables parece cambiar a lo largo de la adolescencia (Veiga, García, Reeve, Wentzel, y García, 2015; Wang y Fredricks, 2014). Los datos señalan que el alumnado perteneciente al periodo medio de la adolescencia que informa de niveles altos de autoconcepto, también se sentiría más implicado en su escuela, desplegando conductas que reflejaría su compromiso con las actividades que desempeña en el contexto académico. Sin embargo, a medida que avanza en los distintos niveles que conlleva la Educación Secundaria los alumnos y alumnas estarían menos implicados cognitivamente con la escuela que aquellos de menor edad y, por lo tanto, utilizarían menos estrategias cognitivas como la motivación intrínseca que facilitaría su ajuste escolar.

Otra cuestión a considerar es que estos modelos ofrecen evidencias que contradicen el trabajo de Estell y Perdue (2013) que señala que al inicio de la adolescencia temprana el apoyo de la familia sigue siendo un excelente predictor de la implicación conductual y que el apoyo del grupo de iguales iría aumentando en importancia a lo largo de la Educación Secundaria, facilitando que los y las estudiantes estén emocionalmente más implicados en su centro educativo, mientras que el apoyo del profesorado no incidiría en la implicación escolar.

Por último, cabe destacar que los modelos aquí presentados no coinciden en el papel diferencial que desempeñan las fuentes principales de apoyo social en el ajuste personal en la adolescencia porque sus resultados difieren. El modelo de Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al. (2016) evidencia que las variables psicológicas median por completo la relación entre las tres fuentes de apoyo consideradas y el bienestar subjetivo. En los modelos de Gutiérrez et al. (2017) y Rodríguez-Fernández et al. (2012), por el contrario, se observa la influencia directa del apoyo social en la satisfacción escolar y en la satisfacción con la vida, respectivamente. En el primero solamente el apoyo del profesorado incidiría de manera directa y significativa sobre la satisfacción escolar, mientras que en el segundo serían la familia y el grupo de iguales las fuentes de apoyo que incidirían en la satisfacción con la vida.

El trabajo realizado por Azpiazu (2016) vendría a contradecir los resultados que ofrecen Gutiérrez et al. (2017) ya que, aunque aporta evidencias de que el apoyo del profesorado también ejercería un efecto directo y significativo sobre el ajuste escolar y la satisfacción con la vida, el grado en el que lo hace sobre esta última variable es prácticamente despreciable. El modelo que se muestra en la Figura 14 y que exhibe estas relaciones sugiere que el efecto indirecto del apoyo del profesorado sobre la satisfacción con la vida es más sustancial cuando en esta relación media el autoconcepto global. Además, a tenor de los datos, la satisfacción con la vida mediaría por completo la relación entre el autoconcepto global y el ajuste escolar percibido del alumnado adolescente.

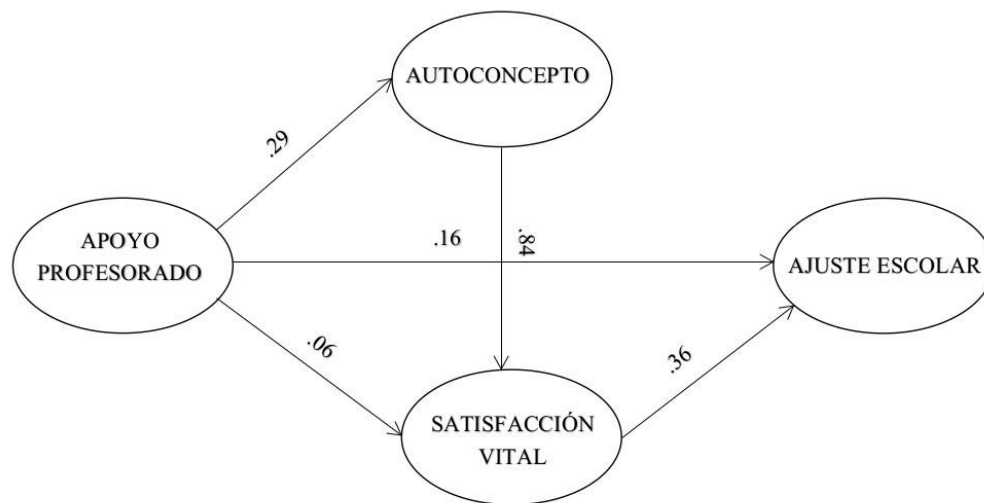


Figura 14. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Azpiazu (2016).

Estos resultados tan dispares podrían deberse a que los patrones relacionales son diferentes entre estas variables en la adolescencia temprana y media (Tian, Liu, Huang, y Huebner, 2013). De esta manera, entre las personas adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, sólo el apoyo que perciben de su familia y profesores parece influir de manera directa en su bienestar escolar, así como de manera indirecta a través de la autoestima. Por el contrario, aquellas personas entre los 15 y 17 años valoran en mayor medida el apoyo que consideran tener del grupo de iguales, como resultado de su creciente necesidad de independencia del núcleo familiar. En consecuencia, en la adolescencia media, el apoyo familiar no parece relacionarse significativamente con el bienestar en la escuela, mientras que el apoyo del grupo de iguales y del profesorado sí que influiría de manera directa, así como de manera indirecta a través de la autoestima.

En cualquier caso, resulta necesaria mayor investigación para esclarecer la relación entre las principales fuentes de apoyo social y el bienestar subjetivo en la adolescencia, así como para clarificar el papel que desempeñan las variables psicológicas en dicha relación.

Por otro lado, cabe destacar que, de entre aquellos modelos que emplean metodología de ecuaciones estructurales para analizar la influencia de variables contextuales sobre variables psicológicas y su contribución conjunta al ajuste personal y al ajuste escolar en la adolescencia, ninguno de ellos ha considerado la IE percibida global entre sus variables de estudio. Sólo se dispone del modelo que se muestra en la Figura 15 (Fernández-Lasarte, 2018) en el que se prescinde del apoyo del grupo de pares y contempla una única habilidad emocional autopercebida para analizar la relación entre estas variables. De los resultados se desprende que el apoyo del profesorado incidiría directamente en la percepción que tienen las personas adolescentes de su rendimiento académico y de su implicación emocional en la

escuela; el apoyo de la familia, por su parte, sólo incidiría en su autoconcepto global. Además, la relación entre estas dos fuentes de apoyo social (i.e., familia y profesorado) y el ajuste escolar estaría mediada por la regulación emocional autopercibida y el autoconcepto. Por último, señalar que en este modelo la creencia que tiene el alumnado adolescente acerca de su rendimiento académico influiría directamente en su implicación emocional en la escuela.

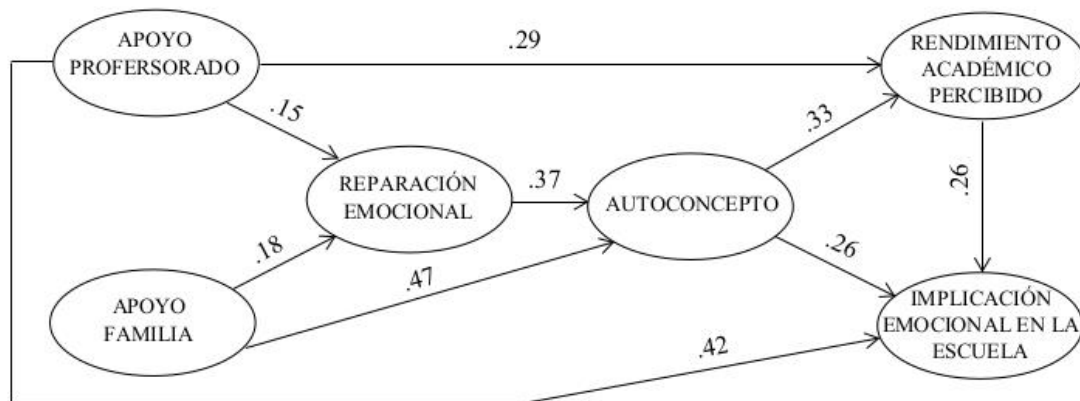


Figura 15. Diagrama conceptual y coeficientes estandarizados del modelo de Fernández-Lasarte (2018).

En definitiva, tras examinar estos modelos, es posible concluir lo siguiente: (1) el apoyo de las tres fuentes principales (i.e., familia, profesorado y grupo de iguales) influye sobre el ajuste personal y el ajuste escolar en la adolescencia, sólo que en distinto grado; (2) las variables psicológicas son mediadoras entre el apoyo social y las variables relativas al ajuste personal y escolar; (3) el apoyo del profesorado desempeña un papel decisivo en la implicación escolar en la adolescencia; (4) aún se debe esclarecer la relación entre las principales fuentes de apoyo social y el bienestar subjetivo en este periodo evolutivo, así como el papel que desempeñan las variables psicológicas en dicha relación; y finalmente, (5) ninguno de estos modelos ha incluido la IE percibida global entre sus variables de estudio.

3. Síntesis

La investigación psicoeducativa actual sigue teniendo interés por conocer si la IE percibida incide en el bienestar y la adaptación sociopersonal en la escuela de manera directa o esta relación está completamente mediada por terceras variables (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Salguero et al., 2010). Por ello, este tercer capítulo reúne la evidencia empírica disponible en torno a la relación entre la IE percibida y variables de ajuste personal y escolar. Igualmente, este apartado recoge la contribución de las habilidades emocionales autopercibidas, junto al apoyo social y el autoconcepto, a fin de explicar el ajuste personal y escolar en la adolescencia.

En primer lugar, este capítulo expone los principales modelos teóricos del bienestar, para poder enmarcar la evidencia científica disponible en relación a la IE percibida. Así, siendo el bienestar un factor crucial del ajuste personal, tradicionalmente su estudio se ha centrado en el hedonismo y la eudaimonía. De este modo, el bienestar subjetivo o hedónico legitima la satisfacción y el placer personal como fin primordial de la vida, mientras que el bienestar psicológico o eudaimónico hace referencia al funcionamiento psicosocial pleno que favorece la autorrealización y el crecimiento personal (Vázquez et al., 2009).

Concretamente, el bienestar subjetivo estaría compuesto por tres aspectos independientes. Es decir, dos componentes emocionales que reunirían tanto emociones placenteras (i.e., afecto positivo) como displacenteras (i.e., afecto negativo) y un componente cognitivo relativo a los juicios globales de la vida (i.e., satisfacción con la vida). Este último componente cognitivo, precisamente, suele emplearse habitualmente para representar al bienestar subjetivo global (Layard, 2010; Veenhoven, 2002). En cambio, no hay consenso sobre los aspectos que componen el bienestar psicológico, aunque la conceptualización de seis dimensiones que propone Ryff (1989, 1995) (i.e., autoaceptación, relaciones positivas, dominio del entorno, autonomía, propósito en la vida, crecimiento personal) es una de las más extendidas en la comunidad científica.

Asimismo, en este capítulo se describen los principales instrumentos de medida del bienestar subjetivo, dado que hace referencia al funcionamiento emocional individual y resulta de especial interés analizar este aspecto en relación con las habilidades emocionales autopercebidas: Satisfaction with Life Scale, SWLS, Diener et al., 1985; Striving Scale, Cantril, 1965; Positive and Negative Affect, PNA, Bradburn, 1969; Positive and Negative Affect Schedule, PANAS, Watson et al., 1988; Scale of Positive and Negative Experience, SPANE, Diener, Wirtz et al., 2010).

Respecto a la relación entre la IE percibida y el bienestar subjetivo, estudios previos señalan que cuanto mayor es la creencia de autoeficacia emocional, también mayor es la satisfacción con la vida de la que informan las personas (Sun et al., 2014). Con todo, aún se deben esclarecer los procesos subyacentes a través de los cuales la IE percibida influye en el bienestar subjetivo, puesto que existen evidencias tanto de la relación directa entre estas variables (Palmer et al. 2002; Sánchez-Álvarez et al., 2016) como de la relación indirecta a través del afecto positivo, el afecto negativo, el apoyo social y la autoestima (Kong y Zhao, 2013; Kong et al., 2012a).

Este capítulo también contempla la relación entre la IE percibida y el ajuste escolar, a pesar de que la falta de consenso en la comunidad científica acerca de la conceptualización y operativización del ajuste escolar sigue dificultando sintetizar la evidencia empírica a este respecto. El ajuste escolar debe entenderse como un proceso complejo y dinámico en el que inciden numerosas variables de manera conjunta, para facilitar un funcionamiento sociopersonal y académico ajustado del alumnado a su contexto escolar específico. Sin embargo, los aspectos que engloba este constructo aún están por determinar. Dos de las variables que inciden y que más se han analizado en consideración al ajuste escolar son la implicación escolar y el rendimiento académico. En consecuencia, se realiza una

aproximación teórica a la implicación escolar y al rendimiento académico como variables asociadas al ajuste escolar que son de interés en la investigación educativa, así como su medida, como paso previo a contextualizar la investigación previa en relación a estas variables.

La conceptualización más aceptada de la implicación escolar hace referencia a tres aspectos que describirían las acciones prácticas que el alumnado lleva a cabo (i.e., implicación conductual), el sentido de pertenencia (i.e., implicación emocional) y el grado de inversión cognitiva que realiza al comprometerse en estrategias relacionadas con su aprendizaje (i.e., implicación cognitiva) (Fredricks et al., 2004; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y Revuelta, 2016; Wang et al., 2011). Para medir este modelo tridimensional de la implicación escolar de jóvenes y adolescentes, algunos de los instrumentos más frecuentemente utilizados son los siguientes: el High School Survey of Student Engagement (HSSSE, Yazzie-Mintz, 2007) y el School Engagement Measure (SEM, Fredricks et al., 2005). El rendimiento académico, por otra parte, es un constructo complejo, multidimensional y multideterminado que habitualmente suele utilizarse en relación a los logros académicos de los y las estudiantes. Por lo tanto, es frecuente el empleo de las calificaciones medias como medida del desempeño académico real.

En cuanto a la relación entre la IE percibida y la implicación escolar, son escasos los trabajos realizados hasta el momento que consideran ambas variables (Maguire et al., 2017). En cualquier caso, los escasos resultados de los que se dispone confirman la influencia directa que ejerce la IE percibida sobre las dimensiones cognitiva y afectiva de la implicación escolar en estudiantes universitarios (Maguire et al., 2017) y el papel mediador de la implicación escolar en la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia (Dehyadegary et al., 2012).

Respecto a la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico, los resultados recopilados son contradictorios. Esto se debe a que se han observado correlaciones nulas o muy débiles (e.g., Mavroveli et al., 2009; Newsome et al., 2000), mientras que meta-analíticamente se ha establecido la existencia de una asociación de .20 ($IC_{95\%} = .16 - .24$) entre estas dos variables (Perera y DiGiacomo, 2013). El análisis de regresiones también ha aportado evidencias a favor de una relación directa entre estas variables a lo largo de los años escolares y en la Educación Secundaria (Ferrando et al., 2011; Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011; Parker et al., 2004; Vidal-Rodeiro et al., 2012), aunque diversos estudios señalan que diversas variables como el bienestar, el estilo de afrontamiento al estrés, el apoyo social percibido y la implicación académica estarían condicionando la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico (Dehyadegary et al., 2012; Ferragut y Fierro, 2012; Perera y DiGiacomo, 2015). En todo caso, el meta-análisis que Perera y DiGiacomo (2013) llevaron a cabo destaca que sólo el nivel académico de las personas participantes ejercía un rol moderador en dicha relación.

Por último, en este capítulo se reúnen aquellos estudios que, valiéndose de metodología de ecuaciones estructurales, han analizado el efecto de variables contextuales sobre variables psicológicas, así como su influencia conjunta sobre el bienestar, la

implicación escolar o el rendimiento académico en la adolescencia (Azpiazu, 2016; Fernández-Lasarte, 2018; Gutiérrez et al., 2017; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016). Tras examinar estas evidencias empíricas, es posible concluir lo siguiente: (1) el apoyo de las tres fuentes principales (i.e., familia, profesorado y grupo de iguales) influye sobre el ajuste personal y el ajuste escolar en la adolescencia, sólo que en distinto grado; (2) las variables psicológicas son mediadoras entre el apoyo social y las variables relativas al ajuste personal y escolar; (3) el apoyo del profesorado desempeña un papel decisivo en la implicación escolar en la adolescencia; (4) aún se debe esclarecer la relación entre las principales fuentes de apoyo social y el bienestar subjetivo en este periodo evolutivo, así como el papel que desempeñan las variables psicológicas en dicha relación; y finalmente, (5) ninguno de estos modelos ha incluido la IE percibida global entre sus variables de estudio.



SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4

MÉTODO

| | |
|--|-----|
| Introducción | 127 |
| 1. Relevancia e interés del estudio..... | 127 |
| 2. Objetivos e hipótesis..... | 130 |
| 3. Diseño del estudio..... | 132 |
| 4. Participantes..... | 133 |
| 5. Variables e instrumentos de medida | 136 |
| 5.1. Las características sociopersonales | 137 |
| 5.2. El apoyo social | 138 |
| 5.3. La inteligencia emocional percibida | 139 |
| 5.4. El autoconcepto..... | 140 |
| 5.5. La satisfacción con la vida | 141 |
| 5.6. La implicación escolar | 141 |
| 5.7. El rendimiento académico..... | 141 |
| 6. Procedimiento | 142 |
| 7. Análisis de datos | 142 |

Introducción

Este apartado recoge el marco conceptual de referencia para describir, explicar y justificar los procedimientos escogidos para la recogida y el análisis de datos, a fin de clarificar los resultados inconsistentes hallados en estudios previos y profundizar en áreas que requieren de mayor investigación. A lo largo de este capítulo, basándose en la revisión de la investigación previa realizada, se establece la relevancia, el valor teórico y las implicaciones prácticas de establecer la validez de un nuevo instrumento para evaluar la IE percibida de adolescentes. De la misma manera, se formula la finalidad principal de este estudio, de la cual se derivan los objetivos que aquí se recogen y en torno a los cuales se formulan las hipótesis. Por otra parte, en este apartado se precisa el diseño de investigación empleado y las características de las personas que han participado, así como las variables y los instrumentos utilizados para su medida. Por último, se detallan los procedimientos empleados y los análisis estadísticos descriptivos, correlacionales y multivariados realizados.

1. Relevancia e interés del estudio

La IE no solamente es un constructo consolidado en la investigación psicoeducativa; se trata también de uno de los objetos de estudio con mayor auge en la actualidad. Es de especial interés el estudio de este constructo en un periodo de transición como es la adolescencia, en el que las habilidades emocionales se presentan como recursos personales que podrían facilitar la adaptación de los y las jóvenes a las exigencias de la escuela y de su vida personal.

La IE percibida constituye uno de los factores protectores y facilitadores del bienestar y del ajuste sociopersonal (Sánchez-Álvarez et al., 2016), puesto que influiría en la implementación de las habilidades emocionales para motivar una conducta adaptativa (Davis y Humphrey, 2014; Salguero, Extremera, Cabello, y Fernández-Berrocal, 2015). Precisamente, la IE percibida podría ayudar a afrontar algunos de los retos a los que se enfrenta la escuela, como el fracaso y el absentismo escolar, la victimización entre escolares, las conductas disruptivas o las actitudes adversas hacia la escuela, facilitando que los y las adolescentes respondan de manera adaptativa a las demandas del contexto escolar (Perera y DiGiacomo, 2015). Por otra parte, en cuanto a la capacidad para adaptarse a las demandas del día a día, Keefer (2015) señala que aquellas personas que se sienten más seguras de sus habilidades para comprender y regular sus emociones tienden a mostrar respuestas fisiológicas más sanas al estrés y conductas más proactivas para afrontarlo. En consecuencia, resulta de vital importancia la adquisición y el desarrollo de una percepción más positiva de las habilidades emocionales autopercibidas para favorecer el ajuste personal y el ajuste escolar en la adolescencia. Para ello, es importante conocer también las variables asociadas a

la IE percibida, junto a las que podría incidir en la adaptación sociopersonal y académica en este periodo evolutivo.

A este respecto, este estudio pretende ayudar a clarificar la evidencia previa relativa a relación entre la IE percibida y variables sociopersonales, el apoyo social, el autoconcepto, la satisfacción con la vida, la implicación escolar y el rendimiento académico, puesto que la multitud de modelos que contemplan estas variables han ofrecido resultados muy heterogéneos, incluso contradictorios, en este sentido, a pesar de que todos ellos coinciden al señalar que se estructuran en tres niveles que inciden sobre el siguiente en la mejora del ajuste persona y escolar. A pesar de ello, esta tesis doctoral ha permitido avanzar en el conocimiento teórico al sintetizar e integrar los resultados empíricos obtenidos hasta el momento.

Así, este trabajo señala que la inclusión de variables sociopersonales en la investigación psicoeducativa está justificada, en vista de las diferencias individuales que propician en el ajuste psicosocial adolescente. Ejemplo de ello es el trabajo de Brouzos et al. (2014) en el que manifiestan la necesidad de tomar en consideración la edad a la hora de analizar la relación entre la IE percibida, el ajuste socioemocional y el logro académico. Por otra parte, la revisión realizada y que ha sido expuesta en capítulos anteriores ha puesto de manifiesto que no se ha establecido con precisión en qué habilidades emocionales autopercebidas destacan los hombres y en cuáles las mujeres, así como sobre quién despunta su percepción global. Tampoco existen evidencias suficientes para garantizar cuál es el patrón evolutivo que sigue la IE percibida en la adolescencia. Asimismo, sería necesario clarificar la naturaleza de la relación entre la IE percibida y el estatus SEC, puesto que los escasos estudios de los que se dispone no han podido determinar si la relación entre ambas variables es directa y/o indirecta.

En cuanto a la relación de la IE y la red de apoyo social, estudios realizados indican que son escasas las investigaciones que analizan estas variables en función de las diferentes fuentes de apoyo, del mismo modo que son insuficientes los estudios que examinan específicamente dicha relación en la adolescencia (Esnaola et al., 2015). En todo caso, aún está por determinar si el apoyo del grupo de iguales contribuye al ajuste personal y escolar, y en qué medida lo hace.

Las asociaciones entre las distintas dimensiones de la IE y el autoconcepto también han sido escasamente estudiadas y no está del todo clara la forma en la que se relacionan estas variables (Esnaola et al., 2015). Habiendo evidencia de que la IE percibida y el autoconcepto inciden la una en la otra, el estudio del efecto del autoconcepto sobre la IE percibida ha sido menos numeroso y habría que profundizar al respecto.

Finalmente, el estudio de la relación entre la IE percibida y variables de ajuste personal y escolar presenta varios problemas: (1) el análisis de la aportación de la IE percibida al ajuste sociopersonal y al logro académico en la escuela se ha centrado principalmente en muestra universitaria (Brouzos et al., 2014); (2) son escasos los trabajos que analizan de manera conjunta la IE percibida y la implicación escolar; y (3) aún se deben esclarecer los procesos subyacentes a través de los cuales la IE percibida influye sobre la satisfacción con la

vida y el rendimiento académico, ya que se desconoce si estas relaciones están completamente o parcialmente mediadas por terceras variables que podrían estar incidiendo.

Con todo, pretenden ser dos las principales contribuciones de este trabajo al conocimiento teórico. Los modelos de ecuaciones estructurales permitirán a determinar la influencia de la IE percibida sobre la satisfacción con la vida, a la implicación escolar y al rendimiento académico en la adolescencia, en qué medida lo hace y cuáles son los mecanismos a través de los cuales influiría. De la misma manera, esta tesis doctoral determinará la aportación de la IE percibida a un modelo explicativo del ajuste personal y escolar adolescente, junto al apoyo social y el autoconcepto.

Estudios previos como el de Rodríguez-Fernández et al. (2012) ya ponían de manifiesto la necesidad de emplear modelos de ecuaciones estructurales para analizar de manera conjunta variables contextuales y psicológicas que pudieran proporcionar una comprensión global de la adaptación psicosocial en la escuela. Esto se debe a que los procedimientos estadísticos más habituales (e.g., análisis de la varianza, análisis de regresiones) no posibilitan establecer relaciones causales en contextos educativos, dada la dificultad de manipular variables. Sin embargo, el análisis de ecuaciones estructurales permite establecer indicios claros de causalidad entre las variables contextuales y psicológicas en relación a la adaptación psicosocial y académica en la adolescencia y solventar obstáculos metodológicos inherentes a la investigación educativa ex post-facto. Por ello, este trabajo recoge esta necesidad a la hora de analizar la influencia de la IE percibida sobre el ajuste personal y escolar adolescente.

Por otra parte, cabe señalar que los instrumentos que miden las habilidades emocionales que proponen Mayer y Salovey (1997) se han validado principalmente en estudiantes universitarios y población adulta (Cobos-Sánchez et al., 2017). Asimismo, siendo esta aproximación teórica una de las que cuenta con mayor aceptación en la comunidad científica (Fernández-Berrocal et al., 2018; Roberts et al., 2010; Salguero et al., 2010; Salguero et al., 2012), resulta manifiesta la ausencia de medidas de autoinforme validadas en castellano que evalúen estas habilidades emocionales en adolescentes de manera precisa. En consecuencia, otra de las grandes aportaciones de esta investigación es el nuevo autoinforme de la IE que operativiza el modelo de habilidades Mayer y Salovey (1997) y que se somete a prueba en este trabajo.

La escala IEP-4 da respuesta a estas carencias y ofrece una medida de habilidades exclusivamente emocionales en castellano para adolescentes. Se trata del único autoinforme en castellano para adolescentes en la actualidad que contempla todas las habilidades emocionales del modelo de la IE de Mayer y Salovey (1997) (i.e., percepción y expresión emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión y análisis emocional, regulación reflexiva de las emociones), además de ser breve. Resulta necesario señalar que en ámbitos como el educativo, donde los intereses de investigación se caracterizan por su complejidad y por considerar numerosas variables explicativas, es especialmente necesario disponer de instrumentos breves ante posibles limitaciones de tiempo en su administración,

fatiga de las personas participantes o cuando el número de instrumentos aplicados resulta excesivo (Esnaola, Freeman, Sarasa, Fernández-Zabala, y Axpe, 2016).

En síntesis, este trabajo aporta un nuevo instrumento de medida válido y fiable de la IE percibida, disponible en castellano y para población adolescente. Se trata de una escala basada en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) que facilitará el proceso de su administración, dada su brevedad. No sólo se trata de una herramienta para el diagnóstico, también aportará conocimientos teóricos derivados de su aplicación que contribuirán a esclarecer la conceptualización de la IE percibida y su estructura interna. Además, esta nueva medida y las nuevas evidencias empíricas que aporta esta tesis doctoral favorecerán el diseño programas psicoeducativos de mejora del ajuste personal y escolar más precisos que faciliten la implementación de conductas adaptativas emocionalmente inteligentes por parte de las personas adolescentes.

Asimismo, este estudio contribuye de manera tanto teórica como práctica a la comprensión de las relaciones entre la IE percibida y las variables sociopersonales, el apoyo social y el autoconcepto, la satisfacción con la vida, la implicación escolar y el rendimiento académico, precisando la direccionalidad de las asociaciones entre las mismas. En este sentido, ofrecer nuevas evidencias empíricas que permitan esclarecer la relación entre las variables es de vital importancia para determinar qué variables influyen en mayor medida sobre el ajuste personal y sobre el ajuste escolar en la adolescencia, lo que permitirá en un futuro cercano diseñar programas de intervención más precisos.

2. Objetivos e hipótesis

Como respuesta a las necesidades planteadas en el apartado anterior, la finalidad de esta investigación es doble. Primeramente, este trabajo pretende ofrecer un instrumento válido y fiable para la medida de la IE percibida de adolescentes de 12 a 18 años, basado en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997). Por ello, uno de los objetivos generales de este trabajo es analizar las propiedades psicométricas de la escala IEP-4 para obtener evidencias de la validez de su estructura interna y de su fiabilidad a fin de medir apropiadamente la percepción que tienen las personas adolescentes de habilidades emocionales tales como la expresión emocional, la percepción intrapersonal de las emociones, la percepción interpersonal de las emociones, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión y análisis emocional y la regulación reflexiva de las emociones.

Por otra parte, como segundo objetivo general, este trabajo tiene el propósito de analizar la relación de la IE percibida con otras variables como las características sociopersonales, el autoconcepto, la satisfacción con la vida, la implicación escolar y el rendimiento académico para determinar su contribución a un modelo explicativo del ajuste personal y del ajuste escolar en la adolescencia. A continuación, se concretan con mayor detalle estos dos objetivos generales.

En cuanto al primer objetivo general, someter a prueba la validez y fiabilidad psicométrica de un nuevo instrumento de medida de la IE percibida de adolescentes, se establecen dos objetivos específicos y sus subsiguientes hipótesis:

Objetivo específico 1. Obtener evidencias de la validez de la estructura interna de la escala IEP-4.

Hipótesis 1. Los ítems de la escala IEP-4 presentan centralidad y capacidad discriminativa.

Hipótesis 2. La estructura interna empírica de la escala IEP-4 corresponde a la estructura teórica tetradimensional del modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997).

Hipótesis 3. La estructura factorial general, las cargas factoriales y los coeficientes de regresión entre los factores de la escala IEP-4 son equivalentes en ambos sexos, presentando así el instrumento invarianza configural, invarianza métrica e invarianza estructural en hombres y mujeres.

Objetivo específico 2. Analizar la fiabilidad de la escala IEP-4.

Hipótesis 4. El instrumento de medida IEP-4 muestra coeficientes de fiabilidad de la consistencia interna y VME adecuados.

Respecto al segundo objetivo general, analizar la relación de la IE percibida con variables contextuales, psicológicas, así como de ajuste personal y escolar, se establecen cinco objetivos específicos y sus correspondientes hipótesis.

Objetivo específico 3. Estudiar la variabilidad de la IE percibida en función de las variables sociopersonales sexo, nivel educativo y nivel SEC.

Hipótesis 5. Las mujeres obtienen puntuaciones más altas en la subescala Percepción intrapersonal de las emociones, mientras que son los hombres los que obtienen puntuaciones más altas en la subescala Regulación reflexiva de las emociones.

Hipótesis 6. Las puntuaciones en las subescalas del IEP-4 son más bajas en las personas adolescentes tempranas que cursan 1º y 2º de la ESO y van aumentando progresivamente en niveles educativos posteriores a lo largo de la adolescencia media.

Hipótesis 7. El alumnado que informa de menor nivel SEC evidencia puntuaciones más bajas en las subescalas del IEP-4, en comparación con aquellas personas participantes que informan de un mayor nivel.

Hipótesis 8. La interacción de las variables sociopersonales sexo, nivel educativo y nivel SEC contribuye significativamente a la existencia de diferencias en las puntuaciones obtenidas en las subescalas del instrumento de medida IEP-4.

Objetivo específico 4. Analizar la relación de la IE percibida con el apoyo familiar, el apoyo del profesorado y el apoyo del grupo de iguales.

Hipótesis 9. El apoyo familiar, el apoyo del profesorado y el apoyo del grupo de iguales influyen directamente en las habilidades emocionales autopercebidas.

Objetivo específico 5. Estudiar la relación de la IE percibida con el autoconcepto.

Hipótesis 10. Los dominios académico, físico, personal y social del autoconcepto ejercen su efecto directo sobre las habilidades emocionales autopercebidas.

Objetivo específico 6. Analizar la relación de la IE percibida con variables de ajuste personal (i.e., satisfacción con la vida) y ajuste escolar (i.e., implicación escolar y rendimiento académico).

Hipótesis 11. La IE percibida contribuye de manera directa a la implicación escolar, a la satisfacción con la vida y al rendimiento académico, mientras que influye de manera indirecta en la satisfacción con la vida a través de la implicación escolar, y en el rendimiento académico a través de la implicación escolar y la satisfacción con la vida.

Objetivo específico 7. Determinar la contribución de la IE percibida a un modelo de ajuste personal y escolar con variables contextuales y psicológicas.

Hipótesis 12. El apoyo de la familia, el profesorado y el grupo de iguales influye directamente sobre el autoconcepto, la IE percibida y la satisfacción con la vida; sin embargo, sólo el apoyo de la familia y del profesorado contribuyen de manera directa a la implicación escolar y el rendimiento académico. A su vez, el autoconcepto y la IE percibida influyen directamente sobre la satisfacción con la vida y la implicación escolar, mientras que solamente el autoconcepto influye sobre el rendimiento académico. Asimismo, el autoconcepto ejerce un efecto directo sobre la IE percibida, del mismo modo que la implicación escolar lo hace sobre la satisfacción con la vida y el rendimiento académico (véase el diagrama conceptual de estas relaciones explicativas en la Figura 16).

3. Diseño del estudio

Siguiendo la clasificación que proponen Montero y León (2007), esta investigación empírica cuantitativa consta de dos partes. La primera de ellas corresponde a un estudio instrumental en el que se analizan las propiedades psicométricas de la escala IEP-6, a fin de obtener evidencias de la validez de su estructura interna y de la fiabilidad de sus puntuaciones. Este análisis psicométrico del instrumento se basa en la teoría clásica de los tests que sigue siendo el enfoque predominante en la construcción y análisis de instrumentos de medida para determinar su grado de precisión (Múñiz, 2010).

La segunda parte se trata de un estudio ex-post-facto prospectivo con múltiples medidas, puesto que parte de la imposibilidad de manipular las variables que actúan de forma natural y cuya recogida de datos se realiza en un único momento temporal que antecede a la obtención de las calificaciones medias correspondientes al rendimiento escolar de las personas participantes. Montero y León (2007), precisamente, encuadran este trabajo en esta categoría y no como un estudio descriptivo de poblaciones, ya que el planteamiento de esta investigación incluye hipótesis basadas en la evidencia empírica previa. Asimismo, se trataría de un estudio evolutivo transversal, en tanto que se vale de la edad como variable independiente en algunos de los análisis. Asimismo, se trata de un estudio correlacional cuando el propósito de los análisis llevados a cabo es comparar los valores obtenidos en las distintas variables. En todo caso, mediante el análisis multivariante, este segundo estudio no sólo extrae conclusiones de carácter general que contribuyen a ampliar el conocimiento actual, también ofrece evidencias de la validez de la escala IEP-6 en relación con otras variables.

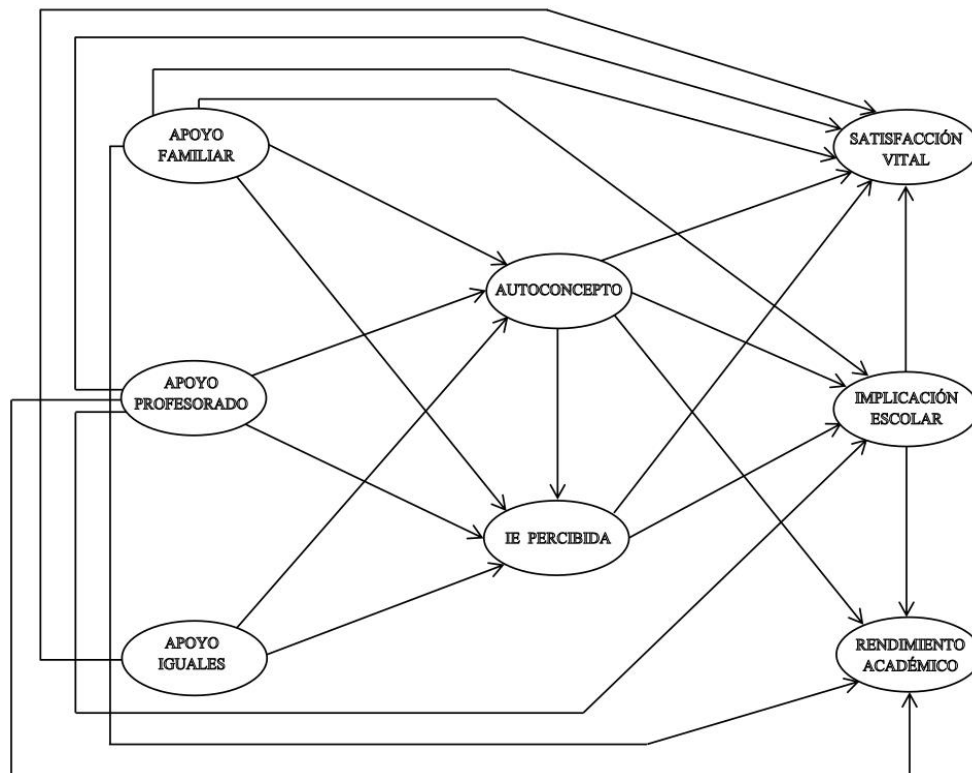


Figura 16. Diagrama conceptual del modelo teórico inicial.

4. Participantes

La dificultad de seleccionar por azar una muestra representativa de estudiantes que permita generalizar las conclusiones de la investigación es inherente al ámbito educativo en el

que el empleo de métodos probabilísticos generalmente no es viable (Bisquerra, 2004). Sin embargo, el muestreo por conglomerados permite considerar los centros educativos como agrupaciones naturales de individuos y seleccionar aleatoriamente un número de estos conglomerados, para investigar después todos los sujetos que reúnen.

De esta manera, esta tesis doctoral emplea un muestreo probabilístico por conglomerados (i.e., centros educativos seleccionados por azar). En primer lugar, se identificaron los 357 colegios públicos, concertados y privados de ESO y/o Bachillerato existentes en el curso 2014-2015 en la Comunidad Autónoma Vasca. Posteriormente, se le asignó a cada uno de estos centros un número aleatorio, generado por ordenador, de los cuales se seleccionaron los centros dispuestos en orden ascendente, hasta alcanzar un tamaño muestral suficientemente representativo que asegurara la validez externa de esta investigación. Así, se seleccionaron 11 centros educativos, de los cuales se obtuvo una muestra inicial de 1406 sujetos. Tras eliminar aquellos sujetos que hubieran contestado menos del 25% de los ítems en tres o más de los instrumentos aplicados y aquellos con patrones de respuesta atípicos, se obtiene una muestra total de 1152 sujetos.

En la Tabla 2 se muestra la distribución del alumnado que forma la muestra total y participa en este estudio, 671 mujeres (58.2%) y 481 hombres (41.8%), con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M_{\text{edad}} = 14.34$ años, $DT = 1.69$).

Tabla 2

Distribución de participantes en relación a la edad, el sexo, la localización geográfica y las características organizativas de los centros educativos

| | | Educación Secundaria Obligatoria | | | | Bachillerato | | Total |
|---------------|-------------|----------------------------------|--------|--------|--------|--------------|--------|--------|
| | | 1º | 2º | 3º | 4º | 1º | 2º | |
| Participantes | <i>n</i> | 202 | 223 | 263 | 269 | 69 | 126 | 1152 |
| | | 17.5% | 19.4% | 22.8% | 23.4% | 6% | 10.95% | 100.0% |
| Edad | <i>M</i> | 12.13 | 13.16 | 14.22 | 15.20 | 16.17 | 17.33 | 14.34 |
| | <i>(DT)</i> | (0.39) | (0.63) | (0.60) | (0.74) | (0.51) | (0.57) | (1.69) |
| Sexo | Mujeres | 104 | 139 | 154 | 173 | 36 | 65 | 671 |
| | | 9% | 12.1% | 13.4% | 15% | 3.1% | 5.6% | 58.2% |
| | Hombres | 98 | 84 | 109 | 96 | 33 | 61 | 481 |
| | | 8.5% | 7.3% | 9.5% | 8.3% | 2.9% | 5.3% | 41.8% |
| Provincia | Álava | 55 | 56 | 71 | 73 | 0 | 43 | 298 |
| | | 4.8% | 4.9% | 6.2% | 6.3% | 0.0% | 3.7% | 25.9% |
| | Guipúzcoa | 19 | 14 | 17 | 18 | 44 | 57 | 169 |
| | | 1.7% | 1.2% | 1.5% | 1.6% | 3.8% | 4.9% | 14.7% |
| | Vizcaya | 128 | 153 | 175 | 178 | 25 | 26 | 685 |
| | | 11.1% | 13.3% | 15.2% | 15.5% | 2.2% | 2.2% | 59.5% |
| Titularidad | Pública | 46 | 61 | 53 | 43 | 69 | 84 | 356 |
| | | 4% | 5.3% | 4.6% | 3.7% | 6% | 7.3% | 30.9% |
| | Concertada | 98 | 95 | 142 | 153 | 0 | 19 | 507 |
| | | 8.5% | 8.2% | 12.3% | 13.3% | 0.0% | 1.7% | 44% |
| | Privada | 58 | 67 | 68 | 73 | 0 | 23 | 289 |
| | | 5% | 5.8% | 5.9% | 6.4% | 0.0% | 2% | 25.1% |

Asimismo, siguiendo las etapas evolutivas que propone Hornberger (2006) y atendiendo al nivel educativo al que corresponden, el alumnado participante está formado por 425 adolescentes tempranos (36.9%) que cursan 1º y 2º de la ESO, 532 estudiantes (46.2%) pertenecientes a la etapa media de la adolescencia que cursan 3º y 4º de la ESO y 195 estudiantes (16.9%) pertenecientes a la etapa media de la adolescencia que cursan 1º y 2º del Bachillerato. La prueba de independencia chi-cuadrado de Pearson realizada ($\chi^2_{(5)} = 12.75, p = .03$) indica que existen diferencias significativas entre la distribución de mujeres y de hombres en cada uno de los niveles educativos considerados, de modo que se trata de una muestra no balanceada, cuyas proporciones se asemejan a la variabilidad demográfica de la población de la que proviene.

Los datos señalan que de los 1152 sujetos de la muestra total, 1138 cumplimentaron las escalas referentes al nivel SEC. De este modo, 125 (11%) estudiantes informan de niveles SEC altos, 543 estudiantes (47.7%) informan de niveles medios-altos, 328 estudiantes (28.8%) informan tener un nivel SEC medio-bajo y 142 (12.5%) de un nivel bajo.

En relación a los diferentes análisis que se llevan a cabo en este estudio, la Tabla 3 recoge las características de las distintas submuestras empleadas.

Para los análisis en torno a los tres primeros objetivos específicos (i.e., el estudio de la validez de la estructura interna y de la fiabilidad del IEP-4, así como de la variabilidad de la IE percibida), se emplea la *submuestra I*, siendo 1066 los sujetos que respondieron a la escala IEP-4 y las preguntas relativas a las variables sociopersonales sexo, nivel educativo y nivel SEC. Respecto a los análisis relativos al cuarto objetivo específico (i.e., el estudio de la relación entre la IE percibida y el apoyo social) se utiliza la *submuestra II* que está compuesta por 975 estudiantes y han cumplimentado la escala IEP-4 y las medidas de apoyo de las principales fuentes sociales consideradas. Por otra parte, se hace uso de la *submuestra III*, formada por 1063 participantes de la muestra total que informaron de sus habilidades emocionales autopercebidas y de su autoconcepto, con el fin de realizar los análisis correspondientes al quinto objetivo específico (i.e., analizar la relación entre la IE percibida y el autoconcepto). La *submuestra IV* reúne 879 estudiantes que contestaron a todas las escalas relativas a la IE percibida, la satisfacción con la vida, la implicación escolar y de los que se disponen las calificaciones del periodo de evaluación posterior a la recogida de datos. Esta submuestra se emplea para los análisis relativos al sexto objetivo específico. Finalmente, se utiliza la *submuestra V* ($n = 792$) para llevar a cabo los análisis correspondientes al séptimo y último objetivo específico, de modo que reúne aquellas personas participantes que han cumplimentado los instrumentos de medida del apoyo social, la IE percibida, el autoconcepto, la satisfacción con la vida, la implicación escolar y cuyos centros escolares han informado sobre su rendimiento académico.

Tabla 3

Distribución de participantes en las submuestras en función del sexo y la edad

| Submuestra | | Edad (años) | | | | | | Total | |
|-----------------|----------|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | | 18 |
| Submuestra I | <i>n</i> | 183 | 198 | 231 | 220 | 112 | 95 | 27 | 1066 |
| | Mujeres | 101 | 129 | 130 | 132 | 66 | 44 | 17 | 619 |
| | | 55.2% | 65.1% | 56.3% | 60.0% | 58.9% | 46.3% | 63.7% | 58.1% |
| Submuestra II | Hombres | 82 | 69 | 101 | 88 | 46 | 51 | 10 | 447 |
| | | 44.8% | 34.9% | 43.7% | 40.0% | 41.1% | 53.7% | 36.3% | 41.9% |
| | <i>n</i> | 150 | 178 | 217 | 213 | 102 | 95 | 20 | 975 |
| Submuestra III | Mujeres | 89 | 118 | 119 | 129 | 60 | 44 | 14 | 576 |
| | | 59.3% | 66.3% | 54.8% | 60.6% | 58.8% | 46.3% | 70.0% | 58.8% |
| | Hombres | 61 | 60 | 98 | 84 | 42 | 51 | 6 | 402 |
| Submuestra IV | | 40.7% | 33.7% | 45.2% | 39.4% | 41.2% | 53.7% | 30.0% | 41.2% |
| | <i>n</i> | 182 | 198 | 230 | 219 | 112 | 95 | 27 | 1063 |
| | Mujeres | 100 | 129 | 129 | 132 | 66 | 44 | 17 | 617 |
| Submuestra V | | 54.9% | 65.1% | 56.1% | 60.3% | 58.9% | 46.3% | 63.0% | 58.0% |
| | Hombres | 82 | 69 | 101 | 87 | 46 | 51 | 10 | 446 |
| | | 45.1% | 34.9% | 43.9% | 39.7% | 41.1% | 53.7% | 37.0% | 42.0% |
| Submuestra VI | <i>n</i> | 168 | 162 | 184 | 175 | 92 | 76 | 22 | 879 |
| | Mujeres | 91 | 103 | 103 | 108 | 49 | 35 | 13 | 502 |
| | | 54.2% | 63.6% | 56.0% | 61.7% | 53.3% | 46.0% | 59.1% | 57.1% |
| Submuestra VII | Hombres | 77 | 59 | 81 | 67 | 43 | 41 | 9 | 377 |
| | | 45.8% | 36.4% | 44.0% | 38.3% | 46.7% | 54.0% | 40.9% | 42.9% |
| | <i>n</i> | 137 | 142 | 172 | 168 | 82 | 76 | 15 | 792 |
| Submuestra VIII | Mujeres | 79 | 92 | 94 | 105 | 43 | 35 | 10 | 458 |
| | | 57.2% | 64.8% | 54.7% | 62.5% | 52.4% | 46.1% | 66.7% | 57.8% |
| | Hombres | 58 | 50 | 78 | 63 | 39 | 41 | 5 | 334 |
| Submuestra IX | | 42.8% | 35.2% | 45.3% | 37.5% | 47.6% | 53.9% | 33.3% | 42.2% |

Notas. Submuestra I = Participantes que informan de su IE percibida y de las variables sociopersonales; Submuestra II = Participantes que informan de la IE percibida y del apoyo social; Submuestra III = Participantes que han cumplimentado las medidas de la IE percibida y el autoconcepto; Submuestra IV = Participantes que informan de la IE percibida, la satisfacción con la vida, la implicación escolar e informan de su rendimiento académico; Submuestra V = Participantes que han cumplimentado los instrumentos de medida del apoyo social, la IE percibida, el autoconcepto, la satisfacción con la vida, la implicación escolar y cuyos centros escolares han informado sobre su rendimiento académico.

5. Variables e instrumentos de medida

Esta investigación reúne los cuatro tipos de variables que se detallan a continuación. (1) *variables sociopersonales*: sexo, nivel educativo y nivel SEC; (2) *variables contextuales*: apoyo familiar, apoyo del profesorado y apoyo del grupo de iguales; (3) *variables psicológicas*: IE percibida y autoconcepto; y (4) *variables de ajuste personal y escolar*:

satisfacción con la vida, implicación escolar y rendimiento académico. Los instrumentos empleados para medir estas variables se reúnen en el Cuadro 4.

Cuadro 4

Instrumentos de medida empleados en la investigación

| Variable | Instrumento | Edad | Nº ítems | Dimensiones |
|--------------------------|--|----------|----------|--|
| Nivel SEC | Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC; Willms, 2006; Prats-Cuevas, Molina-Neira, Ruiz-Bueno, y Molina-Luque, 2017 ¹ ; OCDE, 2012) | +12 años | 5 ítems | (1) Nivel cultural (2) Potencial económico (3) Recursos de apoyo al estudio |
| Red de apoyo social | Relational Support Inventory (RSI; Musitu y Cava, 2003 ¹ ; Scholte, van Lieshout, y van Aken, 2001; van Aken y Asendorpf, 1997) | +12 años | 27 ítems | (1) Apoyo del padre (2) Apoyo de la madre (3) Apoyo de los pares (4) Apoyo del profesorado |
| IE percibida | Escala de IE Percibida (IEP-4; autoinforme elaborado para esta investigación ¹) | +12 años | 16 ítems | (1) Percepción y expresión de las emociones (2) Facilitación emocional del pensamiento (3) Comprensión emocional (4) Regulación emocional |
| Autoconcepto | Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM; Fernández-Zabala, Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2015 ¹) | +12 años | 33 ítems | Reúne 13 escalas referentes al autoconcepto global, académico, físico, personal y social. |
| Satisfacción con la vida | Satisfaction With Life Scale (SWLS; Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000 ¹ ; Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985) | +11 años | 5 ítems | Componente cognitivo del bienestar subjetivo |
| Implicación escolar | School Engagement Measure (SEM; Fredricks, Blummenfeld, Friedel, y Paris, 2005; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y Revuelta, 2016 ¹) | +10 años | 19 ítems | (1) Implicación conductual en la escuela (2) Implicación emocional en la escuela (3) Implicación cognitiva en la escuela |

Notas. ¹Instrumentos de medida validados y/o adaptados al castellano. Nivel SEC = Nivel socioeconómico y cultural.

5.1. Las características sociopersonales

Para evaluar las características sociopersonales se toman en consideración el sexo, el nivel educativo y el nivel SEC de las personas participantes.

Sexo. Se trata de una variable cualitativa dicotómica que consta de las modalidades mujer y hombre.

Nivel educativo. Para esta investigación se agrupan los sujetos de los distintos niveles educativos correspondientes a la ESO y el Bachillerato en tres categorías, atendiendo a la etapa educativa y al periodo evolutivo. Por lo tanto, según los rangos de adolescencia temprana (de 12 a 14 años) y adolescencia media (de 15 a 18 años) propuestos por Hornberger (2006), las personas participantes en este estudio se agrupan en (1) adolescentes tempranos correspondientes a 1º y 2º de la ESO; (2) estudiantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia que cursan 3º y 4º de la ESO; y (3) estudiantes correspondientes a la etapa media de la adolescencia que cursan 1º y 2º de Bachillerato.

Estatus SEC. Esta variable comprende ámbitos tales como el *nivel cultural* del entorno familiar, atendiendo al nivel de estudios del padre y de la madre o de los tutores legales u otros familiares que estén asumiendo su cuidado; el *potencial económico*, refiriéndose al poder adquisitivo de la familia; y los *recursos de apoyo al estudio*, como la disponibilidad de un sitio para estudiar o material de consulta (OCDE, 2012).

Tal y como se puede observar en el Anexo II, el sexo y el nivel educativo se evalúan mediante preguntas ad hoc que incorpora el dossier de instrumentos empleado para la recogida de datos, mientras que el estatus SEC se mide a través del ISEC (Willms, 2006).

Esta medida del estatus SEC familiar se crea en el contexto del estudio de la influencia del estatus SEC sobre el rendimiento escolar, en relación a las evaluaciones de diagnóstico llevadas a cabo por el Programme for International Student Assessment (PISA) de la OCDE desde el 2000. Este indicador del nivel SEC de cada participante se obtiene tras someter a un análisis de componentes principales las respuestas categorizadas para determinar el nivel de estudios, la ocupación actual de los responsables familiares o el número de libros, ordenadores y televisiones de los que disponen en casa, así como las respuestas dicotómicas para establecer la disponibilidad de ciertos recursos domésticos. De este modo, este índice en cuestión se trata de una puntuación factorial tipificada de media 0 y desviación típica 1. Se categoriza esta variable tomando como base los cuartiles, a fin de agrupar las puntuaciones obtenidas por los participantes en torno a los niveles SEC bajo, bajo-medio, medio-alto y alto. Este mismo procedimiento de categorización se utiliza en todas aquellas variables factorizadas en este estudio. Prats-Cuevas, Molina-Neira, Ruiz-Bueno y Molina-Luque (2017) ofrecen evidencias de la validez de la estructura interna de este índice en muestra española.

5.2. El apoyo social

Como fuentes de apoyo social de interés en el estudio del ajuste personal y escolar se han considerado la familia, el grupo de iguales y el profesorado. El apoyo en cada uno de estos grupos sociales se evalúa mediante indicadores que hacen referencia al respeto por la autonomía, calidad de la comunicación, convergencia en las metas y apoyo emocional que perciben las personas participantes de estos colectivos. Para ello se utiliza el RSI (Scholte et al., 2001; van Aken y Asendorpf, 1997), escala de formato Likert con cinco rangos de

respuesta y adaptada al castellano por Musitu y Cava (2003). La escala RSI mide el apoyo social percibido por parte de distintas fuentes (e.g., padre, madre, profesorado, grupo de iguales, etc) a través de 27 ítems que hacen referencia a aspectos tales como el apoyo emocional que proporcionan, la promoción que realizan de la autonomía, la calidad de la información que ofrecen, la convergencia a metas o intereses comunes y la aceptación que exhiben.

Como resultado del análisis factorial confirmatorio efectuado para comprobar el ajuste del modelo de medida de este instrumento, se seleccionan 9 ítems, atendiendo a sus cargas factoriales y considerando que estos indicadores abarcan todo el contenido teórico que recoge la escala original (véase Anexo III). A pesar de que la recogida de datos contempla la medida del apoyo del padre y de la madre por separado, atendiendo al principio de economía, y dado que las variables categóricas referentes al apoyo que perciben las personas participantes de sus dos principales figuras familiares muestran una asociación muy alta ($\rho = .79$, $p < .01$), se opta por emplear la media ponderada de estas dos puntuaciones como medida del apoyo familiar.

Los índices de ajuste obtenidos evidencian que las tres medidas de apoyo social percibido consideradas deben tratarse como unidimensionales y presentan coeficientes de fiabilidad de consistencia interna y validez aceptables: $SB\chi^2_{(27)} = 90.97$ con $p < .01$, $NFI = .97$, $NNFI = .97$, $CFI = .98$, $RMSEA_{(%90)} = .047_{(.037, .058)}$, $\alpha = .91$, $\omega = .91$, $\rho = .92$ y $VME = .55$, para el Apoyo familiar; $SB\chi^2_{(27)} = 127.40$ con $p < .01$, $NFI = .96$, $NNFI = .95$, $CFI = .97$, $RMSEA_{(%90)} = .059_{(.049, .070)}$, $\alpha = .86$, $\omega = .86$, $\rho = .86$ y $VME = .41$, para el Apoyo del profesorado; y $SB\chi^2_{(27)} = 146.84$ con $p < .01$, $NFI = .93$, $NNFI = .92$, $CFI = .94$, $RMSEA_{(%90)} = .065_{(.055, .075)}$, $\alpha = .85$, $\omega = .86$, $\rho = .86$ y $VME = .40$, para el Apoyo del grupo de iguales.

5.3. La inteligencia emocional percibida

En este estudio se somete a prueba la escala IEP-4. Esta nueva medida de la IE percibida tiene su origen en el trabajo desarrollado por Antonio-Agirre (2014), el cual señala que para la elaboración de este autoinforme se consideraron la edad, los requerimientos lingüísticos y el grado de conocimiento atribuible al alumnado de la ESO y Bachillerato. Para el banco inicial de ítems se crearon 24 ítems por cada una de las cuatro habilidades emocionales que postula el modelo de la IE de Mayer y Salovey (1997), algunos de ellos basados en el TMMS. De los 96 ítems que formaban el banco inicial de ítems se seleccionaron 48 ítems como resultado de la evaluación interjueces llevada a cabo. Los análisis realizados en el estudio piloto evidenciaron que 16 de estos ítems presentaban propiedades psicométricas adecuadas y una disposición factorial acorde a la estructura teórica esperada (Antonio-Agirre, 2014).

En consecuencia, el instrumento de medida breve de la IE percibida de adolescentes que se somete a prueba en este trabajo consta de 16 ítems con cinco alternativas de respuesta en escala Likert (véase Anexo IV) y se compone de seis subescalas que operativizan las cuatro habilidades emocionales de Mayer y Salovey (1997). Son tres las subescalas que miden

la Percepción, valoración y expresión de las emociones: la Expresión emocional (ítems IEP7 y IEP8); la Percepción interpersonal de las emociones (ítems IEP13 y IEP16); y la Percepción intrapersonal de las emociones (ítems IEP1 y IEP4). Las restantes tres subescalas corresponden cada una de ellas a las habilidades emocionales relativas al uso de las emociones para facilitar el pensamiento, la comprensión emocional y la regulación emocional, respectivamente: la Facilitación emocional del pensamiento (ítems IEP2, IEP5 y IEP9); la Comprensión y análisis emocional (ítems IEP6, IEP10, IEP11 y IEP14); y la Regulación reflexiva de las emociones (ítems IEP3, IEP12 y IEP15). Asimismo, la suma de las puntuaciones obtenidas en todos los ítems da lugar a la medida global de la IE percibida.

Los datos relativos a las propiedades psicométricas de esta escala, su estructura interna, así como su invarianza se presentan en el primer apartado de resultados de esta tesis doctoral.

5.4. El autoconcepto

El AUDIM (Fernández-Zabala et al., 2015), disponible en el Anexo V, es un instrumento de medida de las valoraciones, representaciones y actitudes que cada individuo tiene de sí mismo. Este autoinforme consta de 33 ítems con cinco alternativas de respuesta agrupados en 11 subescalas relativas a las dimensiones que componen este constructo y que, a su vez, se agrupan en torno a cuatro dominios: autoconcepto académico (*Autoconcepto académico verbal y Autoconcepto académico matemático*); autoconcepto físico (*Habilidad y condición física, Atractivo físico y Fuerza física*); autoconcepto personal (*Honradez, Ajuste emocional, Autonomía y Autorrealización*); y autoconcepto social (*Responsabilidad social y Competencia social*). De la misma manera, el AUDIM consta de una duodécima subescala que mide el Autoconcepto global.

El análisis factorial confirmatorio efectuado al AUDIM para comprobar el ajuste de su modelo de medida revela que la estructura factorial subyacente es jerárquica y multidimensional, exhibiendo un factor general relativo al autoconcepto global que comprende los componentes académicos y no académicos de este constructo dispuestos de manera jerárquica. El autoconcepto académico agruparía las facetas autoconcepto académico verbal y autoconcepto académico matemático. El autoconcepto no académico, a su vez, agruparía los dominios autoconcepto físico, autoconcepto personal y autoconcepto social. Este modelo posee un buen índice de ajuste global ($SB\chi^2_{(332)} = 494.82, p < .01; NFI = .95; NNFI = .98; CFI = .98; y RMSEA_{(90\%)} = .021_{(.017, .024)}$).

En este estudio se hace uso de los factores Autoconcepto académico ($\alpha = .77, \omega = .94, \rho = .94$ y $VME = .67$), Autoconcepto físico ($\alpha = .80, \omega = .92, \rho = .92$ y $\rho = .61$), Autoconcepto personal ($\alpha = .57, \omega = .85, \rho = .86$ y $VME = .44$) y Autoconcepto social ($\alpha = .52, \omega = .94, \rho = .72$ y $VME = .42$), para examinar la relación de la IE percibida con el autoconcepto. Respecto a la contribución de la IE percibida a un modelo de ajuste personal y escolar junto al apoyo social y el autoconcepto, atendiendo al principio de parsimonia, se opta por utilizar el factor Autoconcepto global ($SB\chi^2_{(5)} = 24.79, p < .01; NFI = .97; NNFI = .94;$

CFI = .97; RMSEA_(%90) = .059_(.037, .083); α = .70; ω = .70, ρ = .71 y VME = .34) en el análisis de ecuaciones estructurales para reducir el número de parámetros a estimar.

5.5. La satisfacción con la vida

Para valorar el componente cognitivo del bienestar subjetivo del alumnado participante, es decir, la satisfacción global de las condiciones vitales y los propósitos alcanzados de los que informan, se emplea la adaptación al castellano realizada por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000) del instrumento de medida SWLS (Diener et al., 1985) que recoge el Anexo VI. Se trata de una escala unidimensional de cinco ítems con siete alternativas de respuesta que presenta en este estudio excelentes índices de ajuste y coeficientes de fiabilidad de consistencia interna ($SB\chi^2_{(5)} = 15.74$, $p < .01$; NFI = .99; NNFI = .98; CFI = .99; RMSEA_(%90) = .043_(.020, .068); α = .84; ω = .85; ρ = .85; y VME = .53).

5.6. La implicación escolar

A fin de evaluar los aspectos conductuales, afectivos y cognitivos de la implicación escolar adolescente, se opta por utilizar el SEM (Fredricks et al., 2005). Este autoinforme consta de 19 ítems con un rango de respuestas del uno al cinco (véase Anexo VII) y está validado al castellano (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y Revuelta, 2016).

El análisis factorial confirmatorio efectuado a esta escala evidencia que el modelo jerárquico de tres factores de primer orden agrupados en un factor global de segundo orden es el que mejor ajuste presenta a los datos. El test del multiplicador de Lagrange para la detección de autocorrelaciones llevado a cabo sugiere que los pares de ítems SEM17-SEM18, SEM1-SEM2, SEM14-SEM16 y SEM6-SEM10 comparten varianza y, dado que estas relaciones están justificadas teóricamente al compartir un contenido teórico similar, se especifican estas asociaciones en el modelo de medida de la implicación escolar ($SB\chi^2_{(141)} = 551.53$, $p < .01$; NFI = .90; NNFI = .91; CFI = .92; RMSEA_(%90) = .051_(.046, .055); α = .84; ω = .91; ρ = .91; y VME = .35).

Para estudiar la relación entre la IE percibida y la implicación escolar en este estudio se utilizan los factores Implicación conductual en la escuela (α = .76, ω = .88, ρ = .88, y VME = .60), Implicación emocional en la escuela (α = .83, ω = .87, ρ = .88 y VME = .54) e Implicación cognitiva en la escuela (α = .77, ω = .95, ρ = .95 y VME = .70). Por otra parte, se emplea el factor general de orden superior que aúna estos tres factores para someter a prueba el modelo explicativo del ajuste personal y escolar hipotetizado en este trabajo.

5.7. El rendimiento académico

En este estudio se ha empleado como indicador del rendimiento académico el promedio de las calificaciones cuantitativas establecidas entre valores de 0 a 10 que

obtuvieron las personas participantes, posteriormente a la cumplimentación del dossier de instrumentos, en el mismo trimestre que se efectuó la recogida de datos.

6. Procedimiento

Este estudio cumple los principios y normas éticas propuestas por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010). De la misma manera, se asegura el cumplimiento de los requisitos éticos específicos básicos que exige la Comisión Ética en la Investigación y la Docencia (CEID/IEEB) de la Universidad del País Vasco, en cuanto a los estudios en los que intervienen personas como sujetos de investigación y se emplean datos de carácter personal. Así, esta investigación garantiza la protección de los datos personales y la selección equitativa de sujetos con especial atención al proceso de reclutamiento, asegurando la protección e inclusión de grupo vulnerables, así como el respeto a la autonomía y voluntariedad en su participación.

Tras obtener la autorización y la conformidad de los centros educativos seleccionados, se administra el dossier de instrumentos a aquellos alumnos y alumnas menores de edad cuyos tutores legales accedieron a su participación, así como al alumnado mayor de edad. La recogida de datos es supervisada en la totalidad de los casos por investigadores y por personal docente formado a tal fin. Se efectúa en horario lectivo y en una única sesión cuya duración aproximada es de entre 20 y 50 minutos, garantizando en todo momento su colaboración voluntaria y anónima en este estudio. Dado que la batería de instrumentos empleada para este trabajo consta de 136 ítems y que se aplicó junto a otras medidas de interés para la investigación en la que se encuadra este trabajo, se opta por no aplicar a todos los sujetos el total de los instrumentos para asegurar su cumplimentación en el tiempo estipulado para ello. Se aplica el criterio de único ciego, por lo que las personas participantes desconocen la finalidad de la investigación. Posteriormente a la recogida de datos, los centros educativos proporcionan las calificaciones subsiguientes obtenidas por los alumnos y alumnas que han colaborado en este estudio.

7. Análisis de datos

El análisis previo de los datos facilita la detección de errores en la codificación, eliminar patrones incongruentes de respuesta, valorar la magnitud y características de los datos perdidos y atípicos, así como conocer la distribución de los datos. Se hace uso del programa estadístico LISREL v.8.8 para el procedimiento de imputación múltiple de los valores perdidos. Asimismo, se utiliza el programa estadístico SPSS v.24 para el análisis previo de los datos y para diversos análisis descriptivos, correlacionales y multivariados realizados en este estudio. El programa EQS v.6.2 se emplea para estimar el coeficiente estandarizado de curtosis de Mardia en los análisis previos, además de para los

procedimientos multivariados de dependencia posteriores, tales como los análisis factoriales confirmatorios, de invarianza y de ecuaciones estructurales llevados a cabo.

Como parte de los análisis preliminares, primeramente, se examinan los valores perdidos, dado su impacto potencial en el análisis multivariado. De este modo, mediante el empleo de estadísticos descriptivos, se analiza tanto el número de casos perdidos por variable como la cantidad de variables perdidas por caso, para posteriormente determinar el patrón de las correlaciones entre variables que cuentan con datos válidos y perdidos. En todo caso, la cantidad de valores perdidos detectados no excede del 5% del total de los datos analizados. Asumiendo que el patrón de datos perdidos es aleatorio, se efectúa el procedimiento de imputación múltiple, mediante el empleo del método de simulación de Monte Carlo basado en cadenas de Markov (MCMC) y el algoritmo de maximización de expectativa, que permiten generar dichos valores perdidos basándose en el patrón de respuesta de los sujetos participantes.

En cuanto a los patrones de respuesta inconsistentes, 254 casos fueron eliminados de los 1406 recogidos inicialmente, como resultado del análisis de conglomerados realizado. Por otra parte, se procede a detectar valores extremos univariados, identificando aquellos que se desvían notablemente de los valores medios de la variable. Así, mediante el empleo de los valores estandarizados, se detectan aquellos valores extremos univariados que superan los valores esperados ($-3.29 \leq z \leq 3.29$, $p < .01$). Asimismo, en base al análisis de extremos de Mahalanobis, se establecen como valores extremos multivariados aquellos cuya significatividad asociada a este estadístico es $p < .01$. En 298 casos de los 1152 resultantes, tras eliminar aquellos con respuestas inconsistentes, se hallaron valores extremos multivariados. Es decir, el 25.9% de la muestra presenta valores alejados del resto de observaciones en la distribución conjunta de varias variables. Dado que este estudio hace uso de una muestra de estudiantes de ESO y Bachillerato que, al igual que la población de la que se extrajo, reúne participantes cuyas características personales son muy diversas, es de esperar que los datos reflejen dicha heterogeneidad. Es por ello que se opta por retener estos valores extremos, ya que resulta de interés para esta investigación tomar en consideración la distinta naturaleza de los participantes para garantizar que la muestra es representativa del conjunto de adolescentes de la Comunidad Autónoma Vasca (Ghosh y Vogt, 2012; Moreno, Muñoz, y Muñoz, 2000).

Acerca del modelo lineal general en el que se fundamenta este estudio, se someten a prueba los supuestos de normalidad, homocedasticidad, linealidad e independencia de las observaciones. Tras verificar que las variables analizadas cumplían el nivel de medida, al menos ordinal, requerido, se emplea el análisis descriptivo para someter a prueba el supuesto de normalidad univariante. Los coeficientes de asimetría y curtosis univariante reflejan valores absolutos inferiores a 2 (Gravetter y Wallnau, 2014). A pesar de que estos resultados indicarían que las variables observadas siguen una distribución aproximadamente normal (Curran, West, y Finch, 1996; Finney y DiStefano, 2006), la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors evidencia que los datos no se ajustan a dicha distribución, dado que los p -valores asociados a este test de normalidad son inferiores al valor crítico ($\alpha = .05$)

para rechazar la hipótesis nula y, por lo tanto, no es posible asumir que los datos empleados en este estudio se aproximan a la distribución normal.

Asimismo, se llevan a cabo análisis complementarios para examinar la normalidad multivariada de los datos. A este respecto, el coeficiente estandarizado de curtosis de Mardia obtenido presenta valores superiores al valor de corte de 3 que sugieren Bentler y Wu (2002), por lo que tampoco es posible asumir que los datos de este estudio se aproximan a una distribución normal multivariada. Por otra parte, mediante los gráficos de residuos frente a valores predichos se comprueba el supuesto de homocedasticidad, así como mediante la prueba de Levene. Además, las correlaciones entre las puntuaciones residuales en valores absolutos y las puntuaciones predichas corroboran que la varianza de los residuos es constante. En cuanto a la asociación lineal entre variables dependientes e independientes, así como a la independencia de observaciones, existen evidencias que apoyan estos supuestos. El examen de los gráficos de dispersión y los patrones hallados en las correlaciones dos a dos sustentan el supuesto de linealidad, mientras que el diseño probabilístico empleado en este estudio ampara el supuesto de independencia.

Con todo ello, tomando en consideración que trabajos previos ponen de manifiesto que la estimación de pruebas de significación en correlaciones de Pearson y en pruebas de contraste, como el análisis de varianza y la prueba *t*, es insesgada y robusta ante el incumplimiento del supuesto de normalidad (Chok, 2010; Edgell y Noon, 1984; Montilla y Kromrey, 2010; Schmider, Ziegler, Danay, Beyer, y Bühner, 2010), resulta permisible el empleo de procedimientos paramétricos en este trabajo. En relación a ello, Norman (2010) asevera que la literatura empírica avala el uso de procedimientos paramétricos en datos obtenidos de escalas tipo Likert, en tamaños reducidos de muestra, en varianzas dispares y en distribuciones no normales.

Finalmente, antes de proceder al análisis de los datos para comprobar las hipótesis formuladas previamente, se somete a prueba el modelo de medida de las variables implicadas en este estudio. Por lo tanto, se examina “la manera en que cada constructo latente está medido mediante sus indicadores observables, los errores que afectan a las mediciones y las relaciones que se espera encontrar entre los constructos cuando éstos están relacionados entre sí” (Ruiz, Pardo, y San Martín, 2010, p. 36).

Para ello, se lleva a cabo el análisis factorial confirmatorio de cada uno de los instrumentos, valorando su ajuste a través de índices robustos como el Satorra-Bentler chi-cuadrado ($SB\chi^2$), la razón entre el Satorra-Bentler chi-cuadrado y los grados de libertad ($SB\chi^2/df$), además del índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste no normalizado (NNFI) y el índice de ajuste normalizado (NFI), en los que se examina que obtengan valores superiores a .90 (Kline, 2015); también se toma en consideración la raíz cuadrada del error medio cuadrático (RMSEA) y su respectivo intervalo de confianza del 90%, cuyo valor inferior a .08 es indicativo de un ajuste aceptable (Hu y Bentler, 1999). Asimismo, se toman en consideración los criterios de información Akaike (AIC; Akaike, 1987) y el criterio de información de Akaike consistente (CAIC; Bozdogan, 1987), de modo que el modelo que mejor ajuste presente tenga los valores más pequeños en comparación con los obtenidos en el

resto de los modelos sometidos a prueba. Estos índices de ajuste, así como aquellos relativos a la fiabilidad y la consistencia interna de cada uno de los instrumentos, se muestran en la sección referente a las variables e instrumentos de medida del método por considerar que resulta más explicativo ofrecer estos datos en dicho apartado.

Por otra parte, es necesario tomar en consideración que cualquier autoinforme que tenga la pretensión de medir las habilidades emocionales que proponen Mayer y Salovey (1997) en adolescentes debe garantizar que sirve para el propósito para el que ha sido creado. A este respecto, la validez y la fiabilidad son dos características psicométricas fundamentales que todo instrumento de medida debe cumplir para asegurar su eficacia y precisión en cada pasación. Es decir, estas cualidades no son propias del instrumento, sino de las puntuaciones del test en cada uso que se hace del mismo. Por lo tanto, seguidamente se ahonda en estas dos cualidades que se someten a prueba en la escala IEP-4 para valorar su idoneidad.

En cuanto a la relación entre la validez y la fiabilidad, autores como Messick (1989) consideran que la fiabilidad es un subcomponente de la validez, de modo que se trataría de una asociación asimétrica y no recíproca. Así, es posible que un instrumento con un alto grado de fiabilidad pueda presentar niveles bajos de validez; por el contrario, si éste exhibiese una alta validez implicaría necesariamente un mínimo de fiabilidad que garantizase su eficacia a la hora de interpretar los datos obtenidos (Deutscher, 1969). Esta interdependencia entre la validez y la fiabilidad también puede observarse en la *paradoja de la atenuación* que señala que aumentar la fiabilidad más allá de cierto punto va a tener un efecto sobre la disminución de la validez del instrumento (Loevinger, 1957). De esta manera, valores de consistencia interna en torno a .95, en lugar de evidenciar una fiabilidad óptima de la medida, podrían estar reflejando problemas de infra-representación del constructo y una validez deficiente (Carretero-Dios y Pérez, 2005). A este respecto, Cortina (1993) sugiere que a partir de valores de fiabilidad de .80, para propósitos de diagnóstico o clasificación, y .70, para investigación, el objetivo debiera ser representar adecuadamente el constructo medido para garantizar su validez.

Pese a esta relación intrincada entre la validez y la fiabilidad, resulta útil distinguir conceptualmente ambos términos. La validez es el criterio más importante para evaluar la eficacia con la que la evidencia empírica y la teoría sustentan la interpretación de las puntuaciones de una escala en sus diversas aplicaciones. Tal y como deja patente el trabajo de García-Medina, Martínez-Rizo, Cordero y Caso (2017), son diversas las etapas que presenta la evolución de este concepto. En primer lugar, en 1955 la American Educational Research Association (AERA) propuso cuatro tipos de validez para la investigación en educación: validez de contenido, validez de constructo, validez predictiva y validez concurrente. Posteriormente, la American Psychological Association (APA) y la AERA en 1966, y conjuntamente con el National Council on Measurement in Education (NCME) en 1974, sugirieron mantener las categorías relativas a la validez de contenido y la validez de constructo, y considerar las evidencias de validez predictiva y de validez concurrente subcategorías comprendidas dentro de la validez de criterio. Posteriormente, los trabajos de Messick (1980, 1989) abogaron por una concepción unitaria de la validez que coincidía con la visión predominante en la comunidad científica de la época (AERA, APA, y NCME, 1985,

1999). De este modo, la validez de constructo adquirió una mayor relevancia, mientras que las evidencias de validez de contenido y validez de criterio desempeñaban un papel secundario pero esencial en su sustento. Es en esta conceptualización de la validez, precisamente, en la que se hace patente la necesidad de considerar el entorno, ya que el contexto social e histórico de las personas evaluadas podría contaminar la valoración e interpretación de las puntuaciones obtenidas (Messick, 1989). En la actualidad, la revisión más reciente de los *Standards for Educational and Psychological Tests* (AERA, APA, y NCME, 2014) reitera el carácter unitario de la validez y manifiesta la existencia de cinco fuentes a través de las cuales es posible recoger evidencias de validez: la estructura interna, el contenido del test, los procesos de respuesta, las relaciones con otras medidas y las consecuencias de la evaluación (véase Figura 17).

De esta manera, las evidencias de validez basadas en la estructura interna analizan la calidad de las propiedades psicométricas, la dimensionalidad, la configuración interna, la equivalencia métrica entre las puntuaciones o el funcionamiento diferencial de los ítems. Respecto a la obtención de evidencia de validez de contenido, éstas se sustentan en “las relaciones entre el contenido del instrumento y el constructo que se pretende medir” (AERA et al., 2014, p. 14). Por otra parte, las evidencias de validez de los procesos de respuesta aportan pruebas que sustentan la correspondencia entre los procesos que utilizan las personas examinadas para responder a las tareas que comprende el instrumento y el constructo medido. Estas evidencias pueden obtenerse como resultado de realizar entrevistas cognitivas a las personas que han cumplimentado la medida o a través del análisis de la relación entre las partes y el instrumento en su conjunto.



Figura 17. Principales fuentes para obtener evidencias de validez de un instrumento de medida.

La validez basada en la relación con otras variables, por su parte, analiza la relación entre las puntuaciones obtenidas y otras variables externas. Así, García-Medina et al. (2017) indican que pueden distinguirse distintos tipos de evidencias de esta validez:

- (1) *Evidencia convergente*, cuando se analiza la relación entre las puntuaciones obtenidas y otras mediciones que pretenden evaluar el mismo constructo.
- (2) *Evidencia discriminante*, cuando la relación que se analiza es entre las puntuaciones obtenidas y aquellas que corresponden a un constructo distinto.
- (3) *Evidencia de criterio*, cuando se estudian las relaciones del instrumento de medida con una variable criterio o de respuesta. De esta manera, se pueden obtener evidencias de la *validez predictiva* de un instrumento, cuando la variable criterio se mide con posterioridad al constructo. Asimismo, se pueden obtener evidencias de la *validez concurrente* de un instrumento, cuando la información relativa a la variable criterio y el constructo se obtiene al mismo tiempo.

Por último, la obtención de evidencias de validez de las consecuencias hace referencia a la legitimidad de la interpretación y uso que se hace de las puntuaciones obtenidas en un contexto social concreto. Para ello, se evalúan la claridad, la coherencia y la plausibilidad de las explicaciones que se ofrecen acerca de las interpretaciones y usos de los puntajes. Asimismo, se busca la equidad de las evaluaciones, de modo que se identifica y elimina la varianza irrelevante del constructo para que las puntuaciones entre las personas examinadas sean comparables (García-Medina et al., 2017).

En cuanto a la fiabilidad, ésta se refiere a la precisión de las puntuaciones del test en cada uso que se hace del mismo. Es decir, se trata del grado de consistencia y estabilidad de las puntuaciones obtenidas a lo largo de distintas mediciones que se hacen de un test. Asimismo, teniendo en cuenta que la varianza total en las puntuaciones de un test es el resultado de la suma de la varianza verdadera (i.e., $\Sigma\text{var}_{\text{común}} + \Sigma\text{var}_{\text{específica}}$) y la varianza debida a los errores de medición, la fiabilidad se considera la proporción de la varianza empírica que se debe a la varianza verdadera. De este modo, cuanto mayor es el tamaño de la muestra, más heterogénea será ésta y mayor variabilidad albergará, posibilitando una mayor fiabilidad; por el contrario, una muestra homogénea presentará una baja variabilidad y, por ende, una baja fiabilidad (Morales-Vallejo, 2007). No sólo las características y el tamaño de la muestra condicionarían la estimación del coeficiente de fiabilidad en un test, su longitud también influiría de manera directa. Así, cuanto mayor es el número de indicadores del que se compone un instrumento de medida, mayor será la fiabilidad que presenta.

Ahora bien, tomando en consideración dichos condicionantes, los procedimientos más habituales para estimar empíricamente la fiabilidad son los siguientes (Pérez-Juste, García-Llamas, Gil-Pascual, y Galán-González, 2009):

- (1) *Formas paralelas*. La fiabilidad se estima mediante el coeficiente de correlación entre las puntuaciones en dos formas paralelas de un test, aplicándolas en la muestra de interés de manera consecutiva, tras un lapso de tiempo que no sea relevante para la aparición

de cambios en las personas participantes. De esta manera, las formas paralelas de un instrumento corresponden a dos conjuntos distintos de ítems formulados de manera diferente que pretenden medir una misma variable. Resulta indispensable para su correcta interpretación tomar en consideración los supuestos que deben cumplir los modelos paralelos (para profundizar al respecto véase Cho, 2016). Así, dos tests pueden considerarse paralelos sólo si las cargas factoriales y las varianzas de los errores son las mismas en ambas medidas. Este procedimiento para estimar la fiabilidad se utiliza con frecuencia en test de ejecución y su coeficiente oscila entre valores de -1 y 1.

(2) *Test-retest*. Mediante este procedimiento se calcula el coeficiente de correlación entre las puntuaciones obtenidas en un mismo test en una misma muestra de sujetos en dos ocasiones distintas, separadas por cierto tiempo. Se trata de un coeficiente de estabilidad temporal. Su uso es apropiado para medir características psicológicas relativamente estables a lo largo del intervalo de tiempo transcurrido entre una pasación y otra.

(3) *Dos mitades*. Este procedimiento evalúa la consistencia interna del test, en tanto que establece el grado en el que los ítems que lo componen miden el mismo dominio de contenidos (Streiner, 2003). De esta manera, la fiabilidad de la consistencia interna se determina mediante el grado de covarianza entre los ítems, tomando este coeficiente valores entre 0 y 1. Por lo tanto, este coeficiente informa de la proporción de varianza debida a lo que los ítems tienen en común. Este es el método más extendido para establecer la fiabilidad de la consistencia interna de un instrumento de medida, puesto que sólo requiere calcular la correlación entre las dos puntuaciones obtenidas, como resultado de dividir sus ítems en dos mitades que se cumplimentan en una sola aplicación.

Son diversos los coeficientes de fiabilidad de consistencia interna que han surgido en el último siglo y están basados en el procedimiento de dos mitades. Algunos de éstos son el resultado de las fórmulas que ofrecen autores como Spearman (1910), Brown (1910), Flanagan (1937), Kuder y Richardson (1937), Rulon (1939), Guttman (1945) o Raju (1977). Sin embargo, uno de los coeficientes más empleados para estimar la fiabilidad de la consistencia interna sigue siendo el alpha de Cronbach (1951). Este autor demostró que en un test que es dividido en dos subconjuntos de ítems del mismo tamaño, la fiabilidad de consistencia interna de todo el test es la media de todos los coeficientes de fiabilidad de todas las dos posibles mitades (Warrens, 2015).

Pese a la hegemonía que aún sustenta el coeficiente alpha de Cronbach, su uso en variables latentes y, en particular, en modelos multidimensionales es, cuanto menos, controvertido. Esto se debe a los supuestos bajo los que su empleo es válido. Por lo tanto, para que la estimación de este coeficiente de consistencia interna sea precisa, los ítems deben ser tau-equivalentes (i.e., todas las cargas factoriales deben ser iguales) y las varianzas de los errores de los ítems deben ser independientes entre sí. En aquellos casos, como es habitual, que no es posible sustentar estos supuestos, el coeficiente alpha de Cronbach infrarrepresenta la consistencia interna (Padilla y Divers, 2016).

Para estimar la fiabilidad en modelos multidimensionales, resulta más apropiado utilizar coeficientes de fiabilidad compuesta o coeficientes de fiabilidad congénica como

también se les denomina (Cho, 2016), ya que su estimación no requiere que las cargas factoriales de los ítems sean iguales. En este sentido, el coeficiente omega (ω) de McDonald (1978), que posteriormente sería renombrado como omega total (ω_T) por Revelle y Zinbarg (2009), ofrece una medida de la fiabilidad general en un test cuando éste está compuesto por subconjuntos de ítems similares pero heterogéneos. De manera similar, el coeficiente rho (ρ) de Raykov (2009) del que informa el paquete estadístico EQS es equivalente al coeficiente omega de McDonald. Otro coeficiente que es habitualmente considerado junto a la fiabilidad compuesta como indicador de la validez en el análisis factorial confirmatorio de un test es la VME, puesto que tampoco requiere que el modelo sea tau-equivalente. Este coeficiente informa de la proporción de la varianza observada en la medida que se debe al constructo subyacente (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998).

(4) *Fiabilidad entre evaluadores.* Este procedimiento establece si los diversos resultados obtenidos por un mismo evaluador (i.e., *fiabilidad intrajuez*) o por distintos evaluadores (i.e., *fiabilidad interjueces*) en ocasiones diferentes son coincidentes. Es habitual utilizar el juicio de expertos como parte del proceso para su estimación (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Algunos de los indicadores que se emplean para ello son el estadístico Kappa (K), para datos nominales, y el coeficiente de concordancia W de Kendall, para datos ordinales.

Tomando esto en consideración, esta tesis doctoral tiene la pretensión de obtener evidencias de la validez de la estructura interna de la escala IEP-4 y de su relación con otras variables, así como obtener indicios de la fiabilidad de su consistencia interna. Para ello, se llevan a cabo análisis descriptivos, correlacionales y multivariados, a fin de someter a prueba las hipótesis planteadas a este respecto.

En primer lugar, se realizan los análisis necesarios para obtener evidencias de la validez de la estructura interna de la escala IEP-4. Para establecer la tendencia central de la escala IEP-4 se valora que los ítems presenten puntuaciones medias cercanas al punto medio en sus respuestas; desviaciones típicas superiores a 1; y valores de asimetría y curtosis inferiores a $|2|$ (Gravetter y Wallnau, 2014). En cuanto a la capacidad discriminativa de los ítems, se pretende determinar si el ítem en cuestión distingue entre aquellos participantes que informan de niveles altos y bajos en el rasgo que mide. Para ello, se toma en consideración que la correlación bivariada corregida entre el ítem y la subescala a la que pertenece presente coeficientes mayores a $r = .30$ (Nunnally y Bernstein, 1995). Asimismo, para determinar su capacidad discriminativa se valora que el contraste de medias en cada ítem de las puntuaciones mayores y menores obtenidas sea significativo. En lo referente a la fiabilidad de los ítems, se toma en consideración la aportación de cada ítem a la consistencia interna de la subescala a la que pertenece.

Otros procedimientos utilizados para someter a prueba la validez de la estructura interna de la escala IEP-4 son el análisis factorial confirmatorio, así como los análisis de invarianza configural y métrica. Respecto al análisis factorial confirmatorio, Wang, Watts, Anderson y Little (2013) señalan que llevar a cabo análisis factoriales exploratorios y confirmatorios en la misma muestra podría ofrecer una sobreestimación de los índices de

ajuste en estos últimos, dado que este procedimiento saca el máximo provecho del mismo error aleatorio existente en el exploratorio. Por ello, estos autores sostienen que emplear una nueva muestra para el análisis factorial confirmatorio, diferente a la utilizada en el exploratorio puede proporcionar indicios más sólidos de la validez de un instrumento. Teniendo en cuenta también que el análisis factorial confirmatorio es un procedimiento que habitualmente se utiliza para someter a prueba modelos de medida factoriales sustentados en teorías previamente establecidas, se hace uso de esta técnica para someter a prueba el modelo teórico de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997), junto a otros modelos alternativos.

Igualmente, es necesario recalcar que para los análisis factoriales confirmatorios realizados, así como para el modelo de ecuaciones estructurales del ajuste personal y escolar, se emplea el método de estimación de máxima verosimilitud robusto (i.e., robust maximum likelihood o RML) con la corrección Satorra-Bentler para el estadístico chi-cuadrado y los errores típicos cuando el supuesto de normalidad se incumple (Finney y DiStefano, 2006). Este método de estimación robusto disminuye la probabilidad de cometer error Tipo I, es decir, de cometer un falso positivo, y proporciona índices de ajuste más precisos. Para evaluar el ajuste de los modelos de ecuaciones estructurales sometidos a prueba se utilizan los mismo estimadores robustos presentados en el análisis factorial confirmatorio. Por otra parte, para comprobar que los modelos anidados estimados son significativamente diferentes, se utiliza la prueba chi-cuadrado sobre la discrepancia, igualmente, haciendo uso de estimadores robustos, así como de la diferencia entre los valores del índice de ajuste comparativo CFI y de la raíz cuadrada del error medio cuadrático RMSEA.

Tanto para los análisis factoriales confirmatorios como para los posteriores análisis de invarianza y de ecuaciones estructurales que se efectúan, se utiliza el sistema de notación propuesto por Bentler y Weeks (1980) para los parámetros del modelo de medida y del modelo estructural. Esta notación no toma en consideración si la variable en cuestión es observada o latente. Por lo tanto, aquellas cargas factoriales entre variables observadas y variables latentes exógenas (independientes), así como aquellos coeficientes de regresión entre variables latentes exógenas y endógenas (dependientes) se identifican mediante la letra griega gamma (γ). Del mismo modo, las cargas factoriales entre variables observadas y variables latentes endógenas, así como los coeficientes de regresión entre variables latentes endógenas se expresan por medio de la letra griega beta (β). En cuanto a las covarianzas entre factores latentes, independientemente de su naturaleza, todas estas correlaciones se denotan con la letra griega phi (ϕ). Por último, para los términos de error de los ítems o variables observadas se utiliza la letra E, mientras que los errores asociados a las variables latentes se etiquetan mediante la letra D. Este sistema Bentler-Weeks es una notación alternativa y simplificada que no es comúnmente utilizada en la divulgación científica (Uriel y Aldás, 2005), en contraste con la notación de Jöreskog (1973), Keesling (1972) y Wiley (1973) que ha alcanzado mayor difusión. Por ello, se aconseja visitar al lector que quiera profundizar más al respecto el trabajo de Ullman (1996) que recoge la equivalencia y la comparación entre ambas notaciones.

Acerca del análisis de invarianza, el análisis multigrupo de la invarianza o equivalencia de un instrumento de medida conlleva establecer su *invarianza configural*, su

invarianza de medida y su *invarianza estructural* en diferentes grupos, tiempos o condiciones (Byrne, 2008). Más concretamente, el examen de la invarianza configural de una medida permite determinar si la estructura factorial general que exhibe es equivalente en aquellos grupos en los que se compara. Este procedimiento es el punto de partida de cualquier análisis de invarianza que se quiera llevar a cabo y requiere que haya el mismo número de factores y un patrón similar de relaciones entre las variables observadas y los factores latentes en cada uno de los grupos. Por otro lado, la invarianza de medida exige evaluar en una progresión cada vez más restrictiva si los parámetros del modelo de medida establecido son equiparables en diferentes grupos. Dicho de otro modo, este tipo de invarianza se centra en cómo las variables observadas miden un determinado rasgo latente y hace referencia a la similitud de sus parámetros entre los grupos en cuanto a sus cargas factoriales (i.e., *invarianza métrica* o *débil*); sus cargas factoriales e interceptos (i.e., *invarianza escalar* o *fuerte*); y sus cargas factoriales, interceptos, covarianzas y varianzas de los errores (i.e., *invarianza estricta*). En cambio, la invarianza estructural hace referencia a la distribución y relación entre factores latentes (i.e., varianzas, covarianzas y medias factoriales).

Habitualmente, el estudio de la equivalencia de medida se centra en la invarianza métrica cuando se pretende examinar en qué medida el funcionamiento de los ítems de un instrumento es equivalente en muestras independientes (Vandenberg, 2002). Asimismo, Byrne (2008) afirma que en aquellos casos en los que el principal interés de estudio es analizar si la estructura de un instrumento construido en torno a un marco teórico concreto es equivalente en diferentes grupos, los parámetros de mayor interés son las covarianzas y los coeficientes de regresión entre los factores (i.e., invarianza estructural). Por ello, este estudio se ha centrado en el análisis de la invarianza configural, la invarianza métrica y la invarianza estructural de la escala IEP-4.

Por otro lado, es necesario considerar que los modelos de ecuaciones estructurales se basan en la *ley de los grandes números*, por lo que es altamente recomendable utilizar en este tipo de procedimientos tamaños muestrales de al menos 200 sujetos (Boomsma y Hoogland, 2001). Puesto que el número de sujetos participantes pertenecientes a la adolescencia media que asisten a Bachillerato ($n = 195$) y el número de aquellos que informan de un nivel SEC bajo y alto ($n = 142$ y $n = 125$, respectivamente) es inferior a dicha cantidad, sólo se toma en consideración la variable sociopersonal sexo, agrupando la muestra en 671 mujeres y 481 hombres, para analizar la invarianza de medida de la escala IEP-4. Por lo tanto, este trabajo analiza la invarianza configural, la invarianza métrica y la invarianza estructural de la escala IEP-4 en hombres y mujeres.

Para ello, siguiendo las recomendaciones de Vandenberg y Lance (2000), se realizan sucesivos análisis factoriales confirmatorios-multigrupo (AFC-MG), añadiendo nuevas restricciones en cada uno de los subsecuentes modelos que se someten a prueba. De este modo, en primer lugar, se establece de manera independiente el modelo base para ambos grupos. En segundo lugar, en el examen de la invarianza configural de la escala, se someten a prueba los modelos base establecidos para el grupo de mujeres y el grupo de hombres simultáneamente, permitiendo que existan los mismos patrones de saturaciones factoriales y de regresión, así como el número de factores en ambos modelos. Por último, para determinar

la invarianza métrica, se constriñen las saturaciones factoriales y los coeficientes de regresión entre los factores a ser iguales en los dos grupos. Para establecer si ambos modelos son equivalentes se utiliza el valor del cambio en el Satorra-Bentler chi-cuadrado ($\Delta SB\chi^2$), así como diferencia entre los valores de los índices CFI (ΔCFI) y RMSEA ($\Delta RMSEA$) como aproximaciones más prácticas para determinar en qué medida son equivalentes los modelos sometidos a comparación, siendo relevantes las diferencias mayores a $\Delta CFI > .01$ y $\Delta RMSEA > .01$. Por tanto, en este estudio se consideran estos tres valores (i.e., $\Delta SB\chi^2$, ΔCFI y $\Delta RMSEA$) entre los modelos anidados sometidos a prueba en el análisis factorial confirmatorio, así como para establecer la invarianza factorial (i.e., configural, métrica y estructural) de la escala IEP-4 en función del sexo. Asimismo, se hace uso del test del multiplicador de Lagrange (LM test) multivariado que detecta asociaciones entre pares de ítems estimados libremente y el test de Wald que establece si las relaciones especificadas en este modelo son significativas.

En otro orden de ideas, en este trabajo se estima la fiabilidad de la consistencia interna de la escala IEP-4 mediante coeficientes de *fiabilidad tau-equivalente*, como el coeficiente alpha de Cronbach (α), y coeficientes de *fiabilidad compuesta*, como el omega de McDonald (ω) y el rho de Raykov (ρ), siguiendo la clasificación que ofrece Cho (2016). Asimismo, se considera de interés ofrecer la VME, puesto que este valor que comúnmente se emplea para valorar la validez divergente en instrumentos de medida, informa del grado de varianza que comparten los factores latentes del modelo de medida de la escala IEP-4 y permite entender en mayor medida las relaciones entre estos factores, más allá de las asociaciones entre ítems. A este respecto, se valora que los coeficientes de fiabilidad de consistencia interna presenten valores superiores a .70 tanto el coeficiente alpha de Cronbach (Nunnally y Bernstein, 1995) como los coeficientes omega de McDonald y rho de Raykov (Carmines y Zeller, 1988) y que la VME, como índice del ajuste del modelo, alcance valores próximos al punto de corte establecido de .50 (Fornell y Larcker, 1981). En todo caso, cabe destacar que Bagozzi y Yi (1988) y Diamantopoulos y Sigauw (2000) consideran restrictivo considerar valores superiores de .70 como indicadores de la fiabilidad compuesta, por lo que estos autores proponen como aceptable un punto de corte en torno al .60. Asimismo, valores de VME inferiores a .50 pueden considerarse aceptables, siempre y cuando vayan acompañados de coeficientes de fiabilidad compuesta mayores de .70 y correlaciones ítem-total que excedan de .40 (Bettencourt, 2004).

En segundo lugar, se realizan los análisis necesarios para obtener evidencias de la validez de la escala IEP-4 basadas en las relaciones con otras variables, mediante correlaciones de Pearson, pruebas *t* de Student, análisis de la varianzas, regresiones múltiples y modelos de ecuaciones estructurales.

Respecto al análisis correlacional, se utiliza la interpretación de los coeficientes sugerida por Bisquerra (2004) para la investigación educativa: (1) correlación muy débil para valores inferiores a .20; (2) correlación débil para valores entre .21 y .40; (3) correlación moderada para valores entre .41 y .70; (4) correlación alta para valores entre .71 y .90; y (5) correlación muy alta para valores superiores a .91.

En relación a la variabilidad de la escala IEP-4 en función de las variables sociopersonales, se aplican contrastes de medias independientes para comparar los valores obtenidos por el grupo de mujeres y el grupo de hombres en las distintas subescalas que del IEP-4. Para ello se efectúa la prueba *t* de Student que determina el grado de compatibilidad entre la hipótesis de igualdad de medias y las diferencias entre medias poblacionales observadas y que se vale de la prueba de Levene para establecer la similitud o disparidad entre las varianzas muestrales.

Por otra parte, resulta necesario recalcar que, si bien es habitual en los contrastes de medias categorizar aquellas variables continuas que van a tratarse como factores en tres rangos de intervalos (i.e., el nivel bajo correspondería a las observaciones que estarían por debajo del percentil 20; el nivel medio reuniría el 40% de las observaciones que estarían por debajo y por encima de la media; el nivel alto correspondería a las observaciones que estaría por encima del percentil 80), en este estudio se ha optado por conformar los grupos de acuerdo con los cuartiles, de modo que son cuatro las categorías representativas del grupo de valores (i.e., el nivel bajo correspondería a las observaciones que estarían por debajo del primer cuartil; el nivel bajo-medio correspondería a las observaciones que estarían entre el primer y el segundo cuartil o media; el nivel medio-alto correspondería a las observaciones que estarían entre el segundo cuartil o media y el tercer cuartil; el nivel alto correspondería a las observaciones que estarían por encima del cuarto cuartil). De esta manera, se cuenta con cuatro rangos, en lugar de los tres habituales. Se opta por el empleo de los cuartiles como punto de corte para categorizar variables, puesto que facilita una interpretación más profunda y pormenorizada del 50% de las observaciones, al clasificarlas en dos rangos diferenciados.

Para comparar los valores obtenidos en las subescalas del IEP-4 por los sujetos de los distintos niveles educativos, así como de los diversos niveles SEC considerados, se emplea el análisis de varianza de un factor. Respecto a este procedimiento estadístico, se utiliza la prueba de homogeneidad o calidad de varianzas de Levene para establecer si la varianza es equivalente entre los grupos, dado que es bastante robusto ante el incumplimiento del supuesto de normalidad (Conover, Johnson, y Johnson, 1981). En aquellos casos en los que no se cumple este supuesto, se utiliza el test Brown-Forsythe. Esta prueba ofrece un estadístico *F* más robusto que el de Fisher-Snedecor que emplea el programa estadístico SPSS por defecto para el análisis de varianza, ya que permite comparar la media poblacional entre grupos que tienen tamaños de muestra desiguales (Parra-Frutos, 2013). Por otro lado, puesto que el estadístico *F* es una prueba ómnibus, sólo permite afirmar que los grupos son diferentes y es imperativo realizar pruebas de comparaciones múltiples post hoc que permitan examinar las diferencias entre los niveles. Se opta por la prueba de Tukey HSD que asume varianzas iguales y controla los falsos positivos y la prueba Games-Howell que está diseñada para varianzas desiguales y tamaños de muestra desiguales.

Del mismo modo, para cuantificar la contribución de las variables sociopersonales sexo, nivel educativo y nivel SEC de manera conjunta a las diferencias en la IE percibida, se emplea el análisis de varianza factorial mediante el modelo general univariante para más de dos factores, pudiendo establecer mediante este procedimiento si las diferencias en las puntuaciones de la IE atribuibles a una variable sociopersonal se mantienen constantes cuando

actúan las otras variables sociopersonales estudiadas. Asimismo, se hace uso de las comparaciones múltiples post hoc de Tukey y Games-Howell cuando se hallan diferencias significativas. Asimismo, se emplean los coeficientes d de Cohen en la prueba t y eta-cuadrado (η^2) en los análisis de varianza para estimar la magnitud del efecto de las variables sociopersonales sobre la IE percibida (Vacha-Haase y Thompson, 2004). Cohen (1988) categoriza el tamaño del efecto, como $d_{\text{Cohen}} = 0.200$ pequeño, $d_{\text{Cohen}} = 0.500$ medio y $d_{\text{Cohen}} = 0.800$ grande; respecto al coeficiente η^2 empleado en el análisis de varianza, Miles y Shevlin (2001) indican que valores en torno a .010 corresponderían a efectos pequeños, valores próximos a .060 a efectos moderados y, finalmente valores cercanos o superiores a .140 se asociarían con efectos grandes.

En cuanto al examen de la relación entre la IE percibida y variables tales como el apoyo social, el autoconcepto, la satisfacción con la vida, la implicación escolar y el rendimiento académico, las correlaciones permiten conocer el grado de variación conjunta existente entre dichas variables. El análisis de varianza también permite ahondar en estas relaciones y conocer la influencia de los distintos grados de actitudes relativas a estas variables en la IE percibida. Sin embargo, comprobar si las inferencias causales estadísticas formuladas son consistentes con los datos disponibles exige el uso de regresiones múltiples para determinar la capacidad predictiva del apoyo social y del autoconcepto sobre de la IE percibida. Los datos obtenidos indican que los supuestos de normalidad e igualdad de varianzas de los residuos no son asumibles en la mayoría de los casos; además, el empleo de los mismos indicadores para medir la percepción que tienen las personas participantes del apoyo de su familia, del profesorado y de su grupo de iguales podría estar incurriendo en la violación del supuesto de no-colinealidad entre estas variables.

En consecuencia, para analizar la influencia de las principales fuentes de apoyo que contempla este estudio y determinar si las inferencias estadísticas realizadas en torno a su capacidad predictiva simultánea sobre la IE percibida son consistentes con los datos, se emplea el análisis de regresión categórica mediante escalamiento óptimo (CATREG, SPSS v.24). Este procedimiento estadístico no exige el cumplimiento de supuestos distribucionales y toma en consideración la escala ordinal bajo la que se sustentan estas variables categóricas cuantificadas, tratándolas como numéricas. Además, utilizando transformaciones no lineales, la regresión categórica permite analizar las variables independientemente de su distribución en varios niveles para encontrar el modelo que más se ajusta (IBM Corporation, 2016).

En el contexto del análisis de regresión, el coeficiente de determinación múltiple R^2 representa el porcentaje de la variación de la variable dependiente que está explicada por la variable independiente; A este respecto, Cohen (1988) sugiere el empleo del coeficiente R^2 corregido como descriptor para interpretar el tamaño del efecto ($R^2_{\text{corr}} = .020$ como tamaño del efecto pequeño; $R^2_{\text{corr}} = .130$ como tamaño del efecto medio; y $R^2_{\text{corr}} = .260$ como tamaño del efecto grande). Asimismo, el coeficiente de regresión parcial estandarizado (β) permite valorar la importancia relativa de cada variable independiente dentro de la ecuación de regresión, mientras que el estadístico F y sus niveles críticos posibilitan contrastar la hipótesis nula de que el valor poblacional de R es igual a cero.

Por otra parte, con el propósito de examinar los efectos mediadores de la implicación escolar y la satisfacción con la vida en la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico, así como el efecto mediador de la implicación escolar en la relación entre la IE percibida y la satisfacción con la vida, se hace uso del análisis de ecuaciones estructurales. Esto se debe a que los trabajos de simulación efectuados evidencian que los análisis de ecuaciones estructurales tienen mayor potencia predictiva que el análisis de regresión para establecer si las inferencias causales formuladas a cerca de los efectos de mediación se ajustan a los datos obtenidos (Iacobucci, Saldanha, y Deng, 2007). Asimismo, Mackinnon (2008) señala que no es aconsejable utilizar el procedimiento de estimación por mínimos cuadrados ordinarios empleado habitualmente en el análisis de regresión en el análisis de mediación en aquellos casos en los que se cuenta con más de una variable dependiente, puesto que no es posible estimar simultáneamente las correlaciones entre este tipo de variables.

Por lo tanto, en este trabajo se emplea el procedimiento de análisis mediacional para modelos de ecuaciones estructurales propuesto por Holmbeck (1997), en el que se someten a prueba tres modelos alternativos: (1) *Modelo de efecto directo no intervenido*, en el que la IE percibida antecede al rendimiento académico, siendo éstas las únicas variables consideradas en el modelo; (2) *Modelo de efectos indirectos múltiples*, en el que la IE percibida influye exclusivamente en el rendimiento académico a través de la implicación escolar y la satisfacción con la vida; y (3) *Modelo de efectos mediadores múltiples*, que valora de manera conjunta tanto los efectos indirectos como los efectos directos. Para concluir si los efectos de mediación observados en el modelo de efectos indirectos y el modelo de efectos mediadores son significativos, se utiliza nuevamente el valor del cambio en el Satorra-Bentler chi-cuadrado y en los índices CFI y RMSEA, así como el LM test, el test de Wald y el test de Sobel (1982). Por otra parte, para determinar el porcentaje del efecto total que es mediado se emplea la fórmula que sugieren Hair, Hult, Ringle, y Sarstedt (2014).

Por último, para determinar la contribución de la IE percibida a un modelo de ajuste personal y escolar con el apoyo social y el autoconcepto, se siguen los procedimientos descritos previamente respecto al análisis de modelos de ecuaciones estructurales.

Capítulo 5

RESULTADOS SOBRE LA VALIDACIÓN Y LA FIABILIDAD DE UN NUEVO INSTRUMENTO DE LA IE PERCIBIDA DE ADOLESCENTES DESDE EL MODELO DE HABILIDADES

| | |
|---|-----|
| Introducción | 159 |
| 1. Obtención de evidencias de la validez de la estructura interna de la escala IEP-4..... | 159 |
| 1.1. Análisis de la tendencia central y la capacidad discriminativa de los ítems | 159 |
| 1.2. Obtención de evidencias de validez estructural de la escala IEP-4..... | 163 |
| 1.2.1. Análisis factorial confirmatorio de la escala IEP-4 | 163 |
| 1.2.2. Análisis de la invarianza de la escala IEP-4 en función del sexo..... | 177 |
| 2. Examen de la fiabilidad de consistencia interna y varianza media extraída de la escala IEP-4 | 183 |
| 3. Síntesis | 185 |

Introducción

En este capítulo se reúnen los resultados obtenidos en torno a la obtención de evidencias de la validez de la estructura interna de la escala IEP-4 y de su fiabilidad para medir las habilidades emocionales que postulan Mayer y Salovey (1997) en adolescentes de entre 12 y 18 años. En primer lugar, con el propósito de obtener evidencias de la validez de la estructura interna de la escala IEP-4, se exponen los resultados obtenidos relativos a la centralidad y la capacidad discriminativa de los ítems que la componen, así como al análisis factorial confirmatorio de su estructura empírica y al análisis de la invarianza en hombres y mujeres efectuado de esta escala. En segundo lugar, para analizar la fiabilidad de la escala IEP-4 se consideran los valores obtenidos en los diversos coeficientes de fiabilidad de consistencia interna y VME considerados.

1. Obtención de evidencias de la validez de la estructura interna de la escala IEP-4

En este apartado se analizan las medidas de tendencia central, de dispersión y de forma de los 16 ítems que componen la escala IEP-4 para valorar su centralidad. Asimismo, a fin de obtener evidencia de la capacidad discriminativa de estos ítems, se analiza el grado de correlación entre cada ítem y la subescala a la que pertenece, se contrastan las medias de los grupos de respuesta extremos en cada ítem y se valora la aportación individual que hace cada ítem a la consistencia interna, así como a la varianza de su subescala.

1.1. Análisis de la tendencia central y la capacidad discriminativa de los ítems

En cuanto a la primera hipótesis, para determinar la centralidad y la capacidad discriminativa de los ítems de la escala IEP-4 (véase Tabla 4), se analizan inicialmente las medidas de tendencia central, de dispersión y de forma, siguiendo las directrices de Carretero-Dios y Pérez (2005). Por consiguiente, para conseguir un conjunto de ítems que maximice la varianza de la escala IEP-4, se valora que los ítems muestren puntuaciones medias en torno al punto intermedio de la categoría de respuestas posibles. Igualmente, se toma en consideración que las desviaciones típicas de los ítems sean superiores a 1 y que los valores de asimetría y de curtosis que presentan sean inferiores a $|2|$ (Gravetter y Wallnau, 2014).

Los resultados muestran que todos los ítems de la escala IEP-4 presentan medias cercanas a los valores centrales del rango de respuesta ($2 \leq M \leq 4$). Asimismo, de manera general, los ítems muestran desviaciones típicas iguales o superiores a 1, a excepción de los ítems IEP9 ($DT = 0.96$) y el IEP14 ($DT = 0.97$), cuyos valores se aproximan al valor esperado.

Tabla 4

Estadísticos de tendencia central y capacidad discriminativa de los ítems de la escala IEP-4

| Subesc | Ítems | <i>M</i> | <i>DT</i> | As | Curt | $r_{i\text{-subesc corr}}$ | $M_{\text{subesc sin ítem}}$ | $S^2_{\text{subesc sin ítem}}$ | $\alpha_{\text{subesc sin ítem}}$ | M_{subesc} | S^2_{subesc} | α_{subesc} |
|--------|-------|----------|-----------|-------|-------|----------------------------|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|---------------------|-----------------------|--------------------------|
| PEE | | | | | | | | | | 19.28 | 17.74 | .71 |
| | IEP7 | 2.89 | 1.18 | 0.07 | 0.87 | .50 | 16.39 | 12.22 | .66 | | | |
| | IEP8 | 2.54 | 1.17 | 0.37 | -0.77 | .46 | 16.74 | 12.52 | .67 | | | |
| | IEP13 | 3.55 | 1.02 | -0.43 | -0.29 | .37 | 15.73 | 13.88 | .70 | | | |
| | IEP16 | 3.52 | 1.02 | -0.36 | -0.38 | .39 | 15.77 | 13.71 | .69 | | | |
| | IEP1 | 3.34 | 1.06 | -0.19 | -0.52 | .47 | 15.94 | 13.96 | .67 | | | |
| FEP | IEP4 | 3.45 | 1.09 | -0.34 | -0.52 | .48 | 15.83 | 13.82 | .67 | 9.56 | 5.28 | .56 |
| | IEP2 | 3.08 | 1.15 | -0.13 | -0.75 | .37 | 6.48 | 2.57 | .44 | | | |
| | IEP5 | 3.17 | 1.03 | -1.00 | -0.43 | .35 | 6.39 | 3.96 | .47 | | | |
| | IEP9 | 3.31 | 0.96 | -0.14 | -0.31 | .38 | 6.25 | 3.08 | .44 | | | |
| CAE | | | | | | | | | | 12.60 | 9.15 | .70 |
| | IEP6 | 2.92 | 1.18 | 0.01 | -0.86 | .44 | 9.68 | 5.35 | .64 | | | |
| | IEP10 | 3.17 | 1.05 | -0.14 | -0.53 | .49 | 9.43 | 5.58 | .60 | | | |
| | IEP11 | 3.26 | 1.00 | -0.14 | -0.37 | .43 | 9.33 | 6.05 | .64 | | | |
| RRE | IEP14 | 3.24 | 0.97 | -0.15 | -0.32 | .52 | 9.35 | 5.77 | .59 | 10.63 | 7.03 | .73 |
| | IEP3 | 3.76 | 1.06 | -0.58 | -0.40 | .46 | 6.87 | 3.96 | .70 | | | |
| | IEP12 | 3.47 | 1.00 | -0.37 | -0.60 | .62 | 7.16 | 3.32 | .56 | | | |
| | IEP15 | 3.40 | 1.13 | -0.25 | -0.70 | .58 | 7.23 | 3.36 | .61 | | | |

Notas. As = Asimetría; Curt = Curtosis; CAE = Comprensión y análisis de las emociones; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; i-sub cor = Item-subescala corregida; PEE = Percepción y expresión de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones; Subesc = Subescala.

Por otra parte, los coeficientes de asimetría y curtosis cumplen con el criterio establecido por Gravetter y Wallnau (2014) en todos los ítems de la escala, en ningún caso superando el valor de $|1|$. Así, los datos indican que las puntuaciones obtenidas en los ítems de la escala IEP-4 se distribuyen de manera aproximadamente simétrica y se concentran en la región central de la distribución. A pesar de ello, los p -valores ($p < .05$) asociados a las pruebas de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors realizadas, no permiten asumir que la distribución de las puntuaciones observadas en cada uno de los ítems se aproxima razonablemente a la distribución normal univariante.

En cuanto a la capacidad discriminativa de los ítems, se utilizan procedimientos correlacionales y métodos basados en la división de grupos extremos con el propósito de establecer si cada uno de los ítems que componen la escala distingue entre los participantes de distinto nivel en la variable medida. Como valores indicativos de la capacidad discriminativa de los ítems, Nunnally y Bernstein (1995) sugieren coeficientes de correlación corregidos entre el ítem y la subescala a la que pertenecen mayores de $r \geq .25 - .30$. Del mismo modo, hallar diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en aquellos participantes que informan de niveles altos y bajos en el ítem medido sería indicativo de la capacidad discriminativa del ítem. En este sentido, todos los ítems de la escala IEP-4 presentan coeficientes de correlación corregidos con respecto a la subescala a la que pertenecen mayores de $.30$, siendo los valores más bajos hallados $r_{i-sub\ cor} = .35$, para el ítem IEP05, y $r_{i-sub\ cor} = .37$, para los ítems IEP2 y IEP13. Por otra parte, se categorizan los ítems tomando como punto de corte los cuartiles para detectar aquellos casos extremos cuyos valores en el ítem pertenezcan al 25% de las observaciones con puntuaciones más bajas y más altas. Así, tal y como recoge la Tabla 5, el contraste de medias realizado mediante la prueba t para dos muestras independientes también corrobora la capacidad discriminativa de los ítems, dado que existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por aquellos sujetos que informan de un nivel bajo y de un nivel alto en los rasgos medidos en estos ítems.

En lo referente a la fiabilidad de los ítems de esta escala, se valora su aportación a la consistencia interna de la subescala a la que pertenecen. A pesar de que la varianza es una medida de dispersión, se toma en consideración junto a la fiabilidad del ítem, dada la estrecha relación entre ambos estadísticos. Esto se debe a que valores elevados de varianza se asocian con una alta variabilidad en las puntuaciones obtenidas por los sujetos. De esta manera, cuanto mayor sea la varianza de un instrumento, mayor será su capacidad para detectar diferencias de manera fiable. Por lo tanto, la fiabilidad no es una propiedad de un determinado instrumento, “sino de las puntuaciones obtenidas con el instrumento en una muestra dada” (Morales-Vallejo, 2007, p. 11) y representaría la proporción de la varianza total debida a la varianza común de los ítems.

A este respecto, los resultados evidencian que la eliminación de cualquiera de los ítems de la escala IEP-4 no aumenta la consistencia interna de sus correspondientes subescalas, de manera que todos los ítems contribuyen a la medida de la habilidad emocional con la que se asocian. Sin embargo, en la Tabla 4 se puede observar que los ítems IEP3, IEP13 o IEP16, cuya supresión escasamente disminuye el valor del alpha de Cronbach de la subescala a la que teóricamente pertenecen, son precisamente los ítems que más se alejan de

la media, que menores coeficientes de correlación corregida ítem-subescala presentan y que aportan varianzas bajas a sus correspondientes subescalas. Por el contrario, los ítems IEP7 y IEP12, siendo aquellos ítems cuya exclusión reduce en mayor medida el valor del alpha de Cronbach, se aproximan a la puntuación media esperada, muestran los coeficientes de correlación corregidos ítem-subescala más elevados y proporcionan la mayor varianza.

Tabla 5

Contraste de medias de los grupos extremos en cada ítem de la escala IEP-4

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------|------------------------------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| IEP1 | VItem \leq Q ₂₅ | 217 | 1.76 | 0.43 | -70.97 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 468 | 4.35 | 0.48 | | |
| IEP2 | VItem \leq Q ₂₅ | 324 | 1.65 | 0.48 | -75.62 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 402 | 4.30 | 0.46 | | |
| IEP3 | VItem \leq Q ₂₅ | 144 | 1.82 | 0.39 | -70.22 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 685 | 4.44 | 0.50 | | |
| IEP4 | VItem \leq Q ₂₅ | 201 | 1.44 | 0.45 | -70.20 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 539 | 4.36 | 0.47 | | |
| IEP5 | VItem \leq Q ₂₅ | 260 | 1.76 | 0.43 | -72.24 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 393 | 4.28 | 0.45 | | |
| IEP6 | VItem \leq Q ₂₅ | 390 | 1.61 | 0.49 | -77.16 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 349 | 4.30 | 0.46 | | |
| IEP7 | VItem \leq Q ₂₅ | 418 | 1.65 | 0.48 | -77.73 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 341 | 4.30 | 0.46 | | |
| IEP8 | VItem \leq Q ₂₅ | 565 | 1.59 | 0.49 | -76.12 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 242 | 4.26 | 0.44 | | |
| IEP9 | VItem \leq Q ₂₅ | 198 | 1.83 | 0.38 | -71.55 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 445 | 4.26 | 0.44 | | |
| IEP10 | VItem \leq Q ₂₅ | 274 | 1.76 | 0.43 | -73.55 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 412 | 4.27 | 0.44 | | |
| IEP11 | VItem \leq Q ₂₅ | 222 | 1.80 | 0.40 | -71.73 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 432 | 4.27 | 0.44 | | |
| IEP12 | VItem \leq Q ₂₅ | 213 | 1.76 | 0.43 | -72.97 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 562 | 4.36 | 0.48 | | |
| IEP13 | VItem \leq Q ₂₅ | 160 | 1.78 | 0.41 | -66.79 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 591 | 4.32 | 0.47 | | |
| IEP14 | VItem \leq Q ₂₅ | 222 | 1.82 | 0.40 | -72.80 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 425 | 4.23 | 0.42 | | |
| IEP15 | VItem \leq Q ₂₅ | 230 | 1.75 | 0.43 | -73.80 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 509 | 4.40 | 0.49 | | |
| IEP16 | VItem \leq Q ₂₅ | 169 | 1.79 | 0.41 | -68.57 | .001 |
| | VItem \geq Q ₇₅ | 567 | 4.33 | 0.47 | | |

1.2. Obtención de evidencias de validez estructural de la escala IEP-4

A continuación, se presentan los resultados relativos a la obtención de evidencias de la validez estructural de la escala IEP-4. En primer lugar, mediante el empleo de diversos análisis factoriales confirmatorios, se somete a prueba la segunda hipótesis, a fin de determinar si la estructura interna empírica de la escala IEP-4 corresponde a la disposición teórica del modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997). Seguidamente, como resultado del AFC-MG efectuado, se somete a prueba la tercera hipótesis, en tanto que se analiza la invarianza configural, la invarianza métrica y la invarianza estructural en hombres y mujeres del modelo empírico que mejor ajuste presenta a los datos.

1.2.1. Análisis factorial confirmatorio de la escala IEP-4

Antes de someter a prueba el grado de correspondencia entre las variables observadas y el constructo teórico previsto, se analizan con carácter exploratorio las relaciones entre los ítems de la escala IEP-4. Todos los coeficientes de correlación bivariada de Pearson que recoge la Tabla 6 resultan estadísticamente significativos con una probabilidad superior al 99%, de manera que todos los pares de ítems varían conjuntamente de manera significativa en mayor o en menor medida.

Concretamente, los coeficientes de correlaciones entre los pares de ítems exhiben valores comprendidos entre muy débiles ($r = .10$) para IEP13 y IEP15, ítems que operativizan distintas habilidades emocionales, y valores próximos a ser considerados altos ($r = .68$) como los que presentan los ítems IEP13 y IEP16 que están dispuestos para medir la misma habilidad emocional. No en vano, los ítems de la escala IEP-4 fueron diseñados inicialmente para que abarcaran el contenido teórico relativo a las distintas habilidades emocionales del modelo de Mayer y Salovey (1997), por lo que no es de extrañar que existan fuertes asociaciones entre aquellos ítems que fueron diseñados para medir los mismos componentes. Muestra de ello es que todos los ítems de la escala IEP-4 muestran el mayor grado de asociación, siendo estos valores considerados entre bajos y moderados ($r = .27 - .68$), con otros ítems pertenecientes a su misma subescala. A pesar de ello, también se observan correlaciones con valores entre $r = .10$ y $r = .37$ entre pares de ítems que operativizan distintas habilidades emocionales.

Con todo ello, el análisis de correlaciones realizado es insuficiente para poder establecer de manera rigurosa la estructura empírica de este instrumento y resulta necesario emplear procedimientos multivariados que permitan analizar la relación entre los ítems en su conjunto, más allá de las asociaciones dos a dos que proporciona el análisis correlacional. El análisis factorial confirmatorio es, precisamente, una herramienta analítica indispensable en el examen de la relación entre variables observadas y variables latentes (Brown, 2015). Este procedimiento se basa en la evidencia teórica previa mediante la cual se especifica la configuración inicial del modelo de medida que posteriormente será sometido a prueba para establecer sus parámetros y su ajuste.

Tabla 6

Matriz de intercorrelaciones entre los ítems de la escala IEP-4

| | IEP1 | IEP2 | IEP3 | IEP4 | IEP5 | IEP6 | IEP7 | IEP8 | IEP9 | IEP10 | IEP11 | IEP12 | IEP13 | IEP14 | IEP15 |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| IEP2 | .34 | | | | | | | | | | | | | | |
| IEP3 | .18 | .25 | | | | | | | | | | | | | |
| IEP4 | .53 | .30 | .23 | | | | | | | | | | | | |
| IEP5 | .23 | .28 | .23 | .26 | | | | | | | | | | | |
| IEP6 | .27 | .23 | .14 | .35 | .23 | | | | | | | | | | |
| IEP7 | .35 | .28 | .18 | .36 | .29 | .27 | | | | | | | | | |
| IEP8 | .31 | .23 | .13 | .29 | .26 | .21 | .59 | | | | | | | | |
| IEP9 | .21 | .31 | .27 | .28 | .29 | .24 | .18 | .26 | | | | | | | |
| IEP10 | .26 | .21 | .17 | .27 | .24 | .39 | .30 | .30 | .37 | | | | | | |
| IEP11 | .23 | .22 | .16 | .29 | .21 | .25 | .18 | .16 | .28 | .33 | | | | | |
| IEP12 | .18 | .19 | .44 | .18 | .19 | .15 | .16 | .14 | .24 | .25 | .23 | | | | |
| IEP13 | .16 | .12 | .13 | .17 | .10 | .17 | .13 | .15 | .19 | .18 | .17 | .13 | | | |
| IEP14 | .33 | .26 | .20 | .33 | .26 | .36 | .31 | .26 | .34 | .39 | .42 | .26 | .21 | | |
| IEP15 | .14 | .18 | .39 | .16 | .23 | .11 | .14 | .13 | .24 | .18 | .16 | .59 | .10 | .23 | |
| IEP16 | .17 | .13 | .13 | .20 | .12 | .20 | .15 | .15 | .21 | .23 | .17 | .12 | .68 | .28 | .11 |

Nota. Todas las correlaciones son significativas a un nivel $p < .01$ (bilateral).

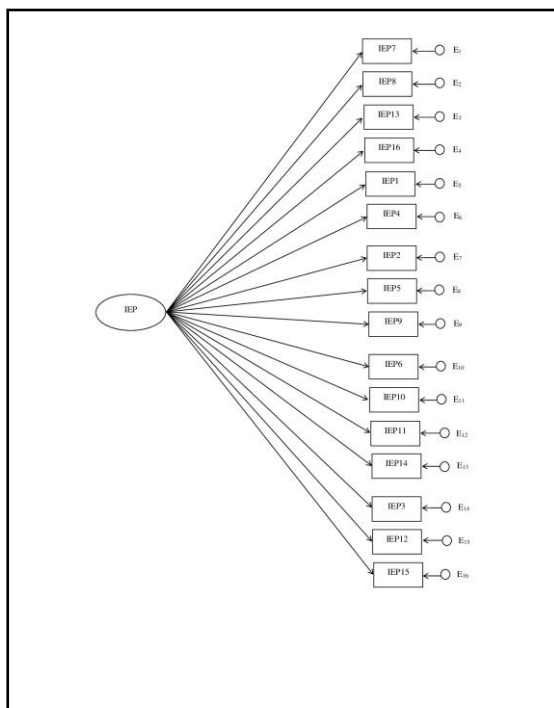
En este estudio, a fin de determinar si la estructura interna empírica obtenida de la escala IEP-4 corresponde a la estructura teórica tetradimensional del modelo de habilidades de la IE, se someten a prueba los siguientes cuatro modelos de medida anidados: (1) el modelo unidimensional; (2) el modelo tetradimensional de cuatro factores correlacionados; (3) el modelo jerárquico de dos niveles en el que se especifican cuatro factores de primer orden y un factor general de segundo orden; y (4) el modelo jerárquico de tres niveles en el que se distinguen un factor general de orden superior, cuatro factores en el subsiguiente nivel y tres factores en el nivel inferior asociados a uno de los factores del nivel anterior (véase Figura 18).

En primer lugar, se analiza si los datos se ajustan a una distribución normal multivariada, ya que se trata de uno de los supuestos bajo los que se justifica el empleo de métodos de estimación de máxima verosimilitud en modelos de ecuaciones estructurales. El coeficiente normalizado de Mardia obtenido, con un valor de 35.70 ($p < .01$), supera notablemente el valor de corte que establecen Bentler y Wu (2002) y evidencia que no es posible asumir el supuesto de normalidad multivariante en este conjunto de datos. Por ello, se utiliza el método de estimación robusto de máxima verosimilitud con la corrección Satorra-Bentler para el estadístico chi-cuadrado y los errores típicos que proporciona índices de ajuste más precisos cuando el supuesto de normalidad se incumple.

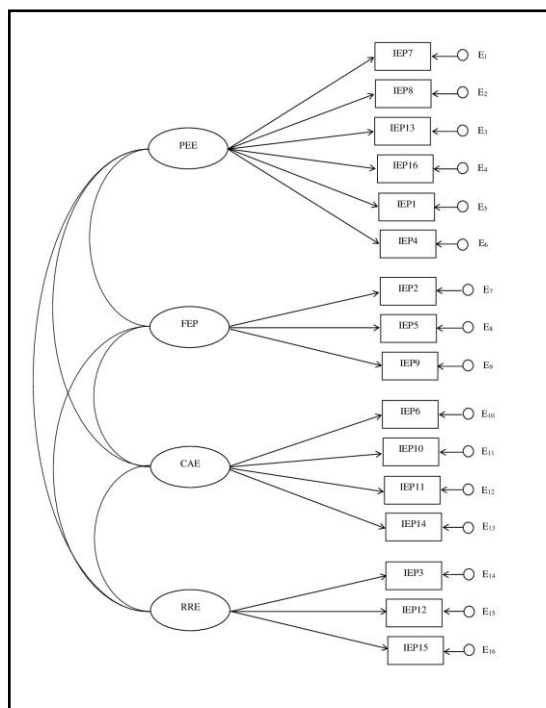
El primer modelo que se somete a prueba es el modelo unidimensional de la IE percibida en el que un único factor general engloba los 16 ítems pertenecientes a la escala IEP-4. Siguiendo las pautas que sugiere Byrne (2013), en primer lugar, se procede a evaluar el ajuste del modelo en su totalidad mediante el examen de los residuos y los índices de ajuste, para posteriormente analizar las estimaciones individuales de los parámetros.

Byrne (2013) sostiene que al igual que en el análisis de regresiones convencional, en el análisis de ecuaciones estructurales, los residuos son dependientes entre sí, por lo que puede ser de interés examinar su magnitud para detectar posibles áreas de desajuste en el modelo. El promedio de los residuos estandarizados absolutos y de aquellos que se hallan fuera de la diagonal de la matriz residual de varianzas covarianzas, con valores de 0.055 y 0.062, respectivamente, exhiben valores menores al valor de corte de 2.58 propuesto por Jöreskog y Sörbom (1988), de manera que reflejan un buen ajuste del modelo unidimensional a los datos. Del mismo modo, el examen de la distribución de frecuencias de los residuos estandarizados revela que el 93.4% de los residuos se concentran en valores entre el -0.1 y 0.1. Así, estos datos parecen indicar que este modelo presenta un ajuste relativamente aceptable.

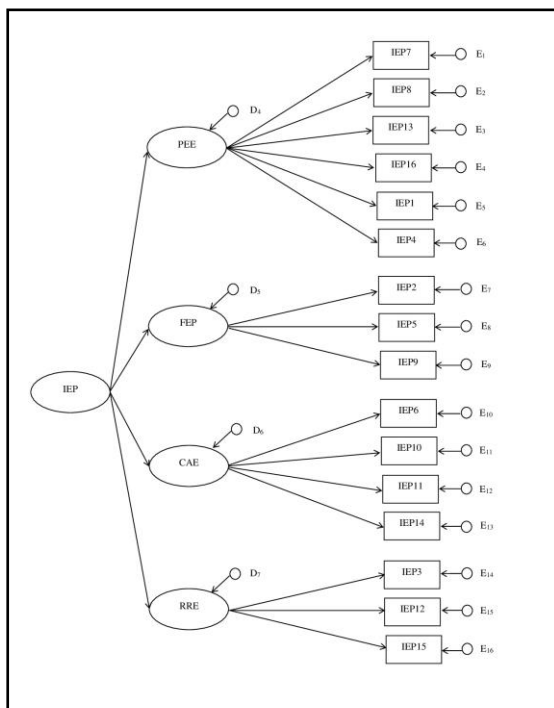
La prueba de bondad de ajuste chi-cuadrado contrasta la matriz de varianzas y covarianzas muestral no restringida S y la matriz de varianzas covarianzas restringida del modelo hipotetizado $\Sigma(\theta)$ entre sí. A este respecto, el estadístico chi-cuadrado escalado de Satorra-Bentler $SB\chi^2_{(104)} = 1358.02$, $p < .01$ evidencia que no es posible asumir que ambas matrices se aproximan sustancialmente, por lo que el ajuste del modelo unidimensional de la IE percibida a los datos no es del todo adecuado.



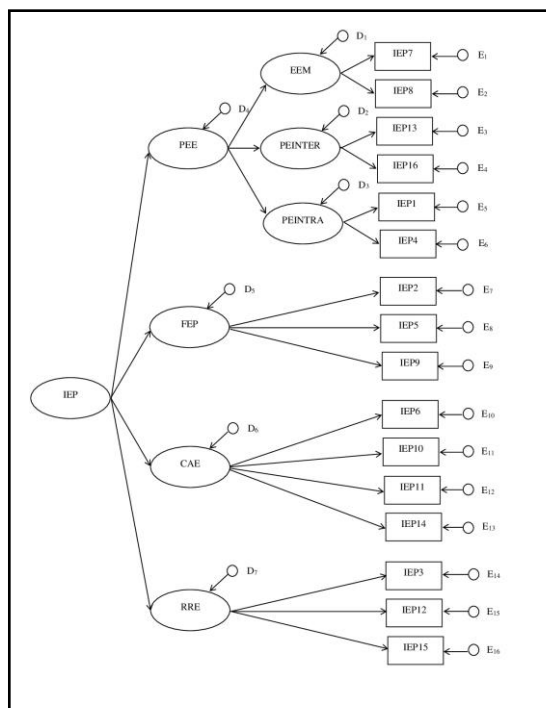
Modelo 1. Unidimensional.



Modelo 2. Tetradsimensional.



Modelo 3. Jerárquico de dos niveles.



Modelo 4. Jerárquico de tres niveles.

Figura 18. Modelos de medida alternativos para la medida de IE percibida sometidos a prueba en el análisis factorial confirmatorio.

A pesar de haberse aplicado la corrección Satorra-Bentler, debido al incumplimiento del supuesto de normalidad, el estadístico $SB\chi^2$ sigue resultando excesivamente restrictivo en tamaños muestrales superiores a los 200 participantes (Kline, 2015), llegando a rechazar modelos que se alejan mínimamente de los datos observados. Por ello, es necesario considerar otros índices de ajustes robustos para valorar el ajuste del modelo de medida. Los valores $SB\chi^2/df = 13.06$; NFI = .65; NNFI = .62; CFI = .67; $RMSEA_{(90\%)} = .106_{(.101, .111)}$ no alcanzan los valores óptimos necesarios para considerar que su ajuste es razonable (Hu y Bentler, 1999; Kline, 2015). En consecuencia, los siguientes datos no sustentan la validez del modelo unidimensional: (1) la razón entre el Satorra-Bentler chi-cuadrado y los grados de libertad supera ampliamente el valor de 5; (2) los índices de bondad de ajuste NFI, NNFI y CFI no alcanzan el punto de corte de .90 y el valor del RMSEA es superior a .08.

Referente a los índices AIC y CAIC, éstos están diseñados para ponderar los estadísticos de bondad de ajuste y el número de parámetros a estimar para alcanzar ese grado de ajuste. Cuando se comparan diversos modelos, a falta de otros criterios más sustanciales, aquel con los valores más bajos en el AIC y en el CAIC puede ser considerado el más ajustado (Bentler, 2006). Los valores hallados en el modelo unidimensional son $AIC = 3669.76$ y $CAIC = 2953.16$.

En cuanto al análisis de las estimaciones individuales de los parámetros, todos los coeficientes no estandarizados y sus errores típicos resultan razonables y estadísticamente significativos. Por otra parte, las cargas factoriales de la solución estandarizada del modelo unidimensional hipotetizado se presentan en la Figura 19. Estos datos señalan que el ítem que mayor proporción de la varianza explica, con un valor de $R^2 = .38$, es el IEP14 (i.e., “Entiendo las diferentes emociones que puedo sentir a la vez”). Por el contrario, el ítem IEP13, relativo a la percepción de las emociones en otras personas, es el indicador que menor proporción de la varianza explica ($R^2 = .12$). Precisamente, los valores de los coeficientes gamma de los ítems varían entre .35 para el ítem IEP13 y .62 para el IEP14. En todo caso, tan sólo los ítems IEP13, IEP15 y IEP16 muestran cargas factoriales inferiores a $\gamma < .40$.

Por último, para examinar el ajuste del modelo unidimensional sometido a prueba, se consideran los datos obtenidos en el LM test y el test de Wald. Los índices de modificación más sustanciales que ofrece el LM test, revelan covarianzas entre los errores de los pares de ítems IEP13-IEP16, IEP12-IEP15, IEP7-IEP8, IEP1-IEP4 y IEP3-IEP12. Por lo tanto, este procedimiento estadístico parece indicar que no sólo estos pares de ítems comparten varianza común y se relacionan significativamente entre sí, sino que además añadir dichas covarianzas al modelo unidimensional hipotetizado contribuiría a mejorar su ajuste. Para ello, es necesario que las modificaciones que propone el LM test estén sustentadas en la teoría. Así, el contenido teórico de IEP13-IEP16, IEP7-IEP8 y IEP1-IEP4 es relativo a la Percepción interpersonal de las emociones, la Expresión emocional y la Percepción intrapersonal de las emociones, respectivamente. Por otro lado, tanto el par IEP12-IEP15 como el par IEP3-IEP12 corresponden a la Regulación reflexiva de las emociones. Por lo tanto, estas modificaciones estadísticas propuestas encuentran apoyo teórico para su implementación. El test de Wald llevado a cabo, por su parte, confirma que todas las relaciones especificadas en este modelo son significativas.

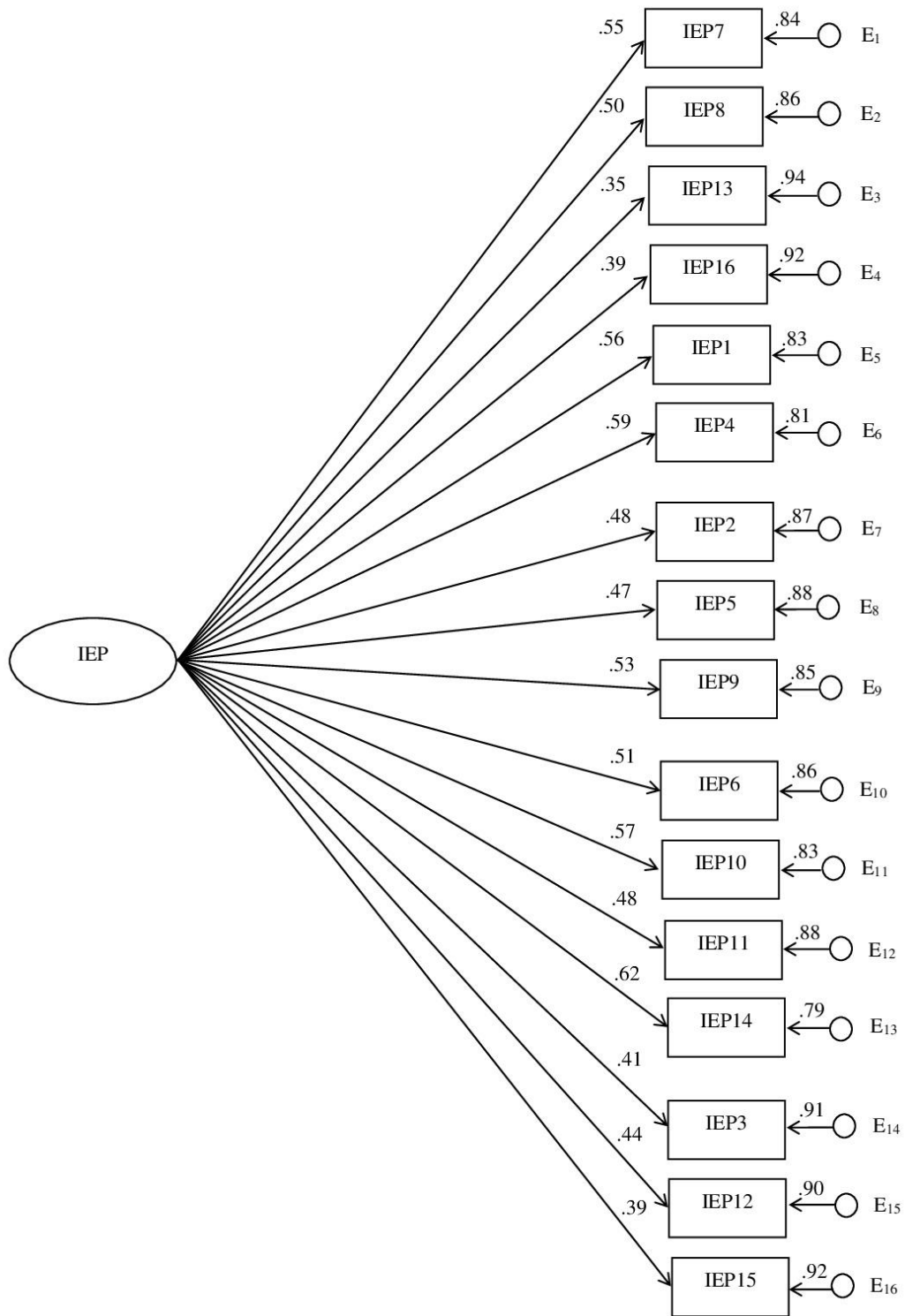


Figura 19. Modelo 1: Coeficientes estandarizados del modelo unidimensional de la IE percibida.

Notas. IEP = IE percibida.

En definitiva, en base a la distribución de frecuencias de los residuos estandarizados y a los índices de ajuste, el modelo unidimensional de la IE percibida sometido a prueba muestra un pobre ajuste a los datos y es susceptible de ser mejorado, teniendo en cuenta las agrupaciones entre ítems que evidencia el LM test.

El segundo modelo que se somete a prueba consta de cuatro factores (i.e., Percepción y expresión de las emociones; Facilitación emocional del pensamiento; Comprensión y análisis emocional; y Regulación reflexiva de las emociones) que correlacionan entre sí (véase Figura 20).

En relación al ajuste del modelo en su totalidad, en el modelo tetradimensional el promedio de los residuos estandarizados absolutos (0.041) y aquellos fuera de la diagonal (0.046) exhiben valores de un 25.5% y 32.3%, respectivamente, menores que los hallados en el modelo unidimensional. Del mismo modo, la distribución de frecuencias de los residuos estandarizados muestra que el 97.8% presentan valores centrales entre -0.1 y 0.01, incrementándose este porcentaje en un 4.4% respecto al modelo anterior. Respecto a los índices de ajuste robustos, los valores obtenidos evidencian un mayor ajuste de este modelo respecto al unidimensional ($SB\chi^2_{(98)} = 861.39$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 8.79$; $NFI = .78$; $NNFI = .75$; $CFI = .80$; $RMSEA_{(90\%)} = .086_{(.080, .091)}$). Cabe señalar también que los criterios AIC y CAIC corroboran el mayor ajuste del modelo tetradimensional frente al unidimensional, dado que sus valores son menores en este modelo (AIC = 665.39; CAIC = 80.17).

Por otra parte, al igual que en el modelo previo, todos los coeficientes no estandarizados y sus errores típicos manifiestan valores adecuados y resultan estadísticamente significativos en este modelo. En cuanto a las cargas factoriales entre los ítems y los factores comunes a los que pertenecen, se observan similitudes con respecto al modelo unidimensional. De esta manera, en el modelo tetradimensional el ítem que menor varianza aporta en general es el IEP13 ($R^2 = .13$) que pertenece al factor Percepción y expresión de las emociones, con un valor semejante al obtenido en el modelo precedente. Sin embargo, en contraste con el modelo unidimensional, el ítem que mayor varianza presenta en este modelo es el IEP12 ($R^2 = .62$) del factor Regulación reflexiva de las emociones. De esta manera, las cargas factoriales de este modelo oscilan entre $\gamma = .36$ para IEP13 y $\gamma = .79$ para IEP12. Asimismo, dos de los tres ítems que presentaron saturaciones inferiores a $\gamma < .40$ en el modelo unidimensional, los ítems del factor Percepción y expresión de las emociones IEP13 y IEP16, también presentan valores inferiores a los esperados en este modelo. En cuanto a las covarianzas entre los factores latentes, los valores más bajos se manifiestan en relación al factor Regulación reflexiva de las emociones con el resto de factores que oscilan entre $\phi = .37 - .55$. En cambio, las covarianzas entre los factores Percepción y expresión de las emociones, Facilitación emocional del pensamiento y Comprensión y análisis emocional presentan valores más altos que varían entre $\phi = .76 - .80$. De especial interés es la covarianza existente entre los factores Facilitación emocional del pensamiento y Comprensión y análisis emocional que con un valor de $\phi = .80$, comparten un 64% de su varianza.

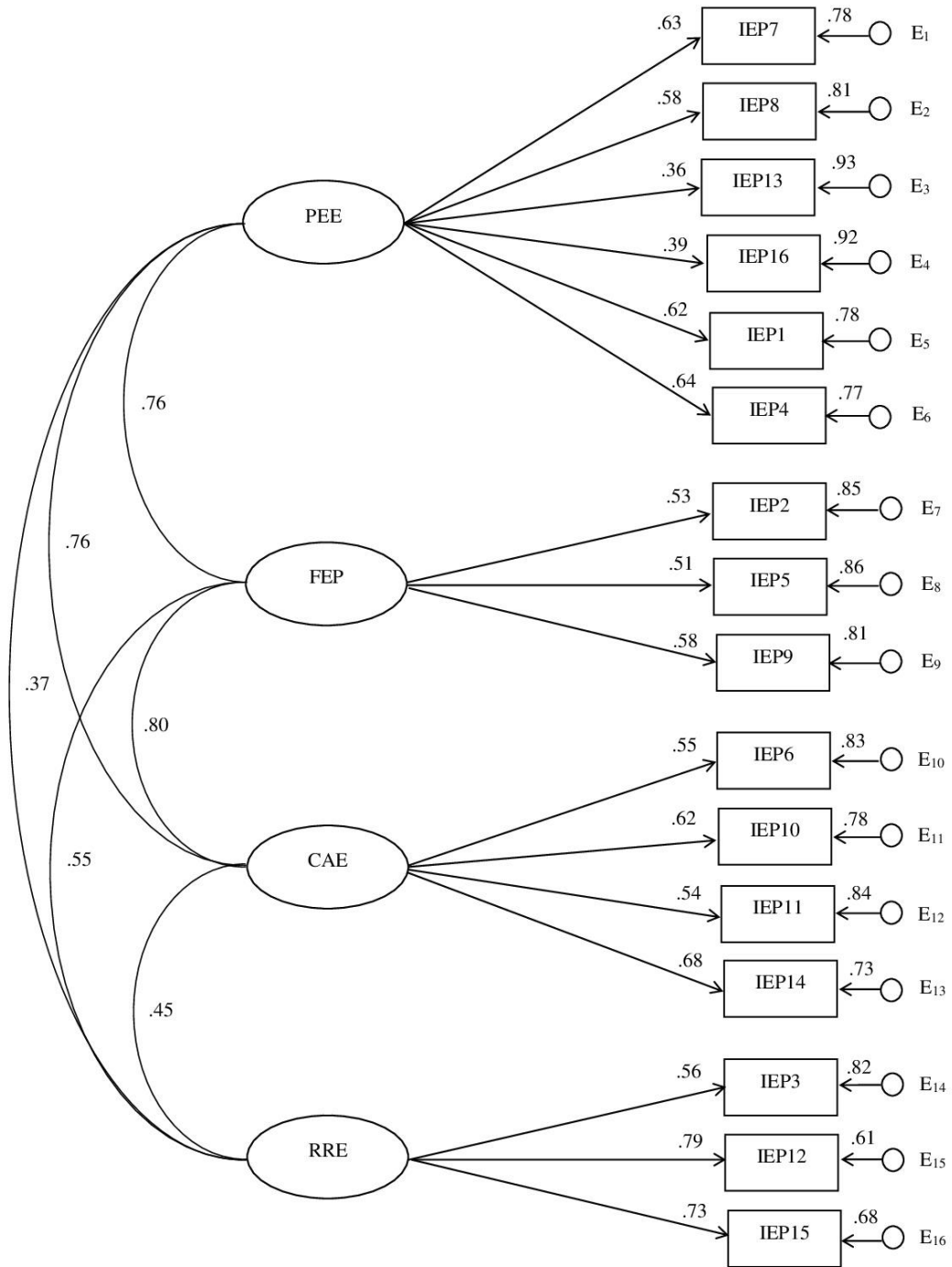


Figura 20. Modelo 2: Coeficientes estandarizados del modelo tetradimensional de cuatro factores correlacionados de la IE percibida.

Notas. CAE = Comprensión y análisis emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEE = Percepción y expresión de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Finalmente, una vez más, los datos del LM test efectuado sugieren tomar en consideración la posible relación entre pares de ítems referentes a la dimensión Percepción y expresión de las emociones, como IEP13-IEP16, IEP7-IEP8, IEP1-IEP4 y IEP1-IEP7. Además de estas asociaciones, este procedimiento relaciona estadísticamente al ítem IEP3, perteneciente al factor Regulación reflexiva de las emociones, con la Facilitación emocional del pensamiento. A pesar de ello, no es posible fundamentar esta relación en la teoría previa. Para este modelo, el test de Wald efectuado evidencia también confirma que todas las relaciones precisadas son significativas.

Por consiguiente, a pesar de que el modelo tetradimensional de la IE percibida exhibe un mayor grado de ajuste que el modelo unidimensional, los índices de bondad de ajuste no alcanzan los valores de corte establecidos para considerar que el modelo se ajusta aceptablemente a los datos, por lo que este modelo precisa de re-especificaciones que aumenten su adecuación.

El tercer modelo sometido a prueba presenta una estructura jerárquica de dos niveles, en el que los cuatro factores que exhibe el modelo previo se agrupan en un único factor general de la IE percibida (véase Figura 21).

En cuanto al ajuste total de este modelo, el promedio de residuos estandarizados absolutos (0.043) y aquellos fuera de la diagonal (0.048) presentan valores ligeramente por encima de los hallados en el segundo modelo. Igualmente, para el modelo jerárquico de dos niveles el porcentaje de residuos estandarizados que se distribuyen en torno al cero, con un 96.32%, es algo menor en comparación con el modelo tetradimensional. Pese a que el examen de los residuos refleja un leve deterioro en el ajuste de este modelo con respecto al anterior, atendiendo a los índices de bondad de ajuste no es posible determinar con certeza cuál de los dos modelos presenta mayor ajuste. Esto se debe a que mientras que ciertos índices y criterios de ajuste en ambos modelos muestran valores análogos (NFI = .78; CFI = .80) o ligeramente peores (AIC = 673.91), en otros las estimaciones de este tercer modelo son levemente mejores ($SB\chi^2_{(100)} = 873.92$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 8.74$; NNFI = .76; $RMSEA_{(90\%)} = .085_{(.080, .090)}$; CAIC = 76.45).

En relación a la estimación individual de parámetros del modelo jerárquico de dos niveles, una vez más, todos los coeficientes no estandarizados y sus errores típicos presentan valores aceptables y estadísticamente significativos. Además, exhibe cargas factoriales similares a las del modelo anterior. Así, los coeficientes beta de los ítems oscilan entre .36 ($R^2 = .13$) para el ítem del factor Percepción y expresión de las emociones IEP13 y .80 ($R^2 = .62$) para el ítem IEP12 relativo al factor Regulación reflexiva de las emociones. Del mismo modo, los dos únicos ítems que presentan cargas factoriales menores de $\beta < .40$ son el IEP13 y el IEP16 del factor Percepción y expresión de las emociones. Con respecto a los coeficientes de regresión, el valor más modesto ($\gamma = .51$; $R^2 = .26$) se encuentra entre la Regulación reflexiva de las emociones y el factor general de la IE percibida, mientras que para el restante de factores los valores varían entre $\gamma = .83 - .92$ (i.e., $\gamma = .92$ y $R^2 = .85$ para la Facilitación emocional del pensamiento; $\gamma = .89$ y $R^2 = .79$ para la Compresión y análisis emocional; y $\gamma = .83$ y $R^2 = .69$ para la Percepción y expresión de las emociones).

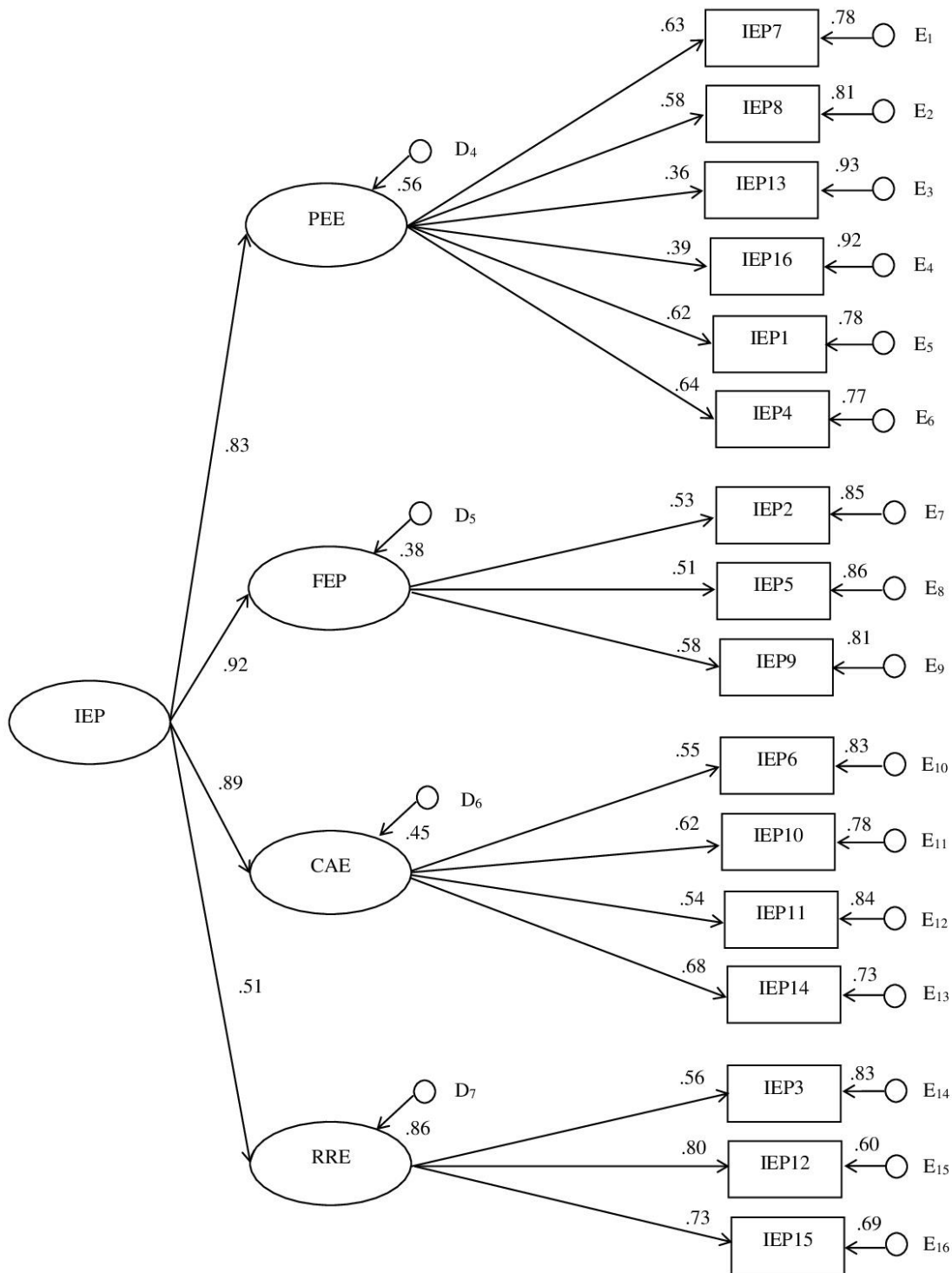


Figura 21. Modelo 3: Coeficientes estandarizados del modelo jerárquico de dos niveles de la IE percibida, en el que un factor general reúne cuatro factores de primer orden.

Notas: CAE = Comprensión y análisis emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; IEP = IE percibida; PEE = Percepción y expresión de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Por otra parte, los índices de modificación del LM test ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en las relaciones subyacentes entre los ítems correspondientes al factor Percepción y expresión de las emociones. De esta manera, los datos indican que IEP13 y IEP16, ítems teóricamente relativos a la Percepción interpersonal de las emociones, comparten varianza. Del mismo modo, los ítems de los pares IEP7-IEP8 y IEP1-IEP4 se relacionan significativamente entre sí, como así lo respaldan las habilidades emocionales a las que pertenecen; Expresión emocional y Percepción intrapersonal de las emociones, correspondientemente. Finalmente, el test de Wald efectuado indica que todas las relaciones precisadas en este modelo son significativas.

A fin de esclarecer la posible existencia de variables latentes en el factor Percepción y expresión de las emociones, se somete a prueba el modelo 4 (véase Figura 22). Éste es un modelo jerárquico de tres niveles, semejante al modelo previo, en tanto que consta de un factor general de la IE percibida que reúne los factores Percepción y expresión de las emociones, Facilitación emocional del pensamiento, Comprensión y análisis emocional, y Regulación reflexiva de las emociones. Sin embargo, a diferencia del modelo 3, el factor Percepción y expresión de las emociones agrupa los factores latentes Expresión emocional, Percepción interpersonal de las emociones y Percepción intrapersonal de las emociones en este modelo.

Respecto al ajuste del cuarto modelo en su totalidad, una vez más, el promedio de los residuos estandarizados absolutos (0.031) y aquellos dispuestos fuera de la diagonal (0.035) muestran valores inferiores al punto de corte establecido. En este caso, de todos los modelos examinados, éste es el que menores residuos presenta, además de ser con un 98.5% el que mayor porcentaje de residuos estandarizados exhibe en torno a -0.1 y 0.1. No sólo los residuos estandarizados manifiestan un buen ajuste del modelo jerárquico de tres niveles a los datos, los índices de bondad de ajuste también lo constatan. Por consiguiente, la razón entre el Satorra-Bentler chi-cuadrado ($SB\chi^2_{(97)} = 219.55, p < .01; SB\chi^2/gl = 2.26$) se aproxima al punto de corte de 2 que señalan Tabachnick y Fidell (2007) como valor por debajo del cual el modelo sometido a prueba mostraría un ajuste óptimo. Igualmente, los índices de ajuste NNFI = .96 y CFI = .97 no sólo presentan mayores coeficientes que los modelos previos, además sobrepasan el criterio de corte de .95 que sugieren Hu y Bentler (1999). En relación al índice NFI, éste presenta un valor de .94 que supera el punto de corte de Kline (2015) y se aproxima al criterio establecido por Hu y Bentler (1999). En todo caso, Bearden, Sharma y Tell (1982) han demostrado que el índice NFI es sensible al tamaño de la muestra y que tiende a subestimar el ajuste del modelo cuando la muestra empleada es pequeña. En cuanto al estadístico RMSEA, éste exhibe valores inferiores a los establecidos como puntos de corte ($RMSEA_{(90\%)} = .034_{(.028, .040)}$), por lo que es posible asumir que el modelo 4 se ajusta adecuadamente a los datos. De la misma manera, los criterios AIC = 25.55 y CAIC = -553.70, habiendo obtenido los valores más bajos en comparación con los otros modelos, indican que éste puede considerarse de todos los sometidos a prueba el más ajustado (Bentler, 2006).

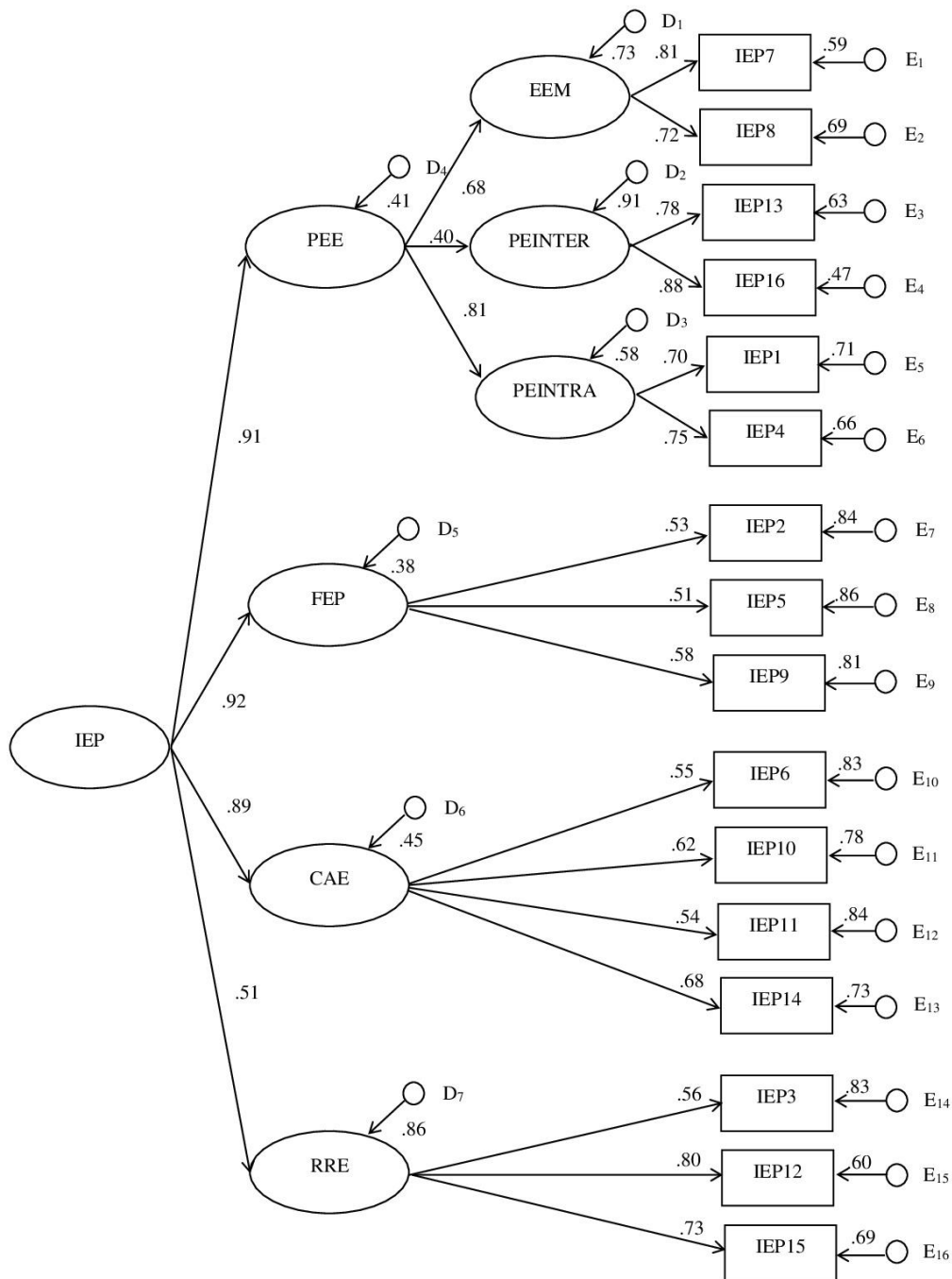


Figura 22. Modelo 4: Coeficientes estandarizados del modelo jerárquico de tres niveles en el que la IE percibida se engloba en un factor general de orden superior y dos subsiguientes niveles.

Notas. CAE = Comprensión y análisis emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; IEP = IE percibida; PEE = Percepción y expresión de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones. El factor PEE, a su vez, se compone por los siguientes factores de orden inferior: EEM = Expresión emocional; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; y PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones.

Por otro lado, se examinan las estimaciones individuales de los parámetros. A este respecto, todos los coeficientes no estandarizados y los errores típicos resultan razonables y significativos. Los coeficientes estandarizados muestran que el ítem IEP5 del factor Facilitación emocional del pensamiento es de los 16 ítems de la escala IEP-4 el que menor carga factorial presenta ($\beta = .51$). En cambio, el ítem IEP16, perteneciente a la Percepción interpersonal de las emociones, manifiesta el valor más alto ($\beta = .88$) en la nueva configuración que ofrece el modelo jerárquico de tres niveles. Asimismo, resulta necesario señalar que este modelo es el único de todos los sometidos a prueba cuyos ítems, todos ellos, exhiben valores superiores a $\beta > .40$. En relación a los coeficientes de regresión con el factor general de la IE percibida, la mayoría de los factores muestran valores similares a los alcanzados en el modelo anterior ($\gamma = .92$ y $R^2 = .85$ para la Facilitación emocional del pensamiento; $\gamma = .89$ y $R^2 = .79$ para la Comprensión y análisis emocional; y $\gamma = .51$ y $R^2 = .26$ para la Regulación reflexiva de las emociones).

Sin embargo, la nueva disposición factorial que ofrece este cuarto modelo de la Percepción y expresión de las emociones, factor que aquí está compuesto de tres factores de primer orden, mejora su coeficiente de regresión respecto al factor global de la IE percibida (i.e., $\gamma = .91$ y $R^2 = .83$ en el modelo 4, frente a los valores $\gamma = .83$ y $R^2 = .69$ del modelo 3). Los factores latentes Expresión emocional, Percepción interpersonal de las emociones y Percepción intrapersonal de las emociones manifiestan coeficientes de regresión respecto al factor al que pertenecen en torno a $\beta = .40 - .81$.

Finalmente, se examinan las asociaciones entre pares de ítems de los que informa el LM test efectuado. De los principales índices de modificación obtenidos, solamente la relación sugerida entre IEP12 y IEP15 se sustenta en la teoría, dado que ambos ítems comprenden contenido relativo a la Regulación reflexiva de las emociones. Sin embargo, las relaciones entre los pares de ítems IEP7-IEP9, IEP9-IEP10, IEP1-IEP2 y IEP4-IEP6 no se fundamentan en la teoría previa. En todo caso, no se considera implementar en el modelo la relación existente entre el par de ítems IEP12-IEP15 de la que advierte el LM test, puesto que la mejora que aportaría al ajuste no es lo suficientemente considerable en un modelo que ya de por sí exhibe un ajuste óptimo. Cabe indicar también que el test de Wald pone de manifiesto, al igual que en el resto de modelos sometidos a prueba, que todas las relaciones especificadas en el modelo jerárquico de tres niveles son significativas.

Con todo ello, se realizan los tests de diferencias del chi-cuadrado, del CFI y del RMSEA para examinar en mayor profundidad la discrepancia entre los modelos sometidos a prueba. Para ello, la Tabla 7 reúne los índices de bondad de ajuste de cada uno de los modelos para facilitar su comparación, así como los estadísticos relativos a los contrastes llevados a cabo.

En primer lugar, resulta necesario recalcar que no es posible concluir si la diferencia en la bondad de ajuste entre modelos anidados es significativa atendiendo a las diferencias en los chi-cuadrados ($\Delta\chi^2$) y los grados de libertad (Δgl), dado que en este estudio se emplea el estimador robusto chi-cuadrado escalado de Satorra-Bentler. Esto se debe a que mientras que la diferencia $\Delta\chi^2$ sigue una distribución de chi-cuadrado la diferencia $\Delta SB\chi^2$ no sigue dicha

distribución. Por consiguiente, se aplica el factor de corrección escalado (Bryant y Satorra, 2012, 2013) para corregir el test de diferencias, de modo que puedan compararse modelos anidados utilizando los valores chi-cuadrado escalados de Satorra-Bentler. En cuanto al test de las diferencias entre los Satorra-Bentler chi-cuadrado de los modelos sometidos a prueba, el p -valor asociado a la diferencia es menor de $p < .01$ en todos los casos, por lo que es posible asumir que los cuatro modelos considerados resultan significativamente diferentes.

Tabla 7

Tests de diferencias para comparar los modelos anidados sometidos a prueba y sus correspondientes índices de ajuste

| | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 |
|---------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| $\Delta SB\chi^2_{(\Delta gl)}$ | | | | |
| Modelo 1 | - | | | |
| Modelo 2 | 376.61 (6) ** | - | | |
| Modelo 3 | 315.12 (4) ** | 12.12 (2) ** | - | |
| Modelo 4 | 892.99 (7) ** | 851.14 (1) ** | 751.22 (3) ** | - |
| ΔCFI | | | | |
| Modelo 1 | - | | | |
| Modelo 2 | .130 | - | | |
| Modelo 3 | .127 | .003 | - | |
| Modelo 4 | .299 | .169 | .172 | - |
| $\Delta RMSEA$ | | | | |
| Modelo 1 | - | | | |
| Modelo 2 | .020 | - | | |
| Modelo 3 | .021 | .001 | - | |
| Modelo 4 | .072 | .052 | .051 | - |
| Índices de ajuste | | | | |
| χ^2 | 1694.75** | 1050.66** | 1064.35** | 268.46** |
| $SB\chi^2(gl)$ | 1358.02 (104) ** | 861.39 (98) ** | 873.92 (100) ** | 219.55 (97) ** |
| $SB\chi^2/gl$ | 13.06 | 8.79 | 8.74 | 2.26 |
| NFI | .65 | .78 | .78 | .94 |
| NNFI | .62 | .75 | .76 | .96 |
| CFI | .67 | .80 | .80 | .97 |
| RMSEA | .106 _(.101, .111) | .086 _(.080, .091) | .085 _(.080, .090) | .034 _(.028, .040) |
| AIC | 1150.02 | 665.39 | 673.92 | 25.55 |
| CAIC | 528.96 | 80.17 | 76.52 | -553.70 |

Notas. ** $p < .01$; Modelo 1 = Modelo unidimensional; Modelo 2 = Modelo tetradimensional; Modelo 3 = Modelo jerárquico de dos niveles; Modelo 4 = Modelo jerárquico de tres niveles.

Asimismo, se emplea la diferencia entre los valores de los índices CFI y RMSEA para examinar las discrepancias entre los cuatro modelos sometidos a comparación. Así, la mayoría de las comparaciones realizadas dos a dos evidencian que los modelos examinados

en este estudio son diferentes ya que presentan discrepancias mayores de $\Delta CFI > .01$ y $\Delta RMSEA > .01$ (Cheung y Rensvold, 2002). Sin embargo, estos estadísticos indican que no es posible determinar que el modelo tetradimensional (modelo 2) y el modelo jerárquico de dos niveles (modelo 3) sean significativamente diferentes.

Tomando en consideración todos estos resultados, es posible asumir que, de todos los modelos sometidos a prueba, es el cuarto modelo que refleja una disposición jerárquica de tres niveles acorde al modelo de la IE de Mayer y Salovey (1997) el que mejor ajuste presenta a los datos.

1.2.2. Análisis de la invarianza de la escala IEP-4 en función del sexo

El análisis de la equivalencia de la estructura interna de la escala IEP-4 se ha centrado en el estudio de la invarianza configural, métrica y estructural de esta medida en hombres y mujeres, a fin de obtener evidencias en torno a la tercera hipótesis. Como previamente se ha establecido, el modelo jerárquico de tres niveles sometido previamente a prueba es el modelo que mayor grado de ajuste presenta a los datos. Para establecer si la estructura factorial general, las cargas factoriales y los coeficientes de regresión entre los factores de este modelo son equivalentes entre hombre y mujeres, se llevan a cabo sucesivos AFC-MG de este modelo.

Siguiendo los criterios que sugieren Vandenberg y Lance (2000) y los procedimientos descritos por Byrne (2013), en primer lugar, se establece de manera independiente el modelo base para los hombres y para las mujeres. Seguidamente, para establecer su invarianza configural, se someten a prueba los modelos establecidos para ambos sexos simultáneamente y sin restricciones. Posteriormente, se somete a prueba su invarianza métrica al analizar ambos modelos base, constriñendo sus saturaciones factoriales a ser iguales. Por último, para analizar la invarianza estructural, se examinan los modelos establecidos para los hombres y las mujeres al mismo tiempo, constriñendo en ambos modelos las saturaciones factoriales y los coeficientes de regresión entre los factores a ser iguales.

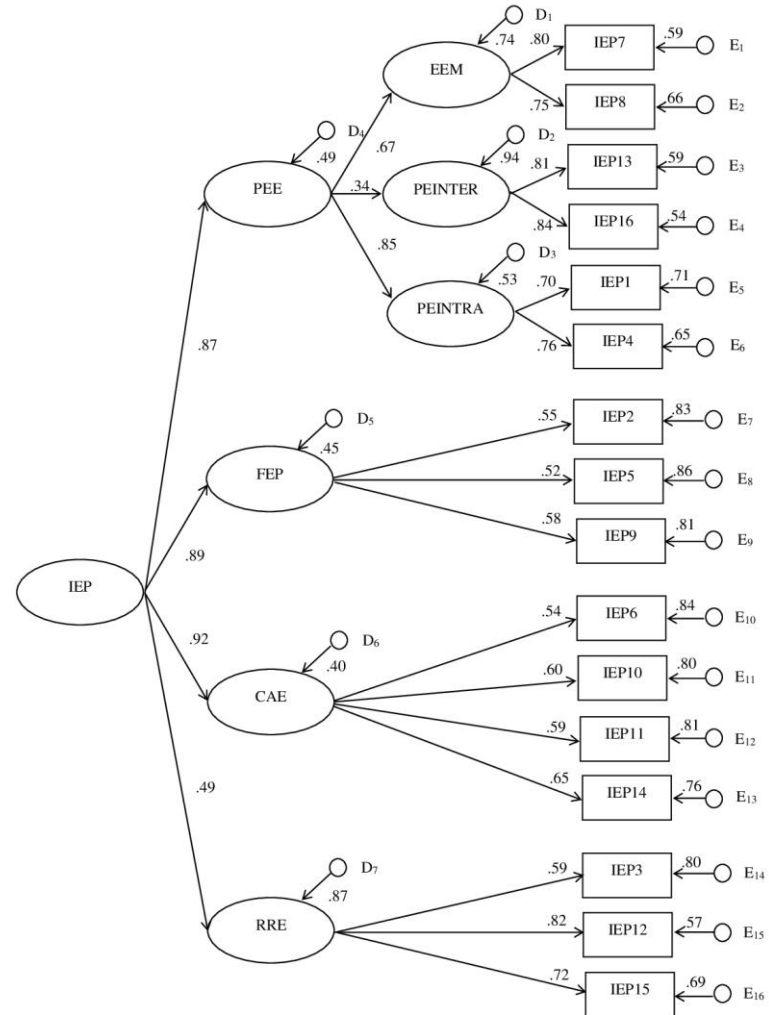
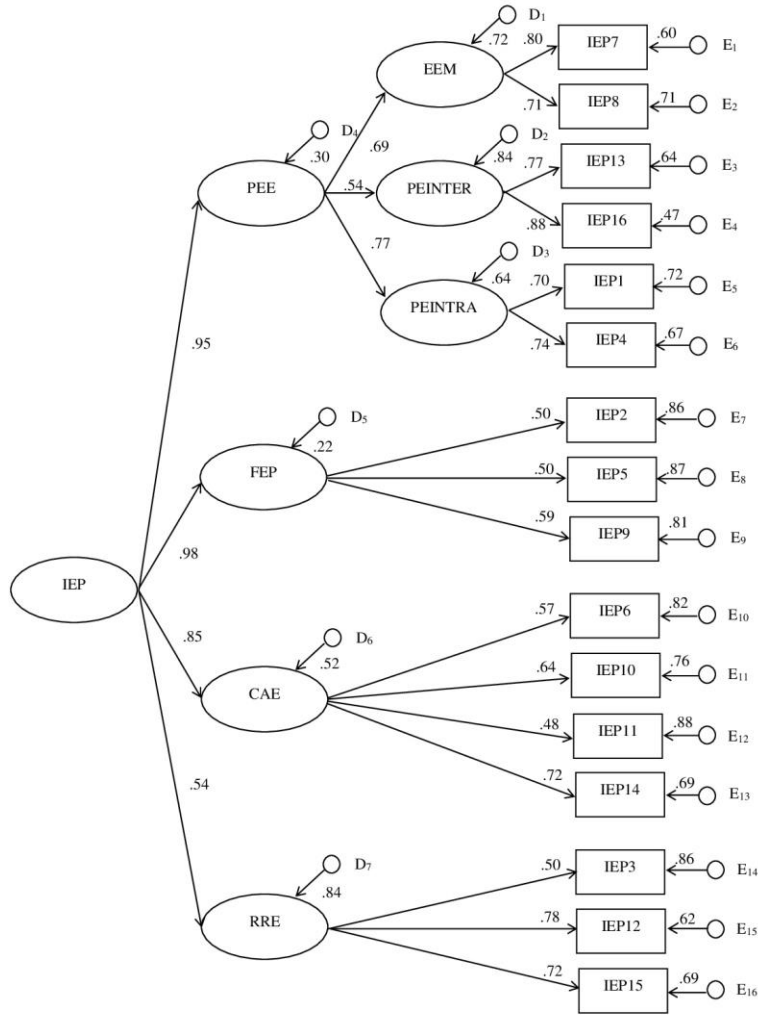
Para obtener evidencias de la validez estructural del modelo jerárquico de tres niveles y establecer su equivalencia tanto en hombres como en mujeres se hace uso de los tests de diferencias $\Delta SB\chi^2$ (ΔgI), ΔCFI y $\Delta RMSEA$. Asimismo, para identificar aquellos parámetros que no operan de manera equivalente en ambos grupos se emplea el LM test multivariante, así como el estadístico χ^2 asociado a este procedimiento estadístico.

Con el propósito de establecer el modelo base, se somete a prueba el modelo jerárquico de tres niveles mediante análisis factorial confirmatorio de manera independiente para el grupo de hombres ($n = 481$) y el grupo de mujeres ($n = 671$). Precisar un modelo configural que presente un buen ajuste para los distintos grupos es un prerrequisito necesario para poder determinar la invarianza de medida del modelo en cuestión. Para ello, siguiendo el procedimiento descrito previamente, se analiza el ajuste del modelo en su totalidad y las estimaciones individuales de los parámetros tanto en el grupo de hombres como en el de mujeres.

Con relación al examen de los residuos del modelo jerárquico de tres niveles en hombres, el promedio de residuos estandarizados absolutos y aquellos que se encuentran fuera de la diagonal presentan valores inferiores al punto de corte fijado por Jöreskog y Sörbom (1988). Asimismo, la distribución estandarizada de los residuos pone de manifiesto que el 97.1% de ellos se concentra en torno a -0.1 y 0.1. Del mismo modo, los índices de bondad de ajuste robustos obtenidos corroboran que el modelo sometido a prueba en el grupo de hombres presenta un ajuste adecuado ($SB\chi^2_{(97)} = 134.17$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 1.38$; $NFI = .92$; $NNFI = .97$; $CFI = .98$; $RMSEA_{(90\%)} = .029_{(.016, .041)}$). Los criterios AIC y CAIC exhiben valores de -59.83 y -554.78, respectivamente, en esta submuestra.

Acercas de las estimaciones individuales de los parámetros de este modelo en el grupo de hombres, los coeficientes no estandarizados y los errores típicos muestran valores razonables y significativos. En cuanto a los coeficientes estandarizados, la Figura 23 recoge los valores obtenidos en el grupo masculino y en el femenino, para facilitar su comparación. En la submuestra masculina, las cargas factoriales entre los ítems y los factores latentes exhiben valores que oscilan entre $\beta = .50$ ($R^2 = .25$) para los ítems IEP2 y IEP5 relativos a la Facilitación emocional del pensamiento y $\beta = .88$ ($R^2 = .77$) para el ítem IEP16 perteneciente a la Percepción interpersonal de las emociones. Por otra parte, los coeficientes de regresión entre los factores correspondientes a la Percepción y expresión de las emociones son $\beta = .69$ para la Expresión emocional, $\beta = .54$ para la Percepción interpersonal de las emociones y $\beta = .77$ para la Percepción intrapersonal de las emociones. Los valores de los coeficientes de regresión respecto a la medida global de la IE percibida oscilan entre $\gamma = .54 - .98$, presentando la Regulación reflexiva de las emociones el menor grado de asociación.

La revisión de los índices de desajuste asociados al LM test revelan cuatro covarianzas que debieran implementarse entre los pares de ítems IEP12-IEP15, IEP11-IEP14, IEP4-IEP13 y IEP7-IEP9 para mejorar el ajuste del modelo de medida de la escala en el grupo de hombres. En el caso de los tres primeros pares de ítems, las relaciones que sugiere este procedimiento entre estos indicadores están fundamentadas en la teoría, ya que pertenecen a la misma dimensión para la que fueron diseñadas (IEP12 y IEP15 pertenecen a la Regulación reflexiva de las emociones; IEP11 y IEP14 corresponden a la Comprensión y análisis emocional; los ítems IEP4 y IEP13 son relativos a la Percepción y expresión de las emociones). Sin embargo, la relación entre el par de ítems IEP7-IEP9 carece de fundamentación teórica alguna, al pertenecer IEP7 a la Percepción y expresión de las emociones, mientras que el ítem IEP9 corresponde a la Facilitación emocional del pensamiento. Asimismo, el LM test señala que establecer una carga factorial cruzada entre el ítem IEP4 de la Regulación reflexiva de las emociones y la medida global de la IE percibida también mejoraría el ajuste del modelo. Se opta por no incorporar ninguna de las reespecificaciones señaladas por el LM test por una cuestión de parsimonia, además de que la mejora que ofrecen al ajuste del modelo es escasa. El test de Wald efectuado confirma que todas las relaciones especificadas en el modelo jerárquico de tres niveles en el grupo de hombres son significativas.



Modelo base del IEP-4 en hombres

Modelo base del IEP-4 en mujeres

Figura 23. Coeficientes de regresión estandarizados del modelo base establecido de manera independiente para ambos grupos.

A continuación, se examina la estructura factorial general y el patrón de relaciones entre ítems y factores latentes del modelo jerárquico de tres niveles en mujeres. Los datos evidencian que el ajuste de este modelo en su totalidad también es adecuado en el grupo de participantes femeninas. De este modo, el promedio de residuos estandarizados absolutos y de aquellos fuera de la diagonal es inferior al punto de corte establecido de 2.58. Asimismo, el 97.1% de los residuos estandarizados se distribuyen en torno a valores centrales de entre -0.1 y 0.1. Respecto a los índices de bondad de ajuste de este modelo, éstos son ligeramente menores en el grupo de mujeres que en el de hombres, aunque resultan igualmente adecuados ($SB\chi^2_{(97)} = 195.37$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 2.01$; $NFI = .92$; $NNFI = .95$; $CFI = .96$; $RMSEA_{(90\%)} = .041_{(.032, .049)}$). Los valores de los criterios AIC (1.36) y CAIC (-525.16) son mayores en el grupo de mujeres. Esto indicaría que el modelo base para el grupo de hombres presenta mayor ajuste a los datos que el mismo modelo sometido a prueba en el grupo de mujeres.

El análisis de las estimaciones individuales del modelo en el grupo de mujeres indica que los valores de los coeficientes no estandarizados y sus errores típicos son adecuados y estadísticamente significativos. Por otro lado, las cargas factoriales de los ítems presenta coeficientes estandarizados comprendidos entre $\beta = .54$ ($R^2 = .29$) para el ítem IEP6 correspondiente a la Comprensión y análisis emocional y $\beta = .84$ ($R^2 = .71$), una vez más, para el ítem IEP16 relacionado con el factor latente Percepción interpersonal de las emociones. El estudio de este modelo pone de manifiesto que los coeficientes de regresión de la Expresión emocional ($\beta = .67$) y la Percepción interpersonal de las emociones ($\beta = .34$), pertenecientes al factor Percepción y expresión de las emociones, son menores en las mujeres que en el grupo de hombres; en contraste, el coeficiente de regresión del factor Percepción intrapersonal de las emociones ($\beta = .85$) es mayor en el grupo de mujeres que en hombres. Los coeficientes de regresión de los factores que se asocian con la IE percibida general manifiestan valores en torno a $\gamma = .49 - .92$ en las mujeres, siendo éstos en general menores que los valores obtenidos en el grupo de hombres, a excepción del coeficiente relativo a la Comprensión y análisis emocional, que en esta muestra exhibe un valor más alto.

El LM test realizado indica que aquellas relaciones entre pares de ítems que mayor grado de ajuste proporcionarían al modelo son IEP4-IEP6, IEP1-IEP2, IEP9-IEP10 y IEP12-IEP10, junto a la carga factorial cruzada de ítem IEP4 que se asociaría con la medida global de la IE percibida. El LM test efectuado en el grupo de hombres también informa de estas dos últimas relaciones. En lo que concierne a estas cinco relaciones que sugiere este procedimiento estadístico, en ningún caso resulta posible justificarlas teóricamente. Además, el grado de mejora que aporta añadir estas relaciones al modelo es mínimo. Por último, el test de Wald muestra que las relaciones que han sido especificadas y sometidas a prueba en el grupo de mujeres son significativas.

Con todo ello, dada la ausencia de evidencias sólidas que respalden reespecificar los parámetros y en vista de los valores óptimos que alcanzan los índices de bondad de ajuste, el modelo jerárquico de tres niveles se considera el modelo base más apropiado tanto para el grupo de hombres como para el de mujeres.

La invarianza configural es necesaria como indicativo de validez estructural entre los factores que comprenden la IE percibida como constructo teórico. Una vez establecido el modelo base para ambos grupos, éstos se combinan en una representación multigrupo y se analizan simultáneamente sin imponer ninguna restricción a sus parámetros. Este AFC-MG pretende determinar si la estructura factorial general y los patrones de las cargas factoriales entre ítems y factores latentes son equivalentes en hombres y mujeres. Dado que este modelo configural manifiesta un ajuste razonable ($\chi^2_{(194)} = 401.77$, $SB\chi^2_{(194)} = 328.61$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 1.69$; $NFI = .92$; $NNFI = .96$; $CFI = .96$; $RMSEA_{(90\%)} = .036_{(.029, .043)}$), es posible concluir que la estructura factorial de la IE percibida puede representarse de manera óptima como un modelo jerárquico de tres niveles, con un patrón de cargas factoriales especificadas acorde al modelo configural establecido.

El examen de la equivalencia métrica de medida implica que las cargas factoriales de los ítems sobre los factores latentes a los que pertenecen son estimados sólo para el grupo que se toma de referencia y después se constriñen a ser iguales las cargas factoriales de todos los restantes grupos. Así, en este estudio se delimita arbitrariamente como grupo de referencia el de los hombres, por lo que los parámetros del grupo de mujeres se constriñen a ser iguales a éstos. A pesar de las restricciones de igualdad impuestas a las cargas factoriales, los índices de bondad de ajuste relativos a este modelo métrico ($\chi^2_{(204)} = 411.72$, $SB\chi^2_{(204)} = 340.41$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 1.67$; $NFI = .92$; $NNFI = .96$; $CFI = .96$; $RMSEA_{(90\%)} = .035_{(.029, .042)}$) muestran valores similares a los obtenidos en el modelo configural y un ajuste aceptable a los datos.

Dado que en el examen de la invarianza implica necesariamente modelos anidados, es posible compararlos dos a dos mediante los tests de diferencias $\Delta SB\chi^2_{(\Delta gl)}$, ΔCFI y $\Delta RMSEA$ (véase Tabla 8). De este modo, el p -valor asociado al test de diferencias entre los Satorra-Bentler chi-cuadrado de los modelos configural y métrico ($\Delta SB\chi^2_{(10)} = 10.43$, $p = .40$) presenta valores mayores a $p > .05$, por lo que no es posible rechazar la hipótesis nula de igualdad entre los modelos; asimismo, la diferencia entre los valores CFI y RMSEA de estos modelos ($\Delta CFI = .001$, $\Delta RMSEA = .001$) no exceden del punto de corte sugerido por Cheung y Rensvold (2002). Esto indicaría que las restricciones impuestas en el modelo métrico pueden ser sustentadas. Del mismo modo, se utiliza el LM test que permite examinar la probabilidad relativa al estadístico χ^2 asociado a cada uno de los parámetros constreñidos. Las pruebas χ^2 del LM test realizado ($p > .05$) evidencian la ausencia de parámetros que operen de manera dispar en hombres y mujeres. En consecuencia, estas aproximaciones estadísticas muestran que las cargas factoriales de la escala IEP-4 son similares en ambos sexos. Así, la existencia de invarianza métrica conlleva que las unidades de medida sean las mismas en el grupo de hombres y de mujeres, por lo que es posible comparar las puntuaciones obtenidas en un ítem en función del sexo.

Para analizar la equivalencia estructural del modelo jerárquico de tres niveles en hombres y mujeres, se somete a prueba un nuevo modelo siguiendo los procedimientos descritos para el modelo anterior, en el que se constriñen tanto las cargas factoriales de los ítems como los coeficientes de regresión entre los factores latentes.

Tabla 8

Índices de bondad de ajuste y tests de invarianza de la escala IEP-4 entre hombres y mujeres

| Modelo | χ^2 | SB χ^2 | gl | SB χ^2 /gl | NFI | NNFI | CFI | RMSEA _(90%) | Comparación de Modelos | | | |
|---------------------|----------|-------------|-----|-----------------|-----|------|-----|------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|--------------|------|
| | | | | | | | | | Δ SB χ^2 (Δ gl) | Δ CFI | Δ CFI | |
| M ₀ homb | 166.55** | 134.17** | 97 | 1.38 | .92 | .97 | .98 | .029 _(.016, .041) | | | | |
| M ₀ muj | 235.22** | 195.37** | 97 | 2.01 | .92 | .95 | .96 | .041 _(.032, .049) | | | | |
| M ₁ | 401.77** | 328.61** | 194 | 1.69 | .92 | .96 | .96 | .036 _(.029, .043) | | | | |
| M ₂ | 411.72** | 340.41** | 204 | 1.67 | .92 | .96 | .96 | .035 _(.029, .042) | M ₁ -M ₂ | 10.43 (10) <i>p</i> = .40 | .001 | .001 |
| M ₃ | 424.09** | 351.80** | 210 | 1.68 | .91 | .96 | .96 | .036 _(.029, .042) | M ₂ -M ₃ | 11.57 (6) <i>p</i> = .07 | .001 | .001 |
| M ₃ ' | 413.46** | 342.61** | 209 | 1.64 | .91 | .96 | .96 | .035 _(.028, .041) | M ₂ -M ₃ ' | 1.58 (5) <i>p</i> = .90 | .001 | .001 |

Notas. ** *p* < .01; IC 90% = Intervalo de confianza del 90%; M₀ homb = Modelo base independiente para el grupo de hombres; M₀ muj = Modelo base independiente para el grupo de mujeres; M₁ = Modelo configural en el que no se imponen restricciones; M₂ = Modelo Métrico en el que se constriñen a ser iguales las cargas factoriales de ambos grupos; M₃ = Modelo estructural en el que se constriñen a ser iguales las cargas factoriales y los coeficientes de regresión entre los factores latentes de ambos grupos; M₃' = Modelo estructural en el que se constriñen a ser iguales las cargas factoriales y los coeficientes de regresión entre los factores latentes de ambos grupos, excepto el correspondiente entre los factores Percepción interpersonal de las emociones y Percepción y expresión de las emociones que no se constriñe.

Los índices de bondad de ajuste globales de este modelo estructural, aun siendo éste más restrictivo, manifiestan valores aceptables ($\chi^2_{(210)} = 424.09$, $SB\chi^2_{(210)} = 351.80$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 1.68$; $NFI = .91$; $NNFI = .96$; $CFI = .96$; $RMSEA_{(90\%)} = .036_{(.029, .042)}$). De esta manera, es posible asumir que no hay deterioro en el ajuste de este modelo estructural respecto al modelo métrico. A su vez, los tests de diferencias ($\Delta SB\chi^2_{(6)} = 11.57$, $p = .07$; $\Delta CFI = .001$; $\Delta RMSEA = .001$) señalan que todas constricciones de igualdad impuestas pueden ser mantenidas y que los modelos métrico y estructural son equivalentes en ambos sexos.

No obstante, a pesar de que estos resultados parecen indicar que la estructura factorial general, las cargas factoriales de los ítems y los coeficientes de regresión entre los factores latentes de la escala IEP-4 son similares en ambos sexos, el LM test ofrece una aproximación estadística más precisa para identificar aquellos parámetros no equivalentes en los grupos. Este test multivariado de igualdad revela que uno de los parámetros constreñidos opera de distinto modo en hombres y mujeres. Concretamente, así lo evidencia la probabilidad relativa al chi-cuadrado asociado al path entre los factores latentes Percepción interpersonal de las emociones y Percepción y expresión de las emociones ($\chi^2 = 7.46$, $p < .01$). Esto significa que este factor se relaciona en diferente grado con la dimensión a la que pertenece en hombres ($\beta = .54$) y en mujeres ($\beta = .34$).

Con el propósito de examinar la invarianza estructural parcial de la escala IEP-4, se vuelve a efectuar el AFC-MG, manteniendo todas las constricciones de igualdad impuestas previamente, salvo el coeficiente de regresión que el LM test señala como no invariante que se estima libremente. Los índices de ajuste de este nuevo modelo estructural ($\chi^2_{(209)} = 413.46$, $SB\chi^2_{(209)} = 342.61$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 1.64$; $NFI = .91$; $NNFI = .96$; $CFI = .96$; $RMSEA_{(90\%)} = .035_{(.028, .041)}$) revelan una leve mejoría respecto al modelo estructural en el que se constreñían todos los parámetros a ser iguales. Los tests de diferencias llevados a cabo ($\Delta SB\chi^2_{(5)} = 1.58$, $p = .90$; $\Delta CFI < .001$; $\Delta RMSEA < .001$) indican que el modelo configural, el modelo métrico y el modelo estructural son equiparables en hombres y mujeres, a excepción del path entre los factores latentes Percepción interpersonal de las emociones y Percepción y expresión de las emociones que presenta valores más altos en ambos sexos.

2. Examen de la fiabilidad de consistencia interna y varianza media extraída de la escala IEP-4

Este apartado recoge los resultados relativos a la cuarta hipótesis que sugiere que los valores de los coeficientes de la fiabilidad de consistencia interna y VME de la escala IEP-4 son adecuados.

A este respecto, en la Tabla 9 se pueden observar los coeficientes alpha de Cronbach de las distintas subescalas y de la medida global del IEP-4. Sin embargo, seguidamente sólo se consideran aquellos concernientes a medidas que constan de un único factor. Esto se debe a que la aplicación del alpha de Cronbach como medida de la consistencia interna ha sido

cuestionada en modelos con variables latentes y, en especial, en aquellos que exhiben una estructura multidimensional (Byrne, 2006). Cabe recordar que el uso del alpha de Cronbach está justificado en modelos de medida tau-equivalentes que asumen que todas las cargas factoriales y errores de los ítems contribuyan equitativamente a un único factor; es decir, se debe emplear para conocer la consistencia interna en escalas unidimensionales.

Tabla 9

Coefficientes de fiabilidad de consistencia interna de la escala IEP-4

| | α_{Cronbach} | ω_{McDonald} | ρ_{Raykov} | VME |
|---------|----------------------------|----------------------------|------------------------|-----|
| IEP | .83* | .93 | .88 | .46 |
| PEE | .71* | .90 | .84 | .60 |
| EEM | .74 | .74 | .79 | .59 |
| PEINTER | .81 | .81 | .84 | .69 |
| PEINTRA | .69 | .69 | .76 | .53 |
| FEP | .56 | .56 | .56 | .30 |
| CAE | .70 | .70 | .70 | .36 |
| RRE | .73 | .73 | .73 | .50 |

Notas. *El uso de este coeficiente se desaconseja en modelos de medida multidimensionales. CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; IEP = IE percibida global; PEE = Percepción y expresión de las emociones; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones; VME = Varianza Media Extraída.

Las subescalas Expresión emocional, Percepción interpersonal de las emociones, Comprensión y análisis emocional y Regulación reflexiva de las emociones muestran coeficientes de alpha de Cronbach superiores a .70, con valores comprendidos entre .70 y .81. La subescala Percepción intrapersonal de las emociones ($\alpha = .69$) también se aproxima al umbral establecido para el alpha de Cronbach para considerar que muestra una fiabilidad de consistencia interna aceptable para la investigación. No obstante, la subescala Facilitación emocional del pensamiento ($\alpha = .56$) presenta valores cercanos a .60 que, aunque autores como Nunnally y Bernstein (1995) apuntan como moderadamente aceptables, sugieren que el 44% de la varianza en las puntuaciones observadas se debe al error aleatorio de medición.

En relación a los coeficientes de fiabilidad compuesta, su modelo de medida no requiere que las cargas factoriales de los ítems sean iguales y ofrece un a medida de la consistencia interna de una escala cuando está compuesta por ítems similares pero heterogéneos. A este respecto, la Tabla 9 muestra los valores obtenidos en los dos índices de fiabilidad compuestas considerados en este estudio: el omega de McDonald y el rho de Raykov.

Cabe señalar que en aquellas situaciones en las que es posible asumir el supuesto de tau-equivalencia, los coeficientes alpha de Cronbach y los coeficientes de fiabilidad compuesta tienden a alcanzar el mismo valor. Así, la Facilitación emocional del pensamiento

($\alpha = .56$; $\omega = .56$; $\rho = .56$), la Comprensión y análisis emocional ($\alpha = .70$; $\omega = .70$; $\rho = .70$) y la Regulación reflexiva de las emociones ($\alpha = .73$; $\omega = .73$; $\rho = .73$) exhiben los mismos valores en estos índices, aunque solamente pueden considerarse aceptables en las dos últimas subescalas. Las tres medidas pertenecientes a la percepción y a la expresión de las emociones, por su parte, muestran coeficientes de fiabilidad compuesta aceptables que oscilan entre .69 y .81 para el omega de McDonald y entre .76 y .84 para el rho de Raykov. Con todo, los valores más altos en los coeficientes de fiabilidad compuesta considerados se observan en la medida general de la IE percibida ($\omega = .93$; $\rho = .88$) y en el factor Percepción y expresión de las emociones ($\omega = .90$; $\rho = .84$).

Respecto a la VME, tan sólo la medida global del IEP-4 y las subescalas Comprensión y análisis emocional y Facilitación emocional del pensamiento manifiestan valores inferiores al punto de corte fijado en torno a $< .50$. De todos ellos, la medida global de la escala presenta valores (VME = .46) cercanos a ser aceptables. Asimismo, a pesar de que la subescala Comprensión y análisis emocional obtiene un valor de VME = .36, Bettencourt (2004) sostiene que aun así puede ser considerada aceptable, dado que sus coeficientes de fiabilidad compuesta ($\omega = .70$, $\rho = .70$) son razonables y las correlaciones ítem-subescala corregidas son superiores a .40. Sin embargo, el valor VME = .30 de la Facilitación emocional del pensamiento evidencia que la cantidad de varianza de los ítems recogida por el factor latente al que pertenecen es insuficiente y que, por lo tanto, esta subescala es susceptible de ser mejorada.

3. Síntesis

En este apartado se reúnen los resultados correspondientes a los análisis descriptivos, correlacionales, factoriales confirmatorios, de invarianza y de la consistencia interna llevados a cabo para obtener evidencias de validez de la estructura interna y de la fiabilidad de la escala IEP-4.

En primer lugar, se examina la centralidad y la capacidad discriminativa de los ítems de la escala IEP-4. Los datos obtenidos ponen de manifiesto que todos los ítems de la escala de IE percibida creada presentan valores centrales en torno al rango de posibles respuestas y que exhiben desviaciones típicas mayores de 1 o cercanas a este valor. En cuanto a la asimetría y curtosis univariante, pese a que todos los ítems muestran valores absolutos en estas medidas de forma que pudieran indicar que los datos se aproximan a una distribución normal, el p -valor asociado a la prueba de Kolmogorov-Smirnov evidencia que no es posible asumir que los ítems de la escala IEP-4 se distribuyen normalmente. Asimismo, todos los coeficientes de correlación ítem-subescala corregidos muestran valores superiores a .30, tal y como sugieren Nunnally y Bernstein (1995). Por otra parte, el análisis de medias deja patente la capacidad discriminativa de los ítems, dada la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de aquellos participantes que informan de niveles altos y bajos en los ítems. En relación a la aportación de los ítems a la consistencia interna de la escala, los datos indican que la eliminación de cualquiera de los ítems no aumenta la consistencia interna de las

subescalas a las que teóricamente pertenecen, de manera que todos los ítems contribuyen a la medida de la dimensión teórica de interés.

Respecto a los análisis para determinar si la estructura interna de la escala IEP-4 corresponde a la estructura teórica tetradimensional del modelo de habilidades de la IE (Mayer y Salovey, 1997), los análisis preliminares muestran que todas las intercorrelaciones entre los ítems de la escala resultan significativos a un nivel $p > .01$ bilateral. Los datos también indican que el modelo jerárquico de tres niveles que engloba las cuatro dimensiones del modelo de Mayer y Salovey (1997) en una medida global es de todos los sometidos a prueba el que mayor ajuste presenta a los datos ($SB\chi^2_{(97)} = 219.55$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 2.26$; $NFI = .94$; $NNFI = .96$; $CFI = .97$; $RMSEA = .034$; $RMSEA_{(90\%)} = .028, .040$). En este modelo, en concreto, el factor Percepción y expresión de las emociones abarca, a su vez, los factores latentes Expresión emocional, Percepción interpersonal de las emociones y Percepción intrapersonal de las emociones. En todo caso, los resultados obtenidos manifiestan que el modelo unidimensional es el modelo que peor ajuste presenta a los datos. Del mismo modo, los modelos tetradimensional y jerárquico de dos niveles, a pesar de mejorar su nivel de ajuste respecto al unidimensional, tampoco alcanzan los valores necesarios para considerarse adecuados; además, los procedimientos empleados para determinar el grado de discrepancia entre estos dos modelos ofrecen resultados incongruentes a este respecto, dificultando establecer con certeza cuál de los dos ofrece un mejor ajuste. Así, el examen de los residuos, los índices de ajuste robustos y las estimaciones individuales de los parámetros, junto a los tests de diferencias llevados a cabo, determinan que el modelo jerárquico de tres niveles presenta un excelente ajuste.

El estudio de la invarianza configural, la invarianza métrica y la invarianza estructural del modelo jerárquico de tres niveles en función del sexo revela que, a nivel de medida, la estructura factorial general y las cargas factoriales de los ítems de la escala IEP-4 son equivalentes en hombres y mujeres. A nivel estructural, sin embargo, pese a que la mayoría de los path entre los factores latentes de esta medida presentan también coeficientes equivalentes, los datos denotan que esta invarianza estructural sólo es parcial, ya que el peso relativo del factor Percepción y expresión de las emociones en el factor Percepción interpersonal de las emociones es mayor en el grupo de hombres que en el de las mujeres y que, por lo tanto, este coeficiente de regresión no presenta invarianza en función del sexo en este estudio.

Finalmente, los datos obtenidos señalan que la medida global del IEP-4 y todas sus subescalas, muestran coeficientes de fiabilidad de consistencia interna y VME aceptables, con la excepción de la subescala Facilitación emocional del pensamiento, cuyos valores son susceptibles de ser mejorados.

Capítulo 6

RESULTADOS SOBRE LA RELACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA CON VARIABLES CONTEXTUALES, PSICOLÓGICAS Y DE AJUSTE PERSONAL Y ESCOLAR

| | |
|---|-----|
| Introducción | 191 |
| 1. Variabilidad de la escala IEP-4 en función de variables sociopersonales | 191 |
| 1.1. Inteligencia emocional percibida y sexo | 192 |
| 1.2. Inteligencia emocional percibida y nivel educativo | 193 |
| 1.3. Inteligencia emocional percibida y nivel socioeconómico y cultural | 195 |
| 1.4. Inteligencia emocional percibida y la interacción de las variables sociopersonales ... | 197 |
| 1.4.1. Los efectos de las interacciones dobles | 198 |
| 1.4.2. El efecto de la interacción triple | 210 |
| 2. La influencia del apoyo social sobre la inteligencia emocional percibida..... | 212 |
| 3. La influencia del autoconcepto sobre la inteligencia emocional percibida | 223 |
| 4. La relación de la inteligencia emocional percibida con variables de ajuste personal y escolar | 233 |
| 5. Un modelo estructural de la aportación de la inteligencia emocional percibida al ajuste personal y escolar con variables contextuales y psicológicas..... | 250 |
| 6. Síntesis | 257 |

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados relativos a la obtención de evidencias de la validez de la escala IEP-4 basadas en las relaciones que esta medida presenta con variables contextuales, psicológicas y de ajuste personal y escolar. Se toman en consideración las subescalas Expresión emocional, Percepción interpersonal de las emociones, Percepción intrapersonal de las emociones, Facilitación emocional del pensamiento, Comprensión y análisis emocional y Regulación reflexiva de las emociones, con objeto de poder examinar su aportación diferencial a los análisis de correlaciones, a los contrastes de medias y a la obtención de evidencias referidas a criterios. Por otro lado, para establecer la naturaleza directa o indirecta de la relación entre la medida global de la IE percibida y el ajuste personal y escolar, se opta por el análisis mediacional mediante ecuaciones estructurales. Por último, este apartado recoge los resultados referentes a la contribución de la IE percibida a un modelo de ajuste escolar y personal con variables contextuales y psicológicas durante la adolescencia.

Los resultados se exponen de acuerdo a los últimos cinco objetivos específicos formulados para examinar (1) la variabilidad de la escala IEP-4 en función de variables sociopersonales sexo, nivel educativo, nivel SEC y la interacción de las mismas; (2) la relación de la IE percibida con el apoyo social de la familia, del profesorado y del grupo de iguales; (3) la relación entre la IE percibida y el autoconcepto; (4) la relación entre la IE percibida y las variables de ajuste personal y escolar consideradas en este estudio; y, por último, (5) la contribución de la IE percibida a un modelo de ajuste personal y escolar.

1. Variabilidad de la escala IEP-4 en función de variables sociopersonales

A continuación, se reúnen los resultados relativos al estudio de la variabilidad de la escala IEP-4, obtenidos en el análisis de comparación de las puntuaciones medias en función del sexo, del nivel educativo y del nivel SEC, así como en función de la interacción de estas variables sociopersonales.

Los contrastes de medias que aquí se llevan a cabo exigen el cumplimiento de los supuestos de independencia, normalidad y homocedasticidad de los residuos para garantizar que su uso es adecuado. A este respecto, mediante el estadístico Durbin-Watson (1.56) se constata que los errores no correlacionan entre sí en las variables estudiadas. Por el contrario, como se ha comentado previamente en el método, las pruebas preliminares realizadas sugieren que estos datos se apartan de la distribución normal. A pesar de ello, la prueba *t* y el análisis de varianza son insesgadas y robustas ante el incumplimiento de la normalidad (Chok, 2010; Edgell y Noon, 1984; Montilla y Kromrey, 2010; Schmider et al., 2010), por lo que se opta por el empleo de estos procedimientos estadísticos. Por otra parte, la existencia de heterocedasticidad en diseños no balanceados como este podría aumentar el riesgo de error Tipo I o de falsos positivos, por lo que la probabilidad de que las estimaciones realizadas

estén dentro del intervalo de confianza podría disminuir. En consecuencia, en aquellos casos en los que se determina que las varianzas son heterocedásticas se emplean la prueba *F* de Brown-Forsythe y los contrastes post hoc Tukey HSD y Games-Howell, para asegurar que la ratio de error Tipo I (i.e., falso positivo) se mantiene bajo control.

1.1. Inteligencia emocional percibida y sexo

Con el propósito de obtener evidencias relativas a la quinta hipótesis, se emplean contrastes de medias independientes para determinar el grado de semejanza entre la igualdad de medias y las diferencias entre medias poblacionales observadas. Este procedimiento estadístico se lleva a cabo para comparar los valores alcanzados en ambos sexos y, de esta manera, establecer si las mujeres obtienen puntuaciones superiores en la subescala Percepción intrapersonal de las emociones y los hombres puntúan más alto en la subescala Regulación reflexiva de las emociones (véase Tabla 10).

Tabla 10

IE percibida en función del sexo

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> _{Cohen} |
|---------|--------|----------|----------|-----------|----------|----------|---------------------------|
| EEM | Hombre | 447 | 5.55 | 2.10 | 1.70 | .09 | 0.104 |
| | Mujer | 619 | 5.33 | 2.09 | | | |
| PEINTER | Hombre | 447 | 6.74 | 1.93 | -4.86 | .01** | 0.298 |
| | Mujer | 619 | 7.30 | 1.79 | | | |
| PEINTRA | Hombre | 447 | 6.98 | 1.86 | 2.82 | .01** | 0.173 |
| | Mujer | 619 | 6.65 | 1.89 | | | |
| FEP | Hombre | 447 | 9.74 | 2.27 | 2.14 | .03* | 0.131 |
| | Mujer | 619 | 9.43 | 2.31 | | | |
| CAE | Hombre | 447 | 12.69 | 3.09 | 0.84 | .40 | 0.051 |
| | Mujer | 619 | 12.53 | 2.98 | | | |
| RRE | Hombre | 447 | 10.87 | 2.53 | 2.50 | .01* | 0.153 |
| | Mujer | 619 | 10.46 | 2.72 | | | |

Notas. **p* < .05; ***p* < .01; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

En primer lugar, la significación de la prueba de homogeneidad de varianzas indica que el estadístico *F* de Levene resulta estadísticamente significativo en todos los casos, por lo

que es posible asumir que las varianzas son iguales en hombres y mujeres. En cuanto al contraste de medias, la prueba t llevada a cabo pone de manifiesto que existen diferencias significativas entre sexos en las puntuaciones obtenidas en cuatro de las subescalas del IEP-4, excepto en la Expresión emocional y la Comprensión y análisis emocional, en las que la disparidad de puntuaciones no resulta estadísticamente significativa.

Entre aquellas subescalas que evidencian diferencias significativas se observa que las mujeres han alcanzado puntuaciones significativamente más altas en la subescala Percepción interpersonal de las emociones, mientras que el grupo de hombres puntúa más alto en la Percepción intrapersonal de las emociones, la Facilitación emocional del pensamiento y la Regulación reflexiva de las emociones. En todo caso, el estadístico d de Cohen indica que las diferencias entre hombres y mujeres en la subescala Percepción interpersonal de las emociones son de débiles a moderadas ($d_{\text{Cohen}} = 0.298$) y que en el resto de medidas las diferencias entre sexos son muy pequeñas ($d_{\text{Cohen}} < 0.200$).

1.2. Inteligencia emocional percibida y nivel educativo

Se emplea el análisis de varianza de un factor, a fin de obtener evidencias relativas a la sexta hipótesis y, así, determinar si las puntuaciones en las subescalas del IEP-4 son más bajas en las personas adolescentes tempranas que cursan 1º y 2º de la ESO y van aumentando progresivamente en niveles educativos posteriores a lo largo de la adolescencia media.

Los resultados relativos al análisis de varianza unifactorial se muestran en la Tabla 11. La prueba de homogeneidad de varianzas de Levene efectuada pone de manifiesto que sólo es posible asumir que las varianzas en las puntuaciones de las subescalas Expresión emocional y Regulación reflexiva de las emociones son equivalentes en los distintos niveles educativos considerados, por lo que en el resto de subescalas se utiliza el estadístico F de Brown-Forsythe por resultar más robusto ante la heterocedasticidad.

El contraste de medias realizado pone de manifiesto que solamente existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en las subescalas Facilitación emocional del pensamiento y Regulación reflexiva de las emociones entre los niveles educativos analizados. Debido a que la prueba F sólo permite asumir de manera general la existencia de diferencias significativas entre las categorías objeto de comparación, para examinar las discrepancias en las puntuaciones entre los distintos niveles educativos se utilizan la prueba de comparaciones post hoc Tukey HSD, que asume varianzas iguales y controla los falsos positivos habituales en tamaños de muestra dispares, y Games-Howell, que está diseñada para varianzas y tamaños de muestra desiguales.

Los datos evidencian que en ambas subescalas existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias del grupo de adolescentes tempranos de 1º y 2º de la ESO y aquellos estudiantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia tanto aquellos que cursan 3º y 4º de ESO como los correspondientes a los años de Bachillerato (véase Tabla 12). Es decir, mientras que en la mayoría de las subescalas de la medida IEP-4 las diferencias que se observan en las puntuaciones medias no son significativas, los análisis llevados a cabo indican

que el alumnado que pertenece a los dos primeros cursos de la ESO presenta puntuaciones significativamente mayores en cuanto a la percepción que tienen de sus habilidades emocionales para facilitar el pensamiento y de las estrategias que emplean para regular sus emociones que aquellos y aquellas estudiantes de niveles educativos superiores.

Tabla 11

IE percibida en función del nivel educativo

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|---------|---------------------|----------|----------|-----------|--------------------|---------------------|----------|
| EEM | AdTemp (1º- 2º ESO) | 394 | 5.56 | 2.10 | 1.25 | .29 | .002 |
| | AdMed (3º- 4º ESO) | 503 | 5.37 | 2.09 | | | |
| | AdMed (1º- 2º BAC) | 169 | 5.30 | 2.07 | | | |
| PEINTER | AdTemp (1º- 2º ESO) | 394 | 7.08 | 1.96 | 0.89 ^{BF} | .41 ^{BF} | .002 |
| | AdMed (3º- 4º ESO) | 503 | 7.00 | 1.86 | | | |
| | AdMed (1º- 2º BAC) | 169 | 7.21 | 1.68 | | | |
| PEINTRA | AdTemp (1º- 2º ESO) | 394 | 6.83 | 1.88 | 1.90 ^{BF} | .15 ^{BF} | .003 |
| | AdMed (3º- 4º ESO) | 503 | 6.69 | 1.97 | | | |
| | AdMed (1º- 2º BAC) | 169 | 6.99 | 1.60 | | | |
| FEP | AdTemp (1º- 2º ESO) | 394 | 9.84 | 2.38 | 5.66 ^{BF} | .01 ^{BF**} | .010 |
| | AdMed (3º- 4º ESO) | 503 | 9.44 | 2.32 | | | |
| | AdMed (1º- 2º BAC) | 169 | 9.24 | 1.96 | | | |
| CAE | AdTemp (1º- 2º ESO) | 394 | 12.81 | 3.24 | 1.80 ^{BF} | .17 ^{BF} | .003 |
| | AdMed (3º- 4º ESO) | 503 | 11.44 | 2.98 | | | |
| | AdMed (1º- 2º BAC) | 169 | 12.56 | 2.59 | | | |
| RRE | AdTemp (1º- 2º ESO) | 394 | 11.06 | 2.71 | 8.57 | .01 ^{**} | .016 |
| | AdMed (3º- 4º ESO) | 503 | 10.45 | 2.63 | | | |
| | AdMed (1º- 2º BAC) | 169 | 10.25 | 2.44 | | | |

Notas. ^{**}*p* < .01; *F*^{BF}, *p*^{BF} = estadístico F y nivel de significación asociado al test Brown-Forsythe; AdMed (1º- 2º BAC) = grupo de participantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia que cursan primero y segundo de Bachillerato; AdMed (3º- 4º ESO) = grupo de participantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia que cursan tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria; AdTemp (1º- 2º ESO) = grupo de adolescentes tempranos que cursan primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Tabla 12

Contrastes post hoc para las diferencias de medias entre los niveles educativos en las subescalas de la medida IEP-4

| VD | Contraste | Nivel educativo | | |
|-----|--------------|---|---|--|
| | | AdTemp (1°- 2° ESO) vs AdMed (3°- 4° ESO) | AdTemp (1°- 2° ESO) vs AdMed (1°- 2° BAC) | AdMed (3°- 4° ESO) vs AdMed (1°- 2° BAC) |
| FEP | Games-Howell | (-0.40) .03* | (-0.60) .01** | (-0.20) .51 |
| RRE | Tukey | (-0.61) .01** | (-0.81) .01** | (-0.20) .73 |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$. AdMed (1°- 2° BAC) = grupo de participantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia que cursan primero y segundo de Bachillerato; AdMed (3°- 4° ESO) = grupo de participantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia que cursan tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria; AdTemp (1°- 2° ESO) = grupo de adolescentes tempranos que cursan primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; RRE = Regulación reflexiva de las emociones; VD = variable dependiente.

Para establecer la magnitud de estas diferencias, se aplica el estadístico eta-cuadrado, puesto que se trata de uno de los procedimientos más habituales y aconsejados en el análisis de varianza (Levine y Hullet, 2002). A este respecto, los resultados indican que las diferencias halladas en las subescalas Facilitación emocional del pensamiento ($\eta^2 = .010$) y Regulación reflexiva de las emociones ($\eta^2 = .016$) son pequeñas.

1.3. Inteligencia emocional percibida y nivel socioeconómico y cultural

A continuación, se presentan los resultados relativos a la séptima hipótesis para esclarecer si el alumnado que informa de un menor nivel SEC presenta puntuaciones más bajas en las subescalas del IEP-4 respecto a aquellos y aquellas estudiantes que informan de un mayor nivel SEC. Para ello, se utiliza el análisis de varianza unifactorial como procedimiento para comparar las medias que han obtenido las personas participantes en las habilidades emocionales autopercibidas, en función de los cuatro niveles SEC establecidos (véase Tabla 13).

Los datos indican que existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas en todas las subescalas del IEP-4. Más concretamente, los contrastes post hoc, mediante los estadísticos Games-Howell y Tukey, permiten afirmar que los valores inferiores que exhibe el alumnado de nivel SEC bajo en todas las subescalas son significativamente diferentes menores a los que presentan aquellos con un nivel SEC medio-alto y alto, excepto en la subescala Regulación reflexiva de las emociones en la que estas diferencias no son significativas (véase Tabla 14). Del mismo modo, se corrobora la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias del alumnado con un nivel SEC bajo y las medias superiores alcanzadas por aquellos con un nivel SEC bajo-medio en la Percepción interpersonal de las emociones. Asimismo, las puntuaciones obtenidas por el grupo de

participantes con un nivel SEC bajo-medio son significativamente menores que las del grupo que exhibe un nivel SEC medio-alto en todas las subescalas del IEP-4, salvo en la Percepción interpersonal de las emociones.

Tabla 13

IE percibida en función del nivel SEC

| | Nivel SEC | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|---------|--------------|----------|----------|-----------|--------------------|----------------------|----------|
| EEM | Bajo | 89 | 4.74 | 1.73 | 9.12 ^{BF} | .01 ^{BF} ** | .023 |
| | Bajo – Medio | 296 | 5.12 | 2.12 | | | |
| | Medio – Alto | 542 | 5.68 | 2.12 | | | |
| | Alto | 125 | 5.51 | 1.95 | | | |
| PEINTER | Bajo | 89 | 6.34 | 1.78 | 6.54 | .01** | .018 |
| | Bajo – Medio | 296 | 6.95 | 1.91 | | | |
| | Medio – Alto | 542 | 7.23 | 1.80 | | | |
| | Alto | 125 | 7.21 | 2.00 | | | |
| PEINTRA | Bajo | 89 | 6.12 | 1.72 | 6.70 | .01** | .019 |
| | Bajo – Medio | 296 | 6.59 | 1.90 | | | |
| | Medio – Alto | 542 | 6.98 | 1.89 | | | |
| | Alto | 125 | 6.85 | 1.84 | | | |
| FEP | Bajo | 89 | 8.83 | 2.01 | 8.05 | .01** | .022 |
| | Bajo – Medio | 296 | 9.21 | 2.26 | | | |
| | Medio – Alto | 542 | 9.81 | 2.33 | | | |
| | Alto | 125 | 9.83 | 2.34 | | | |
| CAE | Bajo | 89 | 11.31 | 2.74 | 9.72 | .01** | .027 |
| | Bajo – Medio | 296 | 12.23 | 2.90 | | | |
| | Medio – Alto | 542 | 12.94 | 3.02 | | | |
| | Alto | 125 | 12.88 | 3.22 | | | |
| RRE | Bajo | 89 | 10.47 | 2.76 | 3.86 | .01** | .011 |
| | Bajo – Medio | 296 | 10.24 | 2.65 | | | |
| | Medio – Alto | 542 | 10.86 | 2.62 | | | |
| | Alto | 125 | 10.79 | 2.54 | | | |

Notas. ** $p < .01$; F^{BF} , p^{BF} = estadístico F y nivel de significación asociado al test Brown-Forsythe; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; Nivel SEC = nivel socio-económico y cultural; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Tabla 14

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles SEC en las subescalas de la IE percibida

| VD | Contraste | Nivel SEC | | | | | | | |
|---------|-----------|--------------------|--------------------|-----------------|--------------------------|---|--------------------|---|--------------------|
| | | Bajo vs Bajo Medio | Bajo vs Medio Alto | Bajo vs Alto | Bajo Medio vs Medio Alto | - | Bajo Medio vs Alto | - | Medio Alto vs Alto |
| EEM | GH | - | (0.94) .01** | (0.77) .01* | (0.56) .01** | - | - | - | - |
| PEINTER | Tukey | (0.61) .03* | (0.89) .01** | (0.87) .01** | - | - | - | - | - |
| PEINTRA | Tukey | - | (0.86) .01** | (0.73) .03* | (0.39) .02* | - | - | - | - |
| FEP | Tukey | - | (0.98) .01** | (1.00) .01** | (0.60) .01** | - | - | - | - |
| CAE | Tukey | - | (1.63) .01** | (1.57) .01** | (0.71) .01** | - | - | - | - |
| RRE | Tukey | - | - | - | (0.62) .01** | - | - | - | - |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; GH = Games-Howell; Nivel SEC = nivel socio-económico y cultural; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

De manera general, los datos indican que aquellas personas adolescentes con un menor nivel SEC perciben tener un menor dominio de la mayoría de sus habilidades emocionales que aquellos que manifiestan un mayor nivel SEC familiar. En todo caso, estas diferencias son pequeñas ($\eta^2 < .020$) en las subescalas Percepción interpersonal de las emociones, Percepción intrapersonal de las emociones y Regulación reflexiva de las emociones, mientras que son de bajas a moderadas para la Expresión emocional ($\eta^2 = .023$), la Facilitación emocional del pensamiento ($\eta^2 = .022$) y la Comprensión y análisis emocional ($\eta^2 = .027$).

1.4. Inteligencia emocional percibida y la interacción de las variables sociopersonales

En este apartado, se examina la octava hipótesis, en tanto que se analiza si la interacción de las tres variables sociopersonales aquí estudiadas contribuye significativamente a la existencia de diferencias en las puntuaciones alcanzadas en las subescalas del IEP-4. Para ello, se emplea el análisis de varianza factorial de efectos fijos, desde el modelo lineal general univariante. Concretamente, este procedimiento estadístico permite establecer si las diferencias en las puntuaciones atribuibles a una variable sociopersonal se mantienen constantes cuando actúan las otras. Para ello, se especifica el modelo factorial completo y se

estima la varianza poblacional mediante la suma de los cuadrados Tipo III, puesto que esta aproximación es apropiada en datos en los que el número de observaciones para cada nivel de un factor no está equilibrado y proporciona las medias de cada subpoblación a través de estimaciones lineales-no sesgadas como la de mínimos cuadrados (Monleón-Getino, 2017).

En el modelo de tres factores que aquí se analiza son siete los efectos de interés: los tres efectos individuales principales de las variables sociopersonales sexo, nivel educativo y nivel SEC en las subescalas del IEP-4, cuyos resultados se han presentado en este capítulo previamente; los tres efectos de las interacciones dobles (i.e., sexo-nivel educativo, sexo-nivel SEC y nivel educativo-nivel SEC); y el efecto de la interacción conjunta triple entre las tres variables sociopersonales. Los efectos de las interacciones dobles y de la interacción triple se presentan a continuación.

1.4.1. Los efectos de las interacciones dobles

La prueba de Levene de igualdad de varianzas indica que hay diferencias en las varianzas entre las subpoblaciones relativas al sexo y el nivel educativo en las subescalas correspondientes a la percepción de las emociones en uno mismo y en los demás. De modo que, en estas dos subescalas se utilizan la prueba F de Brown-Forsythe, así como los contrastes post hoc Tukey HSD y Games-Howell para asegurar que la ratio de error Tipo I se mantiene bajo control en el análisis de varianza entre los niveles educativos para cada sexo.

Respecto a las subescalas Expresión emocional y Comprensión y análisis emocional, las pruebas inter-sujetos muestran que el modelo corregido que incluye todos los efectos del modelo tomados juntos no explica significativamente la variación observada en estas dos subescalas ($F = 1.47$, $p = .20$ para Expresión emocional; $F = 1.81$, $p = .11$ para Comprensión y análisis emocional). Asimismo, en la Tabla 15 se puede observar que el nivel crítico asociado al estadístico F en los modelos corregidos de las restantes subescalas ($p > .05$) indica que parte de su variación se debe a las variables sociopersonales sexo y/o nivel educativo, de manera que la interacción conjunta del sexo y el nivel educativo únicamente contribuye a explicar las diferencias observadas en la subescala Regulación reflexiva de las emociones.

En cuanto a la subescala Percepción interpersonal de las emociones, las diferencias observadas en sus medias se deben al efecto individual del factor sexo ($F = 19.93$, $p < .01$). Así, se observa que las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres en este aspecto, independientemente del nivel educativo al que pertenecen. De la misma manera, los datos indican que las diferencias de medias observadas en la subescala Percepción intrapersonal de las emociones son consecuencia principalmente del efecto individual del sexo ($F = 5.56$, $p < .02$). En todo caso, los estadísticos obtenidos revelan que los hombres creen ser más eficaces para percibir sus propias emociones de lo que lo hace el grupo de mujeres, al menos entre las personas participantes correspondientes a tercero y cuarto de ESO. Los coeficientes eta-cuadrado que recoge la Tabla 16 sugieren que estas diferencias entre hombres y mujeres son de débiles a moderadas para la subescala Percepción interpersonal de las emociones ($\eta^2 = .025$) y débiles para la subescala Percepción intrapersonal de las emociones ($\eta^2 = .012$).

Tabla 15

IE percibida en función del nivel educativo según el sexo

| VD | Nivel educativo | Sexo | | | | | | <i>t</i> (<i>p</i>) |
|---------|-----------------------|--|------------|-----------|----------|--|-----------|-----------------------|
| | | Hombre | | | Mujer | | | |
| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | |
| EEM | AdTemp (1°- 2° ESO) | 165 | 5.73 | 2.20 | 229 | 5.43 | 2.03 | 1.42 (.16) |
| | AdMed (3°- 4° ESO) | 198 | 5.55 | 2.06 | 305 | 5.25 | 2.10 | 1.58 (.11) |
| | AdMed (1°- 2° BAC) | 84 | 5.21 | 1.96 | 85 | 2.10 | 2.19 | -0.54 (.59) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 1.70 (.18) | | | .512 (.60) | | |
| | | Modelo corregido: <i>F</i> = 1.47, <i>p</i> = .20 | | | | | | |
| | | Sexo: <i>F</i> = 1.01, <i>p</i> = .31; Nivel educ: <i>F</i> = 1.31, <i>p</i> = .27 | | | | | | |
| | | Sexo * Nivel educ: <i>F</i> = 0.92, <i>p</i> = .40 | | | | | | |
| PEINTER | AdTemp (1°- 2° ESO) | 165 | 6.82 | 1.96 | 229 | 7.27 | 1.94 | -2.25 (.02)* |
| | AdMed (3°- 4° ESO) | 198 | 6.60 | 1.97 | 305 | 7.26 | 1.75 | -3.97 (.01)** |
| | AdMed (1°- 2° BAC) | 84 | 6.92 | 1.79 | 85 | 7.51 | 1.52 | -2.31 (.02)* |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 1.04 (.36) | | | 0.73 ^{BF} (.48) ^{BF} | | |
| | | Modelo corregido: <i>F</i> = 5.42, <i>p</i> < .01** | | | | | | |
| | | Sexo: <i>F</i> = 19.93, <i>p</i> < .01**; Nivel educ: <i>F</i> = 1.50, <i>p</i> = .22 | | | | | | |
| | | Sexo * Nivel educ: <i>F</i> = 0.37, <i>p</i> = .69 | | | | | | |
| PEINTRA | AdTemp (1°- 2° ESO) | 165 | 6.90 | 1.88 | 229 | 6.77 | 1.88 | 0.68 (.50) |
| | AdMed (3°- 4° ESO) | 198 | 6.97 | 1.94 | 305 | 6.51 | 1.98 | 2.59 (.01)* |
| | AdMed (1°- 2° BAC) | 84 | 7.15 | 1.63 | 85 | 6.83 | 1.56 | 1.30 (.19) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 0.51 (.60) | | | 1.94 ^{BF} (.14) ^{BF} | | |
| | | Modelo corregido: <i>F</i> = 2.49, <i>p</i> = .03* | | | | | | |
| | | Sexo: <i>F</i> = 5.56, <i>p</i> = .02*; Nivel educ: <i>F</i> = 1.15, <i>p</i> = .32 | | | | | | |
| | | Sexo * Nivel educ: <i>F</i> = 0.84, <i>p</i> = .43 | | | | | | |
| FEP | AdTemp (1°- 2° ESO) | 165 | 9.93 | 2.36 | 229 | 9.78 | 2.40 | 0.62 (.54) |
| | AdMed (3°- 4° ESO) | 198 | 9.72 | 2.30 | 605 | 9.27 | 2.31 | 2.13 (.03)* |
| | AdMed (1°- 2° BAC) | 84 | 9.40 | 1.98 | 85 | 9.08 | 1.93 | 1.07 (.29) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 1.49 (.23) | | | 4.34 (.01)* | | |
| | | Modelo corregido: <i>F</i> = 3.26, <i>p</i> < .01** | | | | | | |
| | | Sexo: <i>F</i> = 3.83, <i>p</i> < .05*; Nivel educ: <i>F</i> = 4.90, <i>p</i> < .01** | | | | | | |
| | | Sexo * Nivel educ: <i>F</i> = 0.45, <i>p</i> = .63 | | | | | | |
| CAE | AdTemp (1°- 2° ESO) | 165 | 13.06 | 3.31 | 229 | 12.63 | 3.18 | 1.31 (.19) |
| | AdMed (3°- 4° ESO) | 198 | 12.60 | 3.06 | 305 | 12.34 | 2.93 | 0.95 (.34) |
| | AdMed (1°- 2° BAC) | 84 | 12.17 | 2.60 | 85 | 12.95 | 2.54 | -1.99 (.05) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 2.50 (.08) | | | 1.62 (.20) | | |
| | | Modelo corregido: <i>F</i> = 1.81, <i>p</i> = .11 | | | | | | |
| | | Sexo: <i>F</i> = 0.02, <i>p</i> = .88; Nivel educ: <i>F</i> = 1.71, <i>p</i> = .18 | | | | | | |
| | | Sexo * Nivel educ: <i>F</i> = 2.52, <i>p</i> = .08 | | | | | | |
| RRE | AdTemp (1°- 2° ESO) | 165 | 11.02 | 2.71 | 229 | 11.09 | 2.72 | -0.23 (.82) |
| | AdMed (3°- 4° ESO) | 198 | 10.78 | 2.45 | 305 | 10.19 | 2.72 | 2.47 (.01)* |
| | AdMed (1°- 2° BAC) | 84 | 10.77 | 2.38 | 85 | 9.73 | 2.40 | 2.84 (.01)** |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 0.48 (.62) | | | 10.95 (.01)** | | |
| | | Modelo corregido: <i>F</i> = 6.03, <i>p</i> < .01** | | | | | | |
| | | Sexo: <i>F</i> = 8.47, <i>p</i> < .01**; Nivel educ: <i>F</i> = 7.46, <i>p</i> < .01** | | | | | | |
| | | Sexo * Nivel educ: <i>F</i> = 3.08, <i>p</i> < .05* | | | | | | |

Notas. **p* < .05; ***p* < .01; *F*^{BF} (*p*)^{BF} = estadísticos Brown-Forsythe; AdMed (1°- 2° BAC) = adolescentes medios que cursan primero y segundo de Bachillerato; AdMed (3°- 4° ESO) = grupo de participantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia que cursan tercero y cuarto de ESO; AdTemp (1°- 2° ESO) = grupo de adolescentes tempranos que cursan primero y segundo de ESO; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; Nivel educ = Nivel educativo; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Tabla 16

Tamaño de los efectos del sexo, el nivel educativo y la interacción de ambos factores sobre la IE percibida

| Efectos | η^2 | | | | | |
|-------------------|----------|---------|---------|--------|------|--------|
| | EEM | PEINTER | PEINTRA | FEP | CAE | RRE |
| Modelo corregido | .007 | .025** | .012* | .015** | .008 | .028** |
| Interceptación | .843 | .921 | .914 | .933 | .933 | .928 |
| Sexo | .001 | .018** | .005* | .004* | .001 | .008** |
| Nivel educ | .002 | .003 | .002 | .009** | .003 | .014** |
| Sexo * Nivel educ | .002 | .001 | .002 | .001 | .005 | .006* |

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; Nivel educ = Nivel educativo; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Acerca de la subescala Facilitación emocional del pensamiento, los análisis de varianza realizados informan de diferencias en las puntuaciones medias debidas al efecto individual directo del sexo ($F = 3.83, p < .05$) y el nivel educativo ($F = 4.90, p < .01$). De este modo, los hombres que cursan los dos últimos años de ESO presentan puntuaciones más altas que las mujeres del mismo nivel educativo en esta subescala. Por otra parte, los contrastes post hoc realizados (véase Tabla 17) informan de diferencias significativas en el grupo de mujeres, presentando las más jóvenes mayor puntuación en esta subescala que aquellas que están finalizando la etapa educativa de ESO o que incluso que aquellas que están cursando Bachillerato.

En relación a la Regulación reflexiva de las emociones, cabe señalar que esta es la única subescala del IEP-4 en la que el efecto de la interacción del sexo y el nivel contribuye a explicar significativamente las diferencias observadas ($F = 3.08, p < .05$), de modo que los valores que se hallan entre los distintos niveles educativos en esta subescala difieren en hombres y mujeres. Además, los datos manifiestan que los hombres alcanzan puntuaciones significativamente más altas en esta subescala que las mujeres, tanto en los años finales de la ESO como en el Bachillerato. Finalmente, indicar que en cuanto a la regulación emocional autopercebida también las mujeres que cursan los primeros dos cursos de ESO obtienen puntuaciones más altas que aquellas alumnas correspondientes a niveles educativos superiores.

Los coeficientes eta-cuadrado, calculados como la razón entre la suma de cuadrados del efecto y la suma de cuadrados del total corregido, manifiestan que las diferencias observadas en la subescala Regulación reflexiva de las emociones son de débiles a moderadas

($\eta^2 = .028$). En todo caso, las diferencias de mayor magnitud son atribuibles al efecto individual del nivel educativo ($\eta^2 = .014$) y que el efecto de la interacción del sexo y del nivel educativo en esta subescala es muy pequeño ($\eta^2 = .006$).

Tabla 17

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles educativos según el sexo en las subescalas de la medida IEP-4

| VD | Contraste | Sexo | Nivel educativo | | |
|---------|-----------|--------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | | AdTemp (1°- 2° ESO) | AdTemp (1°- 2° ESO) | AdMed (3°- 4° ESO) |
| | | | vs AdMed (3°- 4° ESO) | vs AdMed (1°- 2° BAC) | vs AdMed (1°- 2° BAC) |
| EEM | - | Hombre | - | - | - |
| | - | Mujer | - | - | - |
| PEINTER | - | Hombre | - | - | - |
| | - | Mujer | - | - | - |
| PEINTRA | - | Hombre | - | - | - |
| | - | Mujer | - | - | - |
| FEP | - | Hombre | - | - | - |
| | Tukey | Mujer | (-0.51) .03* | (-0.70) .05* | - |
| CAE | - | Hombre | - | - | - |
| | - | Mujer | - | - | - |
| RRE | - | Hombre | - | - | - |
| | Tukey | Mujer | (1.00) .01** | (1.36) .01* | - |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; AdMed (1°- 2° BAC) = grupo de participantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia que cursan primero y segundo de Bachillerato; AdMed (3°- 4° ESO) = grupo de participantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia que cursan tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria; AdTemp (1°- 2° ESO) = grupo de adolescentes tempranos que cursan primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; Nivel educ = Nivel educativo; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Por otra parte, se analiza la contribución de la interacción entre el sexo y el nivel SEC a las diferencias observadas en las puntuaciones de la subescalas del IEP-4. En primer lugar, la prueba de Levene garantiza que es posible asumir que las varianzas son homocedásticas en todas las subescalas, excepto en la Percepción interpersonal de las emociones. Para esta última medida se utiliza el estadístico F de Brown-Forsythe para determinar si existen diferencias entre las puntuaciones medias de los distintos niveles SEC.

Los datos recogidos en la Tabla 18 y en la Tabla 19 evidencian que todos los efectos considerados de forma conjunta contribuyen significativamente de manera débil-moderada ($\eta^2 = .020 - .043$) a las diferencias que se observan en todas las subescalas del IEP-4. Respecto a los efectos individuales, existen diferencias significativas débiles entre hombres y mujeres en las subescalas Percepción interpersonal de las emociones ($\eta^2 = .009$), Percepción intrapersonal de las emociones ($\eta^2 = .007$) y Facilitación emocional del pensamiento ($\eta^2 = .006$). Asimismo, las puntuaciones medias de los distintos niveles SEC exhiben diferencias significativas de débiles a moderadas en todas las subescalas ($\eta^2 = .015 - .027$), salvo en la Regulación reflexiva de las emociones, en la que las diferencias halladas son pequeñas ($\eta^2 = .009$).

Por otro lado, los datos evidencian que no existen diferencias significativas relativas a la interacción conjunta del sexo y el nivel SEC en las puntuaciones medias de ninguna de las subescalas del IEP-4 y que, por lo tanto, estos dos factores intervienen en la variabilidad de la IE percibida de manera independiente. Esto conlleva que en esta medida de la IE percibida las diferencias de valores medios en los distintos niveles SEC son constantes en ambos sexos y viceversa, del mismo modo que las diferencias entre hombres y mujeres se mantienen constantes en los diferentes niveles SEC.

Examinando con mayor detenimiento las diferencias significativas halladas en las puntuaciones medias en las subescalas del IEP-4, se observa que aquellos hombres con un nivel SEC bajo-medio muestran puntuaciones más altas que las mujeres en la Percepción intrapersonal de las emociones y la Regulación reflexiva de las emociones. Por el contrario, es el grupo de mujeres correspondiente al nivel SEC medio-alto las que obtienen puntuaciones más altas que los hombres del mismo nivel SEC.

Igualmente, las pruebas post hoc llevadas a cabo (véase Tabla 20) indican la ausencia de diferencias significativas entre las puntuaciones alcanzadas por las personas participantes que informan de niveles SEC bajo y bajo-medio, bajo-medio y alto, así como entre medio-alto y alto, independientemente del sexo al que pertenecen. Sin embargo, estos datos evidencian que en la mayoría de las subescalas del IEP-4 aquellas personas de un nivel SEC bajo y bajo-medio logran puntuaciones medias significativamente más bajas con respecto a los valores que alcanzan los sujetos de un nivel SEC medio-alto. Más concretamente, en cuanto a la Expresión emocional, la Percepción intrapersonal de las emociones y la Comprensión y análisis emocional, tanto los hombres como las mujeres pertenecientes a un nivel SEC bajo presentan puntuaciones medias significativamente más bajas en estas subescalas que las que obtienen las personas de un nivel SEC medio-alto, mientras que sólo se observan estas diferencias en el grupo de mujeres respecto a las subescalas Facilitación emocional del pensamiento y Percepción interpersonal de las emociones.

De manera similar, solamente el grupo de mujeres correspondientes al nivel SEC bajo-medio presentan valores medios significativamente más bajos en todas las medidas que contiene el IEP-4, excepto en la Percepción interpersonal de las emociones, que aquellas mujeres de un nivel SEC medio-alto. Finalmente, los datos muestran que también las mujeres y los hombres correspondientes a un nivel SEC bajo obtienen puntuaciones significativamente

menores, ellas en la Percepción interpersonal de las emociones y ellos en la Facilitación emocional del pensamiento y la Comprensión y análisis emocional, que aquellas personas que informan de un nivel SEC alto.

Tabla 18

IE percibida en función del nivel SEC según sexo

| VD | Nivel SEC | Sexo | | | | | | <i>t</i> (<i>p</i>) |
|---------|-----------------------|--|--------------|-----------|----------|--|-----------|-----------------------|
| | | Hombre | | | Mujer | | | |
| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | |
| EEM | Bajo | 49 | 4.80 | 1.55 | 40 | 4.67 | 1.95 | 0.32 (.75) |
| | Bajo-Medio | 120 | 5.36 | 2.09 | 176 | 4.96 | 2.13 | 1.59 (.11) |
| | Medio-Alto | 220 | 5.81 | 2.19 | 322 | 5.59 | 2.08 | 1.16 (.25) |
| | Alto | 52 | 5.71 | 2.05 | 73 | 5.37 | 1.88 | 0.96 (.34) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 3.70 (.01)* | | | 4.98 (.01)** | | |
| | | Modelo corregido: $F = 4.20, p < .01^{**}$ | | | | | | |
| | | Sexo: $F = 2.70, p = .10$; Nivel SEC : $F = 7.99, p < .01^{**}$ | | | | | | |
| | | Sexo * Nivel SEC: $F = 0.17, p = .92$ | | | | | | |
| PEINTER | Bajo | 49 | 6.35 | 1.90 | 49 | 6.32 | 1.65 | 0.06 (.95) |
| | Bajo-Medio | 120 | 6.76 | 1.82 | 120 | 7.08 | 1.96 | -1.45 (.15) |
| | Medio-Alto | 220 | 6.80 | 1.96 | 220 | 7.51 | 1.63 | -4.43 (.01)** |
| | Alto | 52 | 6.77 | 2.11 | 52 | 7.52 | 1.86 | -2.10 (.04)* |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 0.76 (.51) | | | 6.72 ^{BF} (.01) ^{BF**} | | |
| | | Modelo corregido: $F = 6.71, p < .01^{**}$ | | | | | | |
| | | Sexo: $F = 9.26, p = .01^{**}$; Nivel SEC: $F = 5.55, p = .01^{**}$ | | | | | | |
| | | Sexo * Nivel SEC: $F = 1.52, p = .28$ | | | | | | |
| PEINTRA | Bajo | 49 | 6.26 | 1.68 | 49 | 5.95 | 1.78 | 0.86 (.39) |
| | Bajo-Medio | 120 | 6.95 | 1.82 | 120 | 6.35 | 1.92 | 2.68 (.01)** |
| | Medio-Alto | 220 | 7.12 | 1.92 | 220 | 6.88 | 1.87 | 1.41 (.16) |
| | Alto | 52 | 7.11 | 1.77 | 52 | 6.66 | 1.87 | 1.38 (.17) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 2.94 (.03)* | | | 5.01 (.01)** | | |
| | | Modelo corregido: $F = 4.58, p < .01^{**}$ | | | | | | |
| | | Sexo: $F = 7.37, p = .01^{**}$; Nivel SEC: $F = 6.74, p = .01^{**}$ | | | | | | |
| | | Sexo * Nivel SEC: $F = 0.62, p = .60$ | | | | | | |
| FEP | Bajo | 49 | 9.04 | 2.10 | 40 | 8.57 | 1.88 | 1.09 (.28) |
| | Bajo-Medio | 120 | 9.52 | 2.21 | 176 | 9.00 | 2.27 | 1.97 (.29) |
| | Medio-Alto | 220 | 9.91 | 2.30 | 322 | 9.74 | 2.35 | 0.82 (.41) |
| | Alto | 52 | 10.23 | 2.36 | 73 | 9.55 | 2.31 | 1.61 (.11) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 3.15 (.02)* | | | 5.97 (.01)** | | |
| | | Modelo corregido: $F = 4.62, p < .01^{**}$ | | | | | | |
| | | Sexo: $F = 6.52, p = .01^{**}$; Nivel SEC: $F = 7.98, p = .01^{**}$ | | | | | | |
| | | Sexo * Nivel SEC: $F = 0.66, p = .58$ | | | | | | |
| CAE | Bajo | 49 | 11.37 | 2.91 | 40 | 11.25 | 2.57 | 0.20 (.84) |
| | Bajo-Medio | 120 | 12.37 | 2.89 | 176 | 12.13 | 2.91 | 0.69 (.49) |
| | Medio-Alto | 220 | 13.04 | 3.05 | 322 | 12.87 | 3.00 | 0.65 (.52) |
| | Alto | 52 | 13.29 | 3.39 | 73 | 12.59 | 3.08 | 1.20 (.23) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 5.20 (.01)** | | | 4.99 (.01)** | | |
| | | Modelo corregido: $F = 4.53, p < .01^{**}$ | | | | | | |
| | | Sexo: $F = 1.67, p = .20$; Nivel SEC: $F = 9.76, p = .01^{**}$ | | | | | | |
| | | Sexo * Nivel SEC: $F = 0.27, p = .84$ | | | | | | |

Tabla 18 (Continuación)

| VD | Nivel SEC | Sexo | | | | | | <i>t</i> (<i>p</i>) |
|-----|------------|--|----------|-----------|---------------|----------|-----------|-----------------------|
| | | Hombre | | | Mujer | | | |
| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | |
| RRE | Bajo | 49 | 10.53 | 2.78 | 40 | 10.40 | 2.77 | 0.22 (.83) |
| | Bajo-Medio | 120 | 10.79 | 2.32 | 176 | 9.86 | 2.80 | 3.11 (.01) ** |
| | Medio-Alto | 220 | 11.05 | 2.53 | 322 | 10.74 | 2.68 | 1.36 (.17) |
| | Alto | 52 | 10.79 | 2.79 | 73 | 10.79 | 2.37 | -0.01 (.99) |
| | | F (<i>p</i>) | | | 4.44 (.01) ** | | | |
| | | Modelo corregido: $F = 3.21, p < .01$ ** | | | | | | |
| | | Sexo: $F = 2.70, p = .10$; Nivel SEC: $F = 3.15, p = .02$ * | | | | | | |
| | | Sexo * Nivel SEC: $F = 1.32, p = .26$ | | | | | | |

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; $F^{BF} (p)^{BF}$ = estadísticos Brown-Forsythe; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; Nivel SEC = nivel socio-económico y cultural; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Tabla 19

Tamaño de los efectos del sexo, nivel SEC y la interacción de ambos factores sobre la IE percibida

| Efectos | η^2 | | | | | |
|------------------|----------|---------|---------|--------|--------|--------|
| | EEM | PEINTER | PEINTRA | FEP | CAE | RRE |
| Modelo corregido | .027** | .043** | .030** | .020** | .029** | .021** |
| Interceptación | .799 | .896 | .886 | .913 | .913 | .910 |
| Sexo | .003 | .009** | .007** | .006* | .002 | .003 |
| Nivel SEC | .022** | .016** | .019** | .022** | .027** | .009* |
| Sexo * Nivel SEC | .001 | .004 | .002 | .002 | .001 | .004 |

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; Nivel SEC = nivel socio-económico y cultural; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Por último, se examina el efecto doble del nivel educativo y del nivel SEC en la IE percibida. El nivel de significación asociado a la prueba de Levene pone de manifiesto que las varianzas entre las subpoblaciones relativas al nivel educativo y al nivel SEC no son similares en las subescalas Percepción intrapersonal de las emociones y Regulación reflexiva de las emociones, por lo que se emplea el coeficiente F de Brown-Forsythe para examinar las diferencias de medias en estas dos subescalas.

Tabla 20

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles SEC según el sexo en las subescalas de la medida IEP-4

| VD | Contraste | Sexo | Nivel SEC | | | | | |
|---------|-----------|--------|--------------------|--------------------|-----------------|--------------------------|--------------------|--------------------|
| | | | Bajo vs Bajo-Medio | Bajo vs Medio-Alto | Bajo vs Alto | Bajo-Medio vs Medio-Alto | Bajo-Medio vs Alto | Medio-Alto vs Alto |
| EEM | Tukey | Hombre | - | (1.01) .01** | - | - | - | - |
| | Tukey | Mujer | - | (0.92) .04* | - | (0.63) .01** | - | - |
| PEINTER | - | Hombre | - | - | - | - | - | - |
| | GH | Mujer | - | (1.19) .01** | (1.20) .01** | - | - | - |
| PEINTRA | Tukey | Hombre | - | (0.86) .02* | - | - | - | - |
| | Tukey | Mujer | - | (0.93) .02* | - | (0.53) .01* | - | - |
| FEP | Tukey | Hombre | - | - | (1.19) .04* | - | - | - |
| | Tukey | Mujer | - | (1.17) .01* | - | (0.98) .01** | - | - |
| CAE | Tukey | Hombre | - | (1.67) .01** | (1.92) .01** | - | - | - |
| | Tukey | Mujer | - | (1.62) .01** | - | (0.74) .04* | - | - |
| RRE | - | Hombre | - | - | - | - | - | - |
| | Tukey | Mujer | - | - | - | (0.88) .01** | - | - |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; GH = Games-Howell; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

El estudio del efecto del nivel educativo y del nivel SEC sobre la IE percibida revela que, en cuanto al modelo corregido, todos los efectos tomados de forma conjunta contribuyen significativamente a la existencia de diferencias de débiles a moderadas ($\eta^2 = .026 - .041$) en las puntuaciones medias observadas en todas las subescalas del IEP-4 (véanse Tabla 21 y Tabla 22).

Tabla 21

IE percibida en función del nivel SEC según el nivel educativo

| VD | Nivel SEC | Nivel educativo | | | | | | | | | <i>F</i> (<i>p</i>) |
|--|-----------------------|------------------------|--------------|-----------|-----------------------|--------------|-----------|-----------------------|--|-----------|--|
| | | AdTemp (1°- 2° ESO) | | | AdMed (3°- 4° ESO) | | | AdMed (1°- 2° BAC) | | | |
| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | |
| EEM | Bajo | 37 | 5.13 | 1.72 | 41 | 4.63 | 1.80 | 11 | 3.82 | 1.17 | 2.89 (.07) |
| | B-Med | 97 | 5.06 | 2.17 | 127 | 5.15 | 2.23 | 72 | 5.15 | 1.87 | 0.06 (.94) |
| | Med-A | 210 | 5.82 | 2.13 | 257 | 5.56 | 2.02 | 75 | 5.72 | 2.28 | 0.90 (.41) |
| | Alto | 40 | 5.80 | 2.03 | 74 | 5.45 | 1.93 | 11 | 4.91 | 1.81 | 1.00 (.37) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 3.59 (.01)* | | | 2.92 (.03)* | | | 3.28 (.02)* | | |
| Modelo corregido: $F = 2.89, p < .01^{**}$ | | | | | | | | | | | |
| Nivel educ: $F = 2.34, p = .10$; Nivel SEC: $F = 8.21, p < .01^{**}$ | | | | | | | | | | | |
| Nivel educ * Nivel SEC: $F = 0.84, p = .53$ | | | | | | | | | | | |
| PEINTER | Bajo | 37 | 5.92 | 2.05 | 41 | 6.56 | 1.67 | 11 | 6.91 | 0.70 | 1.95 (.15) |
| | B-Med | 97 | 6.73 | 1.96 | 127 | 6.82 | 1.93 | 72 | 7.49 | 1.71 | 3.85 (.02)* |
| | Med-A | 210 | 7.47 | 1.79 | 257 | 7.13 | 1.83 | 75 | 6.88 | 1.69 | 3.62 (.03)* |
| | Alto | 40 | 7.27 | 2.16 | 74 | 7.05 | .194 | 11 | 8.00 | 1.67 | 1.11 (.33) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 8.70 (.01)** | | | 1.61 (.19) | | | 2.61 (.05) | | |
| Modelo corregido: $F = 3.72, p < .01^{**}$ | | | | | | | | | | | |
| Nivel educ: $F = 2.00, p = .13$; Nivel SEC : $F = 3.64, p = .01^*$ | | | | | | | | | | | |
| Nivel educ * Nivel SEC: $F = 3.07, p < .01^{**}$ | | | | | | | | | | | |
| PEINTRA | Bajo | 37 | 6.11 | 1.85 | 41 | 6.05 | 1.80 | 11 | 6.45 | 0.82 | 0.24 (.79) |
| | B-Med | 97 | 6.65 | 1.92 | 127 | 6.34 | 1.99 | 72 | 6.97 | 1.64 | 2.64 (.07) |
| | Med-A | 210 | 6.97 | 1.90 | 257 | 6.95 | 1.94 | 75 | 7.11 | 1.71 | 0.20 (.82) |
| | Alto | 40 | 7.07 | 1.68 | 74 | 6.72 | 2.01 | 11 | 6.91 | 0.94 | 0.77 ^{BF} (.46) ^{BF} |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 2.73 (.05) | | | 4.36 (.01)** | | | 0.92 ^{BF} (.43) ^{BF} | | |
| Modelo corregido: $F = 2.48, p < .01^{**}$ | | | | | | | | | | | |
| Nivel educ: $F = 1.37, p = .25$; Nivel SEC: $F = 4.44, p = .01^{**}$ | | | | | | | | | | | |
| Nivel educ * Nivel SEC: $F = 0.42, p = .87$ | | | | | | | | | | | |
| FEP | Bajo | 37 | 8.86 | 1.90 | 41 | 8.93 | 2.16 | 11 | 8.36 | 1.86 | 0.34 (.71) |
| | B-Med | 97 | 9.59 | 2.54 | 127 | 8.99 | 2.24 | 72 | 9.10 | 1.78 | 2.05 (.13) |
| | Med-A | 210 | 10.06 | 2.40 | 257 | 9.69 | 2.31 | 75 | 9.52 | 2.14 | 2.10 (.12) |
| | Alto | 40 | 10.25 | 2.23 | 74 | 9.70 | 2.47 | 11 | 9.18 | 1.72 | 1.17 (.31) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 3.41 (.02)* | | | 3.62 (.01)* | | | 1.38 (.25) | | |
| Modelo corregido: $F = 3.24, p < .01^{**}$ | | | | | | | | | | | |
| Nivel educ: $F = 2.98, p = .05$; Nivel SEC : $F = 5.75, p < .01^{**}$ | | | | | | | | | | | |
| Nivel educ * Nivel SEC: $F = 0.34, p = .91$ | | | | | | | | | | | |
| CAE | Bajo | 37 | 11.30 | 2.95 | 41 | 11.37 | 2.68 | 11 | 11.18 | 2.48 | 0.02 (.98) |
| | B-Med | 97 | 12.00 | 3.26 | 127 | 12.16 | 2.92 | 72 | 12.64 | 2.27 | 1.05 (.35) |
| | Med-A | 210 | 13.31 | 3.20 | 257 | 12.62 | 2.95 | 75 | 12.96 | 2.64 | 3.02 (.05)* |
| | Alto | 40 | 12.80 | 3.03 | 74 | 12.89 | 3.20 | 11 | 10.73 | 3.41 | 3.20 (.04)* |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | | 7.21 (.01)** | | | 3.08 (.07)* | | | 3.65 (.01)* | | |
| Modelo corregido: $F = 4.07, p < .01^{**}$ | | | | | | | | | | | |
| Nivel educ: $F = 1.42, p = .24$; Nivel SEC : $F = 7.43, p < .01^{**}$ | | | | | | | | | | | |
| Nivel educ * Nivel SEC: $F = 1.98, p = .06$ | | | | | | | | | | | |

(Continuación Tabla 21)

| VD | Nivel SEC | Nivel educativo | | | | | | | | | F (p) |
|-----|-----------|--|-------|------|--------------------|-------|------|--|-------|------|--|
| | | AdTemp (1°- 2° ESO) | | | AdMed (3°- 4° ESO) | | | AdMed (1°- 2° BAC) | | | |
| | | n | M | DT | n | M | DT | n | M | DT | |
| RRE | Bajo | 37 | 10.58 | 3.31 | 41 | 10.46 | 2.49 | 11 | 10.18 | 1.60 | 0.11 ^{BF} (.90) ^{BF} |
| | B-Med | 97 | 10.67 | 2.77 | 127 | 10.00 | 2.70 | 72 | 10.08 | 2.34 | 2.01 ^{BF} (.14) ^{BF} |
| | Med-A | 210 | 11.38 | 2.49 | 257 | 10.59 | 2.64 | 75 | 10.37 | 2.70 | 6.99 (.01) ^{**} |
| | Alto | 40 | 11.25 | 2.63 | 74 | 10.58 | 2.56 | 11 | 10.54 | 2.07 | 0.77 ^{BF} (.46) ^{BF} |
| | F (p) | 1.86 ^{BF} (.14) ^{BF} | | | 1.52 (.21) | | | 0.30 ^{BF} (.82) ^{BF} | | | |

Modelo corregido: $F = 2.85, p < .01^{**}$
 Nivel educ: $F = 3.73, p = .02^*$; Nivel SEC: $F = 2.52, p = .06$
 Nivel educ * Nivel SEC: $F = 0.29, p = .94$

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; $F^{BF} (p)^{BF}$ = estadísticos Brown-Forsythe; AdMed (1°- 2° BAC) = adolescentes medios que cursan primero y segundo de Bachillerato; AdMed (3°- 4° ESO) = grupo de participantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia que cursan tercero y cuarto de ESO; AdTemp (1°- 2° ESO) = grupo de adolescentes tempranos que cursan primero y segundo de ESO; B-Med = Bajo-Medio; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; Med-A = Medio-Alto; Nivel educ = Nivel educativo; Nivel SEC = nivel socio-económico y cultural; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Tabla 22

Tamaño de los efectos del nivel educativo, nivel SEC y la interacción de ambos factores sobre la IE percibida

| Efectos | η^2 | | | | | |
|------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| | EEM | PEINTER | PEINTRA | FEP | CAE | RRE |
| Modelo corregido | .030 ^{**} | .038 ^{**} | .026 ^{**} | .033 ^{**} | .041 ^{**} | .029 ^{**} |
| Interceptación | .726 | .860 | .844 | .877 | .877 | .874 |
| Nivel educ | .004 | .004 | .003 | .006 | .003 | .007 ^{**} |
| Nivel SEC | .023 ^{**} | .010 [*] | .013 ^{**} | .016 ^{**} | .021 ^{**} | .007 |
| Nivel educ * Nivel SEC | .005 | .017 ^{**} | .002 | .002 | .011 | .002 |

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; AdMed (1°- 2° BAC) = adolescentes medios que cursan primero y segundo de Bachillerato; AdMed (3°- 4° ESO) = grupo de participantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia que cursan tercero y cuarto de ESO; AdTemp (1°- 2° ESO) = grupo de adolescentes tempranos que cursan primero y segundo de ESO; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; Nivel educ = Nivel educativo; Nivel SEC = nivel socio-económico y cultural; Nivel educ * Nivel SEC = interacción entre los niveles educativos y los niveles SEC; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

No obstante, respecto a los efectos individuales, el estadístico F pone de manifiesto que de las dos variables sociopersonales consideradas solamente el nivel SEC influye débilmente ($\eta^2 = .010 - .023$) en todas las subescalas de la IE percibida; además, el nivel educativo influiría únicamente y de manera muy débil ($\eta^2 = .007$) en la subescala Regulación Reflexiva de la Emociones. Es necesario mencionar también que el estadístico F correspondiente a la interacción entre el nivel educativo y el nivel SEC sólo presenta un p -valor inferior al nivel crítico ($p < .05$) en la Percepción interpersonal de las emociones, lo que indica que la interacción entre estos dos factores sociopersonales sólo posee un efecto significativo sobre las puntuaciones medias observadas en esta subescala.

Por otra parte, entre los contrastes post hoc que recogen la Tabla 23 y la Tabla 24, destacan las diferencias significativas que existen entre los valores que obtiene el alumnado correspondiente a un nivel SEC bajo o bajo-medio respecto a aquellos alumnos y alumnas pertenecientes a un nivel SEC medio-alto en la mayoría de las subescalas del IEP-4. Concretamente, tanto entre las personas participantes que informan de un nivel SEC bajo y las de un nivel SEC medio-alto, como las pertenecientes a un nivel SEC bajo-medio y las de nivel SEC medio-alto, existen diferencias en sus niveles al inicio de la ESO en las subescalas Percepción interpersonal de las emociones y Comprensión y análisis emocional. Asimismo, a finales de la ESO existen diferencias en las puntuaciones medias observadas en la Percepción intrapersonal de las emociones. En estos casos, el alumnado con un menor nivel SEC presenta medias significativamente más bajas que los alumnos y alumnas pertenecientes al nivel SEC medio-alto.

Del mismo modo, se observa que las diferencias entre los distintos niveles educativos se limitan al alumnado de nivel SEC bajo-medio y medio-alto. Así, analizando la subpoblación que informa de un nivel SEC medio-alto, los y las estudiantes más jóvenes creen tener mayor capacidad para comprender y regular sus emociones que de la que informa el alumnado de niveles educativos superiores; incluso el alumnado que cursa primero y segundo de ESO percibe tener mayor capacidad para percibir las emociones de los demás que el alumnado de Bachillerato. Por otra parte, entre los sujetos de un nivel SEC bajo-medio, son los chicos y las chicas que cursan Bachillerato los que obtienen puntuaciones medias significativamente más altas en cuanto a la Percepción interpersonal de las emociones que aquellos y aquellas estudiantes más jóvenes.

Tabla 23

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles SEC según los niveles educativos en las subescalas del IEP-4

| VD | Contraste | Nivel educ | Nivel SEC | | | | | |
|---------|-----------|---------------------|--------------------|--------------------|----------------|--------------------------|--------------------|--------------------|
| | | | Bajo vs Bajo-Medio | Bajo vs Medio-Alto | Bajo vs Alto | Bajo-Medio vs Medio-Alto | Bajo-Medio vs Alto | Medio-Alto vs Alto |
| EEM | Tukey | AdTemp (1°- 2° ESO) | - | - | - | (0.76) .02* | - | - |
| | Tukey | AdMed (3°- 4° ESO) | - | (0.93) .04* | - | - | - | - |
| | Tukey | AdMed (1°- 2° BAC) | (1.33) .02* | (1.90) .01** | - | - | - | - |
| PEINTER | Tukey | AdTemp (1°- 2° ESO) | - | (1.55) .01** | (1.35) .01* | (0.74) .01** | - | - |
| | - | AdMed (3°- 4° ESO) | - | - | - | - | - | - |
| | - | AdMed (1°- 2° BAC) | - | - | - | - | - | - |
| PEINTRA | - | AdTemp (1°- 2° ESO) | - | - | - | - | - | - |
| | Tukey | AdMed (3°- 4° ESO) | - | (0.90) .03* | - | (0.61) .02* | - | - |
| | - | AdMed (1°- 2° BAC) | - | - | - | - | - | - |
| FEP | Tukey | AdTemp (1°- 2° ESO) | - | (1.39) .03* | - | - | - | - |
| | Tukey | AdMed (3°- 4° ESO) | - | - | - | (0.77) .03* | - | - |
| | - | AdMed (1°- 2° BAC) | - | - | - | - | - | - |
| CAE | Tukey | AdTemp (1°- 2° ESO) | - | (2.01) .01** | (1.50) .02* | (1.31) .01* | - | - |
| | Tukey | AdMed (3°- 4° ESO) | - | - | (1.52) .04* | - | - | - |
| | Tukey | AdMed (1°- 2° BAC) | - | - | - | - | - | (-2.23) .03* |
| RRE | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | - | - | - | - | - | - | - | - |

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; AdMed (1°- 2° BAC) = adolescentes medios que cursan primero y segundo de Bachillerato; AdMed (3°- 4° ESO) = grupo de participantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia que cursan tercero y cuarto de ESO; AdTemp (1°- 2° ESO) = grupo de adolescentes tempranos que cursan primero y segundo de ESO; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; Nivel educ = Nivel educativo; Nivel SEC = nivel socio-económico y cultural; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Tabla 24

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles educativos según el nivel SEC en las subescalas del IEP-4

| VD | Contraste | Nivel SEC | Nivel educativo | | |
|---------|-----------|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | | AdTemp (1°- 2° ESO) | AdTemp (1°- 2° ESO) | AdMed (3°- 4° ESO) |
| | | | vs AdMed (3°- 4° ESO) | vs AdMed (1°- 2° BAC) | vs AdMed (1°- 2° BAC) |
| EEM | - | - | - | - | - |
| | - | - | - | - | - |
| | - | - | - | - | - |
| | - | - | - | - | - |
| PEINTER | - | Bajo | - | - | - |
| | Tukey | Bajo-Medio | - | (0.76) .029* | (0.67) .045* |
| | Tukey | Medio-Alto | - | (-0.59) .041* | - |
| | - | Alto | - | - | - |
| | - | - | - | - | - |
| | - | - | - | - | - |
| | - | - | - | - | - |
| FEP | - | - | - | - | - |
| | - | - | - | - | - |
| | - | - | - | - | - |
| | - | - | - | - | - |
| CAE | - | Bajo | - | - | - |
| | - | Bajo-Medio | - | - | - |
| | Tukey | Medio-Alto | (-0.69) .038* | - | - |
| | Tukey | Alto | - | (-2.07) .034* | - |
| RRE | - | Bajo | - | - | - |
| | - | Bajo-Medio | - | - | - |
| | Tukey | Medio-Alto | (-0.79) .003** | (-1.01) .011* | - |
| | - | Alto | - | - | - |

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; AdMed (1°- 2° BAC) = adolescentes medios que cursan primero y segundo de Bachillerato; AdMed (3°- 4° ESO) = grupo de participantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia que cursan tercero y cuarto de ESO; AdTemp (1°- 2° ESO) = grupo de adolescentes tempranos que cursan primero y segundo de ESO; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; Nivel SEC = nivel socio-económico y cultural; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

1.4.2. El efecto de la interacción triple

Para finalizar con el análisis de la variabilidad de la IE percibida en función de las variables sociopersonales consideradas, a continuación, se presentan los resultados relativos a la contribución de la interacción conjunta del sexo, el nivel educativo y el nivel SEC. De manera preliminar se examina la igualdad de varianzas entre las distintas categorías contempladas. El nivel de significación asociado a la prueba de Levene de calidad de varianzas indica que todas las subescalas del IEP cumplen el supuesto de homocedasticidad, a excepción de la Percepción interpersonal de las emociones. Por ello, puesto que el programa estadístico no ofrece la posibilidad de aplicar el estadístico F de Brown-Forsythe en el análisis de varianza factorial univariante, se toma en consideración la limitación que supone aplicar

contrastes paramétricos en diseños no balanceados con subpoblaciones heterocedásticas y se resaltan los resultados relativos a esta subescala en la Tabla 25, a fin de considerar estos datos con la precaución debida.

Tabla 25

Prueba inter-sujetos del efecto de los factores sexo, nivel educativo y nivel SEC sobre la IE percibida

| VD | Modelo Corregido | Efectos Principales | | | Efectos Dobles | | | Efecto Triple | |
|---------|--------------------------------------|--------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| | | Sexo | EDUC | SEC | Sexo * EDUC | Sexo * SEC | EDUC * SEC | Sexo * EDUC * SEC | |
| EEM | <i>F</i> (<i>p</i>) η^2 | 1.92 (.01)** .041 | 0.52 (.47) .001 | 2.95 (.05) .006 | 7.91 (.01)** .023 | 0.53 (.59) .001 | 0.30 (.82) .001 | 0.89 (.50) .005 | 0.64 (.69) .004 |
| PEINTER | <i>F</i> (<i>p</i>) η^2 | 3.13 (.01)** .066 | 3.98 (.05)* .004 | 2.65 (.07) .005 | 3.70 (.01)* .011 | 1.09 (.34) .002 | 0.99 (.40) .003 | 2.82 (.01)* .016 | 0.45 (.85) .003 |
| PEINTRA | <i>F</i> (<i>p</i>) η^2 | 1.79 (.01)* .039 | 3.99 (.05)* .004 | 1.07 (.34) .002 | 4.26 (.01)** .012 | 0.47 (.63) .001 | 0.43 (.73) .001 | 0.42 (.86) .002 | 0.15 (.99) .001 |
| FEP | <i>F</i> (<i>p</i>) η^2 | 2.12 (.002)** .045 | 2.09 (.15) .002 | 2.67 (.07) .005 | 5.81 (.01)** .017 | 0.76 (.47) .001 | 0.51 (.67) .001 | 0.39 (.88) .002 | 0.66 (.68) .004 |
| CAE | <i>F</i> (<i>p</i>) η^2 | 2.59 (.001)** .055 | 0.39 (.53) .001 | 2.31 (.10) .004 | 7.87 (.01)** .022 | 4.60 (.01)* .009 | 0.29 (.83) .001 | 2.31 (.03)* .013 | 0.77 (.59) .004 |
| RRE | <i>F</i> (<i>p</i>) η^2 | 2.22 (.001)** .047 | 1.87 (.17) .002 | 3.27 (.04)* .006 | 1.86 (.13) .005 | 1.35 (.26) .003 | 1.12 (.34) .003 | 0.34 (.91) .002 | 0.47 (.83) .003 |

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; Los datos resaltados en gris se obtienen mediante el empleo de pruebas paramétricas en un diseño no balanceado con subpoblaciones heterocedásticas; CAE = Comprensión y análisis emocional; EDUC = Nivel educativo; EDUC * SEC = interacción entre los niveles educativos y los niveles SEC; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; SEC = nivel socio-económico y cultural; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

La comparación de medias realizada desde el modelo general lineal univariante permite examinar el efecto individual del sexo, del nivel educativo y del nivel SEC; los efectos dobles, tomando los factores sociopersonales de dos en dos; y el efecto triple de los tres factores sociopersonales considerados de manera conjunta. Dada la complejidad que

entraña examinar el efecto de tres factores en las puntuaciones de las subescalas del IEP-4, se exponen a continuación los resultados relativos a la prueba inter-sujetos de estos efectos sin identificar las subpoblaciones concretas en las que los valores medios difieren.

Los datos indican que todos los efectos del modelo corregido tomados juntos explican significativamente y de manera moderada ($\eta^2 = .039 - .066$) las variaciones observadas en las puntuaciones medias de todas las subescalas del IEP-4. Asimismo, estos resultados ponen de manifiesto que los tres efectos individuales contribuyen significativamente a estas diferencias en algunas de las subescalas. Más concretamente, el sexo influye muy débilmente ($\eta^2 = .004$) en las puntuaciones medias en las dos subescalas relativas a la percepción de las emociones en uno mismo y en los demás; el nivel educativo incide de modo muy débil ($\eta^2 = .006$) en los valores obtenidos en la subescala Regulación reflexiva de las emociones; y el nivel SEC contribuye de manera débil a moderada ($\eta^2 = .011 - .023$) en todas las subescalas de esta medida de la IE percibida, salvo en la Regulación reflexiva de las emociones.

Por otra parte, los efectos dobles de algunas de las variables sociopersonales también contribuyen débilmente ($\eta^2 = .009 - .016$) a las diferencias observadas en las puntuaciones. Es decir, el efecto de una de ellas sobre las subescalas del IEP-4 depende de cuál sea el nivel de la otra variable sociopersonal. En este caso, estos resultados ponen de manifiesto que la interacción entre el sexo y el nivel educativo influye en la variación de puntuaciones de la subescala Comprensión y análisis emocional, mientras que la interacción entre el nivel educativo y el nivel SEC influye en la Percepción interpersonal de las emociones y la Comprensión y análisis emocional. Sin embargo, el grado de significación ($p > .05$) asociado a la prueba inter-sujetos del efecto de la interacción entre sexo y nivel SEC, así como el de la interacción triple entre sexo, nivel educativo y nivel SEC, evidencia que no son significativas en ninguna de las medidas de la IE percibida.

2. La influencia del apoyo social sobre la inteligencia emocional percibida

En esta sección se exponen los resultados relativos a la novena hipótesis. Así, con el propósito de determinar si el apoyo de la familia, del profesorado y del grupo de iguales influye directamente en la IE percibida, se emplean análisis correlacionales, de comparación de medias y de regresión múltiple. En cuanto a los análisis estadísticos realizados, las correlaciones bivariadas de Pearson permiten establecer el grado de variación conjunta entre la IE percibida y el apoyo social. Del mismo modo, mediante los procedimientos descritos anteriormente, el análisis de la varianza de un factor facilita profundizar en estas relaciones al determinar el efecto de los distintos grados de Apoyo familiar, de Apoyo del profesorado y de Apoyo del grupo de iguales sobre las puntuaciones medias obtenidas en las subescalas del IEP-4. Respecto al análisis de regresión múltiple, se emplea el modelo de regresión categórica mediante el método de escalamiento óptimo para comprobar si las inferencias causales formuladas son consistentes con los datos obtenidos.

Previamente, se examinan los supuestos del modelo de regresión lineal en cuanto a la relación lineal entre la variable dependiente y las variables independientes; la inexistencia de colinealidad entre las variables independientes; la independencia de los residuos; la distribución normal de los residuos; y la igualdad de varianzas de los residuos y los pronósticos. La inspección visual de los histogramas y gráficos P-P normal de los residuos estandarizados, junto a la prueba Kolmogorov-Smirnov de los mismos, ponen de manifiesto que no es posible asumir su distribución normal en la mayoría de los casos. El diagrama de dispersión de los residuos estandarizados frente a los pronósticos estandarizados tampoco sustenta la igualdad de varianzas. Solamente en aquellos casos en los que las subescalas Facilitación emocional del pensamiento y Comprensión y análisis emocional han sido consideradas como variables dependientes en los análisis es posible asumir la normalidad y homocedasticidad de los residuos. Además, el uso de los mismos ítems para medir la percepción que tienen las personas participantes del apoyo de su familia, del profesorado y de su grupo de iguales podría incurrir en la violación del supuesto de no-colinealidad como resultados del alto grado de relación que cabría esperar entre estos ítems. Por todo ello, se opta por emplear el análisis de regresión categórica con escalamiento óptimo, ya que este procedimiento estadístico no exige el cumplimiento de supuestos distribucionales, el empleo de tamaños muestrales grandes, ni asociaciones lineales entre la variable dependiente y cada variable independiente.

Para examinar la relación entre las principales fuentes de apoyo social y la IE percibida, primeramente, se analizan las correlaciones entre las distintas subescalas. Los datos recogidos en la Tabla 26 evidencian que todas las medidas relativas al apoyo social consideradas se relacionan de manera significativa con todas las subescalas que constituyen el IEP-4.

Más concretamente, la escala Apoyo familiar presenta asociaciones de muy bajas a bajas ($r = .14 - .27$) con las medidas de la IE percibida, siendo con la subescala Facilitación emocional del pensamiento el mayor grado de asociación alcanzado. Para el resto de las medidas del apoyo social, las correlaciones con las subescalas del IEP-4 son muy débiles. De este modo, el grado de asociación entre el Apoyo del profesorado y el IEP-4 oscila entre $r = .07$ con la Percepción interpersonal de las emociones y $r = .22$ con la Regulación reflexiva de las emociones. El Apoyo del grupo de iguales, por su parte, presenta las correlaciones más altas con la Expresión emocional ($r = .17$) y las más bajas con las subescalas relativas a la percepción de las emociones en uno mismo, el uso de las emociones para facilitar el pensamiento, la comprensión emocional y la regulación emocional ($r = .14$).

Por otra parte, con el propósito de profundizar en el efecto de los distintos niveles de apoyo social sobre la IE percibida, se analiza la homogeneidad de varianzas de las distintas subpoblaciones objeto de estudio para garantizar el empleo de procedimientos estadísticos paramétricos para el contraste de medias. La prueba de Levene efectuada pone de manifiesto que es posible asumir la igualdad de varianzas en todos los casos y, en consecuencia, utilizar el estadístico F de Fisher-Snedecor.

Tabla 26

Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre la IE percibida y las principales fuentes de apoyo social

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------|
| 1. EEM | - | | | | | | | | |
| 2. PEINTER | .19 (.01)** | - | | | | | | | |
| 3. PEINTRA | .41 (.01)** | .22 (.01)** | - | | | | | | |
| 4. FEP | .38 (.01)** | .23 (.01)** | .43 (.01)** | - | | | | | |
| 5. CAE | .40 (.01)** | .31 (.01)** | .46 (.01)** | .48 (.01)** | - | | | | |
| 6. RRE | .20 (.01)** | .16 (.01)** | .25 (.01)** | .40 (.01)** | .34 (.01)** | - | | | |
| 7. AP_FAM | .23 (.01)** | .14 (.01)** | .22 (.01)** | .27 (.01)** | .23 (.01)** | .23 (.01)** | - | | |
| 8. AP_PRO | .08 (.01)* | .07 (.04)* | .10 (.01)** | .19 (.01)** | .17 (.01)** | .22 (.01)** | .30 (.01)** | - | |
| 9. AP_AMI | .17 (.01)** | .15 (.01)** | .14 (.01)** | .14 (.01)** | .14 (.01)** | .14 (.01)** | .30 (.01)** | .31 (.01)** | - |
| <i>n</i> | 1066 | 1066 | 1066 | 1066 | 1066 | 1066 | 975 | 975 | 975 |
| <i>M</i> | 5.43 | 7.06 | 6.79 | 9.56 | 12.60 | 10.63 | 36.76 | 26.34 | 33.37 |
| <i>DT</i> | 2.09 | 1.87 | 1.88 | 2.30 | 3.02 | 2.65 | 7.36 | 8.18 | 6.94 |
| Rango | 2 – 10 | 2 – 10 | 2 – 10 | 3 – 15 | 4 – 20 | 3 – 15 | 7 – 45 | 7 – 45 | 7 – 45 |
| <i>P</i> ₅₀ | 6 | 6 | 6 | 9 | 12 | 9 | 26 | 26 | 26 |

Notas. *(*p*) < .05; **(*p*) < .01. AP_AMI = Apoyo del grupo de iguales; AP_FAM = Apoyo familiar; AP_PRO = Apoyo del profesorado; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; *P*₅₀ = puntuación media para el rango de respuesta; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Así, el contraste de medias realizado indica que los distintos niveles de Apoyo familiar contribuyen significativamente a la existencia de diferencias en las puntuaciones medias obtenidas en todas las subescalas del IEP-4 (véase Tabla 27). En cualquier caso, estas diferencias son de débiles a moderadas ($\eta^2 = .018 - .045$) en los valores alcanzados en las subescalas Expresión emocional, Percepción interpersonal de las emociones, Percepción intrapersonal de las emociones y Comprensión y análisis emocional. En cuanto a la Facilitación emocional del pensamiento y la Regulación reflexiva de las emociones, los distintos grados de apoyo que perciben las personas participantes de su familia motivan diferencias moderadas en sus puntuaciones medias de $\eta^2 = .066$ y $\eta^2 = .063$, respectivamente en estas subescalas.

Tabla 27

IE percibida en función de los niveles de apoyo familiar

| | Apoyo familiar | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|---------|----------------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| EEM | Bajo | 232 | 4.82 | 2.07 | 14.42 | .01** | .043 |
| | Bajo – Medio | 265 | 5.19 | 2.06 | | | |
| | Medio – Alto | 234 | 5.62 | 2.04 | | | |
| | Alto | 244 | 5.98 | 2.04 | | | |
| PEINTER | Bajo | 232 | 6.70 | 1.89 | 6.08 | .01** | .018 |
| | Bajo – Medio | 265 | 6.91 | 1.73 | | | |
| | Medio – Alto | 234 | 7.31 | 1.88 | | | |
| | Alto | 244 | 7.28 | 1.90 | | | |
| PEINTRA | Bajo | 232 | 6.17 | 1.98 | 13.81 | .01** | .041 |
| | Bajo – Medio | 265 | 6.76 | 1.73 | | | |
| | Medio – Alto | 234 | 6.94 | 1.85 | | | |
| | Alto | 244 | 7.22 | 1.79 | | | |
| FEP | Bajo | 232 | 8.71 | 2.29 | 23.02 | .01** | .066 |
| | Bajo – Medio | 265 | 9.55 | 2.14 | | | |
| | Medio – Alto | 234 | 9.62 | 2.19 | | | |
| | Alto | 244 | 10.39 | 2.22 | | | |
| CAE | Bajo | 232 | 11.60 | 3.04 | 15.26 | .01** | .045 |
| | Bajo – Medio | 265 | 12.51 | 2.80 | | | |
| | Medio – Alto | 234 | 12.93 | 3.00 | | | |
| | Alto | 244 | 13.34 | 2.94 | | | |
| RRE | Bajo | 232 | 9.62 | 2.71 | 21.59 | .01** | .063 |
| | Bajo – Medio | 265 | 10.46 | 2.65 | | | |
| | Medio – Alto | 234 | 10.99 | 2.55 | | | |
| | Alto | 244 | 11.43 | 2.42 | | | |

Notas. **p* < .05; ***p* < .01; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

De manera general, se observa que, cuanto mayor es el apoyo que las personas participantes perciben tener de su familia, mayores son también las habilidades emocionales que cree tener. En cualquier caso, los contrastes post hoc revelan que estas diferencias se encuentran principalmente entre aquellos sujetos con un bajo nivel de apoyo familiar percibido, en relación con aquellos que informan de un nivel medio-alto y alto de apoyo familiar.

Asimismo, en la Tabla 28 se puede observar que existen diferencias significativas en las puntuaciones alcanzadas en todas las subescalas, excepto en la Expresión emocional y la Percepción interpersonal de las emociones, entre las puntuaciones alcanzadas por el alumnado que cuenta con un bajo apoyo familiar frente a aquellos con un apoyo bajo-medio. Del mismo

modo, existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en todas las subescalas del IEP-4, menos en la Percepción interpersonal de las emociones, entre aquellos sujetos que informan de un apoyo bajo-medio por parte de su familia y aquellas personas que cuentan con un apoyo alto. De manera similar, en la subescala Facilitación emocional del pensamiento también se observan diferencias significativas en sus puntuaciones, entre el alumnado que percibe un apoyo medio-alto frente a los que informan de un apoyo familiar alto.

Tabla 28

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de apoyo familiar en las subescalas de la medida IEP-4

| VD | Contraste | Apoyo familiar | | | | | |
|---------|-----------|----------------------|----------------------|--------------|------------------------------|----------------------|----------------------|
| | | Bajo vs Bajo - Medio | Bajo vs Medio - Alto | Bajo vs Alto | Bajo - Medio vs Medio - Alto | Bajo - Medio vs Alto | Medio - Alto vs Alto |
| EEM | Tukey | - | (0.80) .01** | (1.16) .01** | - | (0.79) .01** | - |
| PEINTER | Tukey | - | (0.61) .01** | (0.58) .01** | - | - | - |
| PEINTRA | Tukey | (0.59) .01** | (0.77) .01** | (1.05) .01** | - | (0.46) .03* | - |
| FEP | Tukey | (0.84) .01** | (0.91) .01** | (1.68) .01** | - | (0.84) .01** | (0.77) .01** |
| CAE | Tukey | (0.91) .01** | (1.33) .01** | (1.74) .01** | - | (0.83) .01** | - |
| RRE | Tukey | (0.84) .01** | (1.37) .01** | (1.81) .01** | - | (0.97) .01** | - |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Respecto a la relación entre la IE percibida y los distintos niveles de Apoyo del profesorado, la prueba de Levene de calidad de las varianzas pone de manifiesto que las varianzas son similares entre las subpoblaciones que se analizan en cada una de las subescalas del IEP-4. Por lo tanto, resulta apropiado el empleo del estadístico F de Fisher-Snedecor para el contraste de medias.

Los p -valores asociados a los estadísticos F que recoge la Tabla 29 indican la existencia de diferencias significativas pequeñas entre las puntuaciones observadas en la subescala Percepción intrapersonal de las emociones ($\eta^2 = .010$), así como diferencias moderadas ($\eta^2 = .026 - .047$) en la Facilitación emocional del pensamiento, la Comprensión y análisis emocional y la Regulación reflexiva de las emociones.

Tabla 29

IE percibida en función de los niveles de apoyo del profesorado

| VD | Apoyo del profesorado | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|---------|-----------------------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| EEM | Bajo | 240 | 5.20 | 2.10 | 2.22 | .08 | .007 |
| | Bajo – Medio | 249 | 5.32 | 2.09 | | | |
| | Medio – Alto | 251 | 5.45 | 2.09 | | | |
| | Alto | 235 | 5.67 | 2.09 | | | |
| PEINTER | Bajo | 240 | 6.92 | 1.83 | 0.94 | .42 | .003 |
| | Bajo – Medio | 249 | 7.00 | 1.93 | | | |
| | Medio – Alto | 251 | 7.12 | 1.78 | | | |
| | Alto | 235 | 7.17 | 1.90 | | | |
| PEINTRA | Bajo | 240 | 6.58 | 1.96 | 3.13 | .02* | .010 |
| | Bajo – Medio | 249 | 6.63 | 1.77 | | | |
| | Medio – Alto | 251 | 6.87 | 1.89 | | | |
| | Alto | 235 | 7.04 | 1.85 | | | |
| FEP | Bajo | 240 | 8.98 | 2.27 | 10.97 | .01** | .033 |
| | Bajo – Medio | 249 | 9.45 | 2.07 | | | |
| | Medio – Alto | 251 | 9.79 | 2.23 | | | |
| | Alto | 235 | 10.10 | 2.42 | | | |
| CAE | Bajo | 240 | 11.94 | 3.05 | 8.54 | .01** | .026 |
| | Bajo – Medio | 249 | 12.41 | 2.80 | | | |
| | Medio – Alto | 251 | 12.82 | 2.99 | | | |
| | Alto | 235 | 13.25 | 3.04 | | | |
| RRE | Bajo | 240 | 9.90 | 2.74 | 16.05 | .01** | .047 |
| | Bajo – Medio | 249 | 10.31 | 2.59 | | | |
| | Medio – Alto | 251 | 10.90 | 2.54 | | | |
| | Alto | 235 | 11.44 | 2.54 | | | |

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Los contrastes post hoc realizados evidencian que las principales discrepancias en los valores obtenidos se hallan entre el alumnado que percibe tener un menor apoyo de sus profesores, frente al que informa de un apoyo alto por parte del profesorado (véase Tabla 30). Es decir, aquellas personas que consideran tener un bajo apoyo de su profesorado, también creen tener una menor capacidad para percibir sus propias emociones, utilizarlas para facilitar el pensamiento, comprender y regularlas que aquellas que advierten un alto apoyo por parte del profesorado. De igual modo, los y las participantes que informan de un nivel de apoyo bajo y bajo-medio del profesorado presentan puntuaciones medias más bajas en las subescalas Facilitación emocional del pensamiento, Comprensión y análisis emocional y Regulación reflexiva de las emociones que el alumnado que percibe tener un apoyo medio-alto y alto.

Tabla 30

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de apoyo del profesorado en las subescalas de la medida IEP-4

| VD | Contraste | Apoyo del profesorado | | | | | |
|---------|-----------|-----------------------|----------------------|--------------|------------------------------|----------------------|----------------------|
| | | Bajo vs Bajo - Medio | Bajo vs Medio - Alto | Bajo vs Alto | Bajo - Medio vs Medio - Alto | Bajo - Medio vs Alto | Medio - Alto vs Alto |
| EEM | - | - | - | - | - | - | - |
| PEINTER | - | - | - | - | - | - | - |
| PEINTRA | Tukey | - | - | (0.46) .04* | - | - | - |
| FEP | Tukey | - | (0.81) .01** | (1.12) .01** | - | (0.65) .01** | - |
| CAE | Tukey | - | (0.88) .01** | (1.31) .01** | - | (0.84) .01* | - |
| RRE | Tukey | - | (1.00) .01** | (1.54) .01** | - | (1.13) .01** | - |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

En cuanto la relación entre la IE percibida y los distintos niveles de Apoyo del grupo de iguales, la prueba de Levene efectuada manifiesta que todas las subpoblaciones consideradas cumplen el supuesto de homocedasticidad. Asimismo, los datos que se muestran en la Tabla 31 evidencian que los distintos niveles de apoyo que perciben las personas participantes por parte de sus iguales contribuyen a la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones medias observadas en todas las subescalas de la medida IEP-4. Asimismo, los coeficientes eta-cuadrado indican que estas diferencias son de débiles a moderadas, oscilando sus valores entre $\eta^2 = .018$, para la Percepción intrapersonal de las emociones, y $\eta^2 = .035$ para la Expresión emocional.

Del mismo modo que en los análisis previos relativos a la IE percibida en función de los niveles de Apoyo familiar y de Apoyo del profesorado, los datos hallados con respecto al Apoyo de iguales también exhiben un patrón de respuesta en el que se observa un aumento de las puntuaciones medias en todas las subescalas del IEP-4 a medida que se incrementa el nivel de apoyo que perciben los y las participantes de su grupo de iguales. Más concretamente, los contrastes post hoc realizados (véase Tabla 32) indican que aquellos alumnos y alumnas que perciben tener un bajo apoyo por parte de sus amistades presentan puntuaciones significativamente más bajas en todas las subescalas del IEP-4 que aquellos que perciben tener un apoyo alto.

Tabla 31

IE percibida en función de los niveles de apoyo del grupo de iguales

| VD | Apoyo de iguales | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|---------|------------------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| EEM | Bajo | 228 | 4.95 | 2.07 | 11.84 | .01** | .035 |
| | Bajo – Medio | 269 | 5.27 | 1.92 | | | |
| | Medio – Alto | 237 | 5.35 | 2.18 | | | |
| | Alto | 241 | 6.04 | 2.09 | | | |
| PEINTER | Bajo | 228 | 6.66 | 2.00 | 6.63 | .01** | .020 |
| | Bajo – Medio | 269 | 7.02 | 1.80 | | | |
| | Medio – Alto | 237 | 7.09 | 1.87 | | | |
| | Alto | 241 | 7.41 | 1.71 | | | |
| PEINTRA | Bajo | 228 | 6.47 | 1.85 | 5.96 | .01** | .018 |
| | Bajo – Medio | 269 | 6.66 | 1.94 | | | |
| | Medio – Alto | 237 | 6.79 | 1.72 | | | |
| | Alto | 241 | 7.17 | 1.91 | | | |
| FEP | Bajo | 228 | 9.05 | 2.18 | 9.33 | .01** | .028 |
| | Bajo – Medio | 269 | 9.61 | 2.15 | | | |
| | Medio – Alto | 237 | 9.47 | 2.20 | | | |
| | Alto | 241 | 10.14 | 2.49 | | | |
| CAE | Bajo | 228 | 11.89 | 3.06 | 7.91 | .01** | .024 |
| | Bajo – Medio | 269 | 12.54 | 2.74 | | | |
| | Medio – Alto | 237 | 12.74 | 3.14 | | | |
| | Alto | 241 | 13.21 | 2.97 | | | |
| RRE | Bajo | 228 | 10.00 | 2.87 | 9.08 | .01** | .027 |
| | Bajo – Medio | 269 | 10.58 | 2.47 | | | |
| | Medio – Alto | 237 | 10.65 | 2.60 | | | |
| | Alto | 241 | 11.27 | 2.60 | | | |

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Los datos indican también que existen diferencias significativas en las puntuaciones medias obtenidas entre los sujetos que informan de un bajo apoyo de sus amistades, con respecto a aquellos pertenecientes a niveles bajo-medio en la Facilitación emocional del pensamiento, a niveles medio-alto en la Comprensión y análisis emocional, así como a niveles medio-alto en la Regulación reflexiva de las emociones. Igualmente, las personas que perciben tener un alto apoyo de su grupo de iguales presentan valores significativamente más altos que las personas que manifiestan tener un apoyo medio-alto y bajo-medio en las subescalas Expresión emocional, Facilitación emocional del pensamiento y Regulación reflexiva de las emociones, aunque estos últimos también presentarían también diferencias en las puntuaciones medias en la subescala Percepción intrapersonal de las emociones. En lo

referente a los niveles bajo-medio y medio-alto de Apoyo del grupo de iguales, no existen diferencias significativas en las puntuaciones medias alcanzadas en ninguna de las subescalas del IEP-4.

Tabla 32

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de apoyo del grupo de iguales en las subescalas de la medida IEP-4

| VD | Contraste | Apoyo de iguales | | | | | |
|---------|-----------|----------------------|----------------------|--------------|------------------------------|----------------------|----------------------|
| | | Bajo vs Bajo - Medio | Bajo vs Medio - Alto | Bajo vs Alto | Bajo - Medio vs Medio - Alto | Bajo - Medio vs Alto | Medio - Alto vs Alto |
| EEM | Tukey | - | - | (1.09) .01** | - | (0.77) .01** | (0.69) .01** |
| PEINTER | Tukey | - | - | (0.75) .01** | - | - | - |
| PEINTRA | Tukey | - | - | (0.70) .01** | - | (0.51) .01* | - |
| FEP | Tukey | (0.56) .03* | - | (1.09) .01** | - | (0.53) .04* | (0.67) .01** |
| CAE | Tukey | - | (0.85) .01* | (1.32) .01** | - | - | - |
| RRE | Tukey | - | (0.65) .04* | (1.27) .01** | - | (0.69) .02* | (0.62) .05* |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

La Tabla 33 recoge los coeficientes de determinación y su versión corregida, como medida de bondad de ajuste, de los modelos de regresión considerados. De la misma manera, reúne los coeficientes de regresión parcial estandarizados que permiten valorar la relevancia relativa de cada una de las fuentes de apoyo social dentro de la ecuación de regresión. Por último, se presentan los coeficientes de correlación de orden cero y los coeficientes de correlación parcial y semiparcial que establecen el grado de relación relativa y absoluta entre el apoyo social y la IE percibida.

Los datos resultantes del análisis de regresión indican que tanto el apoyo familiar como el apoyo de las amistades contribuyen significativamente a predecir las puntuaciones obtenidas en las tres subescalas relativas a la Percepción y expresión de las emociones. En particular, el efecto de débil a moderado ($R^2_{cor} = .042 - .084$) de este conjunto de variables explicativas contribuye en un 8.4% a la variación de las puntuaciones obtenidas en la subescala Expresión emocional, un 4.2% en la Percepción interpersonal de las emociones y un 7.4% en la Percepción intrapersonal de las emociones.

Tabla 33

Coefficientes de regresión parcial estandarizados y capacidad predictiva de los modelos de regresión de las principales fuentes de apoyo social sobre la IE percibida

| VD | VI | β | $F(p)$ | r | r_p | r_{sp} | R | R^2 | R^2_{cor} | S_e | $F(p)$ |
|---------|--------|---------|---------------|-----|-------|----------|------|-------|-------------|-------|--------------|
| EEM | | | | | | | .320 | .103 | .084 | 0.90 | 5.45 (.01)** |
| | AP_FAM | .220 | 33.59 (.01)** | .26 | .22 | .21 | | | | | |
| | AP_AMI | .193 | 27.60 (.01)** | .24 | .19 | .18 | | | | | |
| PEINTER | | | | | | | .241 | .058 | .042 | 0.94 | 3.68 (.01)** |
| | AP_AMI | .210 | 12.83 (.01)** | .21 | .20 | .20 | | | | | |
| | AP_FAM | .109 | 4.26 (.01)* | .13 | .11 | .11 | | | | | |
| PEINTRA | | | | | | | .300 | .090 | .074 | 0.91 | 5.56 (.01)** |
| | AP_FAM | .208 | 15.94 (.01)** | .24 | .21 | .20 | | | | | |
| | AP_AMI | .162 | 2.35 (.02)* | .20 | .16 | .16 | | | | | |
| FEP | | | | | | | .320 | .102 | .088 | 0.90 | 7.28 (.01)** |
| | AP_FAM | .168 | 8.19 (.01)** | .24 | .16 | .16 | | | | | |
| | AP_PRO | .102 | 11.76 (.01)** | .24 | .17 | .16 | | | | | |
| CAE | | | | | | | .299 | .090 | .073 | 0.91 | 5.53 (.01)** |
| | AP_FAM | .186 | 8.77 (.01)** | .24 | .18 | .18 | | | | | |
| | AP_PRO | .128 | 3.01 (.01)** | .20 | .13 | .12 | | | | | |
| RRE | | | | | | | .400 | .160 | .142 | 0.84 | 9.09 (.01)** |
| | AP_AMI | .371 | 3.04 (.01)** | .38 | .37 | .37 | | | | | |
| | AP_PRO | .117 | 5.22 (.01)** | .15 | .12 | .11 | | | | | |

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; AP_AMI = Apoyo del grupo de iguales; AP_FAM = Apoyo familiar; AP_PRO = Apoyo del profesorado; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; R^2_{cor} = coeficiente de determinación corregido; r = correlaciones de orden cero; r_p = correlaciones parciales; r_{sp} = correlaciones semiparciales; RRE = Regulación reflexiva de las emociones; S_e = error estándar de la estimación.

En lo referente a los coeficientes de regresión parcial estandarizados, estos permiten valorar la importancia relativa de las variables explicativas. Así, entre las variables contextuales analizadas es la percepción que tienen los y las estudiantes del apoyo que reciben de su familia la que influye en mayor grado en cómo creen que expresan sus emociones ($\beta = .220$) y perciben las emociones de los demás ($\beta = .208$), seguido en importancia por el apoyo de las amistades ($\beta = .193$ para Expresión emocional y $\beta = .162$ para la Percepción intrapersonal de las emociones). Sin embargo, es el apoyo que perciben del grupo de iguales el que influye en mayor medida en la Percepción interpersonal de las emociones ($\beta = .210$), mientras que el apoyo que perciben de la familia lo hace en menor grado ($\beta = .109$).

Por otro lado, los coeficientes de correlación semiparcial expresan un grado muy débil ($r_{sp} = .11$ -.21) de relación entre las subescalas pertenecientes a la percepción y expresión de las emociones y el Apoyo familiar, tras eliminar de éste último el efecto del resto de variables explicativas. Es decir, el coeficiente de correlación semiparcial describe el grado de relación absoluta de una sola variable explicativa sobre la variable respuesta. Además, el cuadrado del

coeficiente de correlación semiparcial se corresponde con el coeficiente η^2 empleado en el análisis de varianza para cuantificar el tamaño del efecto. Dicho lo cual, siguiendo las mismas directrices para valorar el coeficiente de determinación, tal y como propone Cohen (1988), el efecto del Apoyo familiar sobre las puntuaciones obtenidas en las subescalas relativas a la Percepción y expresión de las emociones es baja ($r_{sp}^2 = .040 - .044$), al igual que lo es la capacidad predictiva absoluta del Apoyo del grupo de iguales ($r_{sp}^2 = .012 - .032$).

Respecto a la Facilitación emocional del pensamiento y la Comprensión y análisis emocional, los datos manifiestan que solamente el apoyo que perciben tener las personas participantes de su familia y profesorado influyen significativamente en sus puntuaciones medias. Así, el apoyo que perciben las personas participantes de su núcleo familiar y del profesorado contribuye de manera débil-moderada a explicar un 8.8 % ($R^2_{cor} = .088$) de la variabilidad observada en las puntuaciones de la subescala Facilitación emocional del pensamiento y un 7.3% ($R^2_{cor} = .073$) de la variabilidad en la Comprensión y análisis emocional.

Los coeficientes de regresión parcial estandarizados permiten establecer que el Apoyo familiar ($\beta = .168$, para Facilitación emocional del pensamiento, y $\beta = .186$, para la Comprensión y análisis emocional) es la variable que en mayor medida explica el cambio en la media observada en estas dos subescalas. En cambio, para el Apoyo del profesorado, estos coeficientes betas son menores ($\beta = .102$, para Facilitación emocional del pensamiento, y $\beta = .128$, para la Comprensión y análisis emocional).

Por otra parte, los coeficientes de correlación semiparcial varían entre $r_{sp} = .12 - .18$, por lo que el grado de relación absoluta individual del Apoyo familiar y del Apoyo del profesorado sobre la Facilitación emocional del pensamiento y la Comprensión y análisis emocional es muy débil. En cualquier caso, atendiendo a los coeficientes de correlación semiparcial cuadrados, es posible precisar que el efecto que tiene el apoyo percibido por parte de la familia sobre las puntuaciones alcanzadas en estas dos subescalas de la IE percibida es débil ($r_{sp}^2 = .026 - .032$); en cambio, el apoyo que se percibe de las amistades influye de manera muy débil ($r_{sp}^2 = .014 - .026$).

Finalmente, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el apoyo que perciben las personas participantes de su grupo de iguales y del profesorado incide significativamente en uso que creen hacer de ciertas estrategias para regular sus emociones. Más concretamente, el Apoyo del grupo de iguales y el Apoyo del profesorado repercuten moderadamente en un 14.2% ($R^2_{cor} = .142$) en la variación de puntuaciones observadas en la subescala Regulación reflexiva de las emociones. Asimismo, el coeficiente de regresión parcial estandarizado del Apoyo del grupo de iguales para esta subescala del IEP-4 ($\beta = .371$) determina que el apoyo percibido por parte del grupo de iguales es la variable explicativa que en mayor grado influye en la regulación emocional percibida, seguida del Apoyo del profesorado ($\beta = .117$).

En cuanto a los coeficientes de correlación semiparcial, los valores obtenidos reflejan que el Apoyo del grupo de iguales se asocia exclusivamente en un grado moderado con la Regulación reflexiva de las emociones ($r_{sp} = .37$), mientras que la relación que presenta el Apoyo del profesorado con esta subescala es muy débil ($r_{sp} = .11$). En todo caso, el tamaño

del efecto individual de estas variables explicativas de la regulación emocional autopercibida, valorado mediante el cuadrado de los coeficientes de correlación semiparcial, sigue en la misma línea que las relaciones que acaban de ser formuladas, puesto que evidencian que el apoyo de las amistades tiene un efecto moderado ($r_{sp}^2 = .137$) y el apoyo que se cree tener por parte del profesorado tiene un efecto muy débil ($r_{sp}^2 = .012$) sobre las puntuaciones medias alcanzadas en la subescala Regulación reflexiva de las emociones.

3. La influencia del autoconcepto sobre la inteligencia emocional percibida

A continuación, se reúnen los resultados referentes al estudio de la relación de la IE percibida con la variable psicológica autoconcepto. Así, mediante el análisis de correlaciones, de comparación de medias y de regresión múltiple, se examina la décima hipótesis, a fin de determinar si los dominios académico, físico, personal y social del autoconcepto ejercen un efecto directo sobre las habilidades emocionales autopercibidas.

Al igual que en el apartado anterior, previo a los análisis señalados, se someten a prueba los supuestos de la regresión lineal. Por consiguiente, se examina la linealidad entre cada variable explicativa y la variable respuesta; la no colinealidad entre las variables explicativas; la igualdad de varianzas de los residuos frente a los pronósticos tipificados; y la independencia y normalidad de los residuos. Las pruebas de Kolmogorov-Smirnov llevadas a cabo ponen de manifiesto que, pese a que los histogramas y los gráficos PP indican de manera general que los residuos estandarizados se aproximan a una distribución normal, no es posible asumir este supuesto en aquellos casos en los que el Autoconcepto social, la Expresión emocional, la Percepción interpersonal de las emociones y la Regulación reflexiva de las emociones son consideradas variables respuesta. Además, los diagramas de dispersión de los residuos frente a los pronósticos tipificados sugieren que tampoco se puede asumir el supuesto de homocedasticidad de los residuos en los casos señalados. Por todo ello, se emplea el análisis de regresión categórica por escalamiento óptimo para elaborar modelos que permitan realizar estimaciones más precisas acerca de la IE y el autoconcepto, dado que no exige el cumplimiento de supuestos distribucionales.

Como una primera aproximación al estudio de la relación entre la IE percibida y el autoconcepto, se analizan las correlaciones bivariadas obtenidas entre las medidas que las operativizan. En la Tabla 34 se observa que, excepto el Autoconcepto físico y la Percepción interpersonal de las emociones ($r = .03$, $p = .28$), todas las subescalas del IEP-4 y del autoconcepto se relacionan significativamente entre sí. En todo caso, el grado de asociación entre estas medidas es principalmente débil ($r = .08 - .36$).

Inicialmente se lleva a cabo la prueba de Levene para determinar si las muestras independientes empleadas en estos análisis proceden de poblaciones con varianzas similares. Los valores que alcanza este estadístico y los niveles de significación asociados al mismo permiten asegurar que los datos provienen de poblaciones homocedásticas en todos los casos.

Tabla 34

Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre la IE percibida y el autoconcepto

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------|
| 1. EEM | - | | | | | | | | | |
| 2. PEINTER | .19 (.01)** | - | | | | | | | | |
| 3. PEINTRA | .41 (.00)** | .22 (.01)** | - | | | | | | | |
| 4. FEP | .38 (.01)** | .23 (.01)** | .43 (.01)** | - | | | | | | |
| 5. CAE | .40 (.01)** | .31 (.01)** | .46 (.01)** | .48 (.01)** | - | | | | | |
| 6. RRE | .20 (.01)** | .16 (.01)** | .25 (.01)** | .40 (.01)** | .34 (.01)** | - | | | | |
| 7. AUT_ACAD | .08 (.01)** | .14 (.01)** | .16 (.01)** | .23 (.01)** | .24 (.01)** | .20 (.01)** | - | | | |
| 8. AUT_FIS | .22 (.01)** | .03 (.28) | .20 (.01)** | .21 (.01)** | .15 (.01)** | .26 (.01)** | .16 (.01)** | - | | |
| 9. AUT_PERS | .21 (.01)** | .10 (.01)** | .21 (.01)** | .29 (.01)** | .23 (.01)** | .36 (.01)** | .29 (.01)** | .34 (.01)** | - | |
| 10. AUT_SOC | .17 (.01)** | .13 (.01)** | .24 (.01)** | .29 (.01)** | .25 (.01)** | .26 (.01)** | .32 (.01)** | .36 (.01)** | .31 (.01)** | - |
| <i>n</i> | 1066 | 1066 | 1066 | 1066 | 1066 | 1066 | 1063 | 1063 | 1063 | 1063 |
| <i>M</i> | 5.43 | 7.06 | 6.79 | 9.56 | 12.60 | 10.63 | 27.47 | 26.74 | 28.83 | 14.38 |
| <i>DT</i> | 2.09 | 1.87 | 1.88 | 2.30 | 3.02 | 2.65 | 6.04 | 6.24 | 4.17 | 2.54 |
| Rango | 2 – 10 | 2 – 10 | 2 – 10 | 3 – 15 | 4 – 20 | 3 – 15 | 8 – 40 | 8 – 40 | 8 – 40 | 4 – 20 |
| <i>P</i> ₅₀ | 6 | 6 | 6 | 9 | 12 | 9 | 24 | 24 | 24 | 12 |

Notas. *(*p*) < .05; **(*p*) < .01. AUT_ACAD = Autoconcepto académico; AUT_FIS = Autoconcepto físico; AUT_PERS = Autoconcepto personal; AUT_SOC = Autoconcepto social; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; *P*₅₀ = puntuación media para el rango de respuesta; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Posteriormente, se llevan a cabo análisis de comparación de medias en las que se contrastan los valores medios alcanzados en las medidas del IEP-4 por aquellos sujetos que informan de distintos niveles en los dominios considerados del autoconcepto. Las puntuaciones medias que recoge la Tabla 35 ponen de manifiesto la existencia de un patrón ascendente de las puntuaciones de las subescalas del IEP-4, a medida que aumentan los niveles de autoconcepto académico en las personas participantes. Es decir, los datos indican que a mayor autoconcepto académico, mayores son las habilidades emocionales que el alumnado percibe tener.

Tabla 35

IE percibida en función de los niveles de autoconcepto académico

| | AUT_ACAD | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|---------|--------------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| EEM | Bajo | 265 | 5.23 | 2.13 | 4.23 | .01** | .012 |
| | Bajo – Medio | 263 | 5.35 | 2.12 | | | |
| | Medio – Alto | 249 | 5.30 | 2.07 | | | |
| | Alto | 286 | 5.80 | 2.03 | | | |
| PEINTER | Bajo | 265 | 6.80 | 1.85 | 6.29 | .01** | .018 |
| | Bajo – Medio | 263 | 6.91 | 1.81 | | | |
| | Medio – Alto | 249 | 7.10 | 1.97 | | | |
| | Alto | 286 | 7.44 | 1.79 | | | |
| PEINTRA | Bajo | 265 | 6.60 | 1.87 | 10.87 | .01** | .030 |
| | Bajo – Medio | 263 | 6.54 | 1.77 | | | |
| | Medio – Alto | 249 | 6.66 | 1.98 | | | |
| | Alto | 286 | 7.33 | 1.81 | | | |
| FEP | Bajo | 265 | 8.91 | 2.26 | 25.49 | .01** | .067 |
| | Bajo – Medio | 263 | 9.50 | 2.20 | | | |
| | Medio – Alto | 249 | 9.28 | 2.26 | | | |
| | Alto | 286 | 10.48 | 2.18 | | | |
| CAE | Bajo | 265 | 11.92 | 3.01 | 23.13 | .01** | .061 |
| | Bajo – Medio | 263 | 12.24 | 2.82 | | | |
| | Medio – Alto | 249 | 13.32 | 2.90 | | | |
| | Alto | 286 | 13.81 | 3.00 | | | |
| RRE | Bajo | 265 | 10.09 | 2.55 | 18.63 | .01** | .050 |
| | Bajo – Medio | 263 | 10.23 | 2.56 | | | |
| | Medio – Alto | 249 | 10.59 | 2.63 | | | |
| | Alto | 286 | 11.57 | 2.59 | | | |

Notas. **p* < .05; ***p* < .01; AUT_ACAD = Autoconcepto académico; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

En cualquier caso, los niveles de significación asociados a los contrastes de medias señalan que existen diferencias significativas entre los valores medios obtenidos en las subescalas de la medida IEP-4 para los distintos niveles de autoconcepto académico. Estas diferencias, concretamente son de débiles a moderadas ($\eta^2 = .012 - .050$) para las tres subescalas relativas a la Percepción y expresión de las emociones, así como para la Regulación reflexiva de las emociones. Las diferencias halladas en las subescalas Facilitación emocional del pensamiento ($\eta^2 = .067$) y la Comprensión y análisis emocional ($\eta^2 = .061$) son moderadas.

Pese a que existen diferencias en las puntuaciones medias de todas las subescalas de la IE percibida, en general éstas se delimitan entre aquellos sujetos que presentan niveles altos de autoconcepto académico y aquellos con niveles inferiores (bajo, bajo-medio y medio-alto). Es decir, aquellas personas que tienen una imagen menos positiva de sí mismas como estudiantes perciben tener también menores habilidades emocionales que aquellas personas que tienen un alto autoconcepto académico (véase Tabla 36).

Tabla 36

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de autoconcepto académico en las subescalas de la medida IEP-4

| VD | Contraste | Autoconcepto académico | | | | | |
|---------|-----------|------------------------|----------------------|--------------|------------------------------|----------------------|----------------------|
| | | Bajo vs Bajo - Medio | Bajo vs Medio - Alto | Bajo vs Alto | Bajo - Medio vs Medio - Alto | Bajo - Medio vs Alto | Medio - Alto vs Alto |
| EEM | Tukey | - | - | (0.57) .01** | - | - | (0.50) .03* |
| PEINTER | Tukey | - | - | (0.64) .01** | - | (.053) .01** | - |
| PEINTRA | Tukey | - | - | (0.73) .01** | - | (0.79) .01** | (0.67) .01** |
| FEP | Tukey | (0.59) .01* | - | (1.57) .01** | - | (0.98) .01** | (1.20) .01** |
| CAE | Tukey | - | - | (1.89) .01** | - | (1.57) .01** | (1.49) .01** |
| RRE | Tukey | - | - | (1.48) .01** | - | (1.34) .01** | (0.98) .01** |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

En cuanto a los distintos niveles de Autoconcepto físico considerados, en la Tabla 37 se observa un patrón ascendente en las puntuaciones medias de la mayoría de las subescalas del IEP-4. Los contrastes de medias ponen de manifiesto la existencia de diferencias en las puntuaciones de todas las subescalas del IEP-4 entre los distintos niveles de autoconcepto físico considerados, salvo en la Percepción interpersonal de las emociones que no son significativas. Concretamente, esas diferencias son de débiles a moderadas ($\eta^2 = .028 - .050$).

De la misma manera, los contrastes post hoc llevados a cabo sustentan que aquellos sujetos que tienen una imagen física más desfavorable de sí mismos perciben tener habilidades emocionales significativamente menores que aquellos que tienen un autoconcepto físico adecuado o superior. En todo caso, no existen diferencias en los valores de la IE percibida entre aquellos sujetos que informan de niveles bajos y bajos-medios de autoconcepto físico (véase Tabla 38).

Tabla 37

IE percibida en función de los niveles de autoconcepto físico

| | AUT_FIS | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|---------|--------------|----------|----------|-----------|---------------------|---------------------|----------|
| EEM | Bajo | 253 | 4.87 | 2.16 | 13.15 | .01** | .036 |
| | Bajo – Medio | 253 | 5.33 | 2.09 | | | |
| | Medio – Alto | 307 | 5.49 | 1.93 | | | |
| | Alto | 250 | 6.01 | 2.09 | | | |
| PEINTER | Bajo | 253 | 7.20 | 1.88 | 2.51 | .06 | .007 |
| | Bajo – Medio | 253 | 6.81 | 1.97 | | | |
| | Medio – Alto | 307 | 7.07 | 1.79 | | | |
| | Alto | 250 | 7.20 | 1.81 | | | |
| PEINTRA | Bajo | 253 | 6.40 | 2.05 | 12.29 ^{BF} | .01 ^{BF**} | .034 |
| | Bajo – Medio | 253 | 6.53 | 1.83 | | | |
| | Medio – Alto | 307 | 6.93 | 1.77 | | | |
| | Alto | 250 | 7.30 | 1.77 | | | |
| FEP | Bajo | 253 | 9.08 | 2.40 | 16.27 | .01** | .044 |
| | Bajo – Medio | 253 | 9.05 | 2.20 | | | |
| | Medio – Alto | 307 | 9.89 | 2.20 | | | |
| | Alto | 250 | 10.16 | 2.21 | | | |
| CAE | Bajo | 253 | 12.28 | 3.20 | 10.11 | .01** | .028 |
| | Bajo – Medio | 253 | 12.03 | 2.87 | | | |
| | Medio – Alto | 307 | 12.69 | 2.92 | | | |
| | Alto | 250 | 13.40 | 2.96 | | | |
| RRE | Bajo | 253 | 9.96 | 2.91 | 18.53 ^{BF} | .01 ^{BF**} | .050 |
| | Bajo – Medio | 253 | 10.22 | 2.57 | | | |
| | Medio – Alto | 307 | 10.82 | 2.52 | | | |
| | Alto | 250 | 11.54 | 2.30 | | | |

Notas. **p* < .05; ***p* < .01; AUT_FIS = Autoconcepto físico; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; F^{BF} , p^{BF} = estadísticos Brown-Forsythe; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Respecto a la influencia del autoconcepto personal sobre la IE percibida, se lleva a cabo la prueba de Levene para someter a prueba el supuesto de igualdad de varianzas. Los resultados indican que no es posible asumir que las submuestras relativas a la Percepción interpersonal de las emociones y la Comprensión y análisis emocional procedan de poblaciones con varianzas similares. En consecuencia, resulta necesario emplear el estadístico *F* de Brown-Forsythe en ambos casos.

Tabla 38

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de autoconcepto físico en las subescalas de la medida IEP-4

| VD | Contraste | Autoconcepto físico | | | | | |
|---------|-----------|----------------------|----------------------|--------------|------------------------------|----------------------|----------------------|
| | | Bajo vs Bajo - Medio | Bajo vs Medio - Alto | Bajo vs Alto | Bajo - Medio vs Medio - Alto | Bajo - Medio vs Alto | Medio - Alto vs Alto |
| EEM | Tukey | - | (0.62) .01** | (1.14) .01** | - | (0.68) .01** | (0.52) .02* |
| PEINTER | - | - | - | - | - | - | - |
| PEINTRA | GH | - | (0.53) .01** | (0.90) .01** | (0.40) .04* | (0.77) .01** | - |
| FEP | Tukey | - | (0.81) .01** | (1.08) .01** | (0.84) .01** | (1.11) .01** | - |
| CAE | Tukey | - | - | (1.12) .01** | (0.66) .04* | (1.37) .01** | (0.71) .03* |
| RRE | GH | - | (0.86) .01** | (1.58) .01** | (0.60) .03* | (1.32) .01** | (0.72) .01** |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; GH = Games-Howell; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

A partir de la exploración observacional de las medias que recoge la Tabla 39 es posible concluir la existencia de un patrón ascendente de estos valores. Así, cuanto mayor es el nivel de Autoconcepto personal que considera tener el alumnado, mayores son también las habilidades emocionales que percibe tener.

El análisis de comparación de medias realizado deja patente que todas las diferencias halladas en las subescalas del IEP-4 son significativas. Más concretamente, las diferencias en los valores alcanzados en las tres subescalas relativas a la Percepción y expresión de las emociones, así como en la Comprensión y análisis emocional, son de débiles a moderadas ($\eta^2 = .014 - .042$). Por otro lado, estas diferencias son moderadas en la Facilitación emocional del pensamiento ($\eta^2 = .067$) y de moderadas a grandes en la Regulación reflexiva de las emociones ($\eta^2 = .112$). Estas diferencias en las puntuaciones de las subescalas del IEP-4 se pueden observar entre la mayoría de los niveles de autoconcepto personal, principalmente entre los niveles bajo y alto, así como bajo-medio y alto (véase Tabla 40). Por lo tanto, los datos indican que el alumnado que informa de niveles altos de autoconcepto personal puntúan significativamente más alto en todas las subescalas de la IE que aquellos que tienen niveles bajos y bajos-medios.

Tabla 39

IE percibida en función de los niveles de autoconcepto personal

| | AUT_PERS | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|---------|--------------|----------|----------|-----------|---------------------|---------------------|----------|
| EEM | Bajo | 308 | 4.86 | 2.10 | 14.25 | .01** | .039 |
| | Bajo – Medio | 182 | 5.44 | 2.09 | | | |
| | Medio – Alto | 302 | 5.51 | 1.97 | | | |
| | Alto | 271 | 5.97 | 2.08 | | | |
| PEINTER | Bajo | 308 | 6.87 | 2.02 | 5.10 ^{BF} | .01 ^{BF**} | .014 |
| | Bajo – Medio | 182 | 6.79 | 1.81 | | | |
| | Medio – Alto | 302 | 7.19 | 1.67 | | | |
| | Alto | 271 | 7.35 | 1.89 | | | |
| PEINTRA | Bajo | 308 | 6.35 | 1.94 | 15.61 | .01** | .042 |
| | Bajo – Medio | 182 | 6.71 | 1.70 | | | |
| | Medio – Alto | 302 | 6.76 | 1.85 | | | |
| | Alto | 271 | 7.39 | 1.83 | | | |
| FEP | Bajo | 308 | 8.87 | 2.38 | 25.25 | .01** | .067 |
| | Bajo – Medio | 182 | 9.30 | 2.06 | | | |
| | Medio – Alto | 302 | 9.64 | 2.05 | | | |
| | Alto | 271 | 10.45 | 2.33 | | | |
| CAE | Bajo | 308 | 11.95 | 3.02 | 12.78 ^{BF} | .01 ^{BF**} | .034 |
| | Bajo – Medio | 182 | 12.18 | 2.61 | | | |
| | Medio – Alto | 302 | 12.86 | 2.97 | | | |
| | Alto | 271 | 13.34 | 3.16 | | | |
| RRE | Bajo | 308 | 9.64 | 2.59 | 44.48 | .01** | .112 |
| | Bajo – Medio | 182 | 9.92 | 2.51 | | | |
| | Medio – Alto | 302 | 11.04 | 2.48 | | | |
| | Alto | 271 | 11.83 | 2.39 | | | |

Notas. **p* < .05; ***p* < .01; AUT_PERS = Autoconcepto personal; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; F^{BF} , p^{BF} = estadísticos Brown-Forsythe; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

A continuación, se examina la influencia del autoconcepto social sobre la IE percibida. La prueba de Levene efectuada indica que solamente en el caso de la variable dependiente Regulación reflexiva de las emociones no es posible asumir que las muestras provengan de poblaciones con la misma varianza. Por lo tanto, se opta por utilizar el estadístico *F* de Brown-Forsythe para contrastar las puntuaciones medias en estas submuestras heterocedásticas.

Tabla 40

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de autoconcepto personal en las subescalas de la medida IEP-4

| VD | Contraste | Autoconcepto personal | | | | | |
|---------|-----------|-----------------------|----------------------|--------------|------------------------------|----------------------|----------------------|
| | | Bajo vs Bajo - Medio | Bajo vs Medio - Alto | Bajo vs Alto | Bajo - Medio vs Medio - Alto | Bajo - Medio vs Alto | Medio - Alto vs Alto |
| EEM | Tukey | (0.58) .02* | (0.65) .01** | (1.11) .01** | - | (0.53) .04* | (0.46) .04* |
| PEINTER | GH | - | - | (0.48) .02* | - | (0.55) .01** | - |
| PEINTRA | Tukey | - | (0.41) .03* | (1.04) .01** | - | (0.68) .01** | (0.63) .01** |
| FEP | Tukey | - | (0.77) .01** | (1.58) .01** | - | (1.15) .01** | (0.81) .01** |
| CAE | GH | - | (0.91) .01** | (1.39) .01** | (0.68) .04* | (1.16) .01** | - |
| RRE | Tukey | - | (1.40) .01** | (2.19) .01** | (1.12) .01** | (1.91) .01** | (0.79) .01** |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; GH = Games-Howell; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Así, la Tabla 41 deja patente que existen diferencias significativas en las puntuaciones de todas las subescalas de la IE percibida, observándose un patrón ascendente en estos valores, cuanto mayor es el nivel de autoconcepto social considerado. Concretamente, en la misma línea que los resultados anteriores, estas diferencias en las puntuaciones son de débiles a moderadas para las subescalas relativas a la Percepción y expresión de las emociones y la Comprensión y análisis emocional ($\eta^2 = .013 - .054$), así como moderadas para la Facilitación emocional del pensamiento ($\eta^2 = .073$) y la Regulación reflexiva de las emociones ($\eta^2 = .074$).

Los análisis post hoc realizados precisan que en todas puntuaciones medias alcanzadas en las subescalas del IEP-4 existen diferencias significativas entre aquellos sujetos que informan de un nivel bajo de autoconcepto Social y aquellos con niveles altos (véase Tabla 42). Es decir, aquellas personas que creen tener una responsabilidad y competencia social baja perciben tener una competencia significativamente menor que aquellos con un nivel alto de autoconcepto social. Del mismo modo, existen diferencias significativas en todas las puntuaciones de IE percibida, salvo en la Expresión emocional, entre los sujetos con un nivel bajo y medio-alto, así como medio-alto y alto de autoconcepto social.

Tabla 41

IE percibida en función de los niveles de autoconcepto social

| | AUT_SOC | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|---------|--------------|----------|----------|-----------|---------------------|---------------------|----------|
| EEM | Bajo | 221 | 4.93 | 2.20 | 10.14 | .01** | .028 |
| | Bajo – Medio | 334 | 5.37 | 2.00 | | | |
| | Medio – Alto | 311 | 5.45 | 2.05 | | | |
| | Alto | 197 | 6.04 | 2.05 | | | |
| PEINTER | Bajo | 221 | 6.75 | 2.01 | 4.71 | .01** | .013 |
| | Bajo – Medio | 334 | 7.01 | 1.85 | | | |
| | Medio – Alto | 311 | 7.14 | 1.80 | | | |
| | Alto | 197 | 7.42 | 1.79 | | | |
| PEINTRA | Bajo | 221 | 6.22 | 1.90 | 19.60 | .01** | .053 |
| | Bajo – Medio | 334 | 6.64 | 1.84 | | | |
| | Medio – Alto | 311 | 6.89 | 1.80 | | | |
| | Alto | 197 | 7.56 | 1.81 | | | |
| FEP | Bajo | 221 | 8.82 | 2.22 | 27.68 | .01** | .073 |
| | Bajo – Medio | 334 | 9.27 | 2.18 | | | |
| | Medio – Alto | 311 | 9.68 | 2.16 | | | |
| | Alto | 197 | 10.70 | 2.35 | | | |
| CAE | Bajo | 221 | 11.74 | 3.13 | 20.33 | .01** | .054 |
| | Bajo – Medio | 334 | 12.25 | 2.99 | | | |
| | Medio – Alto | 311 | 12.80 | 2.71 | | | |
| | Alto | 197 | 13.86 | 3.01 | | | |
| RRE | Bajo | 221 | 9.76 | 2.75 | 28.62 ^{BF} | .01 ^{BF**} | .074 |
| | Bajo – Medio | 334 | 10.30 | 2.61 | | | |
| | Medio – Alto | 311 | 10.82 | 2.50 | | | |
| | Alto | 197 | 11.94 | 2.27 | | | |

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; AUT_SOC = Autoconcepto social; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; F^{BF} , p^{BF} = estadísticos Brown-Forsythe; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Los análisis de regresión realizados señalan que todos los dominios del autoconcepto contribuyen a explicar las puntuaciones observadas en las distintas habilidades emocionales autopercibidas, aunque en distinto grado. De este modo, el coeficiente de determinación corregido establece que el conjunto de facetas del autoconcepto consideradas repercuten entre 3.6% y 10.9% ($R^2_{cor} = .036 - .109$) en la variación de las puntuaciones de las tres subescalas relativas a la percepción y expresión de las emociones. Asimismo, todas las facetas del autoconcepto contribuyen a explicar en un 14.5% ($R^2_{cor} = .145$) la varianza observada en las puntuaciones de la Comprensión y análisis emocional, en un 19.1% ($R^2_{cor} = .191$) de los valores obtenidos en la subescala Facilitación emocional del pensamiento y en un 19.0% ($R^2_{cor} = .190$) en la Regulación reflexiva de las emociones.

Tabla 42

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de autoconcepto social en las subescalas de la medida IEP-4

| VD | Contraste | Autoconcepto social | | | | | |
|---------|-----------|----------------------|----------------------|--------------|------------------------------|----------------------|--------------|
| | | Bajo vs Bajo - Medio | Bajo vs Medio - Alto | Bajo vs Alto | Bajo - Medio vs Medio - Alto | Bajo - Medio vs Alto | Medio - Alto |
| EEM | Tukey | - | (0.52) .02* | (1.11) .01** | - | (0.67) .01** | (0.59) .01* |
| PEINTER | Tukey | - | - | (0.67) .01** | - | - | - |
| PEINTRA | Tukey | (0.42) .04* | (0.67) .01** | (1.34) .01** | - | (0.92) .01** | (0.67) .01** |
| FEP | Tukey | - | (0.86) .01** | (1.88) .01** | - | (1.43) .01** | (1.02) .01** |
| CAE | Tukey | - | (1.06) .01** | (2.12) .01** | - | (1.61) .01** | (1.06) .01** |
| RRE | GH | - | (1.06) .01** | (2.18) .01** | (0.52) .05* | (1.64) .01** | (1.12) .01** |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; GH = Games-Howell; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Examinando la aportación del autoconcepto a la IE percibida, los coeficientes de regresión parcial estandarizados permiten establecer que el autoconcepto académico es el dominio con mayor importancia relativa ($\beta = .267$) a la hora de explicar las puntuaciones medias en la Comprensión y análisis emocional, mientras que sería el autoconcepto físico el que mayor peso tendría ($\beta = .197$) sobre la Expresión emocional (véase Tabla 43). Asimismo, es el autoconcepto personal el dominio que contribuye en mayor medida a explicar la variación de puntuaciones en las subescalas Percepción intrapersonal de las emociones ($\beta = .161$) y Regulación reflexiva de las emociones ($\beta = .277$). Del mismo modo, el autoconcepto social es la variable que en mayor pese tiene sobre las puntuaciones obtenidas en las subescalas Percepción interpersonal de las emociones ($\beta = .138$) y Facilitación emocional del pensamiento ($\beta = .235$).

En la misma línea que los resultados presentados hasta el momento, las correlaciones semiparciales señalan que los mayores grados de correlación absoluta, aunque débiles, son las siguiente: (1) entre el Autoconcepto académico y la Comprensión y análisis emocional ($r_{sp} = .26$); (2) entre el Autoconcepto físico y la Expresión emocional ($r_{sp} = .19$); (3) entre el Autoconcepto personal y la Regulación reflexiva de las emociones ($r_{sp} = .26$); y (4) entre el Autoconcepto social y la Facilitación emocional del pensamiento ($r_{sp} = .22$).

Tabla 43

Coefficientes de regresión parcial estandarizados y capacidad predictiva de los modelos de regresión del autoconcepto sobre la IE percibida

| VD | VI | β | $F(p)$ | r | r_p | r_{sp} | R | R^2 | R^2_{cor} | S_e | $F(p)$ |
|---------|----------|---------|---------------|-----|-------|----------|------|-------|-------------|-------|--------------|
| EEM | | | | | | | .352 | .124 | .103 | 0.88 | 5.88 (.01)** |
| | AUT_FIS | .197 | 29.70 (.01)** | .27 | .20 | .19 | | | | | |
| | AUT_PERS | .173 | 23.39 (.01)** | .24 | .17 | .17 | | | | | |
| | AUT_SOC | .144 | 9.93 (.01)** | .21 | .15 | .14 | | | | | |
| PEINTER | | | | | | | .249 | .062 | .036 | 0.94 | 2.36 (.01)** |
| | AUT_SOC | .138 | 6.33 (.01)** | .16 | .13 | .13 | | | | | |
| | AUT_ACAD | .106 | 5.16 (.01)** | .15 | .10 | .10 | | | | | |
| PEINTRA | | | | | | | .365 | .133 | .109 | 0.87 | 5.47 (.01)** |
| | AUT_PERS | .161 | 7.00 (.01)** | .26 | .16 | .15 | | | | | |
| | AUT_FIS | .152 | 3.10 (.01)** | .24 | .15 | .14 | | | | | |
| | AUT_SOC | .133 | 5.41 (.01)** | .24 | .13 | .12 | | | | | |
| | AUT_ACAD | .122 | 5.03 (.01)** | .19 | .12 | .12 | | | | | |
| FEP | | | | | | | .462 | .214 | .191 | 0.79 | 9.36 (.01)** |
| | AUT_SOC | .235 | 2.55 (.01)** | .33 | .24 | .22 | | | | | |
| | AUT_PERS | .203 | 10.96 (.01)** | .32 | .21 | .19 | | | | | |
| | AUT_ACAD | .145 | 7.55 (.01)** | .26 | .15 | .14 | | | | | |
| | AUT_FIS | .133 | 6.08 (.01)** | .26 | .14 | .13 | | | | | |
| CAE | | | | | | | .411 | .169 | .145 | 0.83 | 6.99 (.01)** |
| | AUT_ACAD | .267 | 18.34 (.01)** | .32 | .27 | .26 | | | | | |
| | AUT_PERS | .156 | 7.43 (.01)** | .25 | .16 | .15 | | | | | |
| | AUT_SOC | .127 | 6.80 (.01)** | .23 | .13 | .12 | | | | | |
| RRE | | | | | | | .467 | .218 | .190 | 0.78 | 7.72 (.01)** |
| | AUT_PERS | .277 | 40.38 (.01)** | .38 | .28 | .26 | | | | | |
| | AUT_FIS | .162 | 5.50 (.01)** | .28 | .17 | .15 | | | | | |
| | AUT_SOC | .138 | 4.16 (.01)** | .29 | .14 | .12 | | | | | |
| | AUT_ACAD | .112 | 3.52 (.01)** | .23 | .12 | .11 | | | | | |

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; AUT_ACAD = Autoconcepto académico; AUT_FIS = Autoconcepto físico; AUT_PERS = Autoconcepto personal; AUT_SOC = Autoconcepto social; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; R^2_{cor} = coeficiente de determinación corregido; r = correlaciones de orden cero; r_p = correlaciones parciales; r_{sp} = correlaciones semiparciales; RRE = Regulación reflexiva de las emociones; S_e = error estándar de la estimación.

4. La relación de la inteligencia emocional percibida con variables de ajuste personal y escolar

En este apartado se exponen los resultados correspondientes a la undécima hipótesis, de manera que se analiza la relación de la IE percibida con variables, como la satisfacción con la vida, la implicación en la escuela y el rendimiento. A este respecto, se presentan los datos obtenidos en cuanto al análisis correlacional, análisis de varianza y análisis de mediación

llevado a cabo. En relación a este último aspecto, se somete a prueba un modelo de mediación de efectos múltiples en el que la IE percibida contribuye de manera directa a la implicación escolar, la satisfacción con la vida y el rendimiento académico, mientras que influye indirectamente en la satisfacción con la vida, a través de la implicación escolar, y en el rendimiento académico, a través de la implicación escolar y la satisfacción con la vida.

Como primera aproximación a la relación entre la IE percibida y variables como la satisfacción con la vida, la implicación escolar y el rendimiento académico, se analizan las correlaciones bivariadas. En la Tabla 44 se observa que, de manera general, estas relaciones son de muy débiles a débiles. Más concretamente, los coeficientes de correlación Pearson oscilan entre $r = .12 - .37$ entre la escala de Satisfacción con la vida y todas las subescalas de la medida IEP-4.

Sin embargo, no todas las dimensiones relativas a la medida IEP-4 se asocian significativamente con las variables de ajuste escolar. De hecho, los datos ponen de manifiesto que todas las subescalas de la implicación escolar se asocian débilmente ($r = .15 - .23$) con todas las subescalas del IEP-4, excepto con la Percepción y expresión de las emociones, con la que se relacionan de manera muy débil ($r = .08 - .11$).

Concretamente, la medida Implicación conductual en la escuela se relaciona significativamente con las subescalas relativas a la percepción de las emociones en uno mismo y en los demás. La medida Implicación emocional en la escuela, por su parte, se relaciona significativamente con las subescalas Expresión emocional y Percepción intrapersonal de las emociones. La Implicación cognitiva en la escuela, por el contrario, no se relaciona significativamente con ninguna de las subescalas que componen la Percepción y expresión de las emociones. Por último, el rendimiento académico, aunque de manera muy débil ($r = .11 - .14$), se asocia significativamente con todas las subescalas de la medida IEP-4, excepto con la Expresión emocional y la Percepción intrapersonal de las emociones, con las que no se relaciona en absoluto.

Seguidamente, se presentan los resultados correspondientes a los contrastes de medias realizados, como paso previo a determinar la influencia de los distintos grados de IE sobre las variables de ajuste personal y escolar consideradas. Respecto a la satisfacción con la vida, en primer lugar, la prueba de Levene indica que las varianzas varían en los distintos niveles de todas las subescalas del IEP-4.

Pese a que la influencia de la heterocedasticidad en la estimación de la varianza no es tan notoria en aquellos casos en los que el tamaño muestral máximo de cada grupo es menor que el doble del tamaño muestral mínimo (solamente las submuestras relativas a la Percepción intrapersonal de las emociones no cumplirían este criterio, ya que $397 > 2 \times 190$), se opta por utilizar el estadístico F de Brown-Forsythe para garantizar que las estimaciones sean lo más precisas posibles ante el incumplimiento de este supuesto distribucional.

Tabla 44

Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre la IE percibida y las variables de ajuste personal y escolar

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|--------|
| 1. EEM | - | | | | | | | | | | |
| 2. PEINTER | .19 (.01)** | - | | | | | | | | | |
| 3. PEINTRA | .41 (.01)** | .22 (.01)** | - | | | | | | | | |
| 4. FEP | .38 (.01)** | .23 (.01)** | .43 (.01)** | - | | | | | | | |
| 5. CAE | .40 (.01)** | .31 (.01)** | .46 (.01)** | .48 (.01)** | - | | | | | | |
| 6. RRE | .20 (.01)** | .16 (.01)** | .25 (.01)** | .40 (.01)** | .34 (.01)** | - | | | | | |
| 7. SATISFV | .23 (.01)** | .12 (.01)** | .25 (.01)** | .36 (.01)** | .27 (.01)** | .37 (.01)** | - | | | | |
| 8. IMP_COND | .01 (.72) | .10 (.01)** | .11 (.01)** | .20 (.01)** | .15 (.01)** | .18 (.01)** | .30 (.01)** | - | | | |
| 9. IMP_EMOC | .08 (.02)* | .04 (.22) | .10 (.01)** | .20 (.01)** | .15 (.01)** | .23 (.01)** | .37 (.01)** | .47 (.01)** | - | | |
| 10. IMP_COGN | .04 (.23) | .04 (.20) | .05 (.14) | .16 (.01)** | .19 (.01)** | .23 (.01)** | .16 (.01)** | .31 (.01)** | .33 (.01)** | - | |
| 11. RA | .03 (.43) | .11 (.01)** | .06 (.08) | .12 (.01)** | .14 (.01)** | .12 (.01)** | .27 (.01)** | .33 (.01)** | .29 (.01)** | .08 (.02)* | - |
| <i>n</i> | 1066 | 1066 | 1066 | 1066 | 1066 | 1066 | 1059 | 1056 | 1056 | 1056 | 895 |
| <i>M</i> | 5.43 | 7.06 | 6.79 | 9.56 | 12.60 | 10.63 | 26.11 | 19.81 | 20.98 | 22.13 | 6.66 |
| <i>DT</i> | 2.09 | 1.87 | 1.88 | 2.30 | 3.02 | 2.65 | 6.01 | 3.08 | 4.68 | 5.87 | 1.49 |
| Rango | 2 – 10 | 2 – 10 | 2 – 10 | 3 – 15 | 4 – 20 | 3 – 15 | 5 – 35 | 5 – 25 | 6 – 60 | 8 – 40 | 0 – 10 |
| <i>P</i> ₅₀ | 6 | 6 | 6 | 9 | 12 | 9 | 20 | 15 | 33 | 24 | 5 |

Notas. *(*p*) < .05; **(*p*) < .01. CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; IMP_COGN = Implicación cognitiva en la escuela; IMP_COND = Implicación conductual en la escuela; IMP_EMOC = Implicación emocional en la escuela; *P*₅₀ = puntuación media para el rango de respuesta; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones; RA = Rendimiento académico; SATISFV = Satisfacción con la vida.

Los estadísticos que recoge la Tabla 45 indican que existen diferencias significativas en las puntuaciones observadas en la escala Satisfacción con la vida, según los distintos niveles de IE percibida considerados. De manera general se observa que cuanto mayor es el nivel de IE percibida del que informan las personas participantes, más satisfechos se sienten con su vida y con los logros personales alcanzados.

Tabla 45

Satisfacción con la vida en función de los niveles de IE percibida

| VD | Factor | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 | |
|--------------------------|--------------|--------------|----------|-----------|---------------------|---------------------|---------------------|------|
| Satisfacción con la vida | EEM | Bajo | 193 | 23.95 | 6.34 | 28.55 ^{BF} | .01 ^{BF**} | .077 |
| | | Bajo – Medio | 359 | 25.71 | 6.00 | | | |
| | | Medio – Alto | 303 | 28.22 | 4.36 | | | |
| | | Alto | 204 | 27.73 | 5.42 | | | |
| | PEINTER | Bajo | 191 | 24.84 | 6.25 | 6.81 ^{BF} | .01 ^{BF**} | .020 |
| | | Bajo – Medio | 374 | 26.58 | 5.28 | | | |
| | | Medio – Alto | 280 | 26.97 | 5.47 | | | |
| | | Alto | 214 | 27.21 | 6.18 | | | |
| | PEINTRA | Bajo | 240 | 24.10 | 6.46 | 23.12 ^{BF} | .01 ^{BF**} | .064 |
| | | Bajo – Medio | 232 | 26.18 | 5.07 | | | |
| | | Medio – Alto | 397 | 27.32 | 5.17 | | | |
| | | Alto | 190 | 28.20 | 5.75 | | | |
| | FEP | Bajo | 327 | 23.91 | 6.39 | 46.75 ^{BF} | .01 ^{BF**} | .110 |
| | | Bajo – Medio | 177 | 26.78 | 4.78 | | | |
| | | Medio – Alto | 348 | 27.19 | 5.25 | | | |
| | | Alto | 207 | 29.18 | 4.54 | | | |
| | CAE | Bajo | 252 | 24.32 | 6.24 | 22.67 ^{BF} | .01 ^{BF**} | .061 |
| | | Bajo – Medio | 260 | 26.28 | 5.32 | | | |
| | | Medio – Alto | 274 | 26.93 | 5.29 | | | |
| | | Alto | 273 | 28.28 | 5.46 | | | |
| RRE | Bajo | 221 | 22.94 | 6.78 | 53.40 ^{BF} | .01 ^{BF**} | .137 | |
| | Bajo – Medio | 263 | 25.95 | 5.54 | | | | |
| | Medio – Alto | 315 | 27.34 | 4.68 | | | | |
| | Alto | 260 | 29.05 | 4.45 | | | | |

Notas. **p* < .05; ***p* < .01; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; *F*^{BF}, *p*^{BF} = estadísticos Brown-Forsythe; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Las diferencias más notables en la satisfacción con la vida del alumnado de Educación Secundaria se hallan entre los niveles de los factores Expresión emocional, Percepción intrapersonal de las emociones, Facilitación emocional del pensamiento y Comprensión y análisis emocional, siendo la magnitud de estas diferencias de moderada a grande

($\eta^2 = .061 - .110$). Por el contrario, las diferencias entre los distintos niveles relativos a la regulación emocional son grandes ($\eta^2 = .137$). Por otra parte, las diferencias que evidencia el factor Percepción interpersonal de las emociones en cuanto a la satisfacción con la vida de la que informan las personas participantes son débiles ($\eta^2 = .020$).

En todo caso, tal y como refleja la Tabla 46, existen diferencias significativas en las puntuaciones alcanzadas en la escala Satisfacción con la vida entre los niveles bajos de todas las subescalas del IEP-4 y el resto de niveles considerados. Es decir, los sujetos que perciben tener una baja competencia de sus habilidades emocionales se sienten menos satisfechos con su vida que aquellos que informan de una mayor IE percibida. Resulta necesario señalar también que el factor Regulación reflexiva de las emociones en la única medida del IEP-4 en la que existen diferencias significativas entre todos sus niveles, en cuanto a la satisfacción con la vida de la que informan las personas participantes.

En lo referente a la implicación escolar, se examinan de manera independiente la variación en las puntuaciones de las tres subescalas que componen su medida. Así, primeramente, se analiza las diferencias en las puntuaciones relativas a la subescala Implicación conductual, en función del nivel de IE que perciben tener los y las participantes. A este respecto se constata inicialmente que todas las submuestras en las variables consideradas para este análisis son homocedásticas.

Tabla 46

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de IE percibida en la satisfacción con la vida

| VD | Contraste | Factor | Niveles en el factor | | | | | |
|--------------------------|-----------|---------|----------------------|----------------------|--------------|------------------------------|----------------------|--------------|
| | | | Bajo vs Bajo - Medio | Bajo vs Medio - Alto | Bajo vs Alto | Bajo - Medio vs Medio - Alto | Bajo - Medio vs Alto | Medio - Alto |
| Satisfacción con la Vida | GH | EEM | (1.76) .01** | (4.27) .01** | (3.78) .01** | (2.51) .01** | (2.02) .01** | - |
| | GH | PEINTER | (1.74) .01** | (2.13) .01** | (2.37) .01** | - | - | - |
| | GH | PEINTRA | (2.08) .01** | (3.22) .01** | (4.10) .01** | (1.14) .04* | (2.02) .01** | - |
| | GH | FEP | (2.87) .01** | (3.28) .01** | (5.27) .01** | - | (2.40) .01** | (1.99) .01** |
| | GH | CAE | (1.96) .01** | (2.61) .01** | (3.96) .01** | - | (2.00) .01** | (1.35) .02* |
| | GH | RRE | (3.01) .01** | (4.40) .01** | (6.11) .01** | (1.39) .01** | (3.10) .01** | (1.71) .01** |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; GH = Games-Howell; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Los análisis de varianza llevados (véase Tabla 47) indican que hay diferencias significativas en todas las puntuaciones medias observadas en la subescala conductual de la implicación escolar, entre los distintos niveles considerados en todas las medidas de la IE percibida. Estas diferencias, concretamente, son débiles entre los niveles relativos al factor Percepción y expresión de las emociones ($\eta^2 = .008 - .017$), mientras que para el resto de subescalas del IEP-4 son de débiles a moderadas ($\eta^2 = .020 - .045$). La inspección visual de los valores de la subescala Implicación conductual en los distintos niveles de la IE percibida no permite concluir que existe un patrón definido en las puntuaciones. Esto se debe a que las puntuaciones obtenidas entre los niveles bajo y bajo-medio, así como entre bajo-medio y medio, resultan similares en la mayoría de las subescalas de la medida de IE percibida.

Tabla 47

Implicación conductual en la escuela en función de los niveles de IE percibida

| VD | Factor | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 | |
|--------------------------------------|---------|--------------|----------|-----------|----------|----------|----------|------|
| Implicación conductual en la escuela | EEM | Bajo | 195 | 19.86 | 2.97 | 2.82 | .04* | .008 |
| | | Bajo – Medio | 359 | 19.44 | 3.14 | | | |
| | | Medio – Alto | 300 | 20.05 | 3.01 | | | |
| | | Alto | 202 | 20.06 | 3.05 | | | |
| | PEINTER | Bajo | 190 | 19.33 | 3.20 | 6.11 | .01** | .017 |
| | | Bajo – Medio | 371 | 19.55 | 3.04 | | | |
| | | Medio – Alto | 280 | 19.95 | 3.10 | | | |
| | | Alto | 215 | 20.48 | 2.82 | | | |
| | PEINTRA | Bajo | 242 | 19.52 | 3.26 | 3.89 | .01** | .011 |
| | | Bajo – Medio | 231 | 19.54 | 2.80 | | | |
| | | Medio – Alto | 395 | 19.85 | 3.06 | | | |
| | | Alto | 188 | 20.42 | 3.04 | | | |
| | FEP | Bajo | 327 | 19.12 | 3.15 | 13.49 | .01** | .037 |
| | | Bajo – Medio | 178 | 19.84 | 3.05 | | | |
| | | Medio – Alto | 348 | 19.84 | 3.02 | | | |
| | | Alto | 203 | 20.83 | 2.71 | | | |
| | CAE | Bajo | 252 | 19.53 | 2.98 | 7.09 | .01** | .020 |
| | | Bajo – Medio | 262 | 19.45 | 3.13 | | | |
| | | Medio – Alto | 275 | 19.70 | 2.90 | | | |
| | | Alto | 267 | 20.53 | 3.13 | | | |
| | RRE | Bajo | 221 | 18.95 | 3.01 | 16.56 | .01** | .045 |
| | | Bajo – Medio | 262 | 19.51 | 3.10 | | | |
| | | Medio – Alto | 312 | 19.83 | 2.95 | | | |
| | | Alto | 261 | 20.81 | 2.93 | | | |

Notas. **p* < .05; ***p* < .01; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Sin embargo, en consonancia con los datos que recoge la Tabla 48, las puntuaciones más altas relativas a la implicación conductual en la escuela corresponden a aquellos sujetos que perciben tener una alta competencia de sus habilidades emocionales. Así, se observa que estas diferencias se hallan delimitadas principalmente entre el nivel alto y los concernientes a los dos niveles más bajos en todas las subescalas del IEP-4, a excepción de la Expresión emocional, factor entre cuyos niveles no se ha hallado ninguna diferencia en las puntuaciones de la subescala Implicación conductual. Del mismo modo, se observan diferencias entre los niveles alto y medio-alto de los factores Facilitación emocional del pensamiento, Comprensión y análisis emocional y Regulación reflexiva de las emociones.

Tabla 48

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de IE percibida en la implicación conductual en la escuela

| VD | Contraste | Factor | Niveles en el factor | | | | | |
|--------------------------------------|-----------|---------|----------------------|----------------------|--------------|------------------------------|----------------------|----------------------|
| | | | Bajo vs Bajo - Medio | Bajo vs Medio - Alto | Bajo vs Alto | Bajo - Medio vs Medio - Alto | Bajo - Medio vs Alto | Medio - Alto vs Alto |
| Implicación conductual en la escuela | - | EEM | - | - | - | - | - | - |
| | GH | PEINTER | - | - | (1.15) .01** | - | (0.93) .01** | - |
| | GH | PEINTRA | - | - | (0.90) .01* | - | (0.88) .02* | - |
| | GH | FEP | (0.72) .05* | (0.72) .01* | (1.71) .01** | - | (0.99) .01** | (0.99) .01** |
| | GH | CAE | - | - | (1.00) .01** | - | (1.08) .01** | (0.83) .01** |
| | GH | RRE | - | (0.88) .01** | (1.86) .00** | - | (1.30) .01** | (0.98) .01** |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; GH = Games-Howell; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Por otra parte, respecto a la medida Implicación emocional en la escuela, la prueba de Levene indica que las varianzas poblacionales son similares y que no varían en los diferentes niveles de la IE percibida, salvo en la Comprensión y análisis emocional, medida en la que se hace uso del estadístico F de Brown-Forsythe.

En cuanto al análisis de la varianza, los coeficientes y estadísticos indican que existen diferencias significativas en la implicación emocional del alumnado participante en la escuela, en todos los niveles de la IE percibida considerados (véase Tabla 49). Así, dichas diferencias son débiles entre los niveles del factor Percepción y expresión de las emociones ($\eta^2 = .008 - .018$); de débiles a moderadas entre los niveles de los factores Facilitación emocional del pensamiento ($\eta^2 = .045$) y Comprensión y análisis emocional ($\eta^2 = .024$); mientras que entre los niveles de regulación emocional son moderadas ($\eta^2 = .063$).

Tabla 49

Implicación emocional en la escuela en función de los niveles de IE percibida

| VD | Factor | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 | |
|-------------------------------------|---------|--------------|----------|-----------|----------|--------------------|---------------------|------|
| Implicación emocional en la escuela | EEM | Bajo | 195 | 20.10 | 5.00 | 6.44 | .01** | .018 |
| | | Bajo – Medio | 359 | 20.73 | 4.32 | | | |
| | | Medio – Alto | 300 | 21.70 | 4.34 | | | |
| | | Alto | 202 | 21.59 | 4.77 | | | |
| | PEINTER | Bajo | 190 | 20.37 | 4.77 | 2.84 | .04* | .008 |
| | | Bajo – Medio | 371 | 21.31 | 4.27 | | | |
| | | Medio – Alto | 280 | 20.80 | 4.65 | | | |
| | | Alto | 215 | 21.53 | 4.78 | | | |
| | PEINTRA | Bajo | 242 | 20.06 | 5.05 | 5.86 | .01** | .016 |
| | | Bajo – Medio | 231 | 20.95 | 4.25 | | | |
| | | Medio – Alto | 395 | 21.44 | 4.33 | | | |
| | | Alto | 188 | 21.64 | 4.68 | | | |
| | FEP | Bajo | 327 | 19.64 | 4.62 | 16.68 | .01** | .045 |
| | | Bajo – Medio | 178 | 21.52 | 4.27 | | | |
| | | Medio – Alto | 348 | 21.50 | 4.53 | | | |
| | | Alto | 203 | 22.15 | 4.35 | | | |
| | CAE | Bajo | 252 | 20.04 | 5.02 | 8.75 ^{BF} | .01 ^{BF**} | .024 |
| | | Bajo – Medio | 262 | 20.74 | 4.44 | | | |
| | | Medio – Alto | 275 | 21.36 | 4.01 | | | |
| | | Alto | 267 | 21.99 | 4.64 | | | |
| | RRE | Bajo | 221 | 19.48 | 4.73 | 23.44 | .01** | .063 |
| | | Bajo – Medio | 262 | 20.71 | 4.72 | | | |
| | | Medio – Alto | 312 | 20.97 | 4.16 | | | |
| | | Alto | 261 | 22.82 | 4.22 | | | |

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; F^{BF} , p^{BF} = estadísticos Brown-Forsythe; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

La inspección visual de las puntuaciones alcanzadas en la subescala Implicación emocional en la escuela revela que existe un patrón ascendente en estos valores, a medida que aumenta el nivel de competencia emocional con el que se perciben los y las participantes. Pese a ello, las puntuaciones obtenidas en los distintos niveles de implicación emocional presentan valores similares en la mayoría de las subescalas del IEP-4 entre los niveles bajo-medio y medio-alto, por lo que estas diferencias resultan más considerables entre los niveles

de los extremos. En cualquier caso, los contrastes post hoc precisan que estas diferencias se delimitan, principalmente, entre los niveles bajo y medio-alto, así como bajo y alto de todas las subescalas de la medida IEP-4, salvo en la Percepción interpersonal de las emociones (véase Tabla 50). Así, el alumnado que considera tener una menor destreza de sus habilidades emocionales, se sienten emocionalmente menos implicados en la escuela que aquellos que consideran tener una competencia media-alta o alta en estas habilidades.

Tabla 50

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de IE percibida en la implicación emocional en la escuela

| VD | Contraste | Factor | Niveles en el factor | | | | | |
|-------------------------------------|-----------|---------|----------------------|----------------------|--------------|------------------------------|----------------------|----------------------|
| | | | Bajo vs Bajo - Medio | Bajo vs Medio - Alto | Bajo vs Alto | Bajo - Medio vs Medio - Alto | Bajo - Medio vs Alto | Medio - Alto vs Alto |
| Implicación emocional en la escuela | GH | EEM | - | (1.60) .01** | (1.49) .01** | (0.97) .03* | - | - |
| | - | PEINTER | - | - | - | - | - | - |
| | GH | PEINTRA | - | (1.38) .01** | (1.58) .01** | - | - | - |
| | GH | FEP | (1.88) .01** | (1.86) .01** | (2.51) .01** | - | - | - |
| | GH | CAE | - | (1.32) .01** | (1.95) .01** | - | (1.25) .01** | - |
| | GH | RRE | (1.23) .01* | (1.49) .01** | (3.34) .01** | - | (2.11) .01** | (1.85) .01** |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; GH = Games-Howell; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

La última dimensión de la implicación escolar a analizar en función de los niveles que se han establecido para la IE percibida es la implicación cognitiva en la escuela. El análisis inicial de las varianzas poblacionales indica que las puntuaciones obtenidas en los grupos correspondientes a los niveles de las subescalas del IEP-4 son homocedásticas a lo largo de las observaciones. Así, en la medida cognitiva de la implicación escolar se emplea el estadístico robusto F de Brown-Forsythe en los niveles correspondientes a la comprensión de las emociones.

Los resultados expuestos en la Tabla 51 evidencian la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones medias observadas en la subescala Implicación cognitiva entre los niveles de tres de los factores de la IE percibida contemplados (i.e., Facilitación emocional del pensamiento, Comprensión y análisis emocional, Regulación reflexiva de las emociones).

Tabla 51

Implicación cognitiva en la escuela en función de los niveles de IE percibida

| VD | Factor | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 | |
|-------------------------------------|---------|--------------|----------|-----------|----------|---------------------|---------------------|------|
| Implicación cognitiva en la escuela | EEM | Bajo | 195 | 21.95 | 5.97 | 1.24 | .230 | .003 |
| | | Bajo – Medio | 359 | 21.70 | 5.73 | | | |
| | | Medio – Alto | 300 | 22.43 | 5.58 | | | |
| | | Alto | 202 | 22.48 | 6.06 | | | |
| | PEINTER | Bajo | 190 | 21.61 | 6.02 | 1.28 | .28 | .004 |
| | | Bajo – Medio | 371 | 22.26 | 5.51 | | | |
| | | Medio – Alto | 280 | 21.84 | 5.98 | | | |
| | | Alto | 215 | 22.61 | 5.85 | | | |
| | PEINTRA | Bajo | 242 | 21.69 | 6.11 | 1.31 | .27 | .004 |
| | | Bajo – Medio | 231 | 21.77 | 5.42 | | | |
| | | Medio – Alto | 395 | 22.50 | 5.65 | | | |
| | | Alto | 188 | 22.21 | 6.14 | | | |
| | FEP | Bajo | 327 | 21.16 | 5.53 | 8.07 | .01** | .022 |
| | | Bajo – Medio | 178 | 21.79 | 6.06 | | | |
| | | Medio – Alto | 348 | 22.26 | 5.56 | | | |
| | | Alto | 203 | 23.64 | 6.10 | | | |
| | CAE | Bajo | 252 | 20.79 | 5.94 | 12.77 ^{BF} | .01 ^{BF**} | .035 |
| | | Bajo – Medio | 262 | 21.24 | 5.24 | | | |
| | | Medio – Alto | 275 | 22.82 | 5.55 | | | |
| | | Alto | 267 | 23.44 | 6.06 | | | |
| | RRE | Bajo | 221 | 20.35 | 6.04 | 17.64 | .01** | .048 |
| | | Bajo – Medio | 262 | 21.67 | 5.30 | | | |
| | | Medio – Alto | 312 | 22.09 | 5.44 | | | |
| | | Alto | 261 | 24.03 | 5.96 | | | |

Notas. **p* < .05; ***p* < .01; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; F^{BF} , p^{BF} = estadísticos Brown-Forsythe; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

De esta manera, las puntuaciones medias observadas en la subescala Implicación cognitiva manifiestan diferencias significativas de débiles a moderadas ($\eta^2 = .022 - .048$) entre los niveles considerados en los factores Facilitación emocional del pensamiento, Comprensión y análisis emocional y Regulación reflexiva de las emociones, siendo una vez más las diferencias halladas en este último de mayor magnitud. De este modo, estos resultados indicarían que, a medida que aumenta la creencia de eficacia del alumnado de Educación Secundaria en torno al uso adaptativo de sus emociones, así como de su comprensión y la regulación que hace de las mismas, también aumentaría su nivel de compromiso con las tareas académicas. En concreto, los valores medios en la subescala Implicación cognitiva son notablemente más altos en los sujetos que informan de niveles altos

de facilitación, comprensión y regulación emocional que aquellos concernientes a niveles bajos y bajos-medios en estas subescalas (véase Tabla 52).

Tabla 52

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de IE percibida en la implicación cognitiva en la escuela

| VD | Contraste | Factor | Niveles en el factor | | | | | |
|-------------------------------------|-----------|---------|----------------------|----------------------|--------------|------------------------------|----------------------|----------------------|
| | | | Bajo vs Bajo - Medio | Bajo vs Medio - Alto | Bajo vs Alto | Bajo - Medio vs Medio - Alto | Bajo - Medio vs Alto | Medio - Alto vs Alto |
| Implicación cognitiva en la escuela | - | EEM | - | - | - | - | - | - |
| | - | PEINTER | - | - | - | - | - | - |
| | - | PEINTRA | - | - | - | - | - | - |
| | Tukey | FEP | - | - | (2.48) .01** | - | (1.85) .01* | (1.38) .03* |
| | GH | CAE | - | (2.03) .01** | (2.65) .01** | (1.58) .01** | (2.20) .01** | - |
| | Tukey | RRE | - | (1.74) .01** | (3.68) .01** | - | (2.36) .01** | (1.94) .01** |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; GH = Games-Howell; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Por último, tras verificar mediante la prueba de Levene que las varianzas de todas las submuestras relativas a las subescalas de la medida IEP-4 son homogéneas, se examinan las diferencias en el rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria, en función de los niveles de IE percibida de los que informan.

Los resultados referentes a la comparación de medias que muestra la Tabla 53 indican que existen diferencias significativas en las calificaciones medias que han obtenido las personas en los diferentes niveles de los factores Percepción interpersonal de las emociones, Facilitación emocional del pensamiento, Comprensión y Análisis Emociones y Regulación reflexiva de las emociones, aunque éstas son principalmente débiles ($\eta^2 = .015 - .021$).

En todo caso, se observa un patrón ascendente en el rendimiento académico del alumnado, cuanto mayor es la destreza emocional con la que se percibe. Los contrastes post hoc que reúne la Tabla 54 ponen de manifiesto que estas diferencias se hallan exclusivamente entre niveles bajo y los niveles alto y medio-alto de las medidas de la IE percibida señaladas previamente. Por lo tanto, estos resultados apuntan a que las personas participantes que consideran tener una baja competencia de sus habilidades emocionales tienen un rendimiento académico menor que aquellas que consideran tener niveles medios-altos y altos de IE percibida.

Tabla 53

Rendimiento académico en función de los niveles de IE percibida

| VD | Factor | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 | |
|-----------------------|---------|--------------|----------|-----------|----------|----------|----------|------|
| Rendimiento académico | EEM | Bajo | 166 | 6.77 | 1.42 | 1.41 | .24 | .005 |
| | | Bajo – Medio | 296 | 6.66 | 1.37 | | | |
| | | Medio – Alto | 258 | 6.82 | 1.52 | | | |
| | | Alto | 175 | 6.93 | 1.39 | | | |
| | PEINTER | Bajo | 161 | 6.46 | 1.44 | 4.87 | .01** | .016 |
| | | Bajo – Medio | 310 | 6.73 | 1.45 | | | |
| | | Medio – Alto | 234 | 6.89 | 1.36 | | | |
| | | Alto | 190 | 7.00 | 1.42 | | | |
| | PEINTRA | Bajo | 199 | 6.60 | 1.39 | 1.52 | .21 | .005 |
| | | Bajo – Medio | 183 | 6.77 | 1.41 | | | |
| | | Medio – Alto | 345 | 6.85 | 1.43 | | | |
| | | Alto | 168 | 6.87 | 1.47 | | | |
| | FEP | Bajo | 260 | 6.55 | 1.32 | 4.44 | .01** | .015 |
| | | Bajo – Medio | 156 | 6.70 | 1.55 | | | |
| | | Medio – Alto | 298 | 6.97 | 1.44 | | | |
| | | Alto | 181 | 6.88 | 1.41 | | | |
| | CAE | Bajo | 197 | 6.44 | 1.41 | 6.45 | .01** | .021 |
| | | Bajo – Medio | 218 | 6.75 | 1.51 | | | |
| | | Medio – Alto | 239 | 6.85 | 1.29 | | | |
| | | Alto | 241 | 7.03 | 1.45 | | | |
| | RRE | Bajo | 176 | 6.48 | 1.43 | 5.17 | .01** | .017 |
| | | Bajo – Medio | 221 | 6.69 | 1.40 | | | |
| | | Medio – Alto | 273 | 6.85 | 1.45 | | | |
| | | Alto | 225 | 7.01 | 1.38 | | | |

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; F^{BF} , p^{BF} = estadísticos Brown-Forsythe; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

En cuanto al análisis de los efectos de mediación múltiple, para analizar los efectos mediadores de la satisfacción con la vida y la implicación escolar en la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico se hace uso del análisis de ecuaciones estructurales. Del mismo modo, al tratarse de un modelo de mediación con efectos múltiples, se examina el efecto mediador de la implicación escolar en la relación entre la IE percibida y la satisfacción con la vida, así como el efecto de la satisfacción con la vida en la relación entre la implicación escolar y el rendimiento académico.

Tabla 54

Contrastes post hoc para las diferencias de medias significativas entre los niveles de IE percibida en el rendimiento académico

| VD | Contraste | Factor | Niveles en el factor | | | | | |
|-----------------------|-----------|---------|----------------------|----------------------|--------------|------------------------------|----------------------|----------------------|
| | | | Bajo vs Bajo - Medio | Bajo vs Medio - Alto | Bajo vs Alto | Bajo - Medio vs Medio - Alto | Bajo - Medio vs Alto | Medio - Alto vs Alto |
| Rendimiento académico | - | EEM | - | - | - | - | - | - |
| | Tukey | PEINTER | - | (0.43) .02* | (0.54) .01** | - | - | - |
| | - | PEINTRA | - | - | - | - | - | - |
| | Tukey | FEP | - | (0.42) .01** | - | - | - | - |
| | Tukey | CAE | - | (0.41) .01* | (0.59) .01** | - | - | - |
| | Tukey | RRE | - | (0.37) .03* | (0.53) .01** | - | - | - |

Notas. (ΔM) * $p < .05$; (ΔM) ** $p < .01$; CAE = Comprensión y análisis emocional; EEM = Expresión emocional; FEP = Facilitación emocional del pensamiento; PEINTER = Percepción interpersonal de las emociones; PEINTRA = Percepción intrapersonal de las emociones; RRE = Regulación reflexiva de las emociones.

Largo ha sido el debate, aún vigente, sobre los procedimientos a utilizar para considerar el papel que juegan terceras variables en el análisis de mediación. Entre los diversos procedimientos estadísticos disponibles, el análisis de modelos de mediación a través de ecuaciones estructurales permite controlar el error de medida, obtener múltiples índices de ajuste de los modelos, así como tomar en consideración los posibles efectos sobre más de una variable criterio que pudiera contener el modelo (Ato y Vallejo, 2011; MacKinnon, 2008).

Para el análisis de mediación de efectos múltiples llevado a cabo y cuyos resultados se presentan a continuación, se ha empleado el enfoque basado en modelos de ecuaciones estructurales que propone Holmbeck (1997). Se ha optado por esta aproximación debido a que permite valorar tanto la contribución directa de la IE percibida sobre el rendimiento académico, cuando no interviene ninguna variable mediadora en la relación, como examinar su relación, cuando intervienen la implicación escolar y la satisfacción con la vida en la misma, como variables mediadoras (véase Figura 24).

Cabe recordar que estos son los modelos sometidos a prueba: (1) *modelo de efecto directo no intervenido*, en el que la IE percibida es la variable antecedente que contribuye a explicar el rendimiento académico, siendo éstas las únicas variables consideradas en el modelo; (2) *modelo de efectos indirectos múltiples*, en el que la IE percibida influye exclusivamente en el rendimiento académico a través de la implicación escolar y la satisfacción con la vida. No sólo este modelo debe proporcionar valores de ajuste apropiados, la relación entre la IE percibida y las variables mediadoras, así como la relación entre las variables mediadoras y el rendimiento académico también deben ser estadísticamente significativas; y (3) *modelo de efectos mediadores múltiples*, que valora de manera conjunta

tanto los efectos indirectos como los efectos directos entre la IE percibida, la implicación escolar, la satisfacción con la vida y el rendimiento académico.

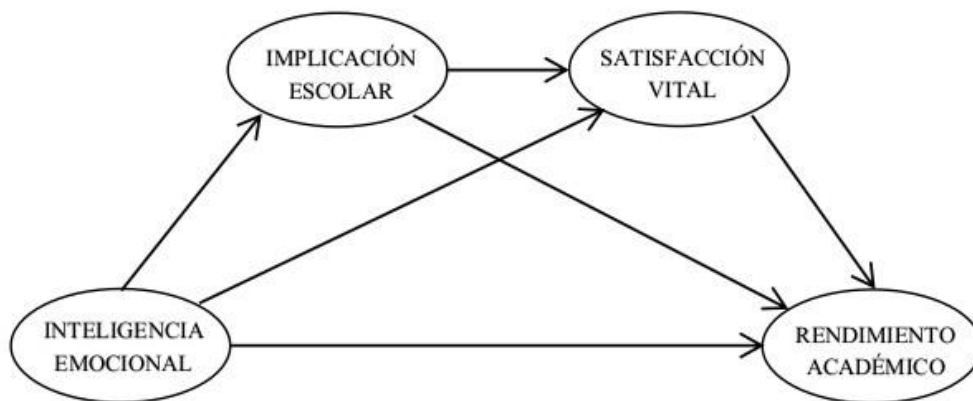


Figura 24. Diagrama conceptual del modelo de mediación de efectos múltiples sometido a prueba en torno a la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico.

Primeramente, se somete a prueba el modelo de efecto directo no intervenido de la IE percibida sobre el rendimiento académico, cuando éstas son las únicas variables que contiene el modelo de ecuaciones estructurales. Los índices de bondad de ajuste obtenidos establecen que el efecto directo total de la IE percibida sobre el rendimiento académico del alumnado participante, con un coeficiente de regresión estandarizado de $\gamma = .171$, es aceptable y estadísticamente significativo (véase Tabla 55). Por lo tanto, estos resultados apuntan a que la IE percibida es una variable antecedente que influye directamente de manera significativa sobre la calificación media global del alumnado de secundaria, cuando se estima esta relación de manera aislada sin considerar otras posibles variables intervinientes.

Una vez establecido que existe una relación directa no intervenida significativa entre la IE y el rendimiento académico, se somete a prueba el modelo de efectos indirectos múltiples, en el que la IE percibida incide exclusivamente sobre el rendimiento académico, a través de la implicación escolar y la satisfacción con la vital. Este modelo es semejante al que se presenta en la Figura 24, con la excepción del path entre la IE percibida y el rendimiento académico que se elimina del modelo.

En la Figura 25 se muestran los coeficientes de regresión estandarizados del modelo empírico de efectos indirectos obtenido, así como los índices de ajuste que exhibe, cuyos valores son algo más bajos que los hallados en el modelo anterior y que, en todo caso, están dentro de los puntos de corte establecidos por Hu y Bentler (1999) y Kline (2015) para ser considerados aceptables.

Tabla 55

Coefficiente de regresión estandarizado e índices de bondad de ajuste del modelo de efecto directo no intervenido

| Path | Coefficiente de regresión | EE | t | Decisión |
|----------|---------------------------|------|--------|----------|
| IEP → RA | .171 | .092 | 4.53** | Aceptado |

Notas. $t^* > 1.96 \rightarrow p < .05$; $t^{**} > 2.56 \rightarrow p < .01$; EE = Error estándar; IEP = IE percibida; RA = Rendimiento académico. Los valores EE y t se han calculado mediante estimadores robustos. $\chi^2_{(73)} = 185.43$, $SB\chi^2_{(73)} = 156.11$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 2.14$; NFI = .93; NNFI = .95; CFI = .96; $RMSEA_{(90\%)} = .036_{(.028, .043)}$.

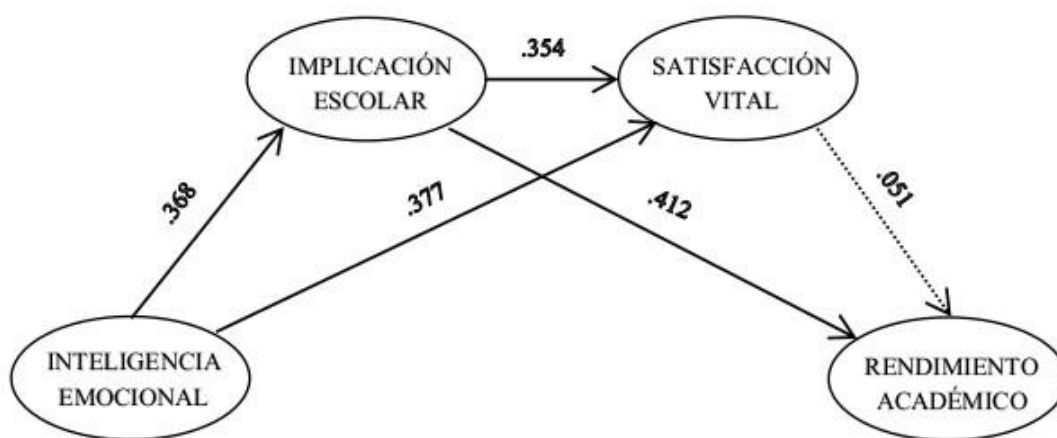


Figura 25. Coeficientes estandarizados del modelo de efectos indirectos múltiples acerca de la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico.

Notas. Las líneas continuas representan relaciones significativas entre las variables latentes. $\chi^2_{(645)} = 1534.18$; $SB\chi^2_{(645)} = 1328.75$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 2.06$; NFI = .85; NNFI = .91; CFI = .91; $RMSEA_{(90\%)} = .035_{(.032, .037)}$; AIC = 38.75; CAIC = -3388.56.

Pese a que el modelo de efectos indirectos múltiples presenta un ajuste razonable, los resultados obtenidos evidencian que todos los efectos directos o path hipotetizados son significativos, salvo el correspondiente a la satisfacción con la vida y el rendimiento académico. Dado que Holmbeck (1997) insiste en que no sólo este modelo ha de producir valores de ajuste apropiados, sino que además todos los efectos directos que contengan a las variables mediadoras han de ser significativos, que el path entre la satisfacción con la vida y el rendimiento académico no sea significativo repercute en que no resulta procedente estimar todos aquellos efectos múltiples que presenten al rendimiento académico como variable criterio y que contengan a la satisfacción con la vida como variable mediadora.

Así, el modelo de efectos indirectos múltiples que se ha sometido a prueba puede descomponerse en los cinco efectos indirectos simples que recoge la Tabla 56, por lo que,

teniendo en cuenta que la satisfacción con la vida no desempeña papel mediador alguno sobre el rendimiento académico, sólo es razonable valorar dos de estos efectos. Los resultados correspondientes al test de Sobel indican que estos dos efectos indirectos simples son significativos.

Tabla 56

Descomposición del modelo de efectos indirectos múltiples en efectos indirectos simples

| Path de los efectos indirectos simples | Efecto indirecto | $z(p)$ | Decisión |
|--|------------------|----------------------|-----------|
| IEP → IMP_ESC → RA | .152 | $z = 5.04 (p < .01)$ | Aceptado |
| IEP → SATISFV → RA | .019 | - | Rechazado |
| IEP → IMP_ESC → SATISFV → RA | .007 | - | Rechazado |
| IEP → IMP_ESC → SATISFV | .130 | $z = 4.59 (p < .01)$ | Aceptado |
| IMP_ESC → SATISFV → RA | .018 | - | Rechazado |

Notas. Efecto indirecto = coeficiente relativo al producto entre los coeficientes de regresión estandarizados de los efectos directos que lo componen; IEP = IE percibida; IMP_ESC = Implicación escolar; RA = Rendimiento académico; SATISFV = Satisfacción con la vida; $z_{(p)}$ = coeficiente y grado de significación asociado al test de Sobel.

Respecto al LM test, los resultados no sugieren establecer posibles relaciones entre las variables latentes que no se hallan consideradas en el modelo de efectos indirectos múltiples. Por otra parte, el test de Wald advierte y, a su vez, corrobora que la relación establecida en este modelo entre la satisfacción con la vida y el rendimiento académico no es significativa y que, por lo tanto, sería aconsejable prescindir de ella ($\chi^2 = 1.36, p = .24$).

Finalmente, se somete a prueba el modelo de efectos mediadores múltiples que contiene tanto los efectos indirectos como los efectos directos entre la IE percibida y las variables relativas al ajuste personal y escolar, tal y como aparecen en la Figura 24. Los índices de bondad de ajuste que recoge la Tabla 57 son aceptables y se aproximan a los que previamente se han hallado en el modelo de efectos indirectos múltiples. Del mismo modo, se observa que el path entre la IE percibida y el rendimiento académico, así como el path entre la satisfacción con la vida y el rendimiento académico no son significativos en este modelo. El test de Wald también constata que sería pertinente prescindir de estas relaciones ($\chi^2 = 0.04, p = .85$, para la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico; $\chi^2 = 1.78, p = .18$, para la relación entre la satisfacción con la vida y el rendimiento académico).

Aun cuando la diferencia entre los dos últimos modelos sometidos a prueba no es aparentemente notable, para comprobar si el modelo de efectos mediadores múltiples aporta alguna mejora en el ajuste respecto del modelo indirecto anterior, se contrastan ambos modelos mediante las diferencias de sus respectivos $SB\chi^2_{(gl)}$ e índices ΔCFI y $\Delta RMSEA$ (véase Tabla 58). Los resultados de estos contrastes confirman que no existen diferencias significativas entre ambos modelos, por lo que siguiendo las recomendaciones de Holmbeck

(1997) y en vista de que la ratio $SB\chi^2/gl = 2.06$, así como los índices $AIC = 38.75$ y $CAIC = -3388.56$ que presenta el modelo anterior son algo menores que este último, se acepta el modelo de efectos indirectos múltiples.

Tabla 57

Coefficientes de regresión estandarizados e índices de bondad de ajuste del modelo de efectos mediadores múltiples

| Path | Coefficiente de regresión | EE | t | Decisión |
|-------------------|---------------------------|------|--------|-----------|
| IEP → RA | -.009 | .124 | -.195 | Rechazado |
| IEP → IMP_ESC | .369 | .040 | 6.54** | Aceptado |
| IEP → SATISFV | .376 | .097 | 6.55** | Aceptado |
| IMP_ESC → SATISFV | .355 | .192 | 6.10** | Aceptado |
| IMP_ESC → RA | .414 | .210 | 7.26** | Aceptado |
| SATISFV → RA | .055 | .074 | 1.15 | Rechazado |

Notas. $t^* > 1.96 \rightarrow p < .05$; $t^{**} > 2.56 \rightarrow p < .01$; *EE* = Error estándar; IEP = IE percibida; IMP_ESC = Implicación escolar; RA = Rendimiento académico; SATISFV = Satisfacción con la vida; Los valores *EE* y *t* se han calculado mediante estimadores robustos. $\chi^2_{(643)} = 1534.13$, $SB\chi^2_{(643)} = 1330.71$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 2.07$; $NFI = .85$; $NNFI = .91$; $CFI = .91$; $RMSEA_{(90\%)} = .035_{(.032, .037)}$; $AIC = 40.71$; $CAIC = -3686.61$.

Tabla 58

Comparación de los modelos de efectos indirectos múltiples y de efectos mediadores múltiples

| Modelo | ΔM_2-M_3 | $\chi^2_{(gl)}$ | $SB\chi^2_{(gl)}$ | NFI | NNFI | CFI | $RMSEA_{(90\%)}$ | AIC | CAIC |
|---------------------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|-----|------|-----|------------------------------|-------|----------|
| M ₂ | | 1534.18 ₍₆₄₅₎ | 1328.75 ₍₆₄₅₎ | .85 | .91 | .91 | .035 _(.032, .037) | 38.75 | -3388.56 |
| M ₃ | | 1534.13 ₍₆₄₃₎ | 1330.71 ₍₆₄₃₎ | .85 | .91 | .91 | .035 _(.032, .037) | 40.71 | -3686.61 |
| $\Delta SB\chi^2_{(\Delta gl)}$ | 0.03 ₍₂₎ | | | | | | | | |
| ΔCFI | .001 | | | | | | | | |
| $\Delta RMSEA$ | .001 | | | | | | | | |

Notas. M₂ = Modelo de efectos indirectos múltiples; M₃ = Modelo de efectos mediadores múltiples. La diferencia entre los chi-cuadrado de los modelos contrastados no es significativa ($p = .98$).

En consecuencia, se puede asumir que la implicación escolar media completamente la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico, mientras que la implicación escolar media parcialmente en un 25.6% la relación entre la IE percibida y la satisfacción con la vida, variables que también se asocian de manera directa y significativa (véase Tabla 59).

Tabla 59

Coefficientes de regresión de los efectos directos, indirectos y totales en el modelo de efectos indirectos múltiples

| Efecto de mediación | Path | Coefficiente del efecto directo | <i>t</i> | Efecto indirecto | <i>t</i> | Efecto total | <i>t</i> | VE | |
|---------------------|-------------------|---------------------------------|----------|------------------|----------|--------------|----------|--------|--------------------|
| IEP → SATISFV | | | | | | .507 | 6.75** | 25.6% | |
| | IEP → SATISFV | .377 | 6.56** | No procede | | | | | Mediación parcial |
| | IEP → IMP_ESC | .368 | 6.67** | .130 | 4.13** | | | | |
| | IMP_ESC → SATISFV | .354 | 6.12** | | | | | | |
| IEP → RA | | | | | | .152 | 4.13** | 100.0% | |
| | IEP → IMP_ESC | .368 | 6.67** | .152 | 4.13** | | | | Mediación completa |
| | IMP_ESC → RA | .412 | 7.47** | | | | | | |

Notas. $t^* > 1.96 \rightarrow p < .05$; $t^{**} > 2.56 \rightarrow p < .01$; Coeficiente del efecto total = Coeficiente del efecto directo + \sum Coeficientes de los efectos indirectos; IEP = IE percibida; IMP_ESC = Implicación escolar; RA = Rendimiento académico; SATISFV = Satisfacción con la vida; VE = Porcentaje del efecto total que es mediado calculado como $VE = (\text{efecto indirecto} / \text{efecto total}) \times 100$, donde $VE < 20\%$ indica que no hay mediación, $20\% < VE < 80\%$ que hay mediación parcial y $VE > 80\%$ que existe mediación completa (Hair et al., 2014). Los valores *t* se han calculado mediante estimadores robustos.

5. Un modelo estructural de la aportación de la inteligencia emocional percibida al ajuste personal y escolar con variables contextuales y psicológicas

Por último, se examina la duodécima hipótesis, en tanto que se obtienen evidencias de la contribución de la IE percibida a un modelo de ajuste personal y escolar con variables contextuales y psicológicas. Para ello, se somete a prueba un modelo que establece que la red de apoyo social influye directamente sobre las variables psicológicas y las relativas al ajuste personal y escolar y en el que, a su vez, las variables psicológicas influirían directamente sobre éstas últimas. Asimismo, acorde a este modelo que puede contemplarse en la Figura 16, el autoconcepto global ejercería un efecto directo sobre la IE percibida, del mismo modo que la implicación escolar lo haría sobre la satisfacción con la vida y el rendimiento académico.

De este modo, en este trabajo se analiza un modelo teórico que considera tanto variables contextuales como variables psicológicas, a fin de aproximarse en la medida de lo posible a una perspectiva ecológica y con múltiples variables que pudieran explicar el ajuste personal y escolar del alumnado de Educación Secundaria. No obstante, analizar las relaciones entre variables no observables que reflejan la naturaleza del constructo al que representan entraña una complejidad para la que es necesario el empleo de modelos de ecuaciones estructurales. Esta técnica estadística multivariada ofrece estimadores robustos ante el incumplimiento del supuesto de normalidad y, a su vez, permite más allá de las

limitaciones inherentes de los estudios transversales establecer si los supuestos causales hipotetizados son estadísticamente plausibles (Bollen y Pearl, 2013).

En consecuencia, el análisis de ecuaciones estructurales no sólo posibilita someter a prueba la validez de la escala de IE percibida creada en base a la relación con otras variables, sino que posibilita también valorar la contribución de la IE percibida a un modelo multidimensional del ajuste personal y escolar adolescente. Para ello, se valoran diversos índices robustos de bondad de ajuste y se emplean procedimientos estadísticos como el LM test y el test de Wald. Asimismo, se estima la aportación diferencial de las distintas variables al modelo mediante el examen de sus efectos directos e indirectos.

Para el análisis de ecuaciones estructurales, se utiliza el enfoque de dos pasos de Anderson y Gerbing (1988), por el que inicialmente se especifica y valora el modelo de medida, para posteriormente analizar el ajuste del modelo estructural. En vista de que los análisis factorial confirmatorios efectuados han dado lugar a la depuración de las medidas que se han empleado en todos los análisis llevados a cabo en este estudio, se ha optado por reunir los resultados relativos a sus ajustes en el apartado de *Variables e instrumentos de medida* del Método (se aconseja inspeccionar este apartado en el caso de se quisiera profundizar más en las propiedades psicométricas de estos instrumentos).

De este modo, son ocho las medidas que se emplean en el análisis de ecuaciones estructurales. Siete de estas medidas corresponden a autoinformes en los que los índices CFI han oscilado entre .92 y .99 y los RMSEA han variado entre .034 y .065, indicando que la dimensionalidad hipotetizada para estas escalas presenta en todo caso un ajuste adecuado a los datos (Kline, 2015). De estas medidas, solamente en la referente a la IE percibida se utilizan parcels, asumiendo el principio de parsimonia y a fin de aligerar el procesamiento de datos que hubiese conllevado asumir un modelo jerárquico de tercer orden en el análisis de un modelo estructural; así, se agrupan en parcels los dos ítems que conforman cada uno de los factores relativos a la Percepción y expresión de las emociones (i.e., Expresión emocional, Percepción interpersonal de las emociones, Percepción intrapersonal de las emociones). Del mismo modo, ateniéndose al principio de parsimonia, como medida del autoconcepto se utilizan los cinco ítems que conforman su medida global.

La octava medida que se utiliza en este modelo corresponde al rendimiento académico. Esta variable en cuestión se vale de un único indicador que refleja en una escala del cero al diez la calificación media obtenida en el conjunto de asignaturas cursadas posteriormente a la recogida inicial de las personas participantes. Para los análisis de ecuaciones estructurales y siguiendo las sugerencias de Byrne (2006), se fija a 0.00 el error de medida que lleva asociada la variable latente que representa el rendimiento, dado que sólo consta de un indicador.

Una vez especificado el modelo de medida y tras comprobar que las propiedades psicométricas de las escalas empleadas son adecuadas, se analiza el ajuste global del modelo estructural en el que se fijan paths entre todos los factores latentes (véase Figura 26) para comprobar si estas asociaciones son estadísticamente plausibles y se asemejan a las teóricamente establecidas en la duodécima hipótesis (véase Figura 16).

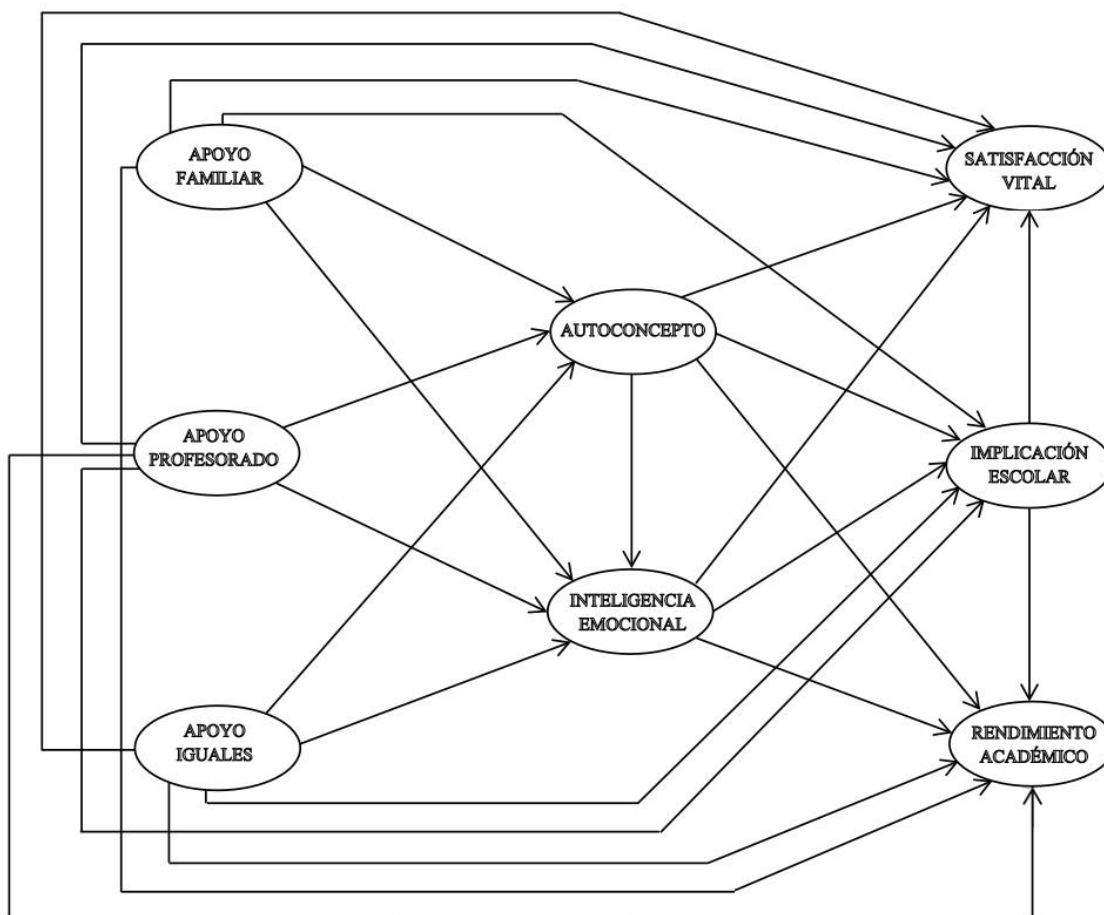


Figura 26. Diagrama conceptual del modelo empírico sometido a prueba.

En primer lugar, la estimación normalizada del coeficiente multivariado de curtosis de Mardia es de 98.56 para el conjunto de variables empleadas en el modelo, superando ampliamente el valor de corte de 5 sugerido por Bentler (2006). Por consiguiente, se ve justificado el uso de estimadores robustos, puesto que este elevado valor es indicativo de que los datos se desvían de la distribución normal. Respecto al ajuste global del modelo estructural inicial, los valores del promedio de residuos estandarizados (0.0585) y de aquellos que se encuentran fuera de la diagonal (0.0600), con valores inferiores a 2.58, indican que no se incurre en errores de especificación en el modelo (Jöreskog y Sörbom, 1988). Sin embargo, la inspección de la distribución de frecuencias de los residuos estandarizados revela que sólo el 82.29% de sus valores se encuentran delimitados dentro del rango comprendido entre -0.1 y 0.1 y que, por lo tanto, el modelo propuesto presenta cierto grado de desajuste. Del mismo modo, los índices robustos de bondad de ajuste obtenidos ($\chi^2_{(2324)} = 6338.83$, $SB\chi^2_{(2324)} = 5492.60$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 2.36$; $NFI = .73$; $NNFI = .81$; $CFI = .82$; $RMSEA_{(90\%)} = .042_{(.040, .043)}$; $AIC = 840.60$; $CAIC = -12343.08$) se alejan de los valores que

Kline (2015) sugiere como aceptables y corroboran que el modelo inicial propuesto no se ajusta a los datos.

De hecho, el test *t* robusto asociado a varios coeficientes no estandarizados, con valores inferiores a $t < 1.96$, denotan con un 95% de probabilidad que existen paths que no son significativos en el modelo. Concretamente, los datos indican lo siguiente: (1) el apoyo percibido del grupo de iguales no influiría significativamente en la IE percibida; (2) el apoyo percibido tanto del profesorado como del grupo de iguales, junto a la implicación escolar no parecen ejercer un efecto directo sobre la satisfacción con la vida; y, por último, (3) de todas las variables dispuestas en este modelo como variables antecedentes del rendimiento académico, solamente la implicación escolar influiría de manera directa. En consonancia con estos resultados, los niveles de significación correspondientes al test de Wald ($p > .05$) también aconsejan eliminar estas relaciones. En consecuencia, con el propósito de mejorar el ajuste del modelo, se excluyen dichos paths del modelo.

Del mismo modo, se examinan los resultados del LM test para detectar la autocorrelación entre parámetros y cuya relación no ha sido previamente especificada. Los *p*-valores ($p < .01$) asociados al LM test apuntan a que los pares de ítems SEM1-SEM2, SEM6-SEM10, SEM14-SEM16 y SEM17-SEM18 de la escala de Implicación escolar (véase Anexo XII) comparten varianza. Teniendo en cuenta que estos pares de ítems pertenecen al mismo factor, tienen cierto contenido teórico subyacente en común y que su relación está sustentada en la teoría, se añade una covarianza entre los errores de esos ítems. Igualmente, el LM test sugiere añadir al modelo las relaciones entre los ítems pertenecientes a las escalas relativas a la red de apoyo social, de modo que el primer ítem de cada una de las escalas de Apoyo familiar, Apoyo del profesorado y Apoyo del grupo de iguales covarían de manera conjunta y, así, se asociarían consecutivamente cada uno de los nueve ítems que conforman estas escalas. Estas relaciones entre los ítems de las escalas de apoyo social también son incorporadas al modelo inicial. Al fin y al cabo, es de esperar que aquellas escalas que utilizan los mismos indicadores para medir constructos diferentes pero afines estén relacionadas y compartan varianza.

Una vez reespecificado el modelo empírico inicial, se somete a prueba nuevamente. Los valores obtenidos del promedio de residuos estandarizados (0.0543) y de aquellos que se encuentran fuera de la diagonal (0.0555) disminuyen ligeramente en comparación con los alcanzados antes. Asimismo, el porcentaje de los residuos estandarizados que se aproximan al cero, con un 84.26%, indican que el ajuste de este nuevo modelo mejora con respecto al anterior. Así, los índices de bondad de ajuste ($\chi^2_{(2286)} = 4433.13$, $SB\chi^2_{(2286)} = 3831.78$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 1.68$; $NFI = .81$; $NNFI = .91$; $CFI = .91$; $RMSEA_{(90\%)} = .029_{(.028, .031)}$; $AIC = -740.22$; $CAIC = -13712.27$) también presentan una notable mejoría que permite valorar el ajuste del modelo final como aceptable.

El modelo empírico final obtenido (véanse la Figura 27 y la Figura 28) establece algunas relaciones entre las variables consideradas en este estudio que difieren del modelo teórico inicial explicativo (véase Figura 16) del ajuste personal y escolar planteado en la decimotercera hipótesis. A continuación, se exponen las diferencias que manifiesta el modelo

empírico final, respecto al modelo teórico inicial hipotetizado: (1) los efectos directos del apoyo familiar, del apoyo del profesorado y del autoconcepto sobre el rendimiento académico no son significativos; (2) la modesta influencia directa del apoyo de las amistades sobre la satisfacción con la vida sólo es significativa cuando se consideran estimadores robustos; (3) los efectos directos del apoyo del profesorado, del apoyo de las amistades y de la implicación escolar sobre la satisfacción con la vida no son significativos; y (4) el apoyo de las amistades no incide directamente sobre la IE percibida.

Concretamente, los efectos directos e indirectos que se muestran en la Tabla 60 evidencian que tanto el apoyo familiar, como el apoyo que se percibe del profesorado, tienen un efecto directo positivo sobre su autoconcepto, su IE percibida, así como sobre su implicación escolar. Así, de todas las fuentes de apoyo social consideradas, es el apoyo familiar la variable que influye en mayor grado sobre el autoconcepto global ($\gamma = .441$, $R^2 = .194$, 19.4%) y la IE percibida ($\gamma = .140$, $R^2 = .020$). Respecto a esta última variable psicológica, pese a que es el apoyo familiar de todas las variables contextuales la que incide directamente en mayor medida sólo lo hace en un escaso 2% sobre la IE percibida. Por otra parte, es, precisamente, el apoyo que perciben los alumnos y alumnas de Educación Secundaria de su profesorado la variable contextual que mayor efecto directo positivo ejerce sobre su implicación en la escuela ($\gamma = .366$, $R^2 = .134$, 13.4%).

Sin embargo, los datos indican que el apoyo que perciben los participantes del grupo de iguales solamente incide positivamente en un 2.3% ($\gamma = .152$, $R^2 = .023$) sobre su autoconcepto y de manera aún más escasa y negativa ($\gamma = -.076$, $R^2 = .006$, 0.6%) sobre su implicación escolar. Por lo tanto, cuanto mayor es el apoyo que perciben los y las adolescentes de sus iguales, mayor es su autoconcepto global; en cambio, menos se implican en la escuela. En todo caso, la contribución directa del apoyo del grupo de iguales a la implicación escolar sólo se ha podido confirmar cuando se emplean estimadores robustos; además, aunque significativa, esta contribución es menor del 1%, al igual que la influencia directa que ejerce el apoyo familiar sobre la satisfacción con la vida ($\gamma = .084$, $R^2 = .007$, 0.7%).

Este modelo empírico final, asimismo, revela que el autoconcepto global que tiene el alumnado adolescente contribuye en un 14.5% ($\beta = .386$, $R^2 = .145$) a la percepción que tienen de sus habilidades emocionales. En cualquier caso, ambas variables psicológicas influyen directamente de manera positiva sobre la satisfacción con la vida y la implicación escolar, aunque es el autoconcepto global la variable latente que contribuiría en mayor grado, en un 58.5% ($\beta = .765$, $R^2 = .585$) y un 6.9% ($\beta = .263$, $R^2 = .069$), respectivamente. La IE percibida, por su parte, tan sólo contribuiría en un 1% ($\beta = .102$, $R^2 = .010$) a la satisfacción con la vida y un 1.6% ($\beta = .127$, $R^2 = .016$) a la implicación escolar.

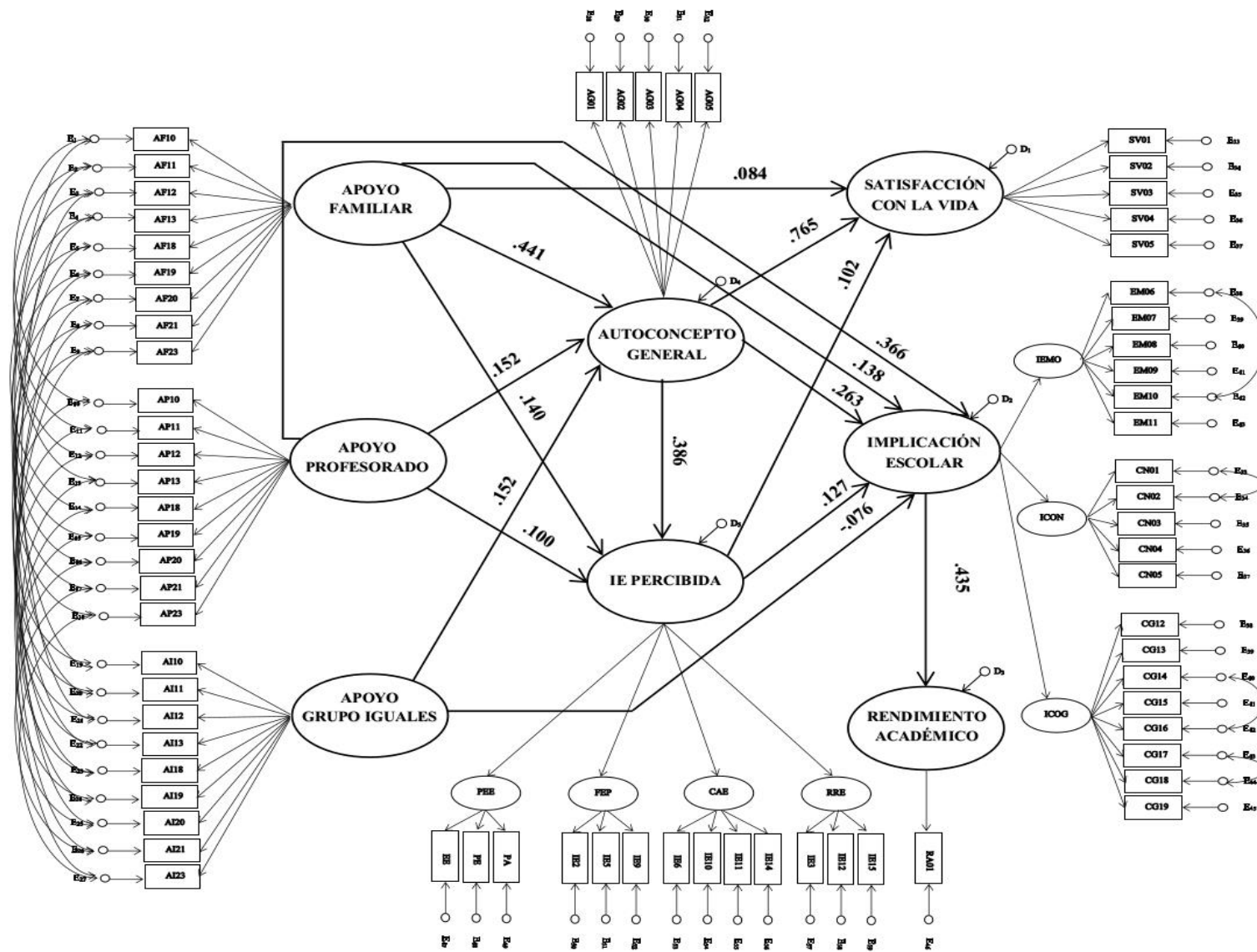


Figura 27. Representación de los coeficientes estandarizados significativos del modelo empírico final.

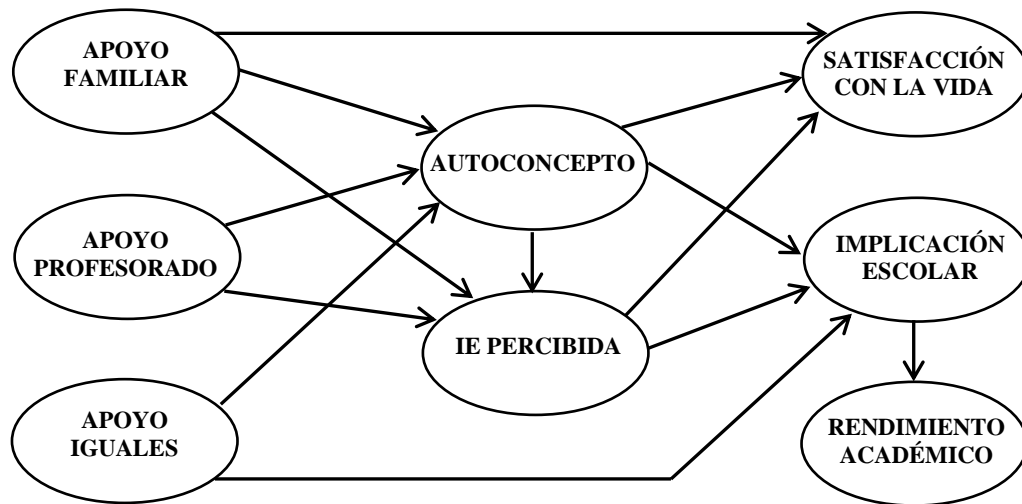


Figura 28. Diagrama simplificado de las relaciones significativas del modelo empírico final.

Tabla 60

Efectos directos e indirectos estandarizados entre las variables consideradas en el modelo empírico final

| VD | Efecto | AFAM | APRO | AAMI | AUTOG | IEP | SATISFV | IMP_ESC |
|---------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|---------|---------|
| AUTOG | D | .441** | .152** | .152** | - | | | |
| | I | .000 | .000 | .000 | - | | | |
| IEP | D | .140* | .100* | .000 | .386** | - | | |
| | I | .170** | .059** | .059** | .000 | - | | |
| SATISFV | D | .084* | .000 | .000 | .765** | .102* | - | |
| | I | .369** | .133** | .122** | .039* | .000 | - | |
| IMP_ESC | D | .138** | .366** | -.076* | .263** | .127* | .000 | - |
| | I | .155** | .060** | .047** | .049* | .000 | | - |
| RA | D | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .435** |
| | I | .127** | .186** | -.012 | .136** | .055* | .000 | .000 |

Notas. $t^* > 1.96 \rightarrow p < .05$; $t^{**} > 2.56 \rightarrow p < .01$; AAMIG = Apoyo del grupo de iguales; AFAM = Apoyo familiar; APRO = Apoyo del profesorado; AUTOG = Autoconcepto global; D = Efecto directo; I = Efecto indirecto; IEP = IE percibida; IMP_ESC = Implicación escolar; RA = Rendimiento académico; SATIFV = Satisfacción con la vida; VD = Variable dependiente.

Finalmente, este modelo pone de manifiesto que, de todas las variables que comprende, solamente la implicación escolar ejerce un efecto directo y positivo sobre el rendimiento académico ($\beta = .435$, $R^2 = .189$, 18.9%). Respecto a los efectos indirectos, destaca la existencia de efectos indirectos significativos de las diferentes fuentes de apoyo social considerados sobre la satisfacción con la vida, así como sobre el rendimiento académico. Así, mientras que el apoyo familiar, con un coeficiente de $.369$ ($R^2 = .136$, 13.6%) es la variable contextual que mayor influencia indirecta exhibe sobre la satisfacción con la vida, es el apoyo del profesorado, con un coeficiente de $.186$ ($R^2 = .035$, 3.5%), la variable contextual que ejerce mayor efecto indirecto sobre el rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria.

6. Síntesis

En este capítulo se recogen los resultados obtenidos relativos a la relación de la IE percibida con variables sociopersonales, contextuales, psicológicas y de ajuste personal y escolar. Así, con el propósito de obtener evidencias de la validez de la medida de la IE creada (IEP-4) en relación con otras variables, se llevan a cabo contrastes de medias, análisis de regresión categórica mediante el procedimiento de escalamiento óptimo y análisis de mediación utilizando modelos de ecuaciones estructurales.

Respecto a los contrastes de medias efectuados, en primer lugar, se estudian los efectos individuales de las variables sociopersonales sexo, nivel educativo y nivel SEC sobre los valores obtenidos en las subescalas del IEP-4. Los resultados ponen de manifiesto que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas en la subescala Percepción interpersonal de las emociones que los hombres. Por el contrario, el grupo masculino de participantes obtiene valores significativamente más altos que el grupo femenino en las subescalas Percepción intrapersonal de las emociones, Facilitación emocional del pensamiento y Regulación reflexiva de las emociones. En cuanto a la Expresión emocional y la Comprensión y análisis emocional, no existen diferencias significativas en las puntuaciones alcanzadas en estas subescalas entre ambos sexos.

Del mismo modo, los contrastes de medias efectuados para analizar la variabilidad de la IE percibida en función del nivel educativo apuntan a la existencia de un descenso débil, continuado y significativo en las puntuaciones relativas a la Facilitación emocional del pensamiento y la Regulación reflexiva de las emociones entre los 12 y 18 años. En otras palabras, los resultados indican que el alumnado que se encuentra en los años iniciales de la ESO cree hacer un uso adaptativo y una regulación de sus emociones mayor que el que creen hacer aquellos alumnos y alumnas que se encuentran en los cursos finales de la ESO o cursando Bachillerato.

Asimismo, los análisis realizados muestran que existen diferencias significativas en todas las subescalas del IEP-4 según el nivel SEC del que informa el alumnado participante. Concretamente, estas diferencias son bajas en las subescalas relativas a la regulación de las emociones y la percepción de las emociones en uno mismo y en los demás; en cambio, las

diferencias halladas en las puntuaciones de las subescalas Expresión emocional, Facilitación emocional del pensamiento y Comprensión y análisis emocional son de débiles a moderadas. Esto indicaría que, de manera general, las personas que informan de un nivel SEC bajo creen ser menos competentes emocionalmente que aquellas pertenecientes a niveles SEC medio-alto o alto.

En este apartado también se analizan los efectos dobles de las interacciones entre las variables sociopersonales de las que informan las personas participantes sobre la IE percibida. Los resultados apuntan a que solamente la interacción entre el sexo y el nivel educativo influye de manera muy débil pero significativa sobre la Regulación reflexiva de las emociones, así como la interacción entre el nivel educativo y el nivel SEC sobre la Percepción interpersonal de las emociones. Así, los datos sugieren que los hombres alcanzan puntuaciones más altas en cuanto a su regulación emocional que las mujeres, tanto en los años finales de la ESO como en el Bachillerato. Del mismo modo, los datos parecen indicar que cuando se consideran de manera conjunta los efectos del nivel educativo y del nivel SEC, los resultados revelan que aquellos adolescentes tempranos que informan de un nivel SEC medio-alto o alto consideran ser capaces de percibir en mayor medida las emociones que experimenta la gente que aquellos que corresponden a niveles SEC bajos o bajos-medios; además, los resultados indican que todo aquel alumnado de Bachillerato que no pertenece a niveles SEC bajos o altos alcanzan puntuaciones más altas en la subescala Percepción interpersonal de las emociones que los compañeros y compañeras de cursos inferiores.

En todo caso, cuando se toma en consideración el efecto conjunto de todas las variables sociopersonales, los datos señalan que, de todos los efectos significativos que se han señalado previamente, el sexo sólo influiría de manera individual en la Percepción Interpersonal (las mujeres obtienen puntuaciones más altas) y en la Percepción intrapersonal de las emociones (los hombres obtienen puntuaciones más altas). Del mismo modo, el nivel educativo sólo influiría de manera significativa sobre la Regulación reflexiva de las emociones (cuanto mayor es el nivel educativo que cursan, menor capacidad para regular sus emociones perciben tener las personas participantes). Asimismo, el nivel SEC influiría en las puntuaciones obtenidas en todas las subescalas del IEP-4, a excepción de la Regulación reflexiva de las emociones (a mayor nivel SEC de los sujetos, mayor es la competencia emocional con la que se perciben). Finalmente, resulta necesario señalar que el efecto de la interacción triple de las variables sociopersonales sobre la IE percibida no resulta significativo.

En aquellos contrastes de medias de la IE percibida en las que la red de apoyo social y el autoconcepto son considerados factores, se observa en todos los casos que cuanto más positiva es la imagen que tiene de sí mismo el alumnado de secundaria, así como mayor es el apoyo que percibe tener de su familia, profesores y grupo de iguales, mayor también es el dominio que cree tener de sus habilidades emocionales. Así, los datos señalan que existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en todas las subescalas del IEP-4 entre los distintos niveles de Apoyo familiar, Apoyo del grupo de iguales, Autoconcepto académico, Autoconcepto social y Autoconcepto personal. Asimismo, habría diferencias en las puntuaciones de todas las subescalas del IEP-4, excepto en la Percepción interpersonal de

las emociones, cuando se considera el Autoconcepto físico como factor. Por otra parte, los datos señalan que sólo habría diferencias en los valores relativos a la Facilitación emocional del pensamiento, la Comprensión y análisis emocional y la Regulación reflexiva de las emociones entre los distintos niveles del Apoyo del profesorado. En general, las diferencias significativas observadas en las puntuaciones del IEP-4 en función de estos factores contextuales y psicológicos son de débiles a moderadas.

Para finalizar con los contrastes de medias, se ha analizado la variación de las puntuaciones en las medidas de ajuste personal (satisfacción con la vida) y de ajuste escolar (implicación escolar y rendimiento académico) en función de los niveles de IE percibida. A este respecto, los resultados obtenidos muestran que existen diferencias significativas en todas las medidas de ajuste personal y escolar según los distintos niveles de las subescalas del IEP-4, aunque en el rendimiento académico y la Implicación cognitiva en la escuela, sólo se observan diferencias entre los niveles correspondientes a las subescalas que no corresponden a la Percepción y expresión de las emociones. Resulta necesario señalar también que, pese a que de manera general estas diferencias son de débiles a moderadas, aquellas relativas al Rendimiento académico son débiles.

Por último, los datos indican que aquellas personas que menos dominio creen tener de sus habilidades emocionales, también reflejan estar menos satisfechas con su vida que cualquier otra persona que crea tener mayor competencia de sus emociones. Del mismo modo, aquellos sujetos que informan de niveles bajos o bajos-medios en cuanto a su IE percibida consideran estar menos implicados y obtener calificaciones más bajas que los sujetos que creen tener mayor dominio de sus habilidades emocionales.

En cuanto a los análisis de regresión, los resultados ponen de manifiesto que el Apoyo familiar tiene capacidad predictiva débil sobre las puntuaciones que obtiene el alumnado adolescente acerca de sus habilidades emocionales, salvo en la Regulación reflexiva de las emociones. El Apoyo del profesorado, asimismo, tendría capacidad predictiva débil sobre las puntuaciones de las subescalas que no pertenecen a la Percepción y expresión de las emociones. El Apoyo del grupo de iguales, en cambio, presenta capacidad predictiva de débil a moderada sobre las puntuaciones alcanzadas en las subescalas relativas a la Percepción y expresión de las emociones, así como sobre la Regulación reflexiva de las emociones. Así, de manera general, se observa que el apoyo que perciben las personas participantes del profesorado y de su grupo de iguales influye de manera moderada sobre sus creencias acerca de su capacidad para regular sus emociones; sin embargo, la aportación de las tres fuentes de apoyo social consideradas sobre el resto de habilidades de la IE percibida es de débil a moderada.

Respecto a la capacidad predictiva del autoconcepto sobre la IE percibida, los resultados dejan patente que la imagen que tienen las personas de entre 12 y 18 años, generalmente, tiene capacidad predictiva débil-moderada sobre el grado de competencia que creen tener de sus habilidades emocionales. Concretamente, el Autoconcepto académico muestra capacidad predictiva sobre la IE percibida, excepto sobre la Expresión emocional; el Autoconcepto físico y el Autoconcepto personal evidencian capacidad predictiva sobre la IE

percibida, excepto sobre la Percepción interpersonal de las emociones; finalmente, el Autoconcepto social, aunque débil, presenta capacidad predictiva sobre todas las dimensiones de la IE percibida.

Por otra parte, el análisis de mediación de efectos múltiples realizado mediante ecuaciones estructurales indica que existe una relación directa y significativa entre la IE percibida y el rendimiento académico cuando sólo se estiman estas dos variables. No obstante, cuando se toman en consideración de manera conjunta la IE percibida y las variables de ajuste personal y escolar, no sólo la relación directa entre la IE percibida y el rendimiento académico no resulta significativa; los datos revelan que la satisfacción que sienten las personas adolescentes respecto a su vida tampoco afecta de manera directa a su rendimiento académico. Por lo tanto, el análisis de mediación realizado evidencia que la IE percibida influye de manera directa sobre la implicación escolar y la satisfacción con la vida y que, a su vez, la IE percibida influye de manera indirecta sobre la satisfacción con la vida y el rendimiento académico, a través de la implicación escolar. En otras palabras, la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico está completamente mediada por la implicación escolar que, a su vez, sólo mediaría parcialmente (25.6%) la relación entre la IE percibida y la satisfacción con la vida, ya que ambas variables se asocian de manera directa y significativa.

Del mismo modo, en este apartado se reúnen los resultados correspondientes a la contribución de la IE percibida, junto a variables como el apoyo social y el autoconcepto, a un modelo teórico explicativo del ajuste personal y escolar del alumnado de secundaria. Después de que inicialmente se constata el ajuste aceptable de las escalas empleadas a los datos, en el posterior análisis se advierte la necesidad de reespecificar el modelo para mejorar su ajuste. De este modo, el ajuste del modelo final mejora con respecto al anterior tras ser reespecificado (véase Figura 28), permitiendo valorar su ajuste como aceptable ($\chi^2_{(2286)} = 4433.13$, $SB\chi^2_{(2286)} = 3831.78$, $p < .01$; $SB\chi^2/gl = 1.68$; $NFI = .81$; $NNFI = .91$; $CFI = .91$; $RMSEA_{(90\%)} = .029_{(.028, .031)}$; $AIC = -740.22$; $CAIC = -13712.27$).

Así, el modelo estructural final evidencia que tanto el apoyo que percibe el alumnado de secundaria de su familia, como el que percibe del profesorado tiene un efecto directo positivo sobre su autoconcepto, su IE percibida, así como sobre su implicación escolar. Sin embargo, los datos señalan que el apoyo que perciben los participantes del grupo de iguales solamente incide positivamente sobre su autoconcepto y negativamente sobre su implicación escolar, aunque el efecto sobre esta última variable es prácticamente irrelevante. Por lo tanto, cuanto mayor es el apoyo que perciben los y las adolescentes de sus iguales, mayor es su autoconcepto global; en cambio, menos se implican en la escuela. Asimismo, el análisis estructural revela que el autoconcepto global que tiene el alumnado adolescente influye positivamente y de manera directa sobre la percepción que tienen de sus habilidades emocionales. En cualquier caso, ambas variables psicológicas influyen directamente de manera positiva sobre la satisfacción con la vida y la implicación escolar, aunque es el autoconcepto global la que contribuiría en mayor grado. Finalmente, este modelo pone de manifiesto que, de todas las variables que abarca, solamente la implicación escolar ejerce un efecto directo sobre el rendimiento académico y que es el apoyo del profesorado la variable que mayor peso ejerce sobre la implicación escolar en la Educación Secundaria.

Capítulo 7

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

| | |
|---|-----|
| Introducción | 265 |
| 1. Aportaciones al conocimiento..... | 265 |
| 1.1. La eficacia y la precisión psicométrica de un nuevo instrumento de la IE percibida de adolescentes desde el modelo de habilidades..... | 265 |
| 1.1.1. Obtención de evidencias de validez de la estructura interna de la escala IEP-4 .. | 266 |
| 1.1.2. Análisis de la fiabilidad de consistencia interna y la varianza media extraída de la escala IEP-4 | 270 |
| 1.2. La obtención de evidencias de validez de la escala IEP-4 basada en las relaciones con otras variables..... | 274 |
| 1.2.1. Variabilidad de la escala IEP-4 en función de las variables sociopersonales..... | 274 |
| 1.2.1.1. Las diferencias en la inteligencia emocional percibida en función del sexo.. | 275 |
| 1.2.1.2. Las diferencias en la inteligencia emocional percibida en función de la edad..... | 277 |
| 1.2.1.3. Las diferencias en la inteligencia emocional percibida en función del nivel socioeconómico y cultural..... | 279 |
| 1.2.1.4. El efecto de la interacción de las variables sociopersonales sobre la inteligencia emocional percibida..... | 280 |
| 1.2.2. La relación entre la inteligencia emocional percibida y la red principal de apoyo social..... | 281 |
| 1.2.3. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el autoconcepto | 283 |
| 1.2.4. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el ajuste personal y escolar | 285 |
| 1.2.5. Contribución de la inteligencia emocional percibida a un modelo de ajuste personal y escolar con variables contextuales y psicológicas | 287 |
| 2. Limitaciones y perspectivas de futuro | 291 |
| 2.1. Limitaciones de la investigación | 292 |
| 2.2. Perspectiva de futuro | 295 |
| 2.2.1. La optimización de la escala IEP-4 | 295 |
| 2.2.2. El progreso en la comprensión de los procesos de adaptación sociopersonal en la escuela en los que interviene la IE percibida..... | 298 |

Introducción

En este apartado se presentan las contribuciones que se derivan de los resultados obtenidos, de modo que se valoran y se enlazan con la investigación previa para dotarlas de significación y fundamentación teórica. Para ello, partiendo del paradigma de la psicología positiva y de las teorías ecológicas más recientes, las aportaciones al conocimiento que se exponen seguidamente están dispuestas en torno a los dos objetivos principales que plantea este trabajo.

En todo caso, resulta necesario considerar que la escala IEP-4 es un autoinforme de nueva creación. Por lo tanto, no se dispone de estudios previos que hayan utilizado esta medida y de cuyos resultados se pueda valer para hacer una comparativa directa con los datos obtenidos en esta tesis doctoral.

Asimismo, en este capítulo se consideran las limitaciones que presenta este estudio y que advierten de la necesidad de tomar en consideración fuentes potenciales de sesgo e imprecisión para realizar una valoración más precisa y veraz de los resultados. De igual modo, se sugieren futuras líneas de investigación que pudieran ampliar las aportaciones que ofrece este trabajo y que dieran respuesta a aquellos nuevos interrogantes que plantea.

1. Aportaciones al conocimiento

Los resultados expuestos en los dos capítulos anteriores han ayudado a que pudieran ser alcanzados los objetivos planteados en esta tesis doctoral. A continuación, se discuten los resultados obtenidos acerca de los dos principales objetivos planteados:

(1) La validez de la estructura interna y la fiabilidad de un nuevo instrumento de medida de la IE percibida de adolescentes, basado en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997).

(2) El rol significativo que desempeña la IE percibida en las relaciones funcionales que se establecen en un período tan crítico como es la adolescencia con variables sociopersonales, contextuales y psicológicas para promover el ajuste personal y escolar.

1.1. La eficacia y la precisión psicométrica de un nuevo instrumento de la IE percibida de adolescentes desde el modelo de habilidades

Para someter a prueba las propiedades psicométricas de la escala IEP-4, se han postulado cuatro hipótesis que proponen tentativamente que el instrumento de medida analizado es eficaz y preciso, en tanto que su estructura interna cumple con los principios de validez y fiabilidad que legitiman la interpretación de las puntuaciones que ofrece.

Así, primeramente, se han obtenido indicios de la validez de la estructura interna de esta medida, como resultado del estudio de la centralidad y la capacidad discriminativa de los ítems que la componen. Asimismo, el análisis de la correspondencia entre la estructura factorial empírica que presenta la escala IEP-4 y la estructura teórica que postula el modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997) también ha contribuido a ofrecer pruebas de esta validez. Por último, el análisis de la invarianza configural, la invarianza métrica y la invarianza estructural de este instrumento ha ofrecido garantías suficientes, no sólo de su idoneidad teórica, sino también de su uso en diferentes poblaciones adolescentes.

De manera similar, se han obtenido evidencias de la fiabilidad de la consistencia interna de la escala IEP-4. De esta manera, los datos obtenidos en este estudio han corroborado que, de manera general, la precisión con la que este instrumento mide la IE percibida del alumnado participante es aceptable.

1.1.1. Obtención de evidencias de validez de la estructura interna de la escala IEP-4

La validación de un instrumento de medida es un proceso continuo en tanto que sus propiedades psicométricas deben corroborarse en cada una de las aplicaciones que se hacen del mismo (AERA, APA, y NCME, 2014). Por lo tanto, someter a prueba la validez y la fiabilidad de las puntuaciones que se obtienen en una determinada muestra es relevante y de interés en la investigación psicoeducativa para obtener garantías científicas de que las inferencias que se realizan se aproximan de forma acertada a la realidad.

A este respecto, es una práctica habitual analizar cuantitativamente las propiedades de los ítems de un test para valorar su idoneidad (Carretero-Dios y Pérez, 2005). En este sentido, un autoinforme que tenga la pretensión de medir de manera eficaz y fiable el modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997) en adolescentes debe presentar las siguientes cualidades: los ítems deben mostrar centralidad y capacidad discriminativa (hipótesis 1); la estructura interna empírica del instrumento debe ajustarse a la disposición teórica que proponen Mayer y Salovey (1997) (hipótesis 2); el instrumento debe presentar invarianza configural, invarianza métrica e invarianza estructural en hombres y mujeres (hipótesis 3); y por último, el instrumento debe presentar coeficientes de fiabilidad de su consistencia interna y VME adecuados (hipótesis 4).

Respecto a la centralidad y la capacidad discriminativa, éstas son propiedades necesarias que deben exhibir los ítems para maximizar la varianza del test y asegurar una buena medida de la variable por parte de cada uno de los ítems (Nunnally y Bernstein, 1995). Los resultados de este estudio han confirmado dicha centralidad en todos los ítems que componen la escala IEP-4, ya que presentan valores centrales en la escala de posibles respuestas ($2 \leq M \leq 4$) y desviaciones típicas muy próximas o mayores de 1; asimismo, los coeficientes de asimetría y de curtosis de los 16 ítems cumplen con el criterio establecido por Gravetter y Wallnau (2014) y en ningún caso superan el valor |1|. Por otra parte, los datos también han confirmado la capacidad discriminativa de estos ítems para poner de manifiesto las diferencias existentes en el alumnado adolescente participante en este estudio. Así lo

respaldan los coeficientes de correlación corregidos ítem-subescala por encima de .35 que se han obtenido y las diferencias significativas halladas en las puntuaciones medias obtenidas por aquellos sujetos que informan de un nivel bajo y un nivel alto en los rasgos medidos en estos ítems. Igualmente, se ha comprobado que la eliminación de cualquiera de los ítems de esta medida no aumenta la consistencia interna de las subescalas a la que teóricamente pertenecen, de manera que todos los ítems contribuyen a la medida del dominio de interés. Todo esto respalda que, en general, las puntuaciones obtenidas en estos ítems se concentran en la región central del rango de respuestas posibles, siguiendo una distribución normal, y pueden distinguir entre aquellos sujetos que informan de diferentes niveles en la característica psicológica que miden.

Sin embargo, es necesario precisar que tres de los ítems que componen la escala IEP-4 (i.e., IEP3, relativo a la Regulación reflexiva de las emociones; y IEP13 y IEP16, pertenecientes a la Percepción interpersonal de las emociones) han presentado menor capacidad discriminativa que el resto. Este tipo de resultados suelen ser propios de ítems que comparten menos varianza con el factor que las engloba. En el caso de los ítems IEP13 y IEP16, en concreto, esto refrenda que el factor Percepción y expresión de las emociones enmascara una estructura multidimensional subyacente, como se ha confirmado posteriormente mediante análisis factorial confirmatorio. Éste resulta un aporte novedoso, ya que se carece de estudios que hayan sometido a prueba la estructura jerárquica de esta habilidad emocional autopercibida. En todo caso, las propiedades que han mostrado los ítems IEP-4, IEP13 y IEP-16 garantizan su validez para medir la creencia que tiene el alumnado de Educación Secundaria acerca de su habilidad para regular sus propias emociones y advertirlas en otras personas.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de valorar la representatividad e idoneidad de estos ítems es la configuración dimensional en la que se disponen. En este sentido, los datos obtenidos en esta investigación han confirmado la segunda hipótesis, en tanto que la estructura empírica que subyace en la escala IEP-4 coincide de manera ajustada con la estructura teórica que postulan Mayer y Salovey (1997). De esta manera, ha sido posible determinar que la IE percibida presenta una estructura jerárquica y multidimensional en la que un factor general engloba cuatro habilidades emocionales (i.e., percepción, valoración y expresión emocional; facilitación emocional del pensamiento; comprensión y análisis emocional; y regulación reflexiva de las emociones). Asimismo, el análisis factorial confirmatorio llevado a cabo ha corroborado que el factor Percepción y expresión de las emociones se estructura también jerárquicamente, de modo que este factor abarcaría otros tres factores de orden inferior: la Expresión emocional, la Percepción interpersonal de las emociones y la Percepción intrapersonal de las emociones.

Entre los autoinformes que operativizan el modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997) en adolescentes y jóvenes (i.e., TMMS, AES, WLEIS, SREIS y ESES) no hay consenso sobre la disposición factorial de ninguno de ellos. Esto se debe a que distintos trabajos que analizan un mismo instrumento han encontrado evidencias de distintas estructuras internas del mismo. Ejemplo de ello son los estudios realizados en torno a la estructura factorial de la escala AES, en los que se han encontrado configuraciones tan

dispare como de tres factores correlacionados (Austin et al., 2004; Kun et al., 2010), cuatro factores correlacionados (Ciarrochi et al., 2001; Petrides y Furnham, 2000a; Saklofske et al., 2003) o una estructura jerárquica en la que un factor global integraría cuatro factores (Brackett y Mayer, 2003; Gignac et al., 2005; Schutte et al., 1998). De manera similar, la investigación acerca de la estructura interna del WLEIS (Whitman et al., 2009; Wong y Law, 2002), el SREIS (Brackett et al., 2006; Poulou, 2017) y el ESES (Dacre-Pool y Qualter, 2012; Kirk et al., 2008) ofrece apoyo empírico tanto a la estructura de cuatro factores relacionados como a la estructura jerárquica de estas medidas. Sin embargo, resulta necesario destacar que, a diferencia de esta tesis doctoral, ninguno de estos estudios somete a prueba varios modelos de medida y estima si las diferencias entre éstos son estadísticamente significativas. A este respecto, los resultados que se ofrecen en estas páginas son novedosos ya que de ellos se desprende que no hay diferencias significativas entre el modelo tetrafactorial y el modelo jerárquico de dos niveles del IEP-4; en cambio, cuando se considera que el factor Percepción y expresión de las emociones estaría compuesto por tres factores de orden inferior, el ajuste de este modelo de medida aumenta, distinguiéndolo de manera significativa de los demás.

Otra cuestión a considerar es que han sido diversos los trabajos que han sembrado la duda en cuanto a la conveniencia de mantener o de excluir la facilitación emocional del pensamiento como habilidad emocional que se distingue del resto de las que proponen Mayer y Salovey (1997). Esto se ha manifestado, principalmente, en relación a los tests de ejecución (Curci et al., 2013; Gardner y Qualter, 2011; Mayer et al., 2016) y a la escala AES (Austin et al., 2004; Kun et al., 2010) que operativizan esta aproximación conceptual de la IE. Con todo, los resultados obtenidos en esta tesis doctoral confirman que se trata de cuatro habilidades emocionales distintas y que todas ellas contribuyen, aunque en distinta medida, a la percepción global que tienen las personas adolescentes de entre 12 y 18 años de sus destrezas emocionales.

Los datos indican que, con coeficientes de regresión que oscilan entre .89 y .92, son los factores Percepción y expresión de las emociones, Facilitación emocional del pensamiento y Comprensión y análisis emocional los que mayor peso tienen en la percepción global de la IE; por el contrario, el factor Regulación reflexiva de las emociones sería de todos el que contribuiría en menor medida ($\gamma = .51$). De manera similar, se ha observado en el modelo de medida del WLEIS que las covarianzas más bajas entre los factores corresponden a aquellas que presentan la Percepción de las emociones en uno mismo ($\beta = .32$) y el Uso de las emociones ($\beta = .24$) con el factor Regulación emocional, mientras que la covarianza que presentaría con respecto a la Percepción de las emociones en los demás no sería significativa (Fukuda, Saklofske, Tamaoka, y Lim, 2012). Este menor grado de asociación de la regulación emocional con el resto de habilidades emocionales podría deberse a que algunos de sus ítems, tal y como están redactados en la escala IEP-4 (e.g., “Ante una situación estresante, trato de calmarme”), reflejarían respuestas conductuales orientadas a modificar el estado de ánimo, en lugar de procesos meramente cognitivos, como así lo harían el resto de habilidades emocionales. Dicho de otra manera, la regulación emocional manifestaría algunos aspectos conductuales relacionados con el procesamiento de la información emocional, de modo que

esta habilidad emocional se diferencia en parte de aquellas que solamente hacen referencia a aspectos cognitivos.

Por otra parte, entre aquellos factores que reúne la Percepción y expresión de las emociones es la Percepción interpersonal de las emociones con quien menor grado de asociación se ha hallado ($\gamma = 40$). En este caso, pese a que se trata de una habilidad cognitivo-emocional, en tanto que se trata de la percepción de las manifestaciones emocionales verbales y no verbales de otras personas, requiere haber tenido interacciones sociales previamente y haber aprendido de ellas para interpretar el significado de dichas manifestaciones, a veces reales y a veces simuladas. Además, estas interpretaciones están sujetas al contexto en las que se dan. Por lo tanto, los procesos cognitivos correspondientes al factor Percepción interpersonal de las emociones habilidad emocional se servirían de ciertas habilidades sociales. De este modo, se trataría de una habilidad emocional-social, en lugar de únicamente una habilidad emocional como el resto de los factores que abarca la Percepción y expresión de las emociones. Esta particularidad de la Percepción interpersonal de las emociones, precisamente, sería la responsable de que se diferencie en mayor medida de la Expresión emocional y de la Percepción intrapersonal de las emociones, así como de que comparta menor varianza con el factor de orden superior que las aglutina.

En otro orden de ideas, los resultados del análisis de invarianza efectuado avalan que el uso de la escala IEP-4 en hombres y mujeres adolescentes de entre 12 y 18 años es pertinente, ya que este instrumento exhibe invarianza configural, invarianza métrica e invarianza estructural en ambos sexos (hipótesis 3). Los datos obtenidos en este trabajo confirman la invarianza configural y la invarianza métrica de la escala IEP-4, de manera que la estructura factorial general, la disposición de los ítems y sus cargas factoriales sobre los factores latentes en el modelo jerárquico de tres niveles representan de manera óptima los datos observados, tanto en hombres como en mujeres. La invarianza métrica del IEP-4, en concreto, conlleva que las unidades de medida sean las mismas en los grupos de adolescentes masculinos y femeninos, lo cual posibilita que puedan compararse las puntuaciones observadas en los ítems entre sexos. De manera similar a la invarianza configural y métrica que se ha verificado en el IEP-4, estudios previos también confirman en muestra universitaria que la escala WLEIS presenta invarianza configural y métrica en distintas culturas (Libbrecht, Beuckelaer, Lievens, y Rockstuhl, 2014; Libbrecht, Lievens, y Schollaert, 2010; Wang, Kim, y Ng, 2011). El análisis de la invarianza del TMMS, por su parte, corroboran su invarianza configural y métrica entre sexos en una muestra con edades comprendidas entre los 14 y 40 años (Martín-Albo et al., 2010), así como entre una muestra clínica y otra normativa de entre 12 y 19 años (Díaz-Castela et al., 2013). También se han obtenido evidencias de la invarianza métrica de la escala AES entre alumnado universitario de distinto origen cultural (Chapman y Hayslip, 2006).

Los resultados relativos al análisis de la invarianza estructural de la escala IEP-4 también han confirmado que el grado de asociación entre los factores latentes son equivalente en hombres y mujeres. Así, lo corroboran los valores de cambio de ciertos índices robustos de bondad de ajuste (i.e., $\Delta SB\chi^2_{(\Delta gl)}$, ΔCFI , $\Delta RMSEA$). Sin embargo, el LM test cuestiona que la intensidad con la que se relacionan la Percepción interpersonal de las emociones y la

Percepción y expresión de las emociones en hombres y en mujeres sea equiparable porque de sus análisis se infiere que la proporción de la variabilidad que comparten estos factores latentes es significativamente menor en el alumnado femenino. Esto implicaría que el coeficiente de regresión en el que difieren los hombres y mujeres participantes en este estudio contribuiría de manera diferente a las medias observadas en la Percepción y expresión de las emociones en ambos grupos (Sass y Schmitt, 2013). De la misma manera, investigaciones anteriores han puesto de manifiesto que no es posible asumir la invarianza estructural de otros autoinformes que operativizan la IE habilidad, como el WLEIS (Libbrecht et al., 2010) y el AES (Chapman y Hayslip, 2006), aunque en ninguno de los dos casos se especifica cuáles son los parámetros que no son equiparables en los grupos considerados.

A pesar de ello, hay que tener en cuenta que los valores de cambio de los índices de ajuste $\Delta SB\chi^2_{(\Delta gl)}$, ΔCFI y $\Delta RMSEA$ utilizados en este estudio son estimadores robustos ante la no normalidad, mientras que el LM test calcula el decremento esperado en el valor χ^2 cuando un parámetro fijado es liberado en el subsiguiente análisis, siendo el estadístico chi-cuadrado susceptible al tamaño muestral grande, a la complejidad de la estructura del IEP-4 o a la distribución no normal de los datos (Hair et al., 1998; Saris, Satorra, y van der Veld, 2009). Por consiguiente, esto implicaría que el LM test es un procedimiento estadístico menos fiable (Furno, 2000) y que, por lo tanto, resulta más apropiado tomar en consideración los resultados obtenidos mediante los valores de cambio de los índices robustos de ajuste. Por consiguiente, se confirman la invarianza estructural de la escala IEP-4 en hombres y mujeres, aunque sería de interés que futuras investigaciones corroboraran también este aspecto.

Es importante destacar que los resultados aquí presentados han ratificado empíricamente la validez y vigencia del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997) como fundamentación teórica de la IE habilidad basada en autoinformes en la adolescencia. A diferencia de otros autoinformes presentados en esta tesis (i.e., TMMS, AES, WLEIS, SREIS y ESES), los resultados obtenidos no sólo avalan el uso de la escala IEP-4 para evaluar las creencias en torno a las habilidades emocionales que plantea este modelo en adolescentes, sino que también ofrece una medida global de la IE percibida. Asimismo, estos resultados implican que es posible garantizar el uso de todas sus subescalas, así como de su medida global, para detectar diferencias en las puntuaciones observadas entre sexos entre los 12 y los 18 años de edad. En todo caso, sería aconsejable que futuras investigaciones replicasen estos resultados para corroborar la estructura interna y la equivalencia de la escala IEP-4 en hombres y mujeres y, así, garantizar la validez de esta escala y de las comparaciones de grupos en posteriores aplicaciones.

1.1.2. Análisis de la fiabilidad de consistencia interna y la varianza media extraída de la escala IEP-4

En cuanto a la precisión con la que mide la escala IEP-4 la IE percibida en adolescentes, la cuarta hipótesis plantea que este instrumento de medida muestra coeficientes de fiabilidad de consistencia interna y VME adecuados. Para poder valorar la fiabilidad del IEP-4, siguiendo la categorización que propone Cho (2016), se han empleado coeficientes de

consistencia interna relativos a modelos de medida tau-equivalentes (i.e., alpha de Cronbach), así como coeficientes de fiabilidad compuesta relativos a modelos congénéricos (i.e., omega de McDonald y rho de Raykov).

Cabe recordar que los modelos tau-equivalentes asumen que las cargas factoriales de todos los ítems de la escala son equivalentes en un único factor subyacente, de modo que se trataría de un modelo unidimensional; sin embargo, no es habitual encontrar en la práctica modelos de medida que sean unidimensionales en los que todos los ítems contribuyen de manera similar (Padilla y Divers, 2016). Por lo tanto, el empleo del alpha de Cronbach como coeficiente de consistencia interna es apropiado cuando los elementos analizados son tau-equivalentes y su aplicación en medidas multidimensionales es cuestionable. Esto se debe a que este coeficiente de fiabilidad tiende a infrarrepresentar la consistencia interna especialmente de aquellas medidas que, como es el caso de la escala IEP-4, están compuestas por múltiples factores (Padilla y Divers, 2016; Tavakol y Dennick, 2011; Yang y Green, 2011). Por otra parte, los modelos congénéricos asumen que las cargas factoriales de los ítems y las varianzas asociadas a los errores pueden ser distintas, de modo que pueden subyacer múltiples factores en su estructura interna. En estos casos, es más oportuno utilizar coeficientes como el omega de McDonald o el rho de Raykov, que en caso de cumplirse el supuesto de tau-equivalencia, ofrecerían valores similares al alpha de Cronbach (Padilla y Divers, 2016).

Tomando todo esto en consideración, los coeficientes de consistencia interna logrados en este trabajo han confirmado la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en la medida global del IEP-4 y en sus subescalas (i.e., Expresión emocional; Percepción interpersonal de las emociones; Percepción intrapersonal de las emociones; Comprensión y análisis emocional; Regulación reflexiva de las emociones), a excepción de la Facilitación emocional del pensamiento, cuyos valores están por debajo de los puntos de corte establecidos.

Concretamente, los valores de alpha de Cronbach alcanzados en todas aquellas subescalas del IEP-4 consideradas unidimensionales son cercanos o superiores a .70 (Nunnally y Bernstein, 1995), excepto en la Facilitación emocional del pensamiento ($\alpha = .56$). En cualquier caso, estudios previos avalan el uso medidas con coeficientes tan bajos como los que presenta esta subescala en aquellos casos en los que el instrumento en cuestión consta de pocos ítems, ya que la estimación del alpha de Cronbach depende del número de ítems que contiene la escala (Schmitt, 1996). Ese es el caso también de otros autoinformes que operativizan la IE habilidad, como el TMMS, el AES, el WLEIS, el SREIS y el ESES, en los que los coeficientes alpha más bajos de los que informaron sus correspondientes estudios de validación oscilaron entre .58 y .70 para sus distintas subescalas (véase Tabla 4). A pesar de ello, dada la baja fiabilidad de consistencia interna que plantea la Facilitación emocional del pensamiento, habría que tomar con cierta precaución los datos obtenidos en esta subescala.

En cuanto a los coeficientes omega de McDonald y rho de Raykov, los coeficientes de la medida global y de todas las subescalas del IEP-4 han alcanzado valores próximos y superiores al punto de corte (.70) sugerido por Carmines y Zeller (1988), a excepción de, una vez más, la Facilitación emocional del pensamiento ($\omega = .56$ y $\rho = .56$). A pesar de ello,

Bagozzi y Yi (1988) y Diamantopoulos y Siguaw (2000) consideran que ese valor umbral puede resultar restrictivo, de modo que los coeficientes de fiabilidad compuesta que presenta esta subescala estarían próximos al .60 que contemplan estos autores como aceptable. En todo caso, los coeficientes de fiabilidad obtenidos en esta subescala ($\alpha = .56$, $\omega = .56$ y $\rho = .56$), indican que tan sólo el 56% de la varianza en sus ítems se debería al constructo subyacente que tienen en común y que el restante 44% se debería a errores de medición. Esto implicaría que el grado de ajuste entre las puntuaciones empíricas y las verdaderas es sólo de un 56% y que, por lo tanto, esta subescala no es precisa para medir el rasgo latente que plantea. La raíz cuadrada de estos valores de fiabilidad ($\sqrt{.56} = .75$), es decir, el *índice de precisión*, también evidencia que es necesario optimizar esta subescala, en vista de que el valor máximo que se prevé que pueda alcanzar el coeficiente de fiabilidad de esta subescala es de .75.

Respecto a la VME, es frecuente su uso en la literatura científica, junto a los coeficientes de fiabilidad compuesta, como criterio para estimar el grado de varianza media en los ítems debido al constructo subyacente (Hair et al., 1998) y, así, obtener otro tipo de evidencias que establezcan la validez de la estructura interna de un instrumento de medida. En este sentido, los datos confirman que la mayoría de las subescalas del IEP-4 presentan valores de VME próximos o superiores a .50, lo que indicaría que, al menos, la mitad de la variación en sus ítems se debe al factor latente al que pertenecen. Sin embargo, los valores de VME que ofrecen las subescalas Facilitación emocional del pensamiento (VME = .30) y Regulación reflexiva de las emociones (VME = .36) están por debajo del punto de corte establecido, aunque en el caso de esta última subescala, siguiendo las directrices de Bettencourt (2004), puede considerarse aceptable, ya que presenta coeficientes de fiabilidad compuesta razonables ($\omega = .70$ y $\rho = .70$) y correlaciones ítem-total corregidas superiores a .40 ($r_{i-sub\ cor} = .46 - .62$). No es posible afirmar lo mismo respecto a la Facilitación emocional del pensamiento que, una vez más, los datos indicarían que precisa de futuras mejoras que pudieran garantizar su fiabilidad.

Son diversos los aspectos que pueden afectar a la fiabilidad de la Facilitación emocional del pensamiento, como, por ejemplo, su longitud o las características de los ítems. Ciertamente es que el bajo número de ítems que contiene esta subescala no propicia un alto grado de consistencia interna. Sin embargo, resulta más plausible que los bajos coeficientes de fiabilidad obtenidos en esta subescala se deban a las características de los ítems que estarían favoreciendo respuestas incongruentes por parte de las personas participantes en este estudio. Estas inconsistencias en sus respuestas podrían deberse a que la redacción de los ítems de esta subescala no es lo suficientemente clara para el alumnado más joven. A esto se le suma que la facilitación emocional del pensamiento es quizás una de las habilidades emocionales que proponen Mayer y Salovey (1997) más difícil de entender conceptualmente. Concretamente, las situaciones que exponen los ítems IEP2 (i.e., “Mis emociones me ayudan a pensar con claridad”), IEP5 (i.e., “Mis emociones suelen influir positivamente en mi manera de pensar”) e IEP9 (i.e., “Mis emociones me ayudan a considerar diferentes opciones o puntos de vista”), pertenecientes a la Facilitación emocional del pensamiento, son generales y probablemente difíciles de entender para el alumnado más joven. Tomando en consideración la evolución del pensamiento concreto al pensamiento formal que propone Piaget, cabría esperar que el

alumnado perteneciente a los cursos iniciales de la ESO presentara más características propias del pensamiento concreto y tuvieran más dificultades para construir representaciones mentales abstractas que aquellos y aquellas de niveles educativos posteriores. Además, el alumnado más joven dispone de menos vivencias y experiencias vitales para poder emplear como conocimiento previo con el que relacionar las situaciones que exponen estos ítems. A fin de cuentas, estas construcciones mentales integran la interacción manifiesta entre la experiencia y los conocimientos previos limitados de los más jóvenes (Defior, 1996), la información explícita e implícita que ofrece el texto (Catalá et al., 2001), y su competencia lectora (Gagné, 1991) que puede que no esté lo suficientemente desarrollada en el alumnado más joven como para que comprenda del todo los contenidos que abarcan los ítems de esta subescala.

Estudios previos también identifican la Facilitación emocional del pensamiento como el factor que menor fiabilidad presenta de todos (Saklofske et al., 2003) y cuya inclusión en el modelo de habilidades se ha puesto en duda en diversas ocasiones, en vista del alto grado de asociación que presenta con otros factores (Mayer et al., 2016). En este sentido, algunos estudios informan de la colinealidad entre los factores Facilitación emocional del pensamiento y Percepción emocional cuando se miden mediante el MSCEIT, de modo que no es posible distinguirlos empíricamente en dos factores diferenciados (e.g., Curci et al., 2013; Gardner y Qualter, 2011), ya que el uso de las emociones para facilitar el pensamiento implica necesariamente haber percibido previamente la emoción e interpretar correctamente la información que contiene. Igualmente, estudios que han analizado la estructura interna del AES aportan evidencias de que los ítems correspondientes a las subescalas Facilitación emocional del pensamiento y Regulación emocional se aglutinan en un mismo factor (Austin et al., 2004; Kun et al., 2010). Por lo tanto, a tenor de estos datos, las habilidades relativas a la percepción, el uso y la regulación de las emociones podrían estar trabajando de manera conjunta, de modo que el uso de las emociones implicaría percibir las propias emociones de manera ajustada para poder seleccionar e implementar estrategias de regulación emocional adecuadas que facilitasen el pensamiento y la toma de decisiones. En cualquier caso, resulta necesaria mayor investigación para clarificar el papel del factor Facilitación emocional del pensamiento dentro del modelo de la IE de Mayer y Salovey (1997), así como su relación con el resto de habilidades emocionales.

En definitiva, los resultados presentados en este trabajo han confirmado la exactitud y consistencia de las puntuaciones obtenidas por el alumnado participante en todas las subescalas del IEP-4, a excepción de la Facilitación emocional del pensamiento. Por lo tanto, el empleo de las subescalas Expresión emocional, Percepción interpersonal de las emociones, Percepción intrapersonal de las emociones, Comprensión y análisis emocional, Regulación reflexiva de las emociones y la medida global del IEP-4 es pertinente en personas adolescentes de entre 12 y 18 años para medir de manera precisa las habilidades emocionales que plantea el modelo de la IE de Mayer y Salovey (1997). No obstante, la subescala Facilitación emocional del pensamiento requiere de ser mejorada en posteriores versiones, creando nuevos ítems y mejorando la propia definición, para garantizar su uso en esta población. Por este motivo, es conveniente que todos aquellos resultados obtenidos con esta subescala sean valorados con cautela.

1.2. La obtención de evidencias de validez de la escala IEP-4 basada en las relaciones con otras variables

Los resultados presentados en esta tesis doctoral han ofrecido evidencias de la validez de la escala IEP-4 en relación con otras variables. Concretamente, los datos han permitido obtener evidencias de la relación entre la IE percibida y variables sociopersonales, contextuales, psicológicas, así como de ajuste personal y de ajuste escolar.

Con todo, la contribución más destacable de este trabajo es el modelo estructural que ofrece, el cual considera tanto variables contextuales como variables psicológicas, permitiendo explicar desde una perspectiva ecológica y multidimensional el ajuste personal y el ajuste escolar del alumnado de Educación Secundaria. Son tres las principales aportaciones de este modelo: (1) el papel indirecto pero significativo que desempeña la IE percibida en el rendimiento académico a través de la implicación escolar; (2) la influencia más determinante que tiene el autoconcepto global frente a la IE percibida sobre en la satisfacción con la vida; y por último, (3) el rol del apoyo del profesorado, frente al resto de posibles fuentes de apoyo social, el autoconcepto y la IE percibida, como la variable que favorece en mayor medida la implicación escolar del alumnado de Educación Secundaria.

Por consiguiente, los datos confirman la validez de la escala IEP-4 en relación con estas variables; por lo tanto, resulta conveniente discutir estos resultados en mayor detalle para tener una mayor comprensión de sus implicaciones.

1.2.1. Variabilidad de la escala IEP-4 en función de las variables sociopersonales

Los resultados alcanzados en el análisis de la variabilidad del IEP-4 en función de variables sociopersonales han ofrecido evidencias relativas a las cuatro hipótesis que entraña. Así, la quinta hipótesis sostiene que las mujeres obtienen puntuaciones superiores a los hombres en las subescalas del IEP-4; la sexta hipótesis postula que las puntuaciones en las subescalas aumentan progresivamente a lo largo de la Educación Secundaria; la séptima hipótesis afirma que cuanto menor es el nivel SEC del alumnado, menor es también la puntuación que obtienen en las subescalas; y por último, la octava hipótesis plantea que la interacción de las tres variables sociopersonales consideradas contribuye significativamente a la existencia de diferencias en las puntuaciones de estas subescalas.

Para ello, se han analizado las diferencias en las puntuaciones medias obtenidas en las subescalas del IEP-4 en función del sexo, de los niveles educativos y de los niveles SEC establecidos, considerando estas variables por separado, por pares y de manera conjunta. En todo caso, una vez más, resulta necesario tomar en consideración que el IEP-4 es una medida de reciente elaboración, por lo que no ha sido posible valerse de estudios previos que hayan utilizado esta escala para valorar los resultados aquí alcanzados. Se ha empleado el conocimiento previo acumulado acerca de la relación entre otros autoinformes de la IE y estas variables sociopersonales, en un intento de aproximarse a este fenómeno. Asimismo, se carece de datos relativos al estudio conjunto del sexo, el nivel educativo y el nivel SEC, siendo más

frecuente en la investigación previa la valoración univariada e independiente de estas variables en relación a la IE percibida.

1.2.1.1. Las diferencias en la inteligencia emocional percibida en función del sexo

Los datos recogidos en esta tesis doctoral han puesto de manifiesto que las mujeres puntúan significativamente más alto en la subescala Percepción interpersonal de las emociones, mientras que los hombres obtienen puntuaciones significativamente más altas en las subescalas Percepción intrapersonal de las emociones, Facilitación emocional del pensamiento y Regulación reflexiva de las emociones. Sin embargo, los datos no sustentan la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones observadas en las subescalas Expresión emocional y Comprensión y análisis emocional entre sexos. Por lo tanto, estos resultados corroboran de manera parcial la quinta hipótesis, en tanto que confirman el predominio de los hombres en la regulación emocional, pero rechazan el predominio de las mujeres a la hora de percibir sus propias emociones, cuando estas habilidades emocionales son medidas mediante la escala IEP-4. Asimismo, estos resultados son de interés, ya que los estudios previos que han analizado la variabilidad de la IE habilidad medida mediante autoinformes no ofrecen consenso alguno respecto a la existencia de diferencias en uso de las emociones para facilitar el pensamiento y en la comprensión emocional entre sexos.

A tenor de los datos alcanzados, las mujeres pertenecientes a la etapas temprana y media de la adolescencia creen tener mayor habilidad para percibir las emociones en otras personas que la que consideran tener sus homólogos masculinos. Esta elevada atención que prestan las mujeres a la manifestación emocional que exhiben otras personas podría deberse a la tendencia que presentan a utilizar estrategias sociales para afrontar situaciones problemáticas (Frydenberg y Lewis, 1999; Washburn, 2000). Es habitual que las mujeres busquen apoyo social, sentido de pertenencia o inviertan en el mantenimiento de su círculo de amistades más cercano como estrategias para minimizar las consecuencias generadas por un evento estresante (Cabanach, Fariña, Freire, González, y Ferradás, 2013; Frydenberg y Lewis, 1991; González-Barrón, Montoya, Casullo, y Bernabéu, 2002). De esta manera, las mujeres estarían más expuestas que los hombres a situaciones interpersonales que les ofrecerían una posición más ventajosa para adquirir y desarrollar tanto habilidades sociales como percepción acerca de las emociones de los demás (Esnaola, Revuelta et al., 2017; Keefer et al., 2013).

Las razones que llevan a las mujeres a utilizar estas estrategias sociales para afrontar situaciones difíciles o estresantes podrían tener cierta base biológica, puesto que existen diferencias neurofisiológicas en el procesamiento de las emociones entre ambos sexos: las mujeres manifiestan niveles más elevados de oxitocina que contribuyen a que presenten una menor excitabilidad de la amígdala, favoreciendo que desplieguen más conductas prosociales y muestren mayor predisposición a la interacción social que los hombres (Flórez y Cárdenas, 2016; Carter, 2007; Martino, 2014).

Sin embargo, el predominio que presentan las mujeres en cuanto a la creencia que tienen acerca de su habilidad para percibir las emociones de otras personas podría ser consecuencia de los estereotipos de género, ya que las mujeres pueden llegar a ser más

receptivas a las manifestaciones emocionales de otras personas, como resultado del estilo de socialización emocional que han experimentado dentro de su entorno familiar (Schwartz et al., 2012). Son precisamente los estereotipos de género que interiorizan desde su niñez los responsables de promover ciertas conductas prosociales en ellas, a la vez que facilitan experiencias afectivas diferentes en hombres y mujeres (Schwartz et al., 2012). Pero, sin lugar a dudas, uno de los efectos más destacables de la identidad de género es la influencia que ejerce sobre la percepción que tienen las personas de sus habilidades emocionales (Gartzia et al., 2012). La investigación acumulada hasta el momento revela que el proceso de autovaloración no es imparcial, es tendencioso; debido a lo cual, las mujeres tienden a infravalorar su destreza emocional, mientras que los hombres tienden a sobrevalorarla (Petrides y Furnham, 2000b; Szymanowicz y Furnham, 2013).

Por otra parte, los resultados recopilados en esta tesis doctoral también han mostrado que, aunque las diferencias no son muy notables, el alumnado masculino ha obtenido puntuaciones significativamente más altas que las mujeres en las subescalas Percepción intrapersonal de las emociones, Facilitación emocional del pensamiento y Regulación reflexiva de las emociones. De este modo, son ellos los que destacan por informar de una capacidad algo más alta que la que creen tener las mujeres para percibir sus propias emociones, utilizar sus emociones para favorecer el pensamiento y regularlas.

En este sentido, algunos trabajos previos también han manifestado que los hombres no sólo creen tener una notable capacidad para manejar o regular los sentimientos displacenteros o mantener los placenteros (Gorostiaga et al., 2011; Ruiz et al., 2012; López-Zafra y Gartzia, 2014), sino que también perciben con mayor claridad sus propias emociones en comparación con las mujeres (Extremera, Durán, y Rey, 2007; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial, y Johnsen, 2003). El estudio de Cabanach et al. (2013), por su parte, ofrece una posible explicación a esta regulación emocional autopercebida de los hombres por encima de la que informan las mujeres. Estos autores sostienen que los hombres tienden a utilizar la reevaluación positiva y la planificación como estrategias para resolver problemas. Por ello, de la misma manera que emplean estrategias activas para afrontar situaciones problemáticas, no sería de extrañar que los hombres también regularan sus emociones, orientándolas, con el propósito de alcanzar un estado de ánimo óptimo para resolver sus problemas y tomar decisiones de manera más eficaz.

La psicología positiva aboga por el desarrollo de aquellas habilidades que puedan emplearse como recursos ante las dificultades con las que pueden encontrarse las personas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2014). Por lo tanto, dado que la IE percibida incide sobre el funcionamiento social y emocional de los individuos (Keefer, 2015), el alumnado adolescente debería contar con una percepción más positiva de las habilidades emocionales de las que dispone para favorecer un mayor grado de bienestar subjetivo y de implicación en la escuela. Esto también implicaría que aquellos programas que se valen de la IE percibida para mejorar del ajuste personal y escolar adolescente debieran considerar en su diseño el funcionamiento diferencial de los hombres y las mujeres en las habilidades emocionales autopercebidas, como así atestiguan los datos obtenidos en este trabajo, para así implementar intervenciones más precisas y diferenciadas. Conforme a los resultados recabados en esta investigación, las

mujeres destacan por percibirse más hábiles a la hora de percibir las manifestaciones emocionales de otras personas, mientras que los hombres destacan por percibirse con mayor destreza para percibir sus emociones, usar éstas para facilitar la toma de decisiones y regularlas. En consecuencia, futuras intervenciones psicoeducativas deberán promover que los hombres y las mujeres se valgan de estas habilidades emocionales autopercebidas en las que se distinguen y favorecer el desarrollo de aquellas en las que no despuntan para mejorar la adaptación sociopersonal y académica en la adolescencia.

1.2.1.2. Las diferencias en la inteligencia emocional percibida en función del nivel educativo

Los datos no respaldan el patrón ascendente que se esperaba encontrar en las puntuaciones de las subescalas del IEP-4, tras el descenso inicial al inicio de la ESO (hipótesis 6). En su lugar, se ha confirmado que las puntuaciones observadas en las subescalas del IEP-4 se mantienen relativamente estables a lo largo de este período y que únicamente existen diferencias significativas en la Facilitación emocional del pensamiento y la Regulación reflexiva de las emociones. En estas subescalas se ha observado que sus puntuaciones más altas corresponden a los alumnos y alumnas que cursan los dos primeros cursos de la ESO, tras lo cual los valores descienden notablemente en los dos últimos cursos de esta etapa educativa para mantenerse relativamente estables en los años de Bachillerato. Es decir, los resultados obtenidos en este trabajo sugieren que la percepción que tiene el alumnado de la ESO acerca del uso que hace de sus emociones para facilitar un estado mental óptimo y la regulación razonada de estas emociones va disminuyendo a medida que avanza en esta etapa educativa.

Estos resultados concuerdan en parte con algunas de las investigaciones que han centrado su interés en establecer la variabilidad de las creencias de autoeficacia emocional a lo largo de la adolescencia. Así, la ausencia de diferencias significativas halladas en la mayoría de las subescalas del IEP-4 (i.e., Expresión emocional, Percepción interpersonal de las emociones, Percepción intrapersonal de las emociones, Comprensión y análisis emocional) coincide con aquellos estudios que señalan que los niveles de IE percibida se mantienen constantes en esta etapa evolutiva (Alumran y Punamäki, 2008). Sin embargo, la Facilitación emocional del pensamiento y la Regulación reflexiva de las emociones presentan diferencias significativas en sus puntuaciones y siguen un patrón de descenso parejo al que encontraron Gómez-Baya et al., (2017) en la claridad con la que las personas de entre 12 y 15 años perciben su experiencia emocional y en el manejo que creen hacer de sus emociones.

En cuanto a las diferencias significativas halladas en estas subescalas, el descenso significativo observado en sus puntuaciones se delimita entre los dos años iniciales de la ESO y los posteriores de la Educación Secundaria (i.e., 3º y 4º de ESO y Bachillerato). Por lo tanto, la creencia de autoeficacia inicial que presenta el alumnado acerca de estas habilidades emocionales va disminuyendo a lo largo de la ESO, tras transicionar de la Educación Primaria, manteniéndose posteriormente estable a lo largo del Bachillerato. De manera similar, Keefer et al. (2013), en el estudio longitudinal que realizaron, encontraron una

reducción significativa en los niveles de gestión del estrés del que informaron los y las estudiantes. Concretamente, estos autores observaron que los valores que obtuvieron al final de la Educación Primaria eran similares a los hallados al inicio de la ESO; no obstante, estas puntuaciones descendían notablemente al adentrarse en los años finales de esta etapa, permaneciendo en los subsiguientes años de la Educación Secundaria sin variaciones.

Este descenso en la regulación emocional percibida podría ser resultado de la menor frecuencia de empleo de estrategias focalizadas en las emociones que se ha observado en varios estudios, a partir de la adolescencia (Brodzinsky et al., 1992; Spirito, Stark, Grace, y Stamoulis, 1991). Esto se debe a que, después de la pubertad, la frecuencia y la cantidad de estrategias que emplean las personas adolescentes para afrontar situaciones estresantes va disminuyendo. Además, a medida que aumenta su edad y la complejidad de situaciones a las que se enfrentan, las estrategias de afrontamiento centradas en las emociones como puede ser la regulación emocional se utilizan menos y en su lugar se emplean estrategias más proactivas centradas en el problema (Blanchard-Fields y Sulsky, 1991).

Por otra parte, trabajos previos destacan que el desarrollo psicoevolutivo de la IE percibida en la adolescencia sigue un patrón de disminución similar al observado en las autopercepciones en otros dominios. A este respecto, Esnaola, Revuelta et al. (2017) y Gómez-Baya et al. (2017) reúnen evidencia previa que ofrece cuatro posibles argumentos que podrían explicar este descenso en la regulación emocional percibida en la etapa media de la adolescencia: (1) una mayor madurez evolutiva conlleva que las autoevaluaciones que realizan las personas adolescentes de su capacidad para gestionar sus emociones sean más realistas y precisas, de modo que dejan atrás las construcciones mentales más idealizadas y son más exigentes con las observaciones que hacen de sí mismos; (2) esta etapa evolutiva se acompaña de una sensibilidad emocional que dota a los y las adolescentes de una mayor subjetividad a la hora de valorar sus propias experiencias emocionales; (3) a medida que las personas se adentran en la juventud, las demandas de su entorno suelen ser mayores, más complejas y exceden de aquello a lo que están habituados a afrontar, de modo que podría verse comprometida su creencia de autoeficacia para gestionar situaciones de índole emocional; (4) las estructuras cerebrales que participan en los procesos de regulación emocional no alcanzan su madurez hasta la adolescencia tardía o la juventud.

En todo caso, se ha de tomar en consideración que los datos utilizados en este trabajo para establecer la variabilidad de la IE percibida a lo largo de la adolescencia temprana y media son transversales. El contraste de medias con este tipo de datos no permite establecer los cambios en las habilidades emocionales autopercebidas a través del tiempo, como así lo haría un diseño longitudinal, pero ofrece indicios que futuras investigaciones deberán corroborar. Por lo tanto, los datos aquí presentados deben considerarse una mera aproximación al estudio de la variabilidad de la IE percibida en la adolescencia.

Respecto a las implicaciones prácticas de estos resultados, creer que se hace uso de las emociones para tomar decisiones más ajustadas y creer que se regulan de manera óptima en la adolescencia facilitaría una puesta en marcha más eficaz de estas habilidades emocionales, puesto que la regulación o el control sobre las propias emociones parece desempeñar un papel

relevante en el afrontamiento de situaciones difíciles (Limonero et al., 2012). El empleo de estas habilidades emocionales autopercibidas para favorecer el ajuste personal y escolar cobra mayor relevancia en la adolescencia media, ya que es en este momento en el que la creencia de autoeficacia que se tiene respecto a ellas disminuye y se mantiene por debajo de los valores que presentan las personas adolescentes tempranas. No sólo sería importante promover una percepción más positiva del uso y la regulación que se hace de las emociones en el alumnado perteneciente al último ciclo de la ESO y el Bachillerato; los programas de intervención orientados a la mejora de la IE percibida en la Educación Secundaria también deberán promover en los alumnos y alumnas una percepción más positiva de estas habilidades emocionales en los primeros años de la ESO para que dispongan de más recursos para afrontar los retos personales y académicos que encontrarán posteriormente.

1.2.1.3. Las diferencias en la inteligencia emocional percibida en función del nivel socioeconómico y cultural

En primer lugar, es necesario recordar que son escasos los estudios que han analizado la relación entre la IE percibida y el índice SEC (Kraus et al., 2010; Mankus et al., 2016). Por lo tanto, los datos aquí expuestos han permitido avanzar en el conocimiento aún limitado de esta relación y ofrecer evidencias del comportamiento de las distintas habilidades emocionales autopercibidas en distintos contextos SEC, en las que futuros estudios deberán profundizar.

Los resultados obtenidos confirman la séptima hipótesis, puesto que aquellas personas participantes en este estudio que han informado de un menor nivel SEC, también han presentado menores puntuaciones en todas las habilidades emocionales consideradas, como ya sugerían investigaciones previas respecto a la IE percibida general (Costa y Faria, 2016; Harrod y Scheer, 2005). De esta manera, se ha observado que en todas la subescalas del IEP-4 los alumnos y alumnas que pertenecen a contextos SEC más desfavorecidos han obtenido puntuaciones significativamente más bajas que aquellos correspondientes a niveles SEC medios y altos, exceptuando en la Regulación reflexiva de las emociones, en la que las diferencias en las puntuaciones se limitan a los niveles SEC bajo-medio y medio-alto. La investigación ha establecido que la regulación emocional vendría determinada por factores endógenos y ambientales, destacando en este último grupo los modelos conductuales que ofrece y el control externo que ejerce la familia (Bhangoo y Leibenluft, 2002). Por lo tanto, en vista de los datos obtenidos, en los contextos más desfavorecidos el nivel SEC de la familia no sería tan determinante en las prácticas parentales que incidirían en la regulación emocional de los hijos e hijas.

Estos datos resultan especialmente relevantes, en tanto que hacen referencia al papel crucial que podría desempeñar la IE percibida en aquellos alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad (Davies y Humphrey, 2012; Zavala y López, 2012). Al fin y al cabo, el alumnado que informa de menores niveles SEC también parece percibirse con menores habilidades emocionales. Por ello, resulta de vital importancia promover la IE percibida de aquellas personas que tienen una menor disponibilidad de recursos domésticos y económicos para que puedan valerse de sus creencias de autoeficacia emocional como recurso personal

que les ayude a afrontar el desajuste emocional al que podrían enfrentarse como consecuencia de las dificultades personales y escolares que experimentan en la adolescencia.

1.2.1.4. El efecto de la interacción de las variables sociopersonales sobre la inteligencia emocional percibida

Los datos no corroboran que la interacción conjunta de las tres variables sociopersonales consideradas en este estudio contribuya a explicar las diferencias halladas en las puntuaciones de las subescalas del IEP-4 (hipótesis 8). A este respecto, resulta necesario recalcar que el estudio de la contribución conjunta del sexo, del nivel educativo y del nivel SEC a la adquisición y desarrollo de las habilidades emocionales autopercibidas en la adolescencia es un aspecto no indagado empíricamente por investigaciones previas, por lo que supone un aporte novedoso.

Sin embargo, el análisis de los efectos dobles, tomando los factores sociopersonales de dos en dos, ha puesto de manifiesto su efecto significativo sobre algunas de las habilidades emocionales del modelo de la IE de Mayer y Salovey (1997). Concretamente, los datos han permitido comprobar que el efecto del sexo sobre las puntuaciones observadas en la subescala Regulación reflexiva de las emociones depende del nivel educativo de las personas participantes, aunque sea de manera muy débil. Dicho de otro modo, los datos han confirmado que en los dos años iniciales de la ESO no existen diferencias en el grado en el que creen regular las emociones los hombres y las mujeres; no obstante, en los años educativos posteriores, la regulación emocional percibida experimenta un descenso en ambos sexos, siendo este declive más acentuado en las mujeres y puntuando éstas significativamente menos que sus homólogos masculinos. De esta manera, este estudio ha dejado patente que, no sólo es imperativo trabajar la regulación emocional en el alumnado perteneciente a la adolescencia media para que desarrolle estrategias activas para que regulen sus emociones y una percepción más positiva de las mismas, sino que además resulta de especial interés promover esta habilidad emocional en el alumnado femenino.

Por otro lado, se ha observado que la interacción entre el sexo y el nivel SEC no contribuye a explicar las diferencias observadas en las puntuaciones de las subescalas del IEP-4, mientras que el efecto doble de la interacción nivel educativo y el nivel SEC sí incide significativamente sobre las puntuaciones de la subescala Percepción interpersonal de las emociones de las que informan las personas participantes. Los datos sugieren que el estatus SEC de la familia tiene mayor efecto en un momento tan crítico como es al inicio de la ESO, tras la transición desde la Educación Primaria. Así, en los dos años iniciales de este periodo educativo el alumnado perteneciente a un contexto SEC más vulnerable se considera menos hábil para percibir las emociones de otras personas que aquellas de la misma edad y de un contexto familiar más favorable. Esto podría deberse a que aquellos alumnos y alumnas que forman parte de un contexto SEC bajo disponen de menos recursos familiares para afrontar los retos que puede suponer transicionar a la Educación Secundaria. Si a esto se le suma que es posible que su red de apoyo en la escuela se vea alterada como consecuencia del cambio de grupo de pares de referencia en el aula que puede conllevar este proceso (Escudero, González,

y Bonafe, 2009), no sería de extrañar que sus autopercepciones y su percepción interpersonal se vieran negativamente afectadas (Castro-Pérez et al., 2011).

Por otra parte, los datos obtenidos plantean que aquellos alumnos y alumnas que informan de un estatus SEC bajo-medio ven ligeramente, pero significativamente, incrementada su creencia de autoeficacia relativa a la percepción de las emociones de otras personas a medida que avanzan en los distintos niveles educativos que implica la Educación Secundaria. Por el contrario, el alumnado perteneciente a un estatus SEC medio-alto ve reducido este valor. Estas diferencias podrían ser consecuencia de las características propias de la muestra, de modo que la cantidad y calidad de la interacción social que los abastece de experiencias a través de las que desarrollar su habilidad para percibir las emociones de otros serían diferentes en estos grupos. En todo caso, estos resultados no son concluyentes y necesitan de mayor investigación para poder establecer la influencia de la interacción del estatus SEC y del nivel educativo en la percepción interpersonal de las emociones.

Por último, de los resultados aquí obtenidos acerca de la variabilidad de la IE percibida en función de variables sociopersonales sugieren que aquellos y aquellas adolescentes que más podrían beneficiarse de desarrollar una creencia de autoeficacia más positiva en torno a sus habilidades emocionales serían los siguientes: (1) las mujeres, puesto que presentan niveles más bajos en la mayoría de ellas; (2) las personas adolescentes pertenecientes a la etapa media, en vista de que el uso y la regulación que creen hacer de sus emociones es significativamente menor que el de las personas adolescentes tempranas; y (3) las personas pertenecientes a contextos SEC más desfavorecidos, ya que sus niveles de IE percibida son significativamente menores que aquellas que provienen de ambientes familiares más favorables.

1.2.2. La relación entre la inteligencia emocional percibida y la red principal de apoyo social

Este trabajo ha aportado datos que han ampliado el conocimiento relativo a un área poco estudiada hasta el momento como es la relación entre el apoyo social y la IE percibida. Estos resultados adquieren importancia en la medida que han ayudado a clarificar la contribución diferencial del apoyo familiar, del profesorado y del grupo de iguales a la creencia de autoeficacia emocional en la adolescencia.

Los datos obtenidos han confirmado la capacidad predictiva de las principales fuentes de apoyo social consideradas sobre la IE percibida (hipótesis 9), aunque el grado en el que inciden difiere. Estos resultados están en consonancia con la investigación previa, de modo que, en general, las personas que consideran tener niveles de apoyo más bajos por parte de su familia, profesorado y amistades han obtenido puntuaciones significativamente más bajas en todas las subescalas de la medida IEP-4 que aquellas que consideran tener niveles más altos de apoyo (Hogan et al., 2010; Schutte et al., 2001).

Por otra parte, los análisis de regresión efectuados han permitido establecer que la familia es la fuente de apoyo que mayor capacidad presenta para explicar las puntuaciones

obtenidas en las subescalas Expresión emocional, Percepción intrapersonal de las emociones, Facilitación emocional del pensamiento, y Comprensión y análisis emocional. El apoyo del grupo de iguales también resulta ser la fuente que más repercute en las creencias que tiene el alumnado adolescente acerca de su habilidad para percibir las emociones de otras personas y regular sus propias emociones, mientras que el apoyo del profesorado desempeña un papel facilitador, pero secundario, en todas aquellas habilidades emocionales relacionadas con el uso, la comprensión y la regulación emocional. Estos datos son similares a los resultados de los que informan Azpiazu et al. (2015), en tanto que señalan la importancia del apoyo familiar y de las amistades en la percepción que tienen las personas adolescentes de sus habilidades emocionales.

Esta tesis doctoral apoya la influencia preponderante del apoyo familiar sobre el ajuste emocional, no sólo desde la infancia a la adolescencia temprana, como sostienen Larson et al. (1996). A tenor de estos resultados, el entorno familiar sigue siendo la principal fuente social de apoyo que más repercute en la IE percibida en la adolescencia temprana y media. En consecuencia, los resultados apoyan la idea de que el apoyo del grupo de iguales tiene más peso a la hora de predecir las creencias relativas a la regulación emocional en la Educación Secundaria, mientras que sigue siendo el apoyo de la familia el factor que más incide sobre el resto de las habilidades emocionales autopercebidas.

Sin embargo, a diferencia de la evidencia previa que señala a la familia como la fuente que condiciona en mayor medida las creencias en torno a la regulación emocional (Azpiazu et al., 2015), los datos aquí recabados señalan que son las amistades, seguido del profesorado, las fuentes de apoyo que más influyen directamente en las creencias que tiene el alumnado acerca de sus habilidades para regular sus emociones. Asimismo, resulta necesario destacar que, de todas las habilidades emocionales que entraña la IE percibida, es precisamente la regulación emocional autopercebida la destreza que más condicionada estaría por el apoyo social. Al fin y al cabo, cabría pensar que las estrategias de búsqueda de apoyo social habituales en la adolescencia no sólo permiten afrontar activamente las dificultades a las que se enfrentan en este período; también ofrecen un marco que garantiza la interacción social necesaria para desarrollar esta habilidad emocional (Cicognani, 2011).

Los resultados también han puesto de manifiesto que, aunque el profesorado desempeña un papel secundario en cómo de eficaz se percibe el alumnado a la hora de implementar sus habilidades emocionales, su aportación es significativa. Concretamente, el apoyo de los docentes ha demostrado capacidad para predecir, junto al apoyo familiar o el apoyo de las amistades, aquellas habilidades emocionales más complejas y que más tarde se desarrollan: la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión y análisis emocional, y la regulación reflexiva de las emociones. Así pues, se trata de una fuente de apoyo que, pese a que su aportación cuantitativa es menor que la del resto de fuentes consideradas, desempeña una función facilitadora del ajuste personal en la adolescencia. De acuerdo con la evidencia previa (Ahnert et al., 2012; Hughes, 2012), son varios los mecanismos a través de los cuales podría estar incidiendo el apoyo del profesorado en la IE percibida: (1) la calidad emocional y aceptación por parte de los docentes estaría favoreciendo la creencia de autoeficacia del

alumnado; y (2) los docentes estarían desempeñando una función instrumental como fuente externa de regulación.

La familia y la escuela deben ir de la mano, ya que comparten un mismo interés por alcanzar el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes. A tenor de los datos aquí presentados, la familia tiene la responsabilidad de ofrecer un espacio seguro en el que ayude a descubrir y alentar el desarrollo de las habilidades emocionales y una percepción más positiva de las mismas para dotar a los y las más jóvenes de las destrezas necesarias para afrontar las dificultades que pueden encontrarse en su día a día y en la escuela. Aquellos alumnos y alumnas que carezcan del apoyo necesario por parte de su familia estarán en una situación de riesgo que podría condicionar su desarrollo. La escuela también comparte esta responsabilidad con la familia, ya que debe proveer a sus alumnos y alumnas de experiencias vitales y educativas que les ayude a desarrollar sus habilidades. De acuerdo con los resultados alcanzados, una forma a través de la cual la escuela podría promocionar el desarrollo de la IE percibida es el grupo de iguales. Promoviendo interrelaciones más positivas en el aula se dota al alumnado de una fuente de apoyo social segura en la que adquirir, poner en práctica y ajustar ciertas habilidades emocionales y, así, construir una imagen de lo hábiles que son ellas. Contar con otro tipo de apoyo en el aula, como puede ser el profesorado, aunque no es determinante, también podría ser beneficioso para aquellos y aquellas que carecen de un mayor apoyo por parte de su familia o iguales, ya que podría ejercer de fuente externa que ayudaría a regular las propias emociones y ofrecería la interacción necesaria para comprender y utilizar las emociones de manera más ajustada.

1.2.3. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el autoconcepto

La décima hipótesis planteada hace alusión a la relación entre las representaciones mentales que construyen las personas adolescentes acerca de sus emociones y la imagen que tienen de sí mismas. A este respecto, los resultados logrados han revelado lo siguiente: (1) en términos generales, los distintos niveles de autoconcepto establecidos en sus distintas dimensiones contribuyen a explicar de manera débil a moderada las diferencias observadas en las puntuaciones alcanzadas en las subescalas del IEP-4; (2) los datos han determinado que aquellas personas que creen tener un autoconcepto más bajo han alcanzado puntuaciones significativamente más bajas en las subescalas del IEP-4 que aquellas que consideran tener un autoconcepto moderadamente alto o alto; y, por último, (3) los resultados han confirmado la capacidad predictiva de los dominios académico, físico, social y personal del autoconcepto sobre la IE percibida, aunque su aportación difiere.

La investigación llevada a cabo en torno a la relación entre estas dos variables es escasa y aún más lo es acerca de la incidencia del autoconcepto sobre la IE percibida. Es por ello que los datos obtenidos en este trabajo han permitido profundizar en este aspecto. A diferencia de la aportación escasa de la que informa Salvador-Ferrer (2012b), los resultados obtenidos indican que el peso que ejercen la mayoría de los dominios del autoconcepto sobre las habilidades emocionales autopercibidas del alumnado adolescente es sustancial, salvo en lo relativo a la percepción interpersonal de las emociones, que es en la que menos incidiría.

Otra diferencia que se puede observar en este estudio es que es el autoconcepto personal la variable que más influye en la IE percibida del alumnado de Educación Secundaria ($\beta = .277$) y no el autoconcepto académico ($\beta = .267$), aunque sería el siguiente dominio con mayor capacidad predictiva.

Por consiguiente, el autoconcepto es merecedor de ser considerado un elemento a desarrollar, no sólo para ayudar al alumnado adolescente en la construcción de su propia identidad; a través de un autoconcepto más positivo en dominios tales como lo académico, físico, social y personal también se puede mejorar la creencia de autoeficacia en las distintas habilidades emocionales. Los datos han revelado que es el autoconcepto académico la dimensión que mayor impacto ejerce sobre la comprensión de las emociones. Cabe recordar que la subescala del AUDIM que se ha utilizado para medir la percepción que el alumnado tiene de sí mismo como estudiante reúne ítems relativos a su desempeño verbal y matemático. Por otra parte, la subescala Comprensión y análisis emocional mide las creencias que tienen las personas sobre su habilidad para etiquetar emociones y comprender sentimientos complejos. Por ello, este resultado podría estar reflejando que aquellas personas que consideran tener unas destrezas verbales óptimas también creen tener mayor soltura para etiquetar sus emociones, como así lo respaldan trabajos como los de De Noriega y Franco (2014) que ponen de manifiesto la relación entre el hábito lector y la comprensión emocional en la Educación Primaria.

Por otro lado, se ha constatado el papel sustancial que desempeña el autoconcepto físico en la expresividad emocional durante la adolescencia, puesto que es la dimensión del autoconcepto que mayor impacto ejerce en esta habilidad emocional autopercebida. De acuerdo con los datos, tener un autoconcepto físico más alto podría dotar a las personas de mayor seguridad para expresar sus emociones dentro un marco en el que se demanda un intercambio verbal. En este sentido, Hayaki, Friedman y Brownell (2002) hallaron una relación inversa entre la expresión emocional y la insatisfacción corporal en una muestra de mujeres universitarias. Dicho de otro modo, los datos señalan que cuanto más descontentas están con su cuerpo, menos manifiestan verbalmente sus emociones. De esta manera, estar insatisfecho con la imagen corporal que uno tiene puede causar emociones negativas hacia el propio cuerpo y generar un mayor temor a la evaluación negativa. En consecuencia, reducir la expresión verbal y, en especial las manifestaciones más personales como son las emocionales, podrían entenderse como estrategias que emplearían las mujeres para disminuir la cantidad de interacción social a la que están expuestas y reducir la probabilidad de recibir valoraciones negativas. En todo caso, el atractivo físico sólo es una de las dimensiones que integra el autoconcepto físico. Por lo tanto, resulta necesaria mayor investigación para profundizar en la relación entre el autoconcepto físico y la expresión emocional, así como clarificar el rol que desempeñan dimensiones como la habilidad física, la condición física o la fuerza física en las manifestaciones verbales de las personas adolescentes acerca de sus emociones.

Por otro lado, los datos obtenidos han mostrado que el autoconcepto social desempeña una función determinante en la percepción que tiene el alumnado de Educación Secundaria de las emociones de otras personas y en el uso que hacen de sus emociones para facilitar su pensamiento. Quizá sea conveniente tener presente que este dominio del autoconcepto abarca

la aceptación social por parte de los pares y la destreza que creen tener las personas en las relaciones sociales; por lo tanto, no es de extrañar que precisamente sea este dominio el que mayor capacidad presenta para predecir las creencias que tienen acerca de lo hábiles que son percibiendo las emociones de la gente. Esto podría deberse a que el autoconcepto social depende de la cantidad de interacciones sociales a la que los individuos están expuestos. Es decir, el perfeccionamiento de las habilidades sociales requiere necesariamente su puesta en práctica y repetición, por lo que cuantas más posibilidades haya de interactuar socialmente, mayor probabilidad habrá de ejercitar dichas destrezas, desarrollarlas y tener una imagen más positiva de las mismas, a medida que la eficacia de su puesta en marcha aumenta. Además, aquellas personas que cuentan con un entorno social que les abastece de una elevada cantidad y calidad de interacciones con sus miembros también tendrían mayor oportunidad de percibir las emociones de los demás, mejorando esta destreza y la creencia que se tiene de ella.

Por último, el análisis de regresiones ha puesto de manifiesto la relevancia que tiene el autoconcepto personal a la hora de explicar la percepción que tienen las personas de sus propias emociones y de la competencia que creen tener para regularlas. De hecho, se trata de la dimensión del autoconcepto que mayor impacto ejerce sobre estas habilidades autopercebidas. No es de extrañar si se tiene en cuenta que los ítems del AUDIM que miden este dominio del autoconcepto están diseñados para evaluar, entre otras dimensiones (i.e., honradez, autonomía y autorrealización), el ajuste emocional. No obstante, las creencias que tiene cada persona de sí misma, en cuanto a los logros realizados, su autosuficiencia, su ajuste emocional y su integridad, entendida como la imagen más privada e individual de su personalidad, pese a ser determinante para explicar el bienestar subjetivo en la adolescencia, es uno de los aspectos descriptivos del autoconcepto menos atendidos por la investigación psicoeducativa (Fernández-Zabala y Sarasa, 2015; Goñi, Madariaga, Axpe, y Goñi, 2011). A pesar de ello, un posible mecanismo a través del cual podría explicarse la influencia del autoconcepto personal sobre la percepción intrapersonal de las emociones sería el patrón de conducta propio que tiene cada individuo y se asocia a su personalidad. De esta forma, las creencias que tiene cada adolescente acerca de la manera consistente que tiene de comportarse en ciertas situaciones le lleva a optar por estrategias de afrontamiento acordes a su personalidad (Barcelata, Luna, Gómez-Maqueo, y Durán, 2016). Así, es más frecuente en jóvenes que tienen bajos niveles de ajuste emocional el uso de estrategias de afrontamiento disfuncionales como la rumiación, especialmente entre aquellos en situación de vulnerabilidad, llevándoles a prestar una excesiva atención a sus propias emociones. Asimismo, el patrón conductual que subyace a la personalidad de cada individuo también parece incidir directamente en la selección y empleo de estrategias de regulación emocional (Castañeda y Peñacoba, 2017).

1.2.4. La relación entre la inteligencia emocional percibida y el ajuste personal y escolar

La undécima hipótesis sugiere que la IE percibida influye de manera directa sobre estas tres variables, así como de manera indirecta sobre la satisfacción con la vida, a través de la implicación escolar, y sobre el rendimiento académico, a través de la implicación escolar y

la satisfacción con la vida (véase Figura 24). Sin embargo, los datos obtenidos en el análisis de mediación múltiple efectuado establecen lo siguiente (véase Figura 25): (1) la IE percibida incide sobre el rendimiento académico de manera directa, cuando se excluye el posible efecto de terceras variables de esta relación; (2) cuando se toman en consideración el conjunto de variables analizadas, el efecto directo de la IE percibida, así como el de la satisfacción con la vida, sobre el rendimiento académico no ha resultado significativo; (3) la implicación escolar media por completo la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico; y, finalmente, (4) la IE percibida influye directamente sobre la satisfacción con la vida e indirectamente a través de la implicación escolar.

La relación entre la IE percibida y variables relativas al ajuste personal y el ajuste escolar es, quizás, uno de los intereses más recientes de la investigación psicoeducativa actual (Brouzos et al., 2014; Dehyadegary et al., 2012). En su corto haber, ha ofrecido numerosos resultados que todavía no han permitido establecer con certeza su relación con la satisfacción con la vida (Urquijo et al., 2016) o el rendimiento académico (Perera y DiGiacomo, 2013), mientras que su estudio con respecto a la implicación escolar ha sido menos prolífico (Maguire et al., 2017). Por ello, los resultados aquí expuestos han ampliado este conocimiento y ofrecido nueva evidencia que clarifica el papel que la IE percibida desempeña como factor promotor de la satisfacción con la vida, la implicación escolar y el rendimiento escolar en la adolescencia.

Dentro de los análisis preliminares llevados a cabo, son varios los resultados a destacar. Se ha corroborado que cuanto mayor es la competencia emocional con la que se percibe el alumnado, también mayor es su satisfacción con la vida, su implicación escolar y el rendimiento académico que exhibe a lo largo de la Educación Secundaria. Ya la investigación había puesto de manifiesto la importancia de la IE percibida previamente como uno de los factores protectores y facilitadores del bienestar, así como del ajuste sociopersonal y escolar (Andrei, Siegling, Aloe, Baldaro, y Petrides, 2016; Martins et al., 2010; Perera y DiGiacomo, 2013; Petrides, Mikolajczak et al., 2016; Sánchez-Álvarez et al., 2016). Pese a ello, resulta sorprendente que las habilidades autopercebidas relativas a la percepción y expresión de las emociones no parecen relacionarse con las variables de ajuste personal y ajuste escolar estudiadas en este trabajo, y, en los casos que lo hacen, su grado de correlación es muy débil. Estos datos parecen sugerir que la percepción y la expresión emocional no son habilidades que influyan directamente en la adaptación socioemocional y académica en la escuela. Es decir, estas destrezas, pese a que podrían facilitar el ajuste adolescente, no son determinantes. Los resultados han establecido, por el contrario, que el grado de competencia que creen tener las personas adolescentes para regular sus emociones es la habilidad emocional con más peso a la hora de explicar las diferencias observadas en su satisfacción con la vida y en su implicación en la escuela, mientras que sería la comprensión emocional la habilidad que más contribuye a explicar las diferencias en el rendimiento académico.

Algunos estudios previos apoyan estos datos, puesto que se han encontrado evidencias de que de todas las habilidades emocionales que reúne el modelo de Mayer y Salovey (1997), sólo aquellas relativas a las ramas superiores, como la comprensión o la regulación emocional, son las que contribuyen de manera decisiva a un funcionamiento adaptativo

(Ferragut y Fierro, 2009; Keefer et al., 2013; MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts, 2011; Saklofske et al., 2012). De estos estudios se infiere que la comprensión de las emociones, principalmente, de aquellas negativas, pondría en marcha estrategias de regulación emocional que favorecerían el afrontamiento de situaciones adversas. De esta manera, estas habilidades emocionales no sólo facilitarían el bienestar subjetivo, también apoyarían la construcción y el mantenimiento de una red de apoyo social en la escuela. En todo caso, sería la regulación de las emociones la destreza que favorece que el alumnado adolescente se adapte a las exigencias socioemocionales que entraña la interacción social, facilitando dinámicas de colaboración grupal. En consecuencia, sería de interés la promoción de estas dos habilidades emocionales en el contexto escolar para dotar a los alumnos y alumnas de los recursos personales necesarios para favorecer su adaptación psicosocial y académica.

Por otra parte, estos resultados podrían ayudar a explicar por qué algunos estudios previos han hallado evidencias de la relación significativa entre la IE percibida y el rendimiento académico, mientras que otros lo refutan. Hasta el momento, el argumento principal para explicar estas disparidades en los datos se ha centrado en que las aproximaciones teóricas e instrumentales empleadas en estos análisis eran muy diversos (Perera, 2016; Perera y DiGiacomo, 2013). No obstante, los resultados aquí expuestos han permitido verificar que la IE percibida ejerce un efecto directo sobre el rendimiento académico, aunque, en consonancia con el trabajo de Dehyadegary et al. (2012), cuando se considera la influencia de la implicación escolar en esta relación, este efecto directo deja de ser significativo. Esto se debe a que, al introducir la implicación escolar en el modelo, la proporción de varianza en el rendimiento académico explicada directamente por la IE percibida queda reducida a cero, de modo que la implicación escolar se convierte en el mecanismo a través del cual la IE percibida puede influir en el rendimiento académico. Por lo tanto, a la hora de sintetizar la evidencia previa, sería aconsejable tomar en cuenta tanto los modelos teóricos y los instrumentos empleados para operativizar la IE percibida, así como considerar si en el estudio de su relación con el rendimiento académico se han contemplado terceras variables como la implicación escolar o no. En términos generales, estos resultados avalan a la implicación escolar como el único mecanismo de acción, a través del cual la IE percibida logra su efecto sobre el rendimiento académico y la satisfacción con la vida, si bien en esta última variable sigue manteniendo su influencia directa.

1.2.5. Contribución de la inteligencia emocional percibida a un modelo de ajuste personal y escolar con variables contextuales y psicológicas

Otra de las aportaciones más relevantes de esta tesis doctoral es, sin lugar a dudas, el modelo estructural multidimensional del ajuste personal y escolar adolescente que se desprende de los datos obtenidos y que contrasta la duodécima y última hipótesis. En su enunciado se precisa la direccionalidad de las asociaciones entre variables contextuales y psicológicas que, a su vez, inciden de manera conjunta en el grado de adaptación psicosocial y académica del alumnado de Educación Secundaria, tal y como muestra la Figura 16. Sin embargo, los datos han sustentado un modelo estadístico alternativo en el que algunas de las relaciones teóricamente establecidas se mantienen y otras difieren.

Los resultados aquí presentados han permitido concluir lo siguiente: (1) la influencia directa de las principales fuentes de apoyo social sobre la satisfacción con la vida o el rendimiento académico es muy escasa o nula; (2) el autoconcepto es de todas las variables la que mayor efecto directo ejerce sobre la satisfacción en la vida; (3) la IE percibida influye directamente sobre la satisfacción vital y de manera indirecta sobre el rendimiento académico, a través de la implicación escolar; (4) la implicación escolar no incide de ninguna manera sobre la satisfacción con la vida, mientras que es, de todas las variables consideradas, la única que influye directamente en el rendimiento académico. Estos resultados se discuten y matizan a continuación.

Estos datos han aportado evidencias de que el apoyo que percibe tener el alumnado de Educación Secundaria de su familia y grupo de amistades incide menos de un 1% sobre su satisfacción con la vida e implicación escolar. De hecho, este efecto directo del apoyo de las amistades sobre la implicación escolar sólo ha resultado significativo cuando se ha tomado en consideración el *p*-valor asociado al coeficiente de regresión obtenido mediante estimadores robustos. Estos resultados ratifican y confieren mayor sustento a la investigación previa, en tanto que las amistades, pese a ser una de las fuentes de apoyo social más relevantes en la adolescencia, no repercuten directamente en el bienestar subjetivo ni en la implicación en la escuela (Gutiérrez et al., 2017; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016).

Sin embargo, mientras que estos resultados también han evidenciado la escasa contribución directa del apoyo familiar al ajuste sociopersonal del alumnado de Educación Secundaria, su impacto indirecto a través de la IE percibida y el autoconcepto es mucho más considerable. Así, los datos han revelado que el apoyo familiar es la variable contextual que mayor efecto indirecto (13.6%) ejerce sobre la satisfacción con la vida. Otros trabajos también han coincidido al señalar variables psicológicas como el autoconcepto o la autoestima (Rodríguez-Fernández et al., 2012; Tian et al., 2013), la resiliencia (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016) o el afrontamiento al estrés (Perera y DiGiacomo, 2015), a través de las cuales contribuiría el apoyo familiar a la satisfacción con la vida.

Por otra parte, el modelo estructural final que se ha presentado en este trabajo ha puesto también en valor la labor que desempeña el profesorado como promotor de la implicación de sus alumnos y alumnas en la escuela. Así, los resultados han puesto de manifiesto que es el profesorado, de todas las consideradas en este estudio, la variable que más repercute (13.4%) de manera directa en la implicación escolar, tal y como algunos estudios señalan (e.g., Lam et al., 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016; Roorda, Koomen, Spilt, y Oort, 2011). Asimismo, es el apoyo del profesorado, de todas las variables que contempla este estudio, la que mayor efecto indirecto (3.5%) ejerce sobre el rendimiento académico.

Ya previamente, autores como Leithwood y Jantzi (1999, 2000) habían defendido que el papel que desempeñan el maestro o maestra es esencial en el establecimiento del compromiso del educando con el centro escolar. Por una parte, en línea con las teorías del apego, puede entenderse esta vinculación afectiva entre el profesorado y el alumnado como

una base segura que facilita el afrontamiento de los restos educativos; asimismo, acorde a las teorías de la motivación, esta relación positiva también ofrecería los estímulos necesarios para incitar en estudiantes conductas orientadas al aprendizaje que repercutirían en su rendimiento académico (Roorda et al., 2011). De esta manera, la relación con el profesorado es un factor protector que necesariamente debiera considerarse en programas de prevención destinados a favorecer el ajuste escolar adolescente y, aún más, en aquellos alumnos y alumnas con mayor riesgo de fracaso escolar, en exclusión social o que tienen dificultades académicas, en los que puede ser determinante para garantizar su adaptación (Hamre y Pianta, 2001).

Otro resultado a destacar en este estudio es el papel decisivo que desempeña el autoconcepto en el bienestar subjetivo adolescente. Al fin y al cabo, los datos obtenidos en este estudio han indicado que más de un 58% de la creencia que tiene el alumnado de Educación Secundaria sobre las condiciones y logros de su vida se debe a la imagen global que tiene de sí mismo. Por consiguiente, en línea con la investigación previa (e.g., Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández et al., 2017; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros et al., 2016), este resultado respalda la influencia determinante que tiene el autoconcepto global sobre la satisfacción con la vida. De esta manera, resulta fundamental tener una imagen positiva de uno mismo para que las personas adolescentes valoren de manera favorable lo satisfechas que están con su vida. En este sentido, Goñi et al. (2011) han señalado previamente al autoconcepto personal como una de las dimensiones que más influyen en la satisfacción con la vida; los resultados aquí presentados, por su parte, han corroborado que la medida global del autoconcepto también es un excelente predictor del bienestar subjetivo en la adolescencia.

Por el contrario, si bien la literatura previa ha dejado constancia de la importancia de la IE percibida como factor que promueve el desarrollo personal, psicosocial y la adaptación al entorno escolar (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Resurrección et al., 2014), el modelo estructural final no lo respalda. Es más, los resultados obtenidos en esta tesis doctoral han reflejado que la contribución, tanto directa, como indirecta, de la IE percibida al ajuste personal y al ajuste escolar es notablemente menor que la que desempeña la red principal de apoyo social o el autoconcepto. Esto podría deberse al efecto de terceras variables que podrían estar mediando por completo la relación entre la IE percibida y el ajuste personal y escolar. Esta investigación ha permitido identificar a la implicación en la escuela como una variable mediadora a través de la cual las habilidades emocionales autopercibidas estarían incidiendo en la satisfacción con la vida y el rendimiento académico en la Educación Secundaria.

Otra cuestión a considerar es que este modelo estructural que han sustentado los datos refleja parte de la compleja interacción que tiene lugar entre numerosas variables. Por lo tanto, el estudio de sus relaciones tiene en cuenta la incidencia del resto de constructos, de manera que se asemeja a la interrelación e interdependencia que se da en el contexto real de observación. Por ello, el efecto de unas variables sobre otras puede verse incrementado o amortiguado, como podría ser en el caso de la influencia de la IE percibida, como resultado de estar expuestas las unas a las otras. En relación a esta variable el modelo empírico final confirma las relaciones halladas en el análisis de mediación entre la IE percibida y el ajuste personal y escolar, incluso cuando se considera el efecto global de las habilidades emocionales autopercibidas junto al efecto que ejercen el apoyo social y el autoconcepto.

Estos resultados han puesto de manifiesto lo siguiente: (1) la IE percibida global influye directamente sobre la satisfacción con la vida; (2) la IE percibida global influye directamente sobre la implicación escolar; (3) la IE percibida global influye de manera indirecta en el rendimiento académico a través de la implicación escolar. En cualquier caso, los datos indican que la contribución de esta variable psicológica al ajuste personal y escolar en la adolescencia, en un modelo en el que se considera también la incidencia del apoyo social y el autoconcepto es menor (i.e., 1% sobre la satisfacción con la vida; 1.6% sobre la implicación escolar; y 0.3% sobre el rendimiento académico) que si se considera únicamente su incidencia sobre el ajuste personal y escolar, sin más variables que intervengan, tal y como se observa en la Figura 25 (i.e., 14.2% sobre la satisfacción con la vida; 13.5% sobre la implicación escolar; y 2.3% sobre el rendimiento académico).

Estos resultados son novedosos, en tanto que ofrece evidencias del efecto de variables contextuales sobre variables psicológicas y su contribución conjunta al ajuste personal y escolar, habiendo considerado la IE percibida global entre sus variables de estudios. Se carece de estudios anteriores a este respecto. Por lo tanto, no es posible contrastar directamente estos datos con evidencia previa alguna. En todo caso, se encuentran algunas similitudes entre el modelo empírico obtenido en este trabajo y el único modelo estructural disponible en la literatura científica que se vale del apoyo social, el autoconcepto y la reparación emocional para explicar el ajuste escolar (Fernández-Lasarte, 2018) y que se puede observar en la Figura 15: (1) ambos modelos señalan que es el apoyo de la familia la variable contextual que mayor efecto ejerce sobre la IE percibida, evaluada mediante su medida global en este trabajo y evaluada mediante la reparación emocional en el otro caso ; y (2) es el apoyo del profesorado la variable que mayor efecto tiene sobre la implicación escolar global, en esta investigación, y sobre la implicación emocional en la escuela, en el otro modelo. Entre las diferencias entre estos modelos es de destacar que los resultados aquí obtenidos indican que no sólo el apoyo de la familia parece repercutir directamente sobre la imagen que tienen las personas adolescentes de sí mismas, como sugiere el trabajo de Fernández-Lasarte (2018); el apoyo del profesorado y de las amistades también contribuirían. Otras de las disparidades más remarcables son las direccionalidades estudiadas en estos estudios entre las propias variables psicológicas, así como en las variables relativas al ajuste escolar. Así, el modelo de Fernández-Lasarte (2018) sustenta la influencia de la reparación emocional sobre el autoconcepto ($\beta = .370$), mientras que los resultados aquí expuestos, con una intensidad similar, evidencian la influencia del autoconcepto sobre la IE percibida global ($\beta = .386$); asimismo, el modelo de Fernández-Lasarte (2018) sustenta la influencia del rendimiento académico percibido sobre la implicación emocional en la escuela ($\beta = .260$), mientras que los datos obtenidos establecen que la implicación escolar general es más determinante en las calificaciones que obtuvieron las personas participantes ($\beta = .435$).

Respecto a este último aspecto, resulta necesario destacar que los datos han refrendado el papel crucial que desempeña la implicación escolar en el rendimiento académico. Ya la literatura científica había puesto de manifiesto anteriormente que el compromiso y la participación del alumnado con su centro es un factor decisivo para entender su logro académico (Li y Lerner, 2011; Perera y DiGiacomo, 2015). Sin embargo, este resultado ha

refutado que la trascendencia de la implicación escolar disminuye a lo largo de la Educación Secundaria (Wang y Eccles, 2012), puesto que esta variable es imprescindible y necesaria en esta etapa educativa para garantizar un rendimiento académico óptimo. Asimismo, este trabajo ha revelado que la implicación escolar no incide de ninguna manera sobre la satisfacción con la vida de los y las estudiantes. De manera similar, Lewis et al. (2011) encontraron que la satisfacción con la vida no se relacionaba significativamente con las dimensiones conductual ni emocional de la implicación escolar en adolescentes. Por lo tanto, mientras que la implicación en la escuela determina su rendimiento académico, a tenor de los datos, ésta no contribuiría directamente a su satisfacción con la vida.

Del modelo teórico-estadístico obtenido, y que se ha presentado en esta tesis doctoral, se desprenden algunas implicaciones prácticas para la promoción del ajuste personal y escolar en la adolescencia. Entre ellas destaca el papel decisivo que desempeña el apoyo del profesorado en la implicación de su alumnado en las tareas escolares y en las propias dinámicas que promueve la escuela. Para fomentar la implicación escolar en la Educación Secundaria, sería de interés establecer, aparte del apoyo, qué otros factores relativos a la función docente (e.g., estrategias de enseñanza-aprendizaje, estilo comunicativo, etc.) podrían incidir significativamente en la implicación escolar para dotar a aquellos futuros docentes que ahora están en formación de los recursos necesarios para lograr este propósito. Otro aspecto a considerar para lograr una mayor adaptación sociopersonal y académica del alumnado es la relevancia que adquieren las autopercepciones en la adolescencia. En consecuencia, resulta de vital importancia que la escuela ofrezca a su alumnado experiencias positivas y programas de mejora, a través de los cuales promocionar una imagen más positiva de sí mismo y de sus destrezas, entre ellas las relacionadas con sus habilidades emocionales, para optimizar su bienestar e implicación en la escuela.

2. Limitaciones y perspectivas de futuro

A Santiago Ramón y Cajal se le atribuye popularmente una de las frases que mejor refleja la naturaleza limitada de cualquier investigación científica: *lo peor no es cometer un error, sino tratar de justificarlo, en vez de aprovecharlo como aviso providencial de nuestra ligereza o ignorancia*. Siendo complejos los fenómenos que ha analizado esta tesis doctoral, en este apartado se identifican algunas características de esta investigación que han podido condicionar su diseño y desarrollo, y que necesariamente deben considerarse para precisar el alcance específico de este trabajo.

Asimismo, en estas páginas se señalan algunas futuras líneas de investigación en torno a la optimización de la escala de IE percibida IEP-4 y a un modelo explicativo multivariable del ajuste personal y escolar en la adolescencia que permita interpretaciones más amplias y la mejor comprensión de los procesos de adaptación sociopersonal y académica en el ámbito educativo.

2.1. Limitaciones de la investigación

A continuación, se recogen ciertas limitaciones relacionadas con el método, los procedimientos estadísticos empleados y las características de las personas participantes que podrían determinar el contexto, según el cual se debieran interpretar los resultados previamente presentados y que condicionarían la replicabilidad de este trabajo en futuras investigaciones.

(1) Los diseños de investigación ex post-facto, como el que se ha llevado a cabo en esta tesis doctoral, permiten explorar y generar hipótesis relacionales, pero no causales. Para realizar inferencias de causa-efecto es necesario constatar la covariación entre las variables de interés, así como establecer la direccionalidad de dicha relación y descartar causas alternativas que pudieran explicar el efecto que se observa. Este tipo de diseño, sin embargo, no permite descartar explicaciones alternativas del fenómeno que se observa.

La investigación ex post-facto agrupa un conjunto de métodos de gran aplicación en Educación. Este enfoque respeta el fenómeno tal como se produce en su ámbito natural y no pretende ni trata de manipular la realidad. Todo ello le otorga una capacidad ilimitada de actuar en ámbito donde el ser humano es el centro y no sería ético actuar de otra manera a la par que no artificializa los fenómenos y recoge así la información toda su riqueza y substantividad (Bisquerra, 2004, p. 228).

García-Jiménez y Alvarado (2000) manifiestan que los diseños ex post-facto, habituales en el ámbito educativo y de la psicología del desarrollo, presentan menor validez interna que los estudios experimentales, aunque también mayor validez en relación con otras variables, puesto que la observación suele realizarse en situaciones reales. De esta manera, pese a que en este estudio no es posible inferir relaciones causales, el empleo de más de una variable dependiente (i.e., satisfacción con la vida, implicación escolar y rendimiento académico) como técnica para poder controlar la incidencia de posibles variables extrañas en los resultados obtenidos, ha permitido establecer con la suficiente garantía un modelo estadístico explicativo del ajuste personal y del ajuste escolar en la adolescencia. Otra de las cualidades a destacar en este tipo de estudio que permite aproximarse de manera preliminar a las posibles relaciones causales entre las variables son el bajo coste, la corta duración y la baja tasa de abandono que suponen (Bisquerra, 2004).

Otro aspecto a considerar en la investigación llevada a cabo es el análisis de ecuaciones estructurales que ha posibilitado el estudio de relaciones causales en datos transversales (Aron y Aron, 2001). Concretamente, los modelos de ecuaciones estructurales permiten emplear las correlaciones observadas entre las variables medidas en un mismo momento temporal, para determinar si las relaciones causales hipotetizadas entre éstas son estadísticamente plausibles (Ruiz et al., 2010). Es decir, estos modelos parten de la covariación entre variables para estimar los parámetros de las relaciones, y así valorar estadísticamente su ajuste al modelo causal propuesto en base a criterios teóricos. Por lo tanto, “la clave de esta metodología consiste en analizar la viabilidad de una dirección causal y sustituir el control experimental por un control estadístico” (Medrano y Muñoz-Navarro,

2017, p. 221), permitiendo así descartar causas alternativas de los efectos. Así pues, la aplicación de metodología de ecuaciones estructurales debe entenderse como un paso preliminar al método experimental en el que posteriormente deberán refrendarse las relaciones estadísticamente establecidas.

(2) La inclusión de valores extremos en las respuestas de las personas participantes en este estudio puede repercutir en la potencia de los procedimientos estadísticos aplicados. Cabe recordar que en esta investigación se ha optado por mantener estos valores, tras haber eliminado los patrones extraños, para garantizar la representatividad de la muestra de estudiantes de ESO y Bachillerato que se emplea que, al igual que la población de la que se extrajo, reúne participantes con características personales heterogéneas. Por lo tanto, cuando los valores extremos son parte de la población objeto es un valor legítimo cuya eliminación no está justificada porque podría provocar un sesgo en la representatividad de la muestra (Ghosh y Vogt, 2012).

En consecuencia, aquellas puntuaciones en los ítems que se alejan de la tendencia central aumentan la probabilidad de cometer un error Tipo II (i.e., falso negativo) y disminuyen la potencia de los estadísticos paramétricos que requieren que la distribución de los datos sea normal (Jäntschi y Bolboaca, 2010). No obstante, existe evidencia empírica previa que respalda el uso de procedimientos paramétricos ante el incumplimiento de los supuestos de normalidad y homocedasticidad (Norman, 2010).

(3) En este estudio se han tratado variables categóricas, provenientes del empleo de escalas tipo Likert, como variables continuas. La conveniencia de tratar datos ordinales como datos de intervalo sigue siendo controvertido, puesto que los análisis paramétricos podrían arrojar resultados que infrarrepresentarían las observaciones realizadas (Allen y Seaman, 2007). Para analizar este tipo de datos es más idóneo utilizar procedimientos no paramétricos y de libre distribución; sin embargo, requieren de una mayor muestra para alcanzar la misma probabilidad de rechazar correctamente la hipótesis nula que los tests paramétricos (Hunter y May, 1993).

No obstante, la investigación previa avala el empleo de estadísticos paramétricos en datos obtenidos de escalas tipo Likert (Norman, 2010). Concretamente, autores como Willits, Theodori y Luloff (2016) aseveran que las puntuaciones obtenidas de aquellos ítems que contengan cinco o más posibles alternativas de respuesta pueden tratarse como datos continuos. Asimismo, la combinación de un conjunto de ítems de una escala Likert para generar una puntuación compuesta puede considerarse datos continuos, por lo que estaría acreditado el empleo de pruebas paramétricas (Joshi, Kale, Chandel, y Pal, 2015).

(4) La muestra empleada en esta tesis doctoral, atendiendo al número de alumnos y alumnas que forman los niveles educativos considerados, no está equilibrada. En estos diseños no balanceados en los que los tamaños de las submuestras son desiguales es necesario interpretar con cautela los resultados de aquellas diferencias significativas halladas entre los distintos grupos, ya que se podría incurrir en un error de tipo I (i.e., falso positivo). Con todo, este estudio ha empleado las sumas de cuadrados tipo III que incorpora el programa estadístico SPSS por defecto en el análisis de varianza. Este procedimiento no depende del

tamaño de la muestra, de modo que minimiza los niveles de error de tipo I asociados a los diseños no balanceados.

(5) Otro aspecto a tener en cuenta es que la subescala Facilitación emocional del pensamiento del IEP-4 ha ofrecido valores de la fiabilidad de su consistencia interna y VME que distan de ser considerados óptimos. De esta manera, la baja fiabilidad de esta subescala no garantiza que sea un instrumento que mida con precisión. En consecuencia, los resultados obtenidos de los análisis estadísticos en los que se ha utilizado esta subescala podrían estar sesgados y no estar representando de manera ajustada la naturaleza de las relaciones que implica.

Otros instrumentos de medida que se ha utilizado en esta tesis doctoral también exhiben algunos coeficientes de la fiabilidad de su consistencia interna y/o valores de la VME por debajo de los puntos de corte establecidos. En el caso del Autoconcepto personal y del Autoconcepto social, estas subescalas presentan valores alpha de Cronbach por debajo del .60. Sin embargo, no se aconseja utilizar este coeficiente tau-equivalente en medidas multidimensionales, como es el caso, ya que sus valores podrían estar infrarrepresentando su fiabilidad. Así lo corroboran también los coeficientes de fiabilidad compuesta, en los que han obtenido valores por encima de .70.

Asimismo, el Autoconcepto personal, el Apoyo del profesorado, el Apoyo del grupo de iguales, la Comprensión y análisis emocional y la medida global del IEP-4 exhiben valores de VME por debajo de .50. No obstante, Bettencourt (2004) sostiene que aun así pueden ser considerados aceptables, dado que sus coeficientes de fiabilidad compuesta son razonables y las correlaciones ítem-subescala corregidas que muestran son superiores a .40.

(6) Finalmente, pese a que el momento evolutivo en el que se encuentran inmersas las personas participantes en este estudio no puede considerarse una condición que limite la interpretación de los resultados, la adolescencia tiene ciertas particularidades que podrían incidir inequívocamente en sus autopercepciones y en las puntuaciones que ofrecen. Por ello, deben de tomarse en consideración aspectos tales como la inestabilidad que frecuentemente acompaña a los estados emocionales en este periodo, así como la menor maduración cognitiva, la cantidad de vivencias más limitada y los patrones de respuesta más extremos que exhiben las personas adolescentes más jóvenes.

Así, el estado emocional de estos y estas adolescentes podría estar ocasionando que interpreten de manera diferente la información que proporcionan sus emociones y cómo éstas inciden en su toma de decisiones o moldean de manera efectiva su pensamiento. No hay que olvidar que la adolescencia temprana resulta, de por sí, una importante transición evolutiva, fisiológica y académica (Petersen, Kennedy, y Sullivan, 1991). En este estadio inicial de la adolescencia, más allá de las transformaciones físicas que acontecen en la pubertad, las personas jóvenes están sujetas a cambios en sus habilidades cognitivas, en sus relaciones interpersonales y en los retos académicos a los que se enfrentan. Por lo tanto, no es de extrañar que perciban este periodo con mayor inestabilidad y que el estado emocional medio que presentan sea menos positivo que en etapas posteriores (Larson, Moneta, Richards, y Wilson, 2002). De manera similar, los síntomas de labilidad emocional frecuentes en la

adolescencia pueden incrementarse, a medida que también aumentan las demandas de su entorno y experimentan situaciones adversas, pudiendo llegar a incidir estas manifestaciones afectivas alteradas en una mayor presencia de pensamientos rumiativos o disforia en los más jóvenes (Schwartz y Koenig, 1996).

Asimismo, utilizar una muestra que abarca desde la adolescencia temprana hasta la etapa media de este periodo evolutivo conlleva que el grado de maduración cognitiva, la capacidad de abstracción y la cantidad de vivencias a las que han estado expuestas las personas participantes sean muy dispares. No en vano, el alumnado adolescente más joven aún no ha completado la maduración de determinadas estructurales cerebrales necesarias para crear representaciones mentales precisas acerca de la incidencia que tendrían sus emociones en situaciones generales e hipotéticas. Además, el pensamiento abstracto se nutre de las experiencias pasadas que les proporcionan el conocimiento indispensable sobre el que basar dichas inferencias. Por lo tanto, los alumnos y alumnas del primer ciclo de la ESO estarían en desventaja frente al alumnado más mayor, a la hora de interpretar el papel que desempeñan las emociones en su pensamiento y conducta.

Por último, se ha de tener en cuenta que el patrón de respuesta del alumnado más joven de la ESO, a la hora de cumplimentar autoinformes, puede ser muy diferente del que muestra el alumnado de Bachillerato. La investigación previa apunta a que el alumnado adolescente de menor edad presenta mayor tendencia a utilizar estilos de respuesta más extremos en los autoinformes que aquellos de más edad. Trabajos como el de Austin, Deary, Gibson, McGregor y Dent (1998) o Batchelor y Miao (2016) lo confirman. Esto autores también destacan que esta propensión de las personas más jóvenes a elegir aquellas opciones que están en los extremos del rango de posibles respuestas va disminuyendo a medida que el desarrollo cognitivo progresa y es más habitual en aquellos sujetos que están experimentando una transición académica, como la que puede darse al inicio de la ESO.

2.2. Perspectivas de futuro

Este estudio ha contribuido a despejar algunos de los interrogantes existentes en torno a la IE percibida. Sin embargo, el procesamiento cognitivo de la información emocional, siendo un proceso complejo interrelacionado con otras variables, ofrece numerosas líneas de trabajo que quedan fuera del alcance de esta investigación. De la discusión de los resultados aquí presentados se desprenden dos perspectivas de trabajos futuros: la optimización de la escala IEP-4 y el progreso en la comprensión de los procesos de adaptación sociopersonal en la escuela en los que interviene la IE percibida.

2.2.1. La optimización de la escala IEP-4

El diseño de un instrumento de medida, como un proceso estructurado y continuado que sigue las directrices del método científico, está sujeto a continuas comprobaciones empíricas en cada una de sus sucesivas aplicaciones. Los resultados aquí obtenidos respaldan el uso de la escala IEP-4 en población adolescente, aunque resulta necesario recalcar el

carácter provisional de los datos obtenidos, de modo que futuras investigaciones deberán corroborar la estructura interna hallada, así como optimizar su fiabilidad. Seguidamente, se exponen algunos de los aspectos que futuras investigaciones deberán considerar para mejorar este instrumento.

(1) Los datos obtenidos han establecido que la escala IEP-4 presenta la misma estructura factorial en hombres y mujeres. Asimismo, se ha constatado que los ítems y los factores latentes se relacionan de la misma manera en ambos sexos. No obstante, pese a que los datos han señalado que la mayoría de las relaciones entre las variables latentes son equiparables en estos grupos, no se ha podido establecer de manera inequívoca que la relación entre los factores latentes Percepción interpersonal de las emociones y Percepción y expresión de las emociones es equiparable. Concretamente, se trata de un parámetro que funciona de manera diferente en hombres y mujeres y que reflejaría que la relación entre estos factores es significativamente menos intensa en el alumnado femenino. Futuras investigaciones deberán dilucidar si esta diferencia en la covarianza entre estos factores se debe a que los hombres y las mujeres interpretan de manera diferente sus ítems, reflejando diferencias en la relación conceptual entre sus puntuaciones verdaderas (Schmitt, 1982) o son consecuencia de la redacción de los ítems o de diferencias fisiológicas y/o relativas a los estereotipos de género.

(2) En este estudio se ha optado por analizar la invarianza configural, métrica y estructural de la escala IEP-4, tal y como sugieren Byrne (2008) y Vandenberg (2002), para obtener evidencias del funcionamiento de los ítems y de la estructura de la escala IEP-4 en hombres y mujeres. Sin embargo, pese a que la investigación previa señala que es poco habitual que un instrumento cumpla la invarianza total de medida (Horn, 1991; Steenkamp y Baumgartner, 1998), sería de interés también analizar la invarianza escalar y estricta de esta escala en investigaciones posteriores. Esto posibilitaría que se garantizara una interpretación adecuada cuando se comparan las puntuaciones medias en las variables latentes (i.e., invarianza escalar) y que el grado de error de medida de la escala es similar (i.e., invarianza estricta) en ambos sexos.

(3) Otra cuestión a considerar en relación a la estructura empírica del IEP-4 es que el análisis de invarianza de esta medida solamente se ha efectuado entre hombres y mujeres, ya que el tamaño insuficiente de la submuestras no garantizaba el empleo de modelos multigrupo de ecuaciones estructurales para analizar la equivalencia de esta escala en los distintos niveles educativos y niveles SEC considerados en este estudio.

A este respecto, Kline (2015) sugiere multiplicar por 10 el número de parámetros a estimar en el modelo para calcular el tamaño mínimo de la muestra. Así, el modelo de medida base de la escala IEP-4 implicaría estimar las varianzas del factor global de la IE percibida y de los 16 errores de medida, 10 cargas factoriales ítem-factor y 5 coeficientes de regresión entre factores latentes; serían en total 32 los parámetros a estimar. Por lo tanto, siguiendo la recomendación de Kline (2015), cada grupo que se considere para analizar la invarianza de esta escala debiera estar compuesta por un mínimo de 320 participantes. En todo caso, Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) aconsejan que este tamaño muestral no esté compuesto por menos de 200 casos.

Por ello, las futuras aplicaciones del IEP-4 deberán intentar reunir este tamaño muestral mínimo en cada uno de los grupos objeto de estudio, para garantizar obtener evidencias fiables de las propiedades y de la dimensionalidad de esta escala en la ESO, Bachillerato y en distintos niveles SEC.

(4) Por otra parte, la fiabilidad de la subescala Facilitación emocional del pensamiento es cuestionable, puesto que manifiesta valores de fiabilidad de consistencia interna y VME susceptibles de ser mejorados. Por ello, resulta de interés mejorar estos valores para garantizar la eficacia de la escala IEP-4 para medir la IE percibida. Para ello, sería recomendable adecuar la redacción de los ítems que integran esta subescala para facilitar su comprensión a personas adolescentes de entre 12 y 18 años, de manera que los aspectos que describan sean más concretos.

(5) La teoría clásica de los tests en la que se ha basado la validación de la escala IEP-4 presenta ciertas limitaciones como que las mediciones no resultan invariantes respecto al instrumento utilizado, porque cada participante interpreta el significado de cada ítem de una manera única. Múñiz (2010) también señala que la dificultad de los ítems y la fiabilidad de la escala dependen, en parte, de las características propias de la muestra empleada. Frente a esto, la teoría de respuesta al ítem, como un enfoque de la psicometría alternativo a la teoría clásica de los tests, asume que la conducta de una persona ante un determinado ítem sigue un modelo probabilístico y ofrece la posibilidad de dar solución apropiada a estos problemas.

El supuesto clave de la teoría de respuesta al ítem establece que existe una relación entre las propiedades psicométricas que describen al ítem (i.e., curva característica del ítem), el nivel de habilidad que presenta un individuo en el rasgo considerado y la probabilidad que tiene éste de acertarlo (Attorresi, Lozzia, Abal, Galibert, y Aguerri, 2009). De esta manera, sería de interés analizar los ítems de la escala IEP-4 desde los modelos politómicos de la teoría de respuesta al ítem, para mejorar sus características psicométricas, ofrecer una medida invariante entre poblaciones y prescindir del uso de un grupo normativo en futuras aplicaciones.

(6) Por último, cabe señalar que la mejora de las competencias emocionales requiere un trabajo continuado desde las etapas educativas iniciales hasta la edad adulta. Por ello, resulta necesario diseñar nuevos instrumentos válidos y fiables de la IE percibida, desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), que también puedan aplicarse en el alumnado de Educación Primaria y universitario. Desde el Grupo de Investigación Consolidado PSIKOR, en cuyas líneas de investigación se enmarca este estudio, se está trabajando en el desarrollo de una nueva medida de la IE percibida, acorde a las características personales y evolutivas del alumnado de esta etapa educativa. Asimismo, está en proceso de validación la escala IEP-4 en estudiantes universitarios para garantizar su empleo en esta población.

2.2.2. El progreso en la comprensión de los procesos de adaptación sociopersonal en la escuela en los que interviene la IE percibida

Finalmente, este estudio ha aportado evidencias de la relación significativa de la IE percibida con el apoyo social y el autoconcepto, variables junto a las que ha contribuido a explicar el ajuste personal y el ajuste escolar en la adolescencia. Sin embargo, siendo éstos fenómenos complejos y de interés para la investigación psicoeducativa, integran diversos aspectos que se exceden de los objetivos planteados en esta investigación. A continuación, se exploran algunas perspectivas de futuro que pudieran ayudar a alcanzar una mejor comprensión de los mismos.

(1) Los resultados aquí presentados en torno a la relación entre la IE percibida y el nivel SEC son prometedores. A pesar de ello, es necesaria mayor investigación a este respecto para comprender los mecanismos, a través de los cuales, las personas que informan de un nivel SEC más bajo pueden valerse de sus habilidades emocionales autopercebidas para afrontar con éxito los retos que tratan en el día a día. Así, estudiar el efecto del nivel SEC en adolescentes en riesgo psicosocial resulta crucial para esclarecer la función que desempeña la IE percibida en su ajuste personal y ajuste escolar, ya que podría ser esta población la que más se beneficiara de tener una imagen más positiva de sus habilidades emocionales (Cobos-Sánchez et al., 2017; Zavala y López, 2012).

(2) Esta tesis doctoral ha ofrecido evidencias que destacan el papel fundamental que desempeña el profesorado en la implicación escolar en la Educación Secundaria. De esta manera, el apoyo que percibe tener el alumnado de sus profesores y profesoras es la variable que mayor influencia ha ejercido de todas las variables consideradas en las calificaciones medias obtenidas. Sin embargo, es objeto de interés identificar otras características del profesorado (e.g., estrategias docentes, estilo de comunicación, metodología, etc.) que también incidirían en la implicación escolar y el rendimiento académico de sus alumnos y alumnas, para así ofrecer una fundamentación teórica más completa en la que sustentar futuros programas de mejora de la eficacia docente en la Educación Secundaria.

(3) Este estudio también ha determinado que, ni las variables contextuales, ni las variables psicológicas consideradas, influyen directamente en el rendimiento académico adolescente; solamente otra variable relativa al ajuste escolar, como es la implicación escolar, incide de manera directa, cuando se toma en consideración el efecto conjunto de estas variables. Por lo tanto, a fin de tener una descripción más completa de los distintos fenómenos que promueven el ajuste escolar adolescente, futuras investigaciones deberán identificar otras variables que incidan directamente en el rendimiento académico.

(4) Por otra parte, es necesario seguir avanzando en el conocimiento acerca de la relación entre la IE percibida y el ajuste sociopersonal en la escuela, dado que los resultados contradictorios acumulados hasta el momento dificultan establecer la naturaleza de la relación entre ambas variables (Perera, 2016; Perera y DiGiacomo, 2013). En este sentido, pese a que los datos que aporta este estudio establecen que la relación entre la IE percibida y el rendimiento académico está completamente mediada por la implicación escolar, futuras

investigaciones deberán considerar otras posibles variables mediadoras para tener una comprensión más profunda de dicha relación.

(5) El ajuste personal y escolar son constructos intrincados que tienen lugar de manera natural en un sistema dinámico y completo de relaciones funcionales entre múltiples facetas del comportamiento humano. Ofrecer una teoría explicativa más completa de estos procesos no es sólo objeto de interés de la investigación básica; extender el conocimiento de los principios que rigen el ajuste personal y el ajuste escolar es crucial para poder aplicarlo en el ámbito psicoeducativo. A este respecto, este estudio supone la continuación de otros trabajos como los de Rodríguez-Fernández et al. (2012), Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al. (2016) y Azpiazu (2016), que se han llevado a cabo dentro del grueso de investigación que promueve el Grupo de Investigación PSIKOR sobre el papel que desempeñan variables contextuales y psicológicas en la adaptación sociopersonal adolescente a la escuela. Sin embargo, para alcanzar una representación más completa de este fenómeno, futuras investigaciones deberán tomar en consideración nuevas variables que no se hayan considerado anteriormente.

(6) Finalmente, el modelo presentado en esta tesis doctoral ha posibilitado comprender en mayor medida el papel que desempeñan el apoyo social y el sistema de creencias relacionadas con el autoconcepto y las habilidades emocionales en el ajuste personal y escolar de las personas adolescentes. En todo caso, este conocimiento básico ofrece una representación más completa de los procesos de adaptación sociopersonal en la escuela que pudiera ser empleado como sustento teórico sobre el que plantear programas de intervención y mejora. Siendo conocedor el Grupo de Investigación PSIKOR de la necesidad que plantea la escuela de tomar decisiones y acciones para el cambio, una de las líneas de investigación actual de este grupo está orientada al desarrollo de una intervención educativa del ajuste escolar en la adolescencia, a través de factores sociocontextuales y psicológicos, basada en la evidencia teórica previa hallada. Esto supondría llevar a cabo una intervención multivariada en diferentes variables psicológicas, y desde un enfoque multicontextual (i.e., familia, profesorado y grupo de iguales) para mejorar el ajuste psicosocial, consiguiendo adolescentes más adaptados tanto en su vida académica como social.

ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo I. Variables predictoras del rendimiento académico | 303 |
| Anexo II. Preguntas sociopersonales ad hoc e Índice Socio-Económico y Cultural (ISEC) | 304 |
| Anexo III. Relational Support Inventory (RSI)..... | 306 |
| Anexo IV. Escala de Inteligencia Emocional Percibida-4 (IEP-4)..... | 307 |
| Anexo V. Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM)..... | 308 |
| Anexo VI. Satisfaction With Life Scale (SWLS) | 309 |
| Anexo VII. School Engagement Measure (SEM) | 310 |

Anexo I

Variables predictoras del rendimiento académico

| Álvaro-Page et al. (1990) | Marchesi y Hernández-Gil (2003) | Adell (2002) | Martínez-Ferrer (2008) |
|--|--|--|--|
| <p>Individuo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto • Motivación • Aptitudes • Calificaciones <p>Familia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origen social • Clima educativo <p>Escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodología • Idoneidad del profesorado • Elección del centro <p>Pares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales <p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tamaño poblacional | <p>Individuo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés/motivación • Competencia académica • Participación/disposición <p>Familia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel SEC • Expectativas • Transmisión cultural • Relación parental • Comunicación <p>Escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema educativo: gasto público, formación del profesorado, flexibilidad del currículo, apoyo al alumnado en riesgo. • Centro docente: cultura, participación, autonomía, redes de cooperación. • Aula: estilo de enseñanza, gestión del aula. <p>Sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto económico y social | <p>Ámbito personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes • Confianza • Aspiraciones • Valoración del trabajo <p>Ámbito familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Expectativas • Ayuda al estudio <p>Ámbito escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación • Integración • Relaciones • Clima de clase <p>Ámbito conductual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades • Tiempo de dedicación • Aprovechamiento • Disponibilidad de tiempo • Adicciones | <p>Ajuste académico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calificaciones • Percepción del profesorado • Dificultades académicas • Problemas de aprendizaje • Motivación <p>Ajuste social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatus sociométrico • Habilidades sociales • Relación con el profesorado • Sentimiento de soledad <p>Ajuste conductual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas internalizados • Problemas externalizados • Timidez o retraimiento • Conducta violenta y disruptiva <p>Ajuste emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud hacia la escuela • Expectativas académicas • Falta de asistencia • Satisfacción escolar • Implicación en la escuela • Sentimiento de pertenencia |

Notas. SEC: socioeconómico y cultural.

Anexo II

Preguntas sociopersonales ad hoc e Índice Socio-Económico y Cultural (ISEC)⁴

| | | | |
|----------------------------|---------------------------------|--------------------------|----------------------|
| | DÍA | MES | AÑO |
| Fecha de nacimiento | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| | *Por ejemplo 10 11 1999 | | |
| Sexo | HOMBRE | <input type="checkbox"/> | |
| | MUJER | <input type="checkbox"/> | |
| Curso | <input type="text"/> | | |
| | *Por ejemplo 2º ESO, 1º BACH... | | |

| | | | |
|---|---|----------------------|--------|
| a Nivel de estudios del padre (o tutor/a) | | | ISEC1 |
| 0 | Sin estudios o estudios primarios | | |
| 1 | Estudios obligatorios (ESO, EGB, Graduado Escolar) | | |
| 2 | Bachillerato y Formación Profesional | | |
| 3 | Estudios universitarios | | |
| b Nivel de estudios de la madre (o tutor/a) | | | ISEC2 |
| 0 | Sin estudios o estudios primarios | | |
| 1 | Estudios obligatorios (ESO, EGB, Graduado Escolar) | | |
| 2 | Bachillerato y Formación Profesional | | |
| 3 | Estudios universitarios | | |
| c ¿Cuál es el trabajo que realiza actualmente? | | | |
| | PADRE (O TUTOR/A) | <input type="text"/> | ISEC3 |
| | MADRE (O TUTOR/A) | <input type="text"/> | ISEC4 |
| d El número de libros en tu casa es... | | | ISEC5 |
| 0 | Hasta 10 libros | | |
| 1 | De 11 a 25 libros | | |
| 2 | De 26 a 100 libros | | |
| 3 | Más de 100 libros | | |
| e ¿Tienes los siguientes elementos en tu casa? | | | |
| 1 | Disponibilidad de un sitio tranquilo para estudiar (mesa de estudio...) | SÍ NO | ISEC6 |
| 2 | Material de consulta y apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios...) | SÍ NO | ISEC7 |
| 3 | ¿Cuántas televisiones hay en total en casa? | | ISEC9 |
| 4 | TV digital, por cable o vía satélite (por ejemplo, TV de pago como canal +) | SÍ NO | ISEC10 |
| 5 | ¿Cuántos ordenadores hay en total en casa? | | ISEC12 |
| 6 | Conexión a internet / WIFI | SÍ NO | ISEC13 |

⁴ Para calcular el índice SEC se realiza un análisis factorial exploratorio donde se espera hallar tres factores: (1) Nivel cultural (ISEC1, ISEC2 e ISEC5); (2) Potencial económico (ISEC3, ISEC4, ISEC9, ISEC10, ISEC12, ISEC13); y (3) Recursos de apoyo al estudio (ISEC6 e ISEC7). Una vez obtenidas las puntuaciones factoriales se guardan en la matriz de datos y se transforman en puntuaciones típicas Z, a fin de que su media tenga un valor de 0 y una desviación típica de 1. Posteriormente, se consideran como variables las puntuaciones factoriales tipificadas, realizando nuevamente un análisis factorial exploratorio de las mismas para hallar un único factor cuya puntuación factorial se guardará en la matriz de datos, puesto que su valor indicará el nivel SEC de la persona que ha cumplimentado el cuestionario.

DIRECTRICES PARA CALCULAR EL ÍNDICE SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL (ISEC)

Los apartados *a*, *b* y *d* del Anexo II se valoran de 0 a 3, en función de la opción elegida.

| a. Nivel de estudios del padre (o tutor/a legal) | Valoración |
|---|-------------------|
| Sin estudios o estudios primarios | 0 |
| Estudios obligatorios (ESO, EGB, Graduado escolar) | 1 |
| Bachillerato y Formación Profesional | 2 |
| Estudios universitarios | 3 |
| b. Nivel de estudios de la madre (o tutor/a legal) | Valoración |
| Sin estudios o estudios primarios | 0 |
| Estudios obligatorios (ESO, EGB, Graduado escolar) | 1 |
| Bachillerato y Formación Profesional | 2 |
| Estudios universitarios | 3 |
| d. El número de libros en tu casa es... | Valoración |
| Hasta 10 libros | 0 |
| De 11 a 25 libros | 1 |
| De 26 a 100 libros | 2 |
| Más de 100 libros | 3 |

En el apartado *c*, se puntuará el nivel ocupacional de 0 a 7, de menor nivel ocupacional a mayor, según el tipo de empleo que se especifica a continuación.

| c. Nivel ocupacional | Valoración |
|---|-------------------|
| Población inactiva. | 0 |
| Labores domésticas en el propio hogar. | 1 |
| Trabajadores no cualificados. | 2 |
| Trabajadores cualificados en agricultura y pesca; artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería. | 3 |
| Trabajadores de servicios; fuerzas armadas hasta suboficiales | 4 |
| Técnicos y profesionales de apoyo; empleados administrativos; pequeños empresarios. | 5 |
| Técnicos, profesionales, científicos, intelectuales; fuerzas armadas desde oficiales. | 6 |
| Directivos de empresas o de la administración pública. | 7 |

En el apartado *e*, los ítems ISEC6, ISEC7, ISEC10 e ISEC13 se puntúan 0 cuando la respuesta sea NO y 1 cuando la respuesta sea SÍ. En los ítems ISEC9 e ISEC12 se pondrá el número al que corresponda la cantidad especificada por la persona que lo cumplimenta. Los ítems ISEC8 e ISEC11 del cuestionario original se eliminan al considerar que al especificar en los ítems ISEC9 e ISEC12 la cantidad de televisores y ordenadores, respectivamente, se incluye la cantidad 0 como ausencia de dichos recursos digitales.

| e. ¿Tienes los siguientes elementos en tu casa? | | Valoración | |
|--|---|-------------------|----|
| ISEC6 | Disponibilidad de un sitio tranquilo para estudiar (mesa de estudio...) | SÍ | NO |
| ISEC7 | Material de consulta y apoyo escolar (enciclopedia, diccionarios...) | SÍ | NO |
| ISEC8 | Televisión | SÍ | NO |
| ISEC9 | ¿Cuántas televisiones hay en total en casa? | | |
| ISEC10 | TV digital, por cable o vía satélite | SÍ | NO |
| ISEC11 | Ordenador | SÍ | NO |
| ISEC12 | ¿Cuántos ordenadores hay en total en casa? | | |
| ISEC13 | Conexión a internet/WIFI | SÍ | NO |

Anexo III

Relational Support Inventory (RSI)⁵

En cada una de las casillas **ESCRIBE EL NÚMERO** que mejor describe lo a menudo que te pasan las siguientes situaciones con tu padre, tu madre, con los amigos de la escuela y los profesores.

| NUNCA | POCAS VECES | ALGUNAS VECES | MUCHAS VECES | SIEMPRE | | | | | |
|----------|---|---------------|--------------|---------|--|-------------------|-------------------|----------------------|------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | PADRE (O TUTOR/A) | MADRE (O TUTOR/A) | AMIGOS DE LA ESCUELA | PROFESORES |
| 0 | Esto es un ejemplo de cómo hay que rellenar las casillas | | | | | | | | |
| 1 | Me demuestra que me quiere o que me aprecia | | | | | | | | CAS1 |
| 2 | Me ayuda a tomar mis propias decisiones | | | | | | | | CAS2 |
| 3 | Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida (religión, política y cuestiones sociales) | | | | | | | | CAS3 |
| 4 | Critica lo que a mí me gusta (música, ropa, peinado...) | | | | | | | | CAS4 |
| 5 | Me ridiculiza, me humilla, me pone en evidencia | | | | | | | | CAS5 |
| 6 | Critica todo lo que hago | | | | | | | | CAS6 |
| 7 | Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a | | | | | | | | CAS7 |
| 8 | No me explica por qué tengo que hacer o dejar de hacer las cosas | | | | | | | | CAS8 |
| 9 | Me explica y me enseña cómo tengo que hacer las cosas | | | | | | | | CAS9 |
| 10 | Me demuestra que me admira | | | | | | | | CAS10 |
| 11 | Me ayuda a que haga las cosas por mí mismo/a | | | | | | | | CAS11 |
| 12 | Me explica por qué una cosa está bien o por qué está mal | | | | | | | | CAS12 |
| 13 | Acepta mi forma de ser | | | | | | | | CAS13 |
| 14 | Me siento desilusionado/a o engañado/a por esa persona | | | | | | | | CAS14 |
| 15 | Me acepta como soy | | | | | | | | CAS15 |
| 16 | Impone reglas muy estrictas | | | | | | | | CAS16 |
| 17 | Miente para deshacerse de mí | | | | | | | | CAS17 |
| 18 | Tenemos las mismas ideas acerca de la vida | | | | | | | | CAS18 |
| 19 | Me apoya en todo lo que hago | | | | | | | | CAS19 |
| 20 | Me deja solucionar los problemas por mí mismo/a y me ayuda cuando se lo pido | | | | | | | | CAS20 |
| 21 | Habla conmigo de lo que me preocupa o me interesa | | | | | | | | CAS21 |
| 22 | Critica mi trato / mi manera de relacionarme con los demás | | | | | | | | CAS22 |
| 23 | Puedo fiarme de esa persona | | | | | | | | CAS23 |
| 24 | Me trata mal (castigo, indiferencia, broncas...) | | | | | | | | CAS24 |
| 25 | Tengo que hacer exactamente lo que quiere | | | | | | | | CAS25 |
| 26 | Es una persona muy reservada, nunca dice o que piensa o siente por mí | | | | | | | | CAS26 |
| 27 | Tenemos muchas discusiones sobre mis notas, mi futuro o mis posibilidades profesionales | | | | | | | | CAS27 |

⁵ Apoyo emocional = CAS1, **CAS6**, CAS10, CAS 15, CAS19 y **CAS24**; Respeto por la autonomía = CAS2, **CAS7**, CAS11, **CAS16**, CAS20 y **CAS25**; Calidad de la información = **CAS3**, **CAS8**, CAS12, **CAS17**, CAS21 y **CAS6**; Convergencia a la meta = **CAS4**, CAS9, CAS13, CAS18, **CAS22** y **CAS27**; Aceptación = **CAS5**, **CAS14** y CAS23. Los ítems inversos están resaltados en negrita. Los ítems seleccionados para su empleo en esta investigación son el CAS10, CAS11, CAS12, CAS13, CAS18, CAS19, CAS20, CAS21 y CAS23.

Anexo IV

Escala de Inteligencia Emocional Percibida-4 (IEP-4)⁶

Aquí tienes algunas afirmaciones sobre tus emociones y tu vida. Por favor, leer todas las frases y marca tu nivel de acuerdo o desacuerdo. No dejes afirmaciones sin responder.

| NADA DE ACUERDO | ALGO DE ACUERDO | BASTANTE DE ACUERDO | MUY DE ACUERDO | TOTALMENTE DE ACUERDO |
|-----------------|-----------------|---------------------|----------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|-------|
| 1 | Me resulta fácil reconocer mis emociones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP1 |
| 2 | Mis emociones me ayudan a pensar con claridad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP2 |
| 3 | Intento animarme ante las dificultades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP3 |
| 4 | Me resulta fácil identificar mis emociones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP4 |
| 5 | Mis emociones suelen influir positivamente en mi manera de pensar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP5 |
| 6 | Puedo ponerles nombre a las emociones que experimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP6 |
| 7 | Para mí es fácil expresar mis emociones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP7 |
| 8 | Me resulta fácil decirle a la gente lo que siento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP8 |
| 9 | Mis emociones me ayudan a considerar diferentes opciones o puntos de vista | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP9 |
| 10 | Puedo utilizar diferentes palabras para describir mis emociones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP10 |
| 11 | Entiendo la mezcla de emociones que puedo sentir en diferentes situaciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP11 |
| 12 | Cuando me siento desbordado/a, busco la manera de calmarme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP12 |
| 13 | Para mí es fácil reconocer las emociones que expresa la gente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP13 |
| 14 | Entiendo las diferentes emociones que puedo sentir a la vez | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP14 |
| 15 | Ante una situaciones estresante, trato de calmarme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP15 |
| 16 | Para mí es fácil identificar las emociones que expresa la gente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | IEP16 |

⁶ Comprensión y análisis emocional = IEP6, IEP10, IEP11 y IEP14;
Facilitación emocional del pensamiento = IEP2, IEP5 y IEP9;
Percepción y expresión de las emociones = Expresión emocional (IEP7 y IEP8) + Percepción interpersonal de las emociones (IEP13 y IEP16) + Percepción intrapersonal de las emociones (IEP1 y IEP4);
Regulación reflexiva de las emociones = IEP3, IEP12 y IEP15.

Anexo V

Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM)⁷

A continuación, indica tu nivel de acuerdo con las siguientes frases. Por favor, no dejes ninguna afirmación sin responder.

| FALSO | MÁS BIEN FALSO | NI VERDADERO, NI FALSO | MÁS BIEN VERDADERO | VERDADERO |
|-------|----------------|------------------------|--------------------|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|-------|
| 1 | Me veo torpe en las actividades deportivas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT1 |
| 2 | Soy una persona en la que se puede confiar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT2 |
| 3 | Soy bueno/a en la asignatura de lenguaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT3 |
| 4 | Me siento aceptado/a cuando estoy en un grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT4 |
| 5 | Me siento a disgusto conmigo mismo/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT5 |
| 6 | Puedo correr/hacer ejercicio durante mucho tiempo sin cansarme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT6 |
| 7 | Me considero una persona muy nerviosa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT7 |
| 8 | Me siento implicado/a con la sociedad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT8 |
| 9 | A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT9 |
| 10 | Me siento feliz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT10 |
| 11 | No valgo para las asignaturas que tienen que ver con los números | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT11 |
| 12 | No tengo demasiadas cualidades como persona | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT12 |
| 13 | Se me dan bien las asignaturas de letras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT13 |
| 14 | Me siento contento/a con mi imagen corporal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT14 |
| 15 | Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT15 |
| 16 | Caigo bien a la gente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT16 |
| 17 | Para hacer cualquier cosa necesito la aprobación de los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT17 |
| 18 | No voy bien en las asignaturas de letras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT18 |
| 19 | Tengo más fuerza (física) que la mayoría de la gente de mi edad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT19 |
| 20 | Se me dan bien las matemáticas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT20 |
| 21 | Desearía ser diferente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT21 |
| 22 | Sufro demasiado cuando algo me sale mal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT22 |
| 23 | Valgo para estudiar las asignaturas de ciencias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT23 |
| 24 | Tengo mucha resistencia física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT24 |
| 25 | Colaboro para mejorar la sociedad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT25 |
| 26 | Soy persona de palabra | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT26 |
| 27 | Soy buen/a estudiante en las asignaturas que tienen que ver con letras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT27 |
| 28 | Me siento una persona afortunada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT28 |
| 29 | Me gusta mi cara | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT29 |
| 30 | Soy bueno/a en las asignaturas de ciencias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT30 |
| 31 | Estoy orgulloso/a de cómo voy dirigiendo mi vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT31 |
| 32 | Soy fuerte físicamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT32 |
| 33 | Me cuesta aprender un deporte nuevo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | AUT33 |

⁷Autoconcepto académico = *Autoconcepto académico verbal* (AUT3, AUT13, **AUT18** y AUT27) + *Autoconcepto académico matemático* (**AUT11**, AUT20, AUT23 y AUT30); Autoconcepto físico = *Habilidad física* (**AUT33** y **AUT1**) + *Condición física* (AUT6 y AUT24) + *Atractivo físico* (AUT14 y AUT29) + *Fuerza física* (AUT32 y AUT19); Autoconcepto personal = *Honradez* (AUT2 y AUT26) + *Ajuste emocional* (**AUT7** y **AUT22**) + *Autonomía* (**AUT9** y **AUT17**) + *Autorrealización* (AUT15 y AUT31); Autoconcepto social = *Responsabilidad social* (AUT8 y AUT25) + *Competencia social* (AUT4 y AUT16); Autoconcepto global = **AUT5**, AUT10, **AUT12**, **AUT21** y AUT28. Los ítems inversos están resaltados en negrita.

Anexo VI

Satisfaction With Life Scale (SWLS)

| EN TOTAL DESACUERDO | EN DESACUERDO | LIGERAMENTE EN DESACUERDO | NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO | LIGERAMENTE DE ACUERDO | DE ACUERDO | TOTALMENTE DE ACUERDO |
|------------------------|---------------|------------------------------|------------------------------------|---------------------------|------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------|
| 1 | En la mayor parte de los aspectos, mi vida está próxima a mi ideal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | SAT1 |
| 2 | Las condiciones de mi vida son excelentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | SAT2 |
| 3 | Estoy satisfecho/a con mi vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | SAT3 |
| 4 | En gran parte, he logrado las cosas importantes que quería en la vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | SAT4 |
| 5 | Si pudiera vivir mi vida otra vez, no cambiaría casi nada de ella | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | SAT5 |

Anexo VII

School Engagement Measure (SEM)⁸

Por favor, lee cada pregunta y redondea el número que mejor exprese tu respuesta. No deje ninguna sin responder.

| | NUNCA | CASI NUNCA | A VECES | CASI SIEMPRE | SIEMPRE | |
|--|-------|------------|---------|--------------|---------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1 | | | | | | SEM1 |
| Sigo las reglas que marca mi centro educativo (colegio, instituto...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 2 | | | | | | SEM2 |
| Me meto en problemas en el centro educativo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 3 | | | | | | SEM3 |
| Cuando estoy en clase me comporto como si estuviera trabajando (estudiando) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 4 | | | | | | SEM4 |
| Presto atención en clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 5 | | | | | | SEM5 |
| Termino mi tarea a tiempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 6 | | | | | | SEM6 |
| Me gusta estar en mi centro educativo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 7 | | | | | | SEM7 |
| Me siento contento/a con mi trabajo (estudiar) en el centro educativo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 8 | | | | | | SEM8 |
| Me divierto estando en clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 9 | | | | | | SEM9 |
| Estoy interesado/a por el trabajo que tengo que hacer en mi centro educativo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 10 | | | | | | SEM10 |
| Me siento contento/a en mi centro educativo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 11 | | | | | | SEM11 |
| Me aburro en mi centro educativo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 12 | | | | | | SEM12 |
| Corrijo mis deberes en busca de errores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 13 | | | | | | SEM13 |
| Estudio en casa aunque no tenga exámenes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 14 | | | | | | SEM14 |
| Intento ver programas en televisión sobre cosas que hacemos en mi centro educativo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 15 | | | | | | SEM15 |
| Cuando leo un libro me hago preguntas para asegurarme de que entiendo lo que leo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 16 | | | | | | SEM16 |
| Leo libros extra sobre cosas que hacemos en mi centro educativo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 17 | | | | | | SEM17 |
| Si no sé lo que significa una palabra cuando leo, hago algo para averiguarlo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 18 | | | | | | SEM18 |
| Si no entiendo lo que leo, vuelvo atrás y lo leo de nuevo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 19 | | | | | | SEM19 |
| Hablo con gente de fuera de mi centro educativo sobre lo que aprendo en clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |

⁸ Implicación emocional en la escuela = SEM6, SEM7, SEM8, SEM9, SEM10 y **SEM11**; Implicación conductual en la escuela = SEM1, **SEM2**, **SEM3**, SEM4 y SEM5; Implicación cognitiva en la escuela = SEM12, SEM13, SEM14, SEM15, SEM16, SEM17, SEM18, SEM19; Los ítems inversos están resaltados en negrita.

REFERENCIAS

- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T., y Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: How do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development, 14*(3), 249-263. doi: 10.1080/14616734.2012.673277
- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika, 52*(3), 317-332.
- Allen, I. E., y Seaman, C. A. (2007). Likert scales and data analyses. *Quality Progress, 40*(7), 64-65.
- Alumran, J. I., y Punamäki, R. L. (2008). Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles in Bahraini adolescents. *Individual Differences Research, 6*(2), 104-119.
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 5*(3), 293-311. doi: 10.30552/ejihpe.v5i3.133
- Álvaro-Page, M., Bueno-Monreal, M. J., Calleja, J. A., Cerdán, J., Echeverría, M. J., García-López, Z., ... Trillo, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- American Psychological Association. (2010). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>
- Anderson, J. C., y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411-423.

REFERENCIAS

- Andrei, F., Siegling, A. B., Aloe, A. M., Baldaro, B., y Petrides, K. V. (2016). The incremental validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A systematic review and meta-analysis. *Journal of Personality Assessment*, 98(3), 261-276. doi: 10.1080/00223891.2015.1084630
- Antonio-Agirre, I. (2014). *Construcción de una escala de inteligencia emocional* (trabajo fin de máster). Universidad del País Vasco, Leioa.
- Antonio-Agirre, I., Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del autoconcepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercebido. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 67(4), 9-25. doi: 10.13042/Bordon.2015.67401
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Appleton, J. J. (2012). Systems consultation: Developing the assessment-to-intervention link with the Student Engagement Instrument. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie, S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 725-741). Nueva York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_35
- Aradilla-Herrero, A., Tomás-Sábado, J., y Gómez-Benito, J. (2014). Perceived emotional intelligence in nursing: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Journal of Clinical Nursing*, 23(7-8), 955-966. doi: 10.1111/jocn.12259
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., y Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Argyriou, E., Bakoyannis, G., y Tantaros, S. (2016). Parenting styles and trait emotional intelligence in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(1), 42-49. doi: 10.1111/sjop.12266
- Aron, A., y Aron, E. (2001). *Estadística para Psicología*. Buenos Aires: Pearson.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Ato, M., y Vallejo, G. (2011). Los efectos de terceras variables en la investigación psicológica. *Anales de Psicología*, 27(2), 550-561.
- Attorresi, H. F., Lozzia, G. S., Abal, F. J. P., Galibert, M. S., y Aguerri, M. E. (2009). Teoría de respuesta al ítem: Conceptos básicos y aplicaciones para la medición de constructos psicológicos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(2), 179-188.

REFERENCIAS

- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Aguilar-Luzón, M. C., y Salguero de Ugarte, M. F. (2009). Predictive validity of perceived emotional intelligence on nursing students' self-concept. *Nurse Education Today*, 29(7), 801-808. doi: 10.1016/j.nedt.2009.04.004
- Austin, E. J., Deary, I. J., Gibson, G. J., McGregor, M. J., y Dent, J. B. (1998). Individual response spread in self-report scales: Personality correlations and consequences. *Personality and Individual Differences*, 24(3), 421-438. doi: 10.1016/S0191-8869(97)00175-X
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., y McKenney, D. (2004). Measurement of emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555-562. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00114-4
- Azañedo, C. M., Fernández-Abascal, E. G., y Barraca, J. (2014). Character strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample. *Clínica y Salud*, 25(2), 123-130. doi: 10.1016/j.clysa.2014.06.002
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.10.003
- Azpiazu, L. (2016). *El ajuste escolar: Un modelo explicativo en función de variables contextuales y personales* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Donostia-San Sebastián.
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., y Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32. doi: 10.1016/0022-3999(94)90005-1
- Bagozzi, R. P., y Yi, Y. (1988). Assessing method variance in multitrait-multimethod matrices: The case of self-reported affect and perceptions at work. *Journal of Applied Psychology*, 75(5), 547-560. doi: 10.1037/0021-9010.75.5.547
- Balerdi, E. (2017). *Hezkuntza graduko ikasleen autokontzeptu artistikoa eta artearekiko jarrera* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1992). Social cognitive theory of social referencing. En S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 175-208). Nueva York, NY: Plenum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York, NY: Freeman.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

REFERENCIAS

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *BarOn emotional quotient inventory: Youth version*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barcelata, B. E., Luna, Q. Y., Gómez-Maqueo, E. L., y Durán, C. (2016). Características de personalidad predictores del afrontamiento en adolescentes de contextos marginados. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 197-210. doi: 10.14718/ACP.2016.19.1.9
- Baroncelli, A., y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807-815. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.05.009
- Barrio, F., Basabe, N., Celorio, M. J., de la Vía, R., Echebarría, L., Hormaza, M., y Paéz, D. (1989). Alienación y afectividad: Unificando la variable independiente y la dependiente en la psicología de la salud mental. En A. Echebarría y D. Paéz (Eds.), *Emociones: Perspectivas psicosociales* (pp. 267-298). Madrid: Fundamentos.
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social: Aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI.
- Batchelor, J. H., y Miao, C. (2016). Extreme response style: A meta-analysis. *Journal of Organizational Psychology*, 16(2), 51-62.
- Bearden, W. O., Sharma, S., y Teel, J. E. (1982). Sample sizes effects on chi square and other statistics used in evaluating causal models. *Journal of Marketing Research*, 19(4), 425-430. doi: 10.2307/3151716
- Bentler, P. M. (2006). *EQS Structural Equations Program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bentler, P. M., y Weeks, D. G. (1980). Linear structural equations with latent variables. *Psychometrika*, 45(3), 289-308. doi: 10.1007/BF02293905
- Bentler, P. M., y Wu, E. J. C. (2002). *EQS for Windows user's guide*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bester, M., Jonker, C. S., y Nel, J. A. (2013). Confirming the factor structure of the 41-item version of the Schutte Emotional Intelligence Scale. *Journal of Psychology in Africa*, 23(2), 213-221. doi: 10.1080/14330237.2013.10820617
- Bettencourt, L. (2004). Change-oriented organizational citizenship behaviors: The direct and moderating influence of goal orientation. *Journal of Retailing*, 80(3), 165-180. doi: 10.1016/j.jretai.2003.12.001

- Binet, A., y Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Binet, A., y Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année Psychologique*, 14, 1-94.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bhangoo, R. K., y Leibenluft, E. (2002). Affective neuroscience and the study of normal and abnormal emotion regulation. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 11(3), 519-532. doi: 10.1016/S1056-4993(02)00007-X
- Blanchard-Fields, F., y Sulsky, L. (1991). Moderating effects of age and context on the relationship between gender, sex role differences, and coping. *Sex Roles*, 25(11-12), 645-660. doi: 10.1007/BF00289569
- Boden, M. T., Gala, S., y Berenbaum, H. (2013). Emotional awareness, gender, and peculiar body-related beliefs. *Cognition & Emotion*, 27(5), 942-951. doi: 10.1080/02699931.2012.752720
- Boden, M. T., Thompson, R. J., Dizén, M., Berenbaum, H., y Baker, J. P. (2013). Are emotional clarity and emotion differentiation related? *Cognition & Emotion*, 27(6), 961-978. doi: 10.1080/02699931.2012.751899
- Bollen, K. A., y Pearl, J. (2013). Eight myths about causality and structural equation models. En S. L. Morgan (Ed.), *Handbook of causal analysis for social research* (pp. 301-328). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-6094-3
- Boomsma, A., y Hoogland, J. J. (2001). The robustness of LISREL modeling revisited. En R. Cudeck, S. du Toit, y D. Sörbom (Eds.), *Structural equation modeling: A festschrift in honor of Karl Jöreskog*. Lincolnwood, IL: Scientific Software.
- Borráz-León, J. I., Herrera-Pérez, J. J., Cerda-Molina, A. L., y Martínez-Mota, L. A. (2015). Testosterona y salud mental: Una revisión. *Psiquiatría Biológica*, 22(2), 44-49. doi: 10.1016/j.psiq.2015.10.005
- Bowen, G. L., y Richman, J. M. (2001). *School success profile*. Chapel Hill, NC: Jordan Institute for Families, School of Social Work, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

REFERENCIAS

- Bozdogan, H. (1987). Model selection and Akaike's information criteria (AIC): The general theory and its analytical extensions. *Psychometrika*, 52(3), 345-370. doi: 10.1007/BF02294361
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self-Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158. doi: 10.1177/0146167203254596
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x
- Brackett, M. A., Rivers, S. A., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795. doi: 10.1037/0022-3514.91.4.780
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago, IL: Aldine.
- Brand, A. G. (1985). Hot cognition: Emotions and writing behavior. *Journal of Advanced Composition*, 6, 5-15.
- Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., y Hitt, J.C. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(2), 195-214.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Londres: Jessica Kingsley.
- Brouzos, A., Misailidi, P., y Hadjimatheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socioemotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-89. doi: 10.1177/0829573514521976
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2ª ed.). Nueva York, NY: Guilford.
- Brown, W. (1910). Some experimental results in the correlation of mental abilities. *British Journal of Psychology*, 3(3), 296-322. doi: 10.1111/j.2044-8295.1910.tb00207.x
- Bryant, F. B., y Satorra, A. (2012). Principles and practice of scaled difference chi-square testing. *Structural Equation Modeling*, 19(3), 372-398. doi: 10.1080/10705511.2012.687671
- Bryant, F. B., y Satorra, A. (2013). *EXCEL macro file for conducting scaled difference chi-square tests via LISREL 8, LISREL 9, EQS, and Mplus*. Disponible de los autores.

REFERENCIAS

- Butler, R. J., y Gasson, S. L. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10(4), 190-201. doi: 10.1111/j.1475-3588.2005.00368.x
- Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20(4), 872-882.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming* (2ª ed.). Mahwah, NJ: Routledge.
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., y Ferradás, M. M. (2013). Diferencias en el afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32. doi: 10.1989/ejep.v6i1.100
- Cabello, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Gross, J. J. (2013). A Spanish adaptation of the Emotional Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(4), 234-240. doi: 10.1027/1015-5759/a000150
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick, NJ: Rutgers University.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. Nueva York, NY: Behavioral Publications.
- Carmines, E. G., y Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment: Quantitative applications in the social sciences* (Vol. 17). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Nueva York, NY: Cambridge University.
- Carter, C. S. (2007). Sex differences in oxytocin and vasopressin: Implications for autism spectrum disorders? *Behavioral Brain Research*, 176(1), 170-186. doi: 10.1016/j.bbr.2006.08.025
- Castañeda, E., y Peñacoba, C. (2017). Regulación emocional en la infancia: Relación con la personalidad, la calidad de vida y la regulación paterna. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(3), 113-134. doi: 10.7714/CNPS/11.3.207
- Castro-Pérez, M., Díaz -Forbice, M., Fonseca, H., León, A. T., Ruíz-Guevara, L. S., y Umaña, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 42-58.
- Casullo, M. M., y Solano, A. C. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 18(1), 35-68.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. Barcelona: Graó.

REFERENCIAS

- Cattell, R. B. (1943). The measurement of adult intelligence. *Psychological Bulletin*, 40, 153-193. doi: 10.1037/h0059973
- Cauas, D. (2015). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cauce, A. M., y Srebnik, D. S. (1990). Returning to social support systems: A morphological analysis of social networks. *American Journal of Community Psychology*, 18(4), 609-616.
- Cejudo, J., y Pérez-González, J. C. (2013). *Adaptación y traducción del Situational Test of Emotional Management - Adolescents Short Form (STEM-ASF)*. Trabajo no publicado. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Chapman, B. P., y Hayslip, B. (2006). Emotional intelligence in young and middle adulthood: Cross-sectional analysis of latent structure and means. *Psychology and aging*, 21(2), 411-418. doi: 10.1037/0882-7974.21.2.411
- Cheung, G. W., y Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. doi: 10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cho, E. (2016). Making reliability reliable: A systematic approach to reliability coefficients. *Organizational Research Methods*, 19(4), 651-682. doi: 10.1177/1094428116656239
- Chok, N. S. (2010). *Pearson's versus Spearman's and Kendall's correlation coefficients for continuous data* (trabajo fin de máster). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Nueva York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00207-5
- Ciarrochi, J. V., Chan, A., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561. doi:10.1016/S0191-8869(99)00119-1
- Cicognani, E. (2011). Coping strategies with minor stressors in adolescence: Relationships with social support, self-efficacy, and psychological well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(3), 559-578. doi: 10.1111/j.1559-1816.2011.00726.x
- Clarke, P. J., Marshall, V. W., Ryff, C. D., y Wheaton, B. (2001). Measuring psychological well-being in the Canadian study of health and aging. *International Psychogeriatrics*, 13(S1), 79-90. doi: 10.1017/S1041610202008013
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314. doi: 10.1097/00006842-197609000-00003

REFERENCIAS

- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M., y Gómez-Becerra, I. (2017). Inteligencia emocional y su papel en el ajuste psicológico en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 33(1), 66-73. doi: 10.6018/analesps.33.1.240181
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, S., Mermelstein, R., Kamarck, T., y Hoberman, H. (1985). Measuring the functional components of social support. En I. G. Sarason y B. R. Sarason (Eds.), *Social support: Theory research and application* (pp. 73-94). La Haya: Martinus Nijhoff.
- Conde V., y Franch J. L. (1984). *Escalas de evaluación conductual para la cuantificación de sintomatología psicopatología en los trastornos ansiosos y depresivos*. Valladolid: Departamento de Psicología Médica de la Universidad de Valladolid.
- Conover, W. J., Johnson, M. E., y Johnson, M. M. (1981). A comparative study of tests for homogeneity of variances, with applications to the outer continental shelf bidding data. *Technometrics*, 23(4), 351-361. doi: 10.1080/00401706.1981.10487680
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: Freeman.
- Cordero, J. M., Crespo, E., y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 362, 273-297. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-161
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Costa, A., y Faria, L. (2014). Avaliação da inteligência emocional: A relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339-346.
- Costa, A., y Faria, L. (2016). Emotional intelligence throughout Portuguese secondary school: A longitudinal study comparing performance and self-report measures. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 419-437. doi: 10.1007/s10212-015-0274-5
- Côté, S., Gyurak, A., y Levenson, R. W. (2010). The ability to regulate emotion is associated with greater well-being, income, and socioeconomic status. *Emotion*, 10(6), 923-933. doi: 10.1037/a0021156
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Curci, A., Lanciano, T., Soletti, E., Zammuner, V. L., y Salovey, P. (2013). Construct validity of the Italian version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) v2.0. *Journal of Personality Assessment*, 95(5), 486-494. doi: 10.1080/00223891.2013.778272

REFERENCIAS

- Curran, P. J., West, S. G., y Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29. doi:10.1037/1082-989X.1.1.16
- Cutrona, C. E., y Russell, D. W. (1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress. *Advances in Personal Relationships*, 1(1), 37-67.
- Dacre-Pool, L., y Qualter, P. (2012). The dimensional structure of the Emotional Self-efficacy Scale (ESES). *Australian Journal of Psychology*, 64(3), 147-154. doi:10.1111/j.1742-9536.2011.00039.x
- Davies, S. K., y Humphrey, N. (2012). The influence of emotional intelligence (EI) on coping and mental health in adolescence: Divergent roles for trait and ability EI. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1369-1379. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.05.007
- Davies, S. K., y Humphrey, N. (2014). Ability versus trait emotional intelligence: Dual influences on adolescent psychological adaptation. *Journal of Individual Differences*, 35(1), 54-62. doi: 10.1027/1614-0001/a000127
- De la Fuente, R., Parra, A., y Sánchez-Queija, I. (2017). Psychometric properties of the flourishing scale and measurement invariance between two samples of Spanish university students. *Evaluation & the Health Professions*, 40(4), 409-424. doi: 10.1177/0163278717703446
- De Nóbrega, N., y Franco, G. (2014). Inteligencia emocional y actividad lectora en una escuela de 1º ciclo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 159-166.
- Del Pilar, e., Alarcón, R., y De Vicente-Yague, M. I. (2019). Intervención lectora: Correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de Bachillerato. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 24-30. doi: 10.1016/j.psicod.2018.10.001
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Algibe.
- Dehyadegary, E., Divsalar, K., Shahsavari, F. P., Nekouei, S., y Sadr, A. J. (2012). Academic engagement as a mediator in relationships between emotional intelligence and academic achievement among adolescents in Kerman-Iran. *Journal of American Science*, 8(9), 823-832.
- Delhom, I., Gutiérrez, M., Lucas-Molina, B., y Meléndez, J. C. (2017). Emotional intelligence in older adults: Psychometric properties of the TMMS-24 and relationship with psychological well-being and life satisfaction. *International Psychogeriatrics*, 29(8), 1327-1334. doi: 10.1017/S1041610217000722
- Deutscher, I. (1969). Looking backward: Case studies on the progress of methodology in sociological research. *The American Sociologist*, 4(1), 35-41.

REFERENCIAS

- Di Fabio, A., y Saklofske, D. H. (2014). Comparing ability and self-report trait emotional intelligence, fluid intelligence and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences, 64*, 174-178. doi: 10.1016/j.paid.2014.02.024
- Diamantopoulos, A., y Siguaw, J. A. (2000). *Introducing LISREL*. Londres: Sage.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle., C., y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar de Ryff. *Psicothema, 18*(3), 572-577.
- Díaz-Castela, M., Hale, W. W., Muela, J. A., Espinosa-Fernández, L., Klimstra, T., y Garcia-Lopez, L. J. (2013). La medición de la inteligencia emocional en adolescentes españoles con trastorno de ansiedad. *Anales de Psicología, 29*(2), 509-515. doi: 10.6018/analesps.29.2.144271
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75. doi: 10.1037/1040-3590.5.2.164
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., y Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 58*(2), 87-104. doi: 10.1037/cap0000063
- Diener, E., Inglehart, R., y Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social Indicators Research, 112*(3), 497-527. doi: 0.1007/s11205-012-0076-y
- Diener, E., Scollon, C. N., y Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being* (pp. 67-100). Dordrecht: Springer.
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., y Oishi, S. (2009). New measures of well-being. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being* (pp. 247-266). Dordrecht: Springer.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., y Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*(2), 143-156. doi: 10.1007/s11205-009-9493-y
- Domínguez-Lara, S., y Medrano, L., (2016). Invarianza factorial del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ) en universitarios limeños y cordobeses. *Universitas Psychologica, 15*(1), 89-98. doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-1.ifce
- Drummond, H. A. D. (2014). *Trait emotional intelligence and academic engagement: An investigation of non-academic factors related to student engagement and persistence* (tesis doctoral). University of Toronto, Toronto, ON.

REFERENCIAS

- Eccles, J. S., y Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-181). Nueva York, NY: Academic.
- Edgell, S. E., y Noon, S. M. (1984). Effect of violation of normality on the t test of the correlation coefficient. *Psychological Bulletin*, 95(3), 576-583. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.576
- Ell, K. (1984). Social networks, social support, and health status: A review. *Social Service Review*, 58(1), 133-149. doi: 10.1086/644168
- Elosua, P. (2013). Diferencias individuales y autonómicas en el estatus socioeconómico y cultural como predictores en el PISA 2009. *Revista de Educación*, 361, 646-664. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-236
- Enríquez, J. E. (2012). *Improving student engagement: An evaluation of the Latinos in action program* (tesis doctoral). Brigham Young University, Provo, UT.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Esnaola, I., Azpiazu, L., y Antonio-Agirre, I. (2015). La inteligencia emocional. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Eds), *Ajuste personal y social: Investigación psicoeducativa* (pp. 103-118). Donostia-San Sebastián: Erein.
- Esnaola, I., Benito, M., Antonio-Agirre, I., Freeman, J., y Sarasa, M. (2017). Measurement invariance of the Satisfaction With Life Scale (SWLS) by country, gender and age. *Psicothema*, 29(4), 596-601. doi: 10.7334/psicothema2016.394
- Esnaola, I., Freeman, J., Sarasa, M., Fernández-Zabala, A., y Axpe, I. (2016). Validity evidence based on internal structure of scores of the Emotional Quotient-Inventory: Youth version short (EQ-i: YV-S) in a Spanish sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 19(e12), 1-19. doi: 10.1017/sjp.2016.12
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. M. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., Y Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 33(2), 327-333. doi: 10.6018/analesps.33.2.251831
- Esnaola, I., Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.

- Estell, D. B., y Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools, 50*(4), 325-339. doi: 10.1002/pits.21681
- Estévez-López, E., Martínez-Ferrer, B., y Jiménez-Gutiérrez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa, 15*(1), 5-12.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences, 42*(6), 1069-1079. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.014
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés, 11*(2-3), 101-122.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 99-122). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2009). *CEIT, Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid: TEA.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema, 18*, 42-48.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N., y Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: Datos preliminares*. Trabajo presentado en el V Congreso de Evaluación Psicológica, Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., y Cabello, R. (2016). Commentary: Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-2. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00441
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Diferencias de sexo en inteligencia emocional: Efecto de mediación de la edad. *Psicología Conductual, 20*(1), 77-89.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research, 2*(1), 39-67.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., y Salguero, J. M. (2015). *Test de Inteligencia Emocional de la fundación Botín para adolescentes (TIEFBA)*. Santander: Fundación Botín.

REFERENCIAS

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Fernández-Berrocal, P., Pérez-González, J. C., Repetto, E., y Extremera, N. (2004). *Una comparación empírica entre cinco medidas breves de inteligencia emocional percibida*. Trabajo presentado en la VII European Conference on Psychological Assessment, Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., y Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8 doi: 10.1016/j.psicod.2017.07.001
- Fernández-Lasarte, O. (2018). *Inteligencia emocional y ajuste escolar en la adolescencia y juventud* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- Fernández-Zabala, A. (2010). *El autoconcepto social: Componentes, desarrollo y medida* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- Fernández-Zabala, A., y Sarasa, M. (2015). El autoconcepto multidimensional. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Eds.), *Ajuste personal y social: Investigación psicoeducativa* (pp. 59-73). Donostia-San Sebastián: Erein.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. doi: 10.14349/rlp.v44i3.1154
- Ferrándiz, C., Marín, F., Gallud, L., Ferrando, M., López-Pina, J. A., y Prieto, M. D. (2006). Validez de la escala de inteligencia emocional de Schutte en una muestra de estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 167-179.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., ... Fernández, M. C. (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159. doi: 10.1177/0734282910374707
- Ferrando, P. J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. doi: 10.3102/00346543059002117

REFERENCIAS

- Finn, J. D., y Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Finney, S. J., y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural Equation Modeling: A second course* (pp. 269-312). Greenwich, CT: Information Age.
- Fitts, W. H. (1965). *A manual for the Tennessee Self Concept Scale*. Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests.
- Flanagan, J. C. (1937). A proposed procedure for increasing the efficiency of objective tests. *Journal of Educational Psychology*, 28(1), 17-21. doi: 10.1037/h0057430
- Flores-Lázaro, J. C., y Ostrosky-Shejet, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: El Manual Moderno.
- Flórez, S., y Cárdenas, L. F. (2016). Oxytocin's modulator role in social interaction and social stress. *Universitas Psychologica*, 15(5), 1-15. doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-5.rmoi
- Forbes, E. E., y Dahl, R. E. (2010). Pubertal development and behavior: Hormonal activation of social and motivational tendencies. *Brain and Cognition*, 72(1), 66-72. doi: 10.1016/j.bandc.2009.10.007
- Fornell, C., y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. doi: 10.2307/3151312
- Frederickson, N., Petrides, K. V., y Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 323-355. doi: 10.1016/j.paid.2011.10.034
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., y Paris, A. (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-321). Nueva York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Fredricks, J. A., y McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Boston, MA: Springer.

REFERENCIAS

- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., y Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments* (Issues & Answers Report, REL 2011-No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, *14*(2), 119-133.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1999). Things don't better just because you're older: A case for facilitating reflection. *British Journal of Educational Psychology*, *69*(1), 81-94. doi: 10.1348/000709999157581
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, *23*(1), 7-12.
- Fukuda, E., Saklofske, D. H., Tamaoka, K., y Lim, H. (2012). Factor structure of the Korean version of Wong and Law's Emotional Intelligence Scale. *Assessment*, *19*(1), 3-7. doi: 10.1177/1073191111428863
- Furman, W. (1996). The measurement of children and adolescents' perceptions of friendships: conceptual and methodological issues. En W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence. Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 41-65). Nueva York, NY: Cambridge University.
- Furman, W., y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, *21*(6), 1016-1024. doi: 10.1037/0012-1649.21.6.1016
- Furnham, A. (2001). Self-estimates of intelligence: Culture and gender differences in self and other estimates of both general (g) and multiple intelligences. *Personality and Individual Differences*, *31*(8), 1381-1405. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00232-4
- Furno, M. (2000). LM tests in the presence of non-normal error distributions. *Econometric Theory*, *16*(2), 249-261. doi: 10.1017/s02664660016205x
- Galindez, E., y Casas, F. (2010). Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología*, *31*(1), 79-87. doi: 10.1174/021093910790744617
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Garanto, J. (1984). *Las actitudes hacia sí mismo y su medición: Temas de Psicología, N° 7*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- García, J. F., y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.

REFERENCIAS

- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., y Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the “Autoconcepto Forma 5” questionnaire in young adults from Spain and Chile. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 648-658. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13
- García, D., y Siddiqui, A. (2009). Adolescents’ psychological well-being and memory for life events: Influences on life satisfaction with respect to temperamental dispositions. *Journal of Happiness Studies*, 10(4), 387-503. doi:10.1007/s10902-008-9096-3.
- García-Coll, V., Graupera, J. L., Ruiz-Pérez, L. M., y Palomo, M. (2013). Inteligencia emocional en el deporte: Validación española del Schutte Self-Report Inventory (SRI) en deportistas españoles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 25-36.
- García-Jiménez, M. V., y Alvarado, J. (2000). *Métodos de investigación científica en Psicología: Experimental, Selectivo, Observacional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- García-Medina, A. M., Martínez-Rizo, F., Cordero, G., y Caso, J. (2017). Evolución del concepto de validez en la medición educativa. En E. Luna y G. Cordero (Coords.), *Contribuciones a la evaluación educativa desde la formación doctoral* (pp. 15-46). Guadalajara, Jalisco: Universidad Autónoma de Baja California.
- García-Perales, R., y Jiménez-Fernández, C. (2019). Relación entre repetición de curso, rendimiento académico e igualdad en educación: Las aportaciones de PISA. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(1), 84-108.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Gardner, K. J., y Qualter, P. (2011). Factor structure, measurement invariance and structural invariance of the MSCEIT V2.0. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 492-496. doi: 10.1016/j.paid.2011.05.004
- Garnefski, N., Kraaij, V., y Spinhoven, P. (2002). *CERQ: Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. A questionnaire for measuring cognitive coping strategies*. Leiderdorp: DATEC V.O.F.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. doi: 10.6018/analesps.28.2.124111
- Geher, G., Warner, R. M., y Brown, A. S. (2001). Predictive validity of the Emotional Accuracy Research Scale. *Intelligence*, 29(5), 373-388. doi: 10.1016/S0160-2896(00)00045-3

REFERENCIAS

- Ghosh, D., y Vogt, A. (2012). Outliers: An evaluation of methodologies. En JSM Proceedings (Eds.), *Section on survey research methods* (pp. 3455-3460). Alexandria, VA: American Statistical Association.
- Gignac, G. E. (2005). Evaluating the MSCEIT V2.0 via CFA: Comment on Mayer et al. (2003). *Emotion*, 5(2), 233-235. doi: 10.1037/1528-3542.5.2.233
- Gignac, G. E., Palmer, B. R., Manocha, R., y Stough, C. (2005). An examination of the factor structure of the Schutte self-report emotional intelligence (SSREI) scale via confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1029-1042. doi: 10.1016/j.paid.2005.03.014
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Serrano, N., y Larrán, C. (2014). Inteligencia emocional y clima familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 407-418. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.456
- Giménez-Ferrer, C., Cortés, M., y Loaeza, P. (2003). Confiabilidad y validación con niños mexicanos de dos instrumentos que miden la autoestima. *Salud Mental*, 26(4), 40-46.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). An emotional intelligence-based theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 27-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., y Gaspar de Matos, M. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: A two-year longitudinal study on gender differences. *Personality and Individual Differences*, 104, 303-312. doi: 10.1016/j.paid.2016.08.022
- González, A., y Paoloni, P. (2015). Implicación y rendimiento en Física: El papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1). doi: 10.1387/RevPsicodidact.11370
- González, J., Fernández, S., Pérez, E., y Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. Madrid: TEA.
- González, M. C., Tourón, J., y Gaviria, J. L. (1994). Validación del Cuestionario de Autodescripción de Marsh (SDQ-I) en el ámbito español. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 12(24), 7-26.
- González, M. T., y Landero, R. (2008). Síntomas psicósomáticos y estrés: Comparación de un modelo estructural entre hombres y mujeres. *Ciencia UANL*, 11(4), 403-410.
- González-Barrón, R., Montoya, I., Casullo, M. M., y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamientos y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.

REFERENCIAS

- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Liberal, I. (2004). Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 195-213.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- Goñi, E., y Fernández-Zabala, A. (2008). El autoconcepto. En A. Goñi (Coord.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 23-58). Madrid: Pirámide.
- Goñi, E., Madariaga, J. M., Axpe, I., y Goñi, A. (2011). Structure of the personal self-concept (PSC) questionnaire. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 509-522.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., Haranburu, M., y Alonso-Arbiol, I. (2011). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Validation of the Short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(3), 523-537.
- Gottlieb, B. H. (1983). *Social support strategies: Guidelines for mental health practice* (Vol. 7). Beverly Hills, CA: Sage.
- Granda, J., Cortijo, A., y Alemany, I. (2012). Validación de un cuestionario para medir el autoconcepto musical del alumnado de grado básico y profesional de conservatorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1409-1432.
- Gratz, K. L., y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54. doi: 10.1007/s10862-008-9102-4
- Gravetter, F., y Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B. J. Cohler, y G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). Madison, CT: International Universities.
- Greenspan, S. I., y Benderly, B. L. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Gross, J. J., y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. doi: 10.1037/022-3514.85.2.348
- Gullone, E., y Taffe, J. (2011). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409-417. doi: 10.1037/a0025777

REFERENCIAS

- Gutiérrez, M., y Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., y Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. doi: 10.1016/j.psicod.2017.01.001
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relationship between emotional intelligence and cool and hot cognitive processes: A systematic review. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 10(101), 1-13. doi: 10.3389/fnbeh.2016.00101
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2017). The three models of emotional intelligence and performance in a hot and cool go/no-go task in undergraduate students. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 11(33), 1-13. doi: 10.3389/fnbeh.2017.00033
- Guttman, L. (1945). A basis for analysing test-retest reliability. *Psychometrika*, 10(4), 255-282.
- Hair, J. F. J., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis with readings*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., y Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Han, H., y Johnson, S. D. (2012). Relationship between students' emotional intelligence, social bond, and interactions in online learning. *Educational Technology & Society*, 15(1), 78-89.
- Harrod, N. R., y Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Harter, S. (1988). *Self-perception profile for adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Nueva York, NY: Guilford.
- Hartup, W. W., y Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355-370. doi: 10.1037/0033-2909.121.3.355
- Hayaki, J., Friedman, M., y Brownell, K. (2002). Emotional expression and body dissatisfaction. *International Journal of Eating Disorders*, 31(1), 57-62. Deoi: 10.1002/eat.1111

REFERENCIAS

- Hervás, G., y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la escala de dificultades en la regulación emocional. *Clínica y Salud, 19*(2), 139-156.
- Hintsanen, M., Hintsala, T., Merjonen, P., Leino, M., y Keltikangas-Järvinen, L. (2011). Factores familiares y escolares de alumnos de 9 a 15 años, como predictores de su logro académico como adultos: Un estudio de seguimiento durante 27 años. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(2), 523-540.
- Hogan, M. J., Parker, J. D., Wiener, J., Watters, C., Wood, L. M., y Oke, A. (2010). Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology, 62*(1), 30-41. doi: 10.1080/00049530903312881
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and paediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(4), 599-610. doi: 10.1037/0022-006X.65.4.599
- Hombrados, I., y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología, 29*(1), 108-122.
- Horn, J. L. (1991). Comments on "issues in factorial invariance". En L. M. Collins y J. L. Horn (Eds.), *Best methods for the analysis of change* (pp. 114-125). Washington, DC: American Psychological Association.
- Horn, J. L., y Noll, J. (1997). Human cognitive capabilities: Gf-Gc theory. En D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, y P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment* (pp. 53-91). Nueva York, NY: Guilford.
- Hornberger, L. L. (2006). Adolescent psychosocial growth and development. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology, 19*(3), 243-246. doi: 10.1016/j.jpag.2006.02.013
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development, 14*(3), 319-327. doi: 10.1080/14616734.2012.672288
- Hunter, M. A., y May, R. B. (1993). Some myths concerning parametric and nonparametric tests. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 34*(4), 384-389. doi: 10.1037/h0078860
- Huta, V. (2016). An overview of hedonic and eudaimonic well-being concepts. En L. Reinecke y M. B. Oliver (Eds.), *The Routledge handbook of media use and well-being* (pp. 14-33). Nueva York, NY: Routledge.

REFERENCIAS

- Huta, V., y Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425-1456. doi: 10.1007/s10902-013-9485-0
- Iacobucci, D., Saldanha, N., y Deng, X. (2007). A meditation on mediation: Evidence that structural equations models perform better than regressions. *Journal of Consumer Psychology*, 17(2), 139-153. doi: 10.1016/S1057-7408(07)70020-7
- IBM Corporation. (2016). *IBM SPSS Statistics 24 Algorithms*. Chicago, IL: IBM Corporation. Recuperado de ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/24.0/en/client/Manuals/IBM_SPSS_Statistics_Algorithms.pdf
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Hidalgo, M. D., Núñez, J. C., Castejón, J. L., García-Fernández, J. M., y Valle, A. (2012). Validity evidence based on internal structure of scores on the Spanish version of the Self-Description Questionnaire-II. *Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 388- 398. doi: 10.5209/rev_.2012.v15.n1.37345
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Nueva York, NY: Holt.
- Jäntschi, L., y Bolboaca, S. D. (2010). Distribution Fitting 2: Pearson-Fisher, Kolmogorov-Smirnov, Anderson-Darling, Wilks-Shapiro, Cramer-von-Misses and Jarque-Bera Statistics. *Bulletin of University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine Cluj-Napoca. Horticulture*, 66(2), 691-697.
- Javaloy, F. (Coord.) (2008). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Madrid: Injuve.
- Jiménez, M. G., Izal, M., y Montorio, I. (2016). An intervention program to enhance the wellbeing of the elderly: Pilot study based on positive psychology. *Suma Psicológica*, 23(1), 51-59. doi: 10.1016/j.sumpsi.2016.03.001
- Jiménez-Morales, M. I., y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 75-98.
- Jimerson, S. R., Campos, E., y Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27. doi: 10.1007/BF03340893
- Johnson, D. P., y Whisman, M. A. (2013). Gender differences in rumination: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 55(4), 367-374. doi: 10.1016/j.paid.2013.03.019
- Jordà-Roig, R. (2014). *Disseny i avaluació d'un programa d'Educació emocional: Incidència en la Intel·ligència emocional autoinformada de l'alumnat d'Educació Secundària Obligatòria* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

REFERENCIAS

- Jöreskog, K. G. (1973). Analysis of covariance structures. *Multivariate Analysis*, 3, 263-285. doi: 10.1016/B978-0-12-426653-7.50024-7
- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (1988). *LISREL 7: A guide to the program and applications*. Chicago, IL: SPSS.
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78. doi: 10.1037/a0017286
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., y Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396-403. doi: 10.9734/BJAST/2015/14975
- Kant, E. (1958). *Crítica del juicio*. Madrid: Librería Victoriana Suárez.
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R., y King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 219-233. doi: 10.1080/17439760802303044
- Keefer, K. V. (2015). Self-report assessment of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 3-23. doi: 10.1177/0734282914550381
- Keefer, K. V., Holden, R. R., y Parker, J. D. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1255-1272. doi: 10.1037/a0033903
- Keesling, J. W. (1972). *Maximum likelihood approaches to causal analysis* (tesis doctoral). Universidad de Chicago, Chicago.
- Keith, L. K., y Bracken, B. A. (1996). Self-concept instrumentation: A historical and evaluative review. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical consideration* (pp. 91-170). Oxford: Wiley.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Research*, 43(2), 207-222. doi: 10.2307/3090197
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108. doi: 10.1037/0003-066x.62.2.95
- Keyes, C. L. M. (Ed.) (2013). *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health*. Dordrecht: Springer.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.1007

- King, L. A. (2011). Are we there yet? What happened on the way to the demise of positive psychology. En K. M. Sheldon, T. B. Kashdan, y M. F. Steger (Eds.), *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward* (pp. 439-446). Nueva York, NY: Oxford University.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., y Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 432-436.
- Klassen, R. M., y Usher, E. L. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. En T. C. Urdan y E. L. Usher (Eds.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 1-33). West Yorkshire: Emerald Group.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4^a ed.). Nueva York, NY: Guilford.
- Kong, F., y Zhao, J. (2013). Affective mediators of the relationship between trait emotional intelligence and life satisfaction in young adults. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 197-201. doi: 10.1016/j.paid.2012.08.028
- Kong, F., Zhao, H., y You, X. (2012a). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039-1043. doi: 10.1016/j.paid.2012.07.032
- Kong, F., Zhao, H., y You, X. (2012b). Social support mediates the impact of emotional intelligence on mental distress and life satisfaction in Chinese young adults. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 513-517. doi: 10.1016/j.paid.2012.04.021
- Koydemir, S., y Schütz, A. (2012). Emotional intelligence predicts components of subjective well-being beyond personality: A two-country study using self-and informant reports. *The Journal of Positive Psychology*, 7(2), 107-118. doi: 10.1080/17439760.2011.647050
- Kraus, M. W., Côté, S., y Keltner, D. (2010). Social class, contextualism, and empathic accuracy. *Psychological Science*, 21(11), 1716-1723. doi: 10.1177/0956797610387613
- Kraus, M. W., y Keltner, D. (2009). Signs of socioeconomic status: A thin-slicing approach. *Psychological Science*, 20(1), 99-106. doi: 10.1111/j.1467-9280.2008.02251.x
- Kuder, G. F., y Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2(3), 151-160.
- Kun, B., Balazs, H., Kapitany, M., Urban, R., y Demetrovics, Z. (2010). Confirmation of the three-factor model of the Assessing Emotions Scale (AES): Verification of the theoretical starting point. *Behavior Research Methods*, 42(2), 596-606. doi: 10.3758/BRM.42.2.596

REFERENCIAS

- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? En B. J. Schneider, G. Attili, J. Nadel, y R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277-291). Amsterdam: Kluwer.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081-1100. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x
- Ladd, G. W. (2016). Themes and theories: Perspectives on processes in family-peer relationships. En R. D. Parke y G. W. Ladd (Ed.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 1-34). Mahwah, NJ: Routledge.
- Ladd, G. W., y Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. doi: 10.1111/1467-8624.00366
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., y Rydell, A. M. (2011). Children's interpersonal skills and school-based relationships. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 181-206). doi: 10.1002/9781444390933.ch10
- Ladd, G. W., y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367. doi: 10.1111/1467-8624.00611
- Lam, S., Wong, B. H., Yang, H., y Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). Nueva York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_19
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., y Zeitlin, S. B. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 124-134. doi: 10.1080/00223891.1990.9674052
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.170
- Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H., y Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73(4), 1151-1165. doi: 10.1111/1467-8624.00464
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G., y Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32(4), 744-754. doi: 10.1037/0012-1649.32.4.744

REFERENCIAS

- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., ... Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment, 11*(3), 326-338. doi: 10.1037/1040-3590.11.3.326
- Layard, R. (2010). Measuring subjective well-being. *Science, 327*(5965), 534-535. doi: 10.1126/science.1186315
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist, 37*(9), 1019-1024. doi: 10.1037/0003-066X.37.9.1019
- Lazarus, R. S., Averill, J. R., y Opton, E. M. (1970). Toward a cognitive theory of emotions. En M. B. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions* (pp. 207-232). Nueva York, NY: Academic.
- Legree, P. J., Pstoka, J., Robbins, J., Roberts, R. D., Putka, D. J., y Mullins, H. M. (2014). Profile similarity metrics as an alternate framework to score rating-based tests: MSCEIT reanalyses. *Intelligence, 47*, 159-174. doi: 10.1016/j.intell.2014.09.005
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly, 35*(5), 679-706. doi: 10.1177/0013161X99355002
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 112-129. doi: 10.1108/09578230010320064
- Lerner, R. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5ª ed., pp. 1-24). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., y Lerner, J. V. (2005). Positive youth development a view of the issues. *Journal of Early Adolescence, 25*(1), 10-16. doi: 10.1177/0272431604273211
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 15*, 196-203.
- Levine, T. R., y Hullet, C. R. (2002). Eta squared, partial eta squared, and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research, 28*(4), 612-625. doi: 10.1111/j.1468-2958.2002.tb00828.x
- Lewis, A. D., Huebner, E., Malone, P. S., y Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(3), 249-262. doi: 10.1007/s10964-010-9517-6

REFERENCIAS

- Li, T., Saklofske, D. H., Bowden, S. C., Yan, G., y Fung, T. S. (2012). The measurement invariance of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) across three Chinese university student groups from Canada and China. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 439-452. doi: 10.1177/0734282912449449
- Li, Y., y Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247. doi: 10.1037/a0021307
- Libbrecht, N., Beuckelaer, A. D., Lievens, F., y Rockstuhl, T. (2014). Measurement invariance of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale scores: Does the measurement structure hold across Far Eastern and European countries? *Applied Psychology*, 63(2), 223-237. doi: 10.1111/j.1464-0597.2012.00513.x
- Libbrecht, N., Lievens, F., y Schollaert, E. (2010). Measurement equivalence of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale across self and other ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 70(6), 1007-1020. doi: 10.1177/0013164410378090
- Lievens, F. (2007). Tests de juicio situacional: Introducción y revisión de la investigación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 23(1), 93-110.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., y Aradilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: Predictores de satisfacción con la vida. *Psicología Conductual*, 20(1), 183-196.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean, y W. Ensel (Eds.), *Social support, life events and depression* (pp. 17-30). Nueva York, NY: Academic.
- Liu, Y., Wang, Z., y Lü, W. (2013). Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 54(7), 850-855. doi: 10.1016/j.paid.2012.12.010
- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological theory. *Psychological Reports*, 3(3), 635-694. doi: 10.2466/pr0.1957.3.3.635
- López-Zafra, E., y Gartzia, L. (2014). Perceptions of gender differences in self-report measures of emotional intelligence. *Sex Roles*, 70(11-12), 479-495. doi: 10.1007/s11199-014-0368-6
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.11.002
- MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A., y Roberts, R. D. (2014). Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: Evidence from hierarchical and bifactor models. *Emotion*, 14(2), 358-374. doi: : 10.1037/a0034755

REFERENCIAS

- MacCann, C., Lipnevich, A. A., y Roberts, R. D. (2012). New directions in assessing emotional competencies from kindergarten to college. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 315-319. doi: 10.1177/0734282912449438
- MacCann, C., y Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8, 540-551. doi: 10.1037/a0012746
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maguire, R., Egan, A., Hyland, P., y Maguire, P. (2017). Engaging students emotionally: The role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research and Development*, 36(2), 343-357. doi: 10.1080/07294360.2016.1185396
- Magnusson, D., y Stattin, H. (1998). Person-context interaction theories. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, 5ª ed., pp. 685-760). Nueva York, NY: Wiley.
- Mankus, A. M., Boden, M. T., y Thompson, R. J. (2016). Sources of variation in emotional awareness: Age, gender, and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 89, 28-33. doi: 10.1016/j.paid.2015.09.43
- Marchesi, A., y Hernández-Gil, C. (2003). *El fracaso escolar*. Madrid: Alianza.
- Marsh, H. W. (1988). *The Self Description Questionnaire. A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of readolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172.
- Marsh, H. W. (1992a). *The Self Description Questionnaire (SDQ) II. A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph*. Macarthur, Nueva Gales del Sur: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1992b). *The Self Description Questionnaire (SDQ) III. A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept: A rest manual and a research monograph*. Campbelltown, Nueva Gales del Sur: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380. doi:10.1037//0022-0663.80.3.366
- Marsh, H. W., y Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic selfconcepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external

REFERENCIAS

- frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 56-67. doi:10.1037/0022-0663.96.1.56
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. doi: 10.1207/s15326985ep2003_1
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., y León, J. (2010). Analysis of the psychometric properties of the Spanish version of the Trait Meta-Mood Scale in a sports context. *Psychological Reports*, 106(2), 477-489. doi: 10.2466/pr0.106.2.477-489
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J., y Grijalbo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467. doi: 10.1017/S1138741600006727
- Martínez-Arias, M. R., Hernández-Lloreda, M. J., y Hernández-Lloreda, M. V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza.
- Martínez-Ferrer, B. (2008). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes* (tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Martínez-Sánchez, F. (1996). Adaptación española de la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20). *Clínica y Salud*, 7(1), 19-32.
- Martino, P. (2014). Aspectos comportamentales de la oxitocina: Su influencia en el estrés y en la cognición social. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(2), 202-216. doi: 10.7714/cnps/8.2.204
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.029
- Matsumoto, D., Leroux, J., Wilson-Cohn, C., Raroque, J., Kooken, K., Ekman, P., ... Goh, A. (2000). A new test to measure emotion recognition ability: Matsumoto and Ekman's Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test (JACBART). *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(3), 179-209. doi: 10.1023/A:1006668120583
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., y Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259-272. doi: 10.1348/000709908X368848
- Mavroveli, S., y Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134. doi: 10.1348/2044-8279.002009
- Mayer, J. D. (2006). A new field guide to emotional intelligence. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas, y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (2ª ed., pp. 3-26). Nueva York, NY: Psychology.

REFERENCIAS

- Mayer, J. D. (2014). *Personal intelligence: The power of personality and how it shapes our lives*. Nueva York, NY: Scientific American/Farrar, Straus, and Giroux.
- Mayer, J. D., Caruso, D., Panter, A. T., y Salovey, P. (2012). The growing significance of hot intelligences. *American Psychologist*, 67(6), 502-503. doi:10.1037/a0029456
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 320-342). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. doi: 10.1177/1754073916639667
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York, NY: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT V2.0): User's manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2005). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-Youth Version (MSCEIT-YV): Research version*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- McCrae, R. R., y Costa, P. T. Jr. (2008). The five-factor theory of personality. En O. P. John, R. W. Robins, y L. A. Perwin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3ª ed., pp. 159-181). Nueva York, NY: Guilford.
- McDonald, R. P. (1978). Generalizability in factorable domains: Domain validity and generalizability. *Educational and Psychological Measurement*, 38(1), 75-79. doi: 10.1177/001316447803800111
- McDowell, I. (2006). *Measuring health: A guide to rating scales and questionnaires*. Nueva York, NY: Oxford University.
- McIntyre, H. H. (2010). Gender differences in the nature and linkage of higher-order personality factors to trait and ability emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 617-622. doi: 10.1016/j.paid.2009.12.019
- Medrano, L. A., Moretti, L., Ortíz, A., y Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psyche*, 22(1), 83-96. doi: 10.7764/psykhe.22.1.473

REFERENCIAS

- Medrano, L. A., y Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 219-239. doi: 10.19083/ridu.11.486
- Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35(11), 1012-1027. doi: 10.1037/0003-066X.35.11.1012
- Messick, S. (1989). Validity. En R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3ª Ed., pp. 13-103). Nueva York, NY: Macmillan.
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de unba escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz* (tesis doctoral). Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Mestre, J. M., Comunian, A. L., y Comunian, M. L. (2007). Inteligencia emocional: Una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, J. M., Guil, R., y Mestre, R. (2005). Inteligencia emocional: Resultados preliminares sobre su naturaleza y capacidad predictiva a partir de un estudio correlacional en muestras de estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 269-281. doi: 10.5944/reop.vol.16.num.2.2005.11374
- Mestre, J. M., MacCann, C., Guil, R., y Roberts, R. D. (2016). Models of cognitive ability and emotion can better inform contemporary emotional intelligence frameworks. *Emotion Review*, 8(4), 322-330. doi: 10.1177/1754073916650497
- Miles, J., y Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation: A guide for students and researchers*. Londres: Sage.
- Möller, J., y Marsh, H. W. (2013). Dimensional comparison theory. *Psychological Review*, 120(3), 544-560. doi:10.1037/a0032459
- Monleón-Getino, A. (2017). *ANOVA caso no balanceado: Suma de cuadrados tipo I, II, III y IV*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/312167517_ANOVA_caso_no_balanceado_suma_de_cuadrados_de_tipo_I_II_III_y_IV. doi: 10.13140/RG.2.2.32419.45602
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.

REFERENCIAS

- Montes-Berges, B., y Augusto-Landa, J. M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14(2), 163-171. doi: 10.1111/j.1365-2850.2007.01059.x
- Montilla, J. M., y Kromrey, J. (2010). Robustez de las pruebas T en comparación de medias, ante violación de supuestos de normalidad y homocedasticidad. *Ciencia e Ingeniería*, 31(2), 101-108.
- Mora-Mérida, J. A., y Martín-Jorge, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.
- Morales-Vallejo, P. (2007). *Estadística aplicada a las ciencias sociales: La fiabilidad de los tests y escalas*. Recuperado de web.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/Fiabilidad.pdf
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., ...Granado, M. C. (2012). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles: Resultados del Estudio HBSC-2010 con chicos y chicas españoles de 11 a 18 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Moreno, J. L., Muñoz, A. M., y Muñoz, J. (2000). Análisis de sensibilidad en el muestreo en poblaciones finitas. *Metodología de Encuestas*, 2(1), 103-116.
- Múñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: Teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1991). *AFA: Autoconcepto forma A*. Madrid: TEA.
- Nayak, M. (2014). Impact of culture linked gender and age on emotional intelligence of higher secondary school adolescents. *International Journal of Advancements in Research and Technology*, 3(9), 64-79.
- Newsome, S., Day, A. L., y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016. 10.1016/S0191-8869(99)00250-0
- Ng, K. M., Wang, C., Kim, D. H., y Bodenhorn, N. (2010). Factor structure analysis of the Schutte Self-Report Emotional Intelligence Scale on international students. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 695-709. doi: 10.1177/0013164409355691

REFERENCIAS

- Nilsson, A. (2014). Personality psychology as the integrative study of traits and worldviews. *New Ideas in Psychology*, 32, 18-32. doi: 10.1016/j.newideapsych.2013.04.008
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625-632. doi: 10.1007/s10459-010-9222-y
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., y Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2
- Nowicki, S., (2004). *Manual for the receptive tests of the Diagnostic Analysis of NonVerbal Accuracy* (vol. 2). Atlanta, GA: Emory University.
- Nunnally, J. C., y Bernstein. I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Offer, M., Ostrov, J., Howard, K., y Dolan, M. (1992). *Offer Self-Image Questionnaire for Adolescents, Revised (OSIQ-R)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Ogunremi, B., y Oluwole, D. A. (2015). *Relative influence of self-regulation, emotional intelligence, self-efficacy, and goal orientation on school engagement among public secondary school students in Ibadan, Nigeria*. Trabajo presentado en la 17th International Conference on Strategic Management, Dubai, UAE. Recuperado de <https://waset.org/abstracts/economics-and-management-engineering/26504>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. Á., Ríos, Á., Parra, Á., M., Hernando, y Reina, M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/galerias/documentos/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/desarrolloPositivo_instrumentos.pdf
- Orcasita, L. T., y Uribe, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 4(2), 69-82. doi: 10.21500/19002386.1151
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012). *PISA 2009 Technical Report*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264167872
- Padilla, M. A., y Divers, J. (2016). A comparison of composite reliability estimators: Coefficient omega confidence intervals in the current literature. *Educational and Psychological Measurement*, 76(3), 436-453. doi: 10.1177/00131644155593776
- Palmer, B. R., Donaldson, C., y Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091-1100. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00215-X

- Palmer, B., Gignac, G., Bates, T., y Stough, C. (2003). Examining the structure of the Trait Meta-Mood Scale. *Australian Journal of Psychology*, 55(3), 154-158.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R., y Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional intelligence test version 2.0. *Intelligence*, 33(3), 285-305. doi: 10.1016/j.intell.2004.11.003
- Park, N., y Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891-909. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.04.011
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhar, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330. doi: 10.1016/j.paid.2004.01.002
- Parra-Frutos, I. (2013). Testing homogeneity of variances with unequal sample sizes. *Computational Statistics*, 28(3), 1269-1297. doi: 10.1007/s00180-012-0353-x
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion, developing emotional intelligence: Self-integration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203A.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., Lozano, L. M., Múñiz, J., y García-Cueto, E. (2014). Assessing perceived emotional intelligence in adolescents: New validity evidence of Trait Meta-Mood Scale-24. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(8), 737-746. doi: 10.1177/0734282914539238
- Pena, M., y Losada, L. (2017). Test anxiety in Spanish adolescents: Examining the role of emotional attention, and ruminative self-focus and regulation. *Frontiers in Psychology*, 8(1423), 1-7. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01423
- Perera, H. N. (2016). The role of trait emotional intelligence in academic performance: Theoretical overview and empirical update. *The Journal of Psychology, Intradisciplinary and Applied*, 150(2), 229-259. doi: 10.1080/00223980.2015.1079161
- Perera, H. N., y DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20-33. doi: 10.1016/j.lindif.2013.08.002
- Perera, H. N., y DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 83, 208-213. doi: 10.1016/j.paid.2015.04.001
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International handbook of emotional intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

REFERENCIAS

- Pérez-González, J. C., y Sánchez-Ruiz, M. J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the big five, big two and big one frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58. doi: 10.1016/j.paid.2014.01.021
- Pérez-Juste, R., García-Llamas, J. L., Gil-Pascual, J. A. y Galán-González, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: UNED/Pearson-Prentice Hall.
- Petersen, A. C., Kennedy, R. E., y Sullivan, P. (1991). Coping with adolescence. En M. E. Colten y S. Gore (Eds.), *Adolescent stress: Causes and consequences* (pp. 93-110). Nueva York, NY: Routledge.
- Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2003). *The Values in Action (VIA) classification of strengths*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. En E. Chamorro-Premuzic, S. Von Stumm, y A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656-678). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000a). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00195-6
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000b). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42(5), 449-461. doi: 10.1023/A:1007006523133
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. doi: 10.1002/per.416
- Petrides, K. V., Furnham, A., y Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. En G. Mathews (Ed.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 151-166). Nueva York, NY: Oxford University.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sánchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., y Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341. doi: 10.1177/1754073916650493er.sagepub.com
- Petrides, K. V., Siegling, A. B., y Saklofske, D. H. (2016). Theory and measurement of trait emotional intelligence. En U. Kumar (Ed.), *The Wiley handbook of personality assessment* (pp. 90-103). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Piers, E. V. (1984). *Piers-Harris Children's Self Concept Scale: Revised manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Platón (370 a. C./2003). *Diálogos. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen III: Fedón. Banquete. Fedro*. Madrid: Gredos.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. doi:10.1037/a0014996

REFERENCIAS

- Poulou, M. S. (2017). Social and emotional learning and teacher-student relationships: Preschool teachers' and students' perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 427-435. doi: 10.1007/s10643-016-0800-3
- Prats-Cuevas, J., Molina-Neira, J., Ruiz-Bueno, A., y Molina-Luque, F. (2017). Análisis de las representaciones e ideas sociales del alumnado en educación para la ciudadanía democrática: Ejemplo de mixed-methodology desde y para la investigación transdisciplinar. *International Journal of Sociology of Education*, 6(1), 1-25. doi: 10.17583/rise.2017.2479
- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. doi: 10.1017/S0140525X00076512
- Prewitt-Díaz, J. O. (1984). A cross-cultural study of the reliability of the Coppersmith Self- Esteem Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 44(3), 23-27. doi: 10.1177/0013164484443005
- Procidano, M. E., y Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 1-24.
- Qualter, P., Barlow, A., y Stylianou, M. S. (2011). Investigating the relationship between trait and ability emotional intelligence and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(3), 437-454. doi: 10.1348/026151010X502999
- Qualter, P., Pool, L. D., Gardner, K. J., Ashley-Kot, S., Wise, A., y Wols, A. (2015). The Emotional Self-Efficacy Scale: Adaptation and validation for young adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 33-45. doi: 10.1177/0734282914550383
- Raju, N. (1977). A generalization of coefficient alpha. *Psychometrika*, 42(4), 549-565.
- Ramos-Díaz, E., Jiménez-Jiménez, V., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., y Axpe, I. (2017). Entrenamiento de la inteligencia emocional en el caso de una adolescente víctima de maltrato infantil. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 17-24.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., y Antonio-Agirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23(2), 89-94. doi: 10.1016/j.pse.2017.05.005
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14848

REFERENCIAS

- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish versión of the School Engagement Measure. *The Spanish Journal of Psychology*, *19*(e86), 1-9. doi: 10.1017/sjp.2016.94
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L., y Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *6*(3), 177-191. doi: 10.1989/ejihpe.v6i3.178
- Raykov, T. (2009). Evaluation of scale reliability for unidimensional measures using latent variable modeling. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *42*(3), 223-232. doi: 10.1177/0748175609344096
- Reeve, J., y Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(4), 257-267. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Reschly, A. L., y Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, *27*(5), 276-292. doi: 10.1177/07419325060270050301
- Resurrección, E. M., Salguero, J. M., y Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence*, *37*, 461-472. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.03.012
- Revelle, W., y Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, *74*(1), 145-154. doi: 10.1007/s11336-008-9102-z
- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (2004). *BASC-2 behavioral assessment system for children manual* (2ª ed.). Circle Pines, MN: AGS.
- Richards, A., French, C. C., y Johnson, W. (1992). Effects of mood manipulation and anxiety on performance of an emotional stroop task. *British Journal of Psychology*, *83*, 479-491. doi: 10.1111/j.2044-8295.1992.tb02454.x
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., y Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, *43*(4), 309-323. doi: 10.1093/sw/43.4.309
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*(4), 344-366. doi: 10.1177/0734282912449443
- Roberts, R. D., Matthews, G., y Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Muddling through theory and measurement. *Industrial and Organizational Psychology*, *3*, 140-144. doi: 10.1111/j.1754-9434.2010.01214.x

REFERENCIAS

- Rodrigo-Ruiz, D. (2017). *Evaluación de la inteligencia emocional capacidad en adolescentes españoles: Adaptación y validación del Situational Test of Emotional Management (STEM)* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B., y Garrosa, E. (2006). *Cuestionario de Regulación Emocional. Versión española: Autorizado por los autores de la versión original en inglés (Gross & John, 2003)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-413. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (2011). The three-dimensional structure of subjective wellbeing. *Anales de Psicología*, 27(2), 327-332.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J. M., Arrivillaga, A., y Galende, N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychological adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28. Doi: 10.1016/j.ejeps.2015.11.002
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: El papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. doi: 10.1016/j.sumpsi.2016.02.002
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., y Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471. doi: 10.1086/499650
- Roid, G. H., y Fitts, W. H. (1988). *Tennessee self-concept scale (TSCS): Revised manual*. Los Ángeles, CA: Western Psychological Services.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Rossen, E., Kranzler, J. H., y Algina, J. (2008). Confirmatory factor analysis of the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test V 2.0 (MSCEIT). *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1258-1269. doi: 10.1016/j.paid.2007.11.020
- Ruiz, M., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.

REFERENCIAS

- Ruiz, E., Salazar, I. C., y Caballo, V. E. (2012). Inteligencia emocional, regulación emocional y estilos/trastornos de personalidad. *Psicología Conductual*, 20(2), 281-304.
- Rulon, P. J. (1939). A simplified procedure for determining the reliability of a test by split-halves. *Harvard Educational Review*, 9, 99-103.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Fernández-Berrocal, P., Salazar-Estrada, J. G., y Gallegos-Guajardo, J. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 1-6. doi: 10.1016/j.jbhsi.2017.08.001
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104. doi: 10.1111/1467-8721.ep10772395
- Sabol, T., y Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., y 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(2), 251-257. doi: 10.1016/j.lindif.2011.02.010
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., y Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 707-721. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00056-9
- Salguero, J. M., Extremera, N., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2015). If you have high emotional intelligence (EI), you must trust in your abilities: The interaction effect of ability EI and perceived EI on depression in women. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 46-56. doi: 10.1177/0734282914550384
- Salguero, J. M., Fernandez-Berrocal, P., Balluerka, N., y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1209. doi: 10.2224/sbp.2010.38.9.1197

REFERENCIAS

- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., y Cabello, R. (2009). Propiedades psicométricas de la versión reducida del Trait Meta-Mood Scale: TMMS-12. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero, y R. Cabello (Eds.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 129-133). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Salguero, J. M., Palomera, R., y Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: A 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21-34. doi: 10.1007/s10212-011-0063-8
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salvador-Ferrer, C. M. (2012a). Influence of emotional intelligence in self-concept. *International Journal of Learning and Development*, 2(1), 232-240.
- Salvador-Ferrer, C. M. (2012b). Self-concept in college students: Does it affect the emotional domain? *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(2), 27-33.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y 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. doi: 10.1080/17439760.2015.1058968
- Sánchez-Elvira, A. (2003). *Introducción al estudio de las diferencias individuales*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sánchez-García, M., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The factor structure and psychometric properties of the Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. *Psychological Assessment*, 28(11), 1404-1415. doi: 10.1037/pas0000269
- Sánchez-Ruiz, M. J., Mavroveli, S., y Poullis, J. (2013). Trait emotional intelligence and its links to university performance: An examination. *Personality and Individual Differences*, 54(5), 658-662. doi:10.1016/j.paid.2012.11.013
- Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: Una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educativa: Formación de Profesorado*, 57(2), 27-50. doi: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712

REFERENCIAS

- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (1999). The PANAS scales of positive and negative affect: Factor analytic validation and cross-cultural convergence. *Psicothema*, *11*(1), 37-51.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., y Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*(1), 127-139. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.127
- Saris, W. E., Satorra, A., y van der Veld, W. M. (2009). Testing structural equation models or detection of misspecifications? *Structural Equation Modeling*, *16*(4), 561-582. doi: 10.1080/10705510903203433
- Sass, D. A., y Schmitt, T. A. (2013). Testing measurement and structural invariance. En T. Teo (Ed.), *Handbook of quantitative method for educational research* (pp. 315-345). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schaefer, C., Coyne, J. C., y Lazarus, R. S. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, *4*(4), 381-406. doi: 10.1007/BF00846149
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., y Bühner, M. (2010). Is it really robust?: Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *Methodology*, *6*(4), 147-151. doi: 10.1027/1614-2241/a000016
- Schmidt-Atzert, L., y Bühner, M. (2002). Entwicklung eines Leistungstests zur Emotionalen Intelligenz. Trabajo presentado en el 43. *Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, Berlín.
- Schmitt, N. (1982). The use of covariance structures to assess beta and gamma change. *Multivariate Behavioral Research*, *17*(3), 343-358. doi: 10.1207/s15327906mbr1703_3
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, *8*(4), 350-353. doi: 10.1037/1040-3590.8.4.350
- Schneider, W. J., Mayer, J. D., y Newman, D. A. (2016). Integrating hot and cool intelligences: Thinking broadly about broad abilities. *Journal of Intelligence*, *4*(1), 1-25. doi: 10.3390/jintelligence4010001
- Schneider, W. J., y McGrew, K. S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. En D. P. Flanagan, y P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 99-144). Nueva York, NY: Guilford.
- Scholte, R. H. J., van Lieshout, C. F. M., y van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, *11*(1), 71-94. doi: 10.1111/1532-7795.00004
- Schultz, D., e Izard, C. E. (1998). *Assessment of Children's Emotion Skills (ACES)*. Newark, DE: University of Delaware.

REFERENCIAS

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., ... Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology, 141*(4), 523-536. doi: 10.1080/00224540109600569
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Jaggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., y Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 42*(6), 921-933. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.003
- Schwartz, J. A., y Koenig, L. J. (1996). Response styles and negative affect among adolescents. *Cognitive Therapy and Research, 20*(1), 13-36. doi: 10.1007/BF02229241
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness*. Nueva York, NY: Free Press/Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish*. Londres: Nicholas Brealey.
- Seligman, M. E., y Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. En M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Dordrecht: Springer.
- Schwartz, O. S., Sheeber, L. B., Dudgeon, P., y Allen, N. B. (2012). Emotion socialization within the family environment and adolescent depression. *Clinical Psychology Review, 32*(6), 447-453. doi: 10.1016/j.cpr.2012.05.002
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. doi: 10.3102/00346543046003407
- Shi, J., y Wang, L. (2007). Validation of emotional intelligence scale in Chinese university students. *Personality and Individual Differences, 43*(2), 377-387. doi: 10.1016/j.paid.2006.12.012
- Siegling, A. B., Saklofske, D. H., y Petrides, K. V. (2014). Measures of ability and trait emotional intelligence. En G. Boyle, D. H. Saklofske, y G. Matthews (Eds.), *Measures of personality and social psychological constructs* (pp. 381-414). Oxford: Academic.
- Singh, K., y Junnarkar, M. (2015). Correlates and predictors of positive mental health for school going children. *Personality and Individual Differences, 76*, 82-87. doi: 10.1016/j.paid.2014.11.047
- Singh, N., y Singh, A. (2012). Emotional intelligence of the adolescents in relation to their self-concept. *Indian Journal of Positive Psychology, 3*(2), 128-132.

REFERENCIAS

- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., y Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. En K. R. Wentzel y R. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223-245). Nueva York, NY: Routledge.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, *13*, 290-312. doi: 10.2307/270723
- Spearman, C. (1910). Correlation calculated from faulty data. *British Journal of Psychology*, *3*(3), 271-295. doi: 10.1111/j.2044-8295.1910.tb00206.x
- Spirito, A., Stark, J., Grace, N., y Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *20*(5), 531-544. doi: 10.1007/BF01540636
- Steenkamp, J. E. M., y Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, *25*(1), 78-90. doi: 10.1086/209528
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, *9*(2), 69-74. doi: 10.1016/j.tics.2004.12.005
- Sternberg, R. J. (1985). *La inteligencia práctica y las habilidades personales*. Nueva York, NY: Cambridge University.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Nueva York, NY: Viking.
- Stone, L. B., McGeary, J. E., Palmer, R. H., y Gibb, B. E. (2013). Identifying genetic predictors of depression risk: 5-HTTLPR and BDNF Val66Met polymorphisms are associated with rumination and co-rumination in adolescents. *Frontiers in Genetics*, *4*(246), 1-10. doi: 10.3389/fgene.2013.00246
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, *80*(1), 99-103. doi: 10.1207/S15327752jpa8001_18
- Sullivan, A. K. (1999). *The emotional intelligence scale for children* (tesis doctoral). University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Sun, P., Wang, S., y Kong, F. (2014). Core self-evaluation as mediator and moderator of the relationship between emotional intelligence and life satisfaction. *Social Indicators Research*, *118*(1), 173-180. doi: 10.1007/s11205-013-0413-9.
- Szymanowicz, A., y Furnham, A. (2013). Gender and gender role differences in self-and other-estimates of multiple intelligences. *The Journal of Social Psychology*, *153*(4), 399-423. doi: 10.1080/00224545.2012.754397

REFERENCIAS

- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5ª ed.). Nueva York, NY: Allyn and Bacon.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-203. doi:10.1007/BF00905728
- Tavakol, M., y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. doi: 10.5116/ijme.4dfb.8dfd
- Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz-Padial, E., y Johnsen, B. H. (2003). Gender differences in the relationship between emotional regulation and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 349-364. doi: 10.1023/A:1023922618287
- Thompson, B. L., Waltz, J., Croyle, K., y Pepper, A. C. (2007). Trait meta-mood and affect as predictors of somatic symptoms and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1786-1795. doi: 10.1016/j.paid.2007.05.017
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., y Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991-1008. doi: 10.1007/s11205-012-0123-8
- Torsheim, T., Wold, B., y Samdal, O. (2000). The teacher and classmate support scale: Factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13-and 15-year-old adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195-212. doi: 10.1177/0143034300212006
- Ullman, J. D. (1996). Structural equation modeling. En B. G. Tabachnick y L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (3ª ed., pp. 709-811). Nueva York, NY: Harper Collins College.
- Uriel, E., y Aldás, J. (2005). *Análisis multivariante aplicado: Aplicaciones al marketing, investigación de mercados, economía, dirección de empresas y turismo*. Madrid: Thomson.
- Urquijo, I., Extremera, N., y Villa, A. (2016). Emotional intelligence, life satisfaction, and psychological well-being in graduates: The mediating effect of perceived stress. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1241-1252. doi: 10.1007/s11482-015-9432-9
- Vacha-Haase, T., y Thompson, B. (2004). How to estimate and interpret various effect sizes. *Journal of Counselling Psychology*, 51(4), 473-481. doi: 10.1037/0022-0167.51.4.473
- van Aken, M. A. G., y Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 79-93. doi: 10.1177/0265407597141004

REFERENCIAS

- van Dierendonck, D. (2004) The construct validity of Ryff's Scale of Psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629-644. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00122-3
- van Rooy, D. L., Alonso, A., y Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700. doi: 10.1016/j.paid.2004.05.023
- van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., y Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: What is this thing called emotional intelligence? *Human Performance*, 18(4), 445-462. doi: 10.1207/s15327043hup1804_9
- Vandenberg, R. J. (2002). Toward a further understanding of an improvement in measurement invariance methods and procedures. *Organizational Research Methods*, 5(2), 139-158. doi: 10.1177/1094428102005002001
- Vandenberg, R. J., y Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement equivalence literature: Suggestions, practices and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4-70. doi: 10.1177/109442810031002
- Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D., y Stewart, D. (1986). The social support appraisals (SS-A) scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14(2), 195-218. doi: 10.1007/BF00911821
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5(1), 15-28.
- Veenhoven, R. (2002). Why social policy needs subjective indicators. *Social Indicators Research*, 58(1-3), 33-46. doi: 10.1023/A:1015723614574
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., y García, Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. doi: 10.1387/RevPsicodidact.12671
- Vidal-Rodeiro, C. L., Emery, J. L., y Bell, J. F. (2012). Emotional intelligence and academic attainment of British secondary school children: A cross-sectional survey. *Educational Studies*, 38(5), 521-539. doi:10.1080/03055698.2011.643115
- Wang, C., Kim, D. H., y Ng, K. M. (2012). Factorial and item-level invariance of an emotional intelligence scale across groups of international students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(2), 160-170. doi: 10.1177/0734282911412543
- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x

REFERENCIAS

- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wang, M. T., y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. doi: 10.1111/cdev.12138
- Wang, L. L., Watts, A. S., Anderson, R. A., y Little, T. D. (2013). Common fallacies in quantitative research methodology. En T. D. Little (Ed.), *The Oxford handbook of quantitative methods. Volume 2: Statistical analysis* (pp. 718-758). Nueva York, NY: Oxford University. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199934898.013.0031
- Wang, M. T., Willett, J. B., y Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480. doi: 10.1016/j.jsp.2011.04.001
- Warrens, M. J. (2015). On Cronbach's alpha as the mean of all split-half reliabilities. En R. Millsap, D. Bolt, L. van der Ark, y W. C. Wang (Eds.), *Quantitative psychology research: Springer proceedings in mathematics & statistics* (vol. 89, pp. 293-300). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-07503-7-18
- Washburn, J. M. (2000). The influence of gender, sex-role orientation, and self-esteem on adolescents: Use of coping strategies. *Dissertation Abstracts International Section A, Humanities and Social Sciences*, 61(1-A), 88.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Whitman, D. S., van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., y Kraus, E. (2009). Testing the second-order factor structure and measurement equivalence of the Wong and Law emotional intelligence scale across gender and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1059-1074. doi: 10.1177/0013164409344498
- Wiley, D. E. (1973). The identification problem for structural equation models with unmeasured variables. En A. S. Goldberger y O. D. Duncan (Eds.), *Structural equation models in the social sciences* (pp. 69-83). Nueva York, NY: Seminar.
- Willits, F. K., Theodori, G. L., y Luloff, A. E. (2016). Another look at Likert scales. *Journal of Rural Social Sciences*, 31(3), 126-139.

REFERENCIAS

- Willms, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Wills, T. A. (1991). Social support and interpersonal relationships. En M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behaviour* (pp. 265-289). Newbury Park, CA: Sage.
- Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00099-1
- Wright, J. P., Tibbetts, S. G., y Daigle, L. E. (2015). *Criminals in the making: Criminality across the life course*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Xu, M. K., Marsh, H. W., Hau, K. T., Ho, I. T., Morin, A. J., y Abduljabbar, A. S. (2013). The internal/external frame of reference of academic self-concept: Extension to a foreign language and the role of language of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 489-503. doi:10.1037/a0031333
- Yang, Y., y Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century?: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392. doi: 10.1177/0734282911406668
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University.
- Zavala, M. A., y López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial: ¿Qué papel juega la inteligencia emocional? *Psicología Conductual*, 20(1), 59-75.
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology*, 4(1), 1-30. doi: 10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., y Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. doi:10.1207/s15327752jpa5201_2
- Zubeldia, M. (2015). *El autoconcepto musical, motivación y bienestar psicológico del alumnado de conservatorio* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Lejona.

