

## Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, *engagement* y rendimiento académico de adolescentes

Cristina Serrano y Yolanda Andreu

Universidad de Valencia

### Resumen

El presente estudio extiende la investigación previa sobre inteligencia emocional percibida (IEP), al examinar las conexiones entre IEP, estrés percibido, bienestar subjetivo, *engagement* académico, rendimiento, edad y sexo en una muestra de adolescentes; al tiempo que explora si estrés percibido, bienestar subjetivo y/o *engagement* académico median la asociación IEP y rendimiento. Los resultados obtenidos en una muestra de 626 participantes de entre 13 y 18 años muestran la existencia de relaciones entre IEP y todas las variables analizadas, a excepción de edad y rendimiento; al tiempo que todas las variables hipotetizadas como mediadoras sí se asocian con el rendimiento académico. El efecto indirecto de la IEP sobre este último se produce a través del mayor compromiso con el estudio (*engagement*) y el menor estrés percibido. Se discute la implicación de los resultados para diferentes propuestas relacionales entre IEP y las variables evaluadas.

*Palabras clave:* inteligencia emocional percibida, *engagement* académico, bienestar subjetivo, estrés percibido, rendimiento académico.

### Abstract

This study extends previous research on perceived emotional intelligence (PEI), since it examines the connections between the PEI, perceived stress, subjective well-being, academic engagement, academic performance, age and sex in a sample of adolescents; at the same time that exploring whether perceived stress, subjective well-being and / or academic engagement mediate the relationship between the PEI and performance. The results obtained on a sample of 626 participants aged 13 to 18 show the existence of relationships between PEI and all the analyzed variables, except for the age and academic achievement; as well as all the hypothesized variables as mediators show association with academic performance. The indirect effect of the PEI on this last is produced through greater commitment to the study (*engagement*) and the least perceived stress. The implication of the results for different relational proposals between PEI and assessed variables is discussed.

*Keywords:* perceived emotional intelligence, academic engagement, subjective well-being, perceived stress, academic achievement.

Correspondencia: Yolanda Andreu. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Avda. Blasco Ibáñez, 13, 46010. Valencia (España). E-mail: yolanda.andreu@uv.es

## Introducción

Al tiempo que la inteligencia general se revelaba insuficiente en cuanto predictor universal del éxito obtenido en los diferentes ámbitos o facetas de la vida, las dos últimas décadas del siglo XX han sido claves en reorientar la atención de los investigadores hacia inteligencias de carácter específico. Durante la década de los 80, germinó la idea de que existen, no una sino, múltiples inteligencias (Gardner, 1983; Sternberg, 1985) y desde los 90 se han venido explorando inteligencias que, como la emocional, tienen que ver con información personalmente relevante (Mayer, Roberts, y Barsade, 2008).

El modelo prevalente en la actualidad en el estudio científico de la Inteligencia Emocional (IE) es el modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey (Mayer, Caruso, y Salovey, 1999), quienes conceptualizan la IE como «*la capacidad para valorar y expresar las emociones con exactitud, la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la capacidad para entender la emoción y el crecimiento emocional, y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual*» (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). Las habilidades emocionales recogidas en la IE, al permitir un mejor procesamiento y asimilación de la información emocional suscitada por los acontecimientos cotidianos, se vincularían con resultados tan relevantes en la vida de una persona como puedan

ser: la presencia de mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico y/o un mejor desempeño académico (Mayer et al., 2008; Salovey, Mayer, y Caruso, 2002).

Una forma de evaluación de la IE ampliamente utilizada recurre al uso de medidas de autoinforme que recogen la percepción que la persona tiene sobre su propia IE; esto es, la denominada Inteligencia Emocional Percibida —IEP— (Mayer, Salovey, y Caruso, 2000; Salovey, Stroud, Woolery, y Epel, 2002). Basado en el modelo de Salovey y Mayer (1990), el instrumento de elección habitualmente empleado para evaluar la IEP es el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995), compuesto por las subescalas de *atención, claridad y reparación emocional*.

La investigación que en el contexto español ha examinado la relación entre las subescalas del TMMS-24 (adaptación española de Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004) y el bienestar subjetivo (Diener, 1984) ha mostrado la existencia de una asociación positiva entre ambas variables en estudiantes universitarios (Extremera, Salguero, y Fernández-Berrocal, 2011), en adultos (Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldás, y Vozmediano, 2015), en adolescentes (Rey y Extremera, 2012) y en alumnado de educación primaria (Ferragut y Fierro, 2012). En esta línea se sitúan también aquellos trabajos que encuentran una asociación entre IEP y satisfacción vital tanto en jóvenes y adultos (Vergara et al., 2015), como en universitarios (Extremera, Durán, y Rey,

2009) y adolescentes (Rey, Extremera, y Pena, 2011). Además, los resultados son consistentes en mostrar que las habilidades específicas que desempeñan un papel significativo en el bienestar subjetivo son *claridad* y *reparación emocional* (Extremera et al., 2011; Ferragut y Fierro, 2012; Rey y Extremera, 2012; Rey et al., 2011; Vergara et al., 2015).

Asimismo, los estudios que abordan la relación entre IEP y estrés percibido han respaldado la existencia de una relación negativa entre ambas variables tanto en adultos (Augusto-Landa, López-Zafra, Berrios-Martos, y Aguilar-Luzón, 2008) como en estudiantes universitarios (Extremera, Durán, y Rey, 2007). Los resultados indican que mientras *claridad* y *reparación emocional* se asocian negativamente con el estrés, la relación entre *atención emocional* y estrés es positiva (Augusto-Landa et al., 2008; Extremera et al., 2007).

El *engagement* es un constructo de reciente aparición en el contexto de la psicología positiva, en el cual se postula como opuesto al *burnout* (Maslach, Schaufeli, y Leiter, 2001) y se define como «un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por *vigor*, *dedicación* y *absorción*» (Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002, p. 79). Existen diferentes trabajos que, en el ámbito laboral, han encontrado una asociación positiva entre IEP y las dimensiones de *engagement* —*vigor*, *dedicación* y *absorción*— (Esteban-Ramiro, 2014; Pena, Rey, y Extremera, 2012). Aunque más escasos, también en el con-

texto académico, algunos trabajos evidencian una relación positiva entre IEP y *engagement* en muestras de discentes universitarios (Extremera et al., 2007). Concretamente, *atención* y *reparación emocional* se asocian con *vigor* y *dedicación*; mientras que es *reparación emocional* la única relacionada con la dimensión de *absorción* (Extremera et al., 2007).

La naturaleza inconsistente de los resultados obtenidos en investigaciones previas impide concluir que exista apoyo empírico que respalde la asociación entre el rendimiento académico y las subescalas del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). Así, por ejemplo, algunos estudios con población universitaria han encontrado una asociación positiva entre IEP y rendimiento académico (Pérez-Pérez y Castejón, 2006a), incluso después de controlar el efecto de la inteligencia psicométrica (Pérez-Pérez y Castejón, 2006b), mientras otros no han detectado relación alguna (Font, 2013). Algunos trabajos encuentran sólo un apoyo débil para la relación entre ambas variables en alumnado de educación secundaria (Buenrostro-Guerrero et al., 2012; Jiménez y López-Zafra, 2013) y, sin embargo, otros no detectan asociación alguna en alumnado de educación primaria (Ferragut y Fierro, 2012). La falta de consistencia alcanza también a los resultados respecto al papel que desempeñan las diferentes habilidades. Mientras que en algunos casos sólo *reparación emocional* muestra una asociación con el rendimiento académico (Buenrostro-Guerrero et al., 2012); en otros, la cali-

ficación media obtenida se asocia negativamente con *atención emocional* y positivamente con *claridad* y *reparación emocional* (Pérez-Pérez y Castejón, 2006a; 2006b).

Por su parte y en consonancia con la relación existente entre afecto positivo y éxito en diferentes ámbitos de la vida (Lyubomirsky, King, y Diener, 2005), los resultados de investigación muestran la existencia de una asociación positiva entre bienestar subjetivo y rendimiento académico (Ferragut y Fierro, 2012; García et al., 2015) y también indican una relación negativa entre el rendimiento y los niveles de estrés autoinformados por el alumnado (Wintre et al., 2011). En esta misma línea y aunque los trabajos son todavía escasos, se ha encontrado una asociación positiva entre *engagement* (en particular, las dimensiones de *vigor* y *dedicación*) y rendimiento académico en población universitaria (Casuso-Holgado et al., 2013).

Diferentes estudios han abordado también la relación de la IEP con sexo y edad. En concreto, su conceptualización como habilidad (Mayer y Salovey, 1997) determina el entendimiento de la IE como una inteligencia genuina, basada en parte en la observación y que, en consecuencia, se incrementa con la edad y la experiencia. Sin embargo, los resultados obtenidos son poco consistentes: los trabajos en población universitaria no han encontrado ninguna asociación entre las dimensiones de IEP y la edad (Cazalla y Molero, 2014) y en adolescentes solo han hallado una relación positiva débil entre ambas varia-

bles (Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, y Aritzeta, 2010). Por último y aunque algunos estudios no encuentran diferenciación en IEP entre hombres y mujeres (Cazalla y Molero, 2014), una mayoría de trabajos sí evidencian diferencias en los valores de IEP en función del sexo, tanto en alumnado de secundaria (Salguero et al., 2010) como en discentes universitarios (Extremera et al., 2007; Molero, Ortega-Álvarez, y Moreno, 2010). Concretamente, los resultados revelan de manera consistente que los varones obtienen puntuaciones más altas en *reparación*, mientras que las mujeres puntúan más alto en *atención* (Antúnez, Navarro, y Adán, 2013; Extremera et al., 2007b; Molero et al., 2010). Los resultados respecto a *claridad* no muestran la misma consistencia, aunque las diferencias apuntan a que es menor en las mujeres (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Salguero et al., 2010).

En el presente trabajo se abordan diferentes objetivos. En primer lugar, se pretende extender la investigación previa respecto a las relaciones entre IEP y bienestar subjetivo, estrés percibido y *engagement* académico y comprobar si tales relaciones se replican en una muestra de adolescentes de educación secundaria, dada la escasez de estudios en este subgrupo. Como segundo objetivo, se explora la posibilidad de que la supuesta asociación entre IEP y rendimiento académico esté mediada por las variables anteriormente mencionadas: bienestar subjetivo, estrés percibido y/o *engagement* académico. Por último, se

analiza también la existencia de diferencias en IEP en función del sexo y la edad.

## Método

### Participantes

La muestra final está compuesta por 626 adolescentes (309 chicas y 317 chicos) de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria y 1.º de Bachillerato, procedentes de cuatro centros educativos urbanos y laicos (tres públicos y uno privado/concertado) de las provincias de Castellón y Valencia. El rango de edad de los participantes se encuentra entre los 13 y los 18 años ( $M = 15.48$ ;  $DT = 1.00$ ).

### Instrumentos

La IEP se evalúa a través de la adaptación española de 24 ítems del TMMS (Fernández-Berrocal, et al., 2004; versión original Salovey et al., 1995). Se trata de una medida de auto-informe con una escala Likert de 5 puntos, que contempla las habilidades de *atención* —capacidad para atender y observar las propias emociones y sentimientos—, *claridad* —nivel de comprensión alcanzado respecto a dichas emociones y sentimientos— y *reparación emocional*— grado en que la persona cree tener capacidad para interrumpir los estados emocionales negativos y prolongar los positivos—. Los índices alfa de Cronbach ( $\alpha_A = .89$ ,  $\alpha_C = .87$ ,  $\alpha_R = .83$ ) y Fiabilidad Compuesta

( $FC_A = .88$ ,  $FC_C = .82$ ,  $FC_R = .76$ ) indican una buena fiabilidad global de la escala en el presente estudio, aunque en el caso de *claridad* y *reparación emocional* con una varianza media extractada inferior a la recomendable ( $VME_A = .49$ ,  $VME_C = .37$ ,  $VME_R = .34$ ).

La evaluación del bienestar subjetivo se realiza mediante la adaptación española de la *Subjective Happiness Scale* (Extremera, Fernández-Berrocal, González-Herrero, y Cabello, 2009; versión original de Lyubomirsky y Lepper, 1999). Instrumento de autoinforme compuesto por 4 ítems que solicitan al participante que valore —usando una escala Likert de siete puntos— su propia felicidad en términos absolutos, relativos y respecto a las descripciones de personas felices o infelices. La escala presenta en este estudio una buena fiabilidad y varianza media extractada ( $\alpha = .76$ ,  $FC = .80$ ,  $VME = .52$ ).

El estrés percibido se evalúa mediante la adaptación al castellano de Remor y Carroble (2001) de la escala *Perceived Stress Scale* (Cohen, Kamarck, y Mermelstein, 1983). Dicha escala, compuesta por 14 ítems, evalúa —mediante un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos— el estrés que ha percibido el adolescente en su vida, durante el último mes. Los índices indican una buena fiabilidad de la escala para la presente muestra ( $\alpha = .79$ ,  $FC = .77$ ), aunque la varianza media extractada resulta inferior al valor recomendable ( $VME = .24$ ).

El *engagement* académico se evalúa a través de la versión abreviada en

lengua castellana de la *Utrecht Work Engagement Scale for Students* (Benevides-Pereira, Fraiz de Camargo, y Porto-Martins, 2009; versión original UWES-S-9; Schaufeli y Bakker, 2003). El instrumento incluye nueve ítems —escala Likert de siete puntos— que se agrupan en tres subescalas: *vigor* —nivel de energía, persistencia y esfuerzo en la realización de las tareas académicas—, *dedicación* —grado de implicación en los estudios— y *absorción* —nivel de concentración e inmersión en los mismos—. En este estudio, los índices alfa de Cronbach ( $\alpha_V = .82$ ,  $\alpha_D = .79$ ,  $\alpha_A = .79$ ), Fiabilidad Compuesta ( $FC_V = .83$ ,  $FC_D = .80$ ,  $FC_A = .79$ ) y Varianza Media Extractada ( $VME_V = .63$ ,  $VME_D = .57$ ,  $VME_A = .56$ ) se encuentran dentro de los valores considerados recomendables.

Como indicador del rendimiento académico se recurre a las notas medias alcanzadas en las dos primeras evaluaciones del curso académico. La alta correlación obtenida entre ambas ( $r = .96$ ) reafirma el uso de la media aritmética como indicador fiable del criterio.

### Procedimiento

Se seleccionan de forma aleatoria quince centros educativos —tanto públicos como privados— de la Comunidad Valenciana, a los que se les envía un e-mail, solicitando su participación en el presente estudio. Posteriormente, con aquellos centros que muestran su interés se concierta una entrevista personal para ofrecer una información más detallada sobre el objetivo de la investigación y, en su caso, confirmar

su participación. Tras obtener el permiso institucional, se planifica el pase del protocolo de evaluación. Éste tiene lugar entre los meses de marzo y mayo de 2013, de forma colectiva, durante una sesión de tutoría y tras obtener el consentimiento informado. La nota media obtenida por cada alumno/a en las dos primeras evaluaciones del curso académico es facilitada por el jefe de estudios de cada centro.

### Análisis estadísticos

Se examina la presencia de datos incompletos aleatorios en los diferentes cuestionarios administrados. Se desestiman aquellos «protocolos de evaluación» en los que el porcentaje de pérdida de datos alcanza el 20% y se imputan datos siguiendo el procedimiento de «sustitución por la media» en aquellos otros en los que dicho porcentaje es inferior (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1999). Se calculan índices de fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados —alfa de Cronbach, Fiabilidad Compuesta (FC) y Varianza Media Extractada (VME)—. Se obtienen estadísticos descriptivos para establecer las características sociodemográficas y psicológicas de los participantes. Se realizan análisis correlacionales y MANOVAS para examinar las relaciones bivariadas existentes entre las variables evaluadas. Se explora la capacidad predictiva de la IEP respecto al resto de variables contempladas mediante análisis de regresión lineal múltiple. Se examinan, por último, los modelos de mediación propuestos.

Los paquetes estadísticos utilizados son: el paquete estadístico SPSS (versión 20.0), la macro PROCESS del SPSS y el programa AMOS.

## Resultados

### Análisis de correlación

En la Tabla 1 se muestran los análisis descriptivos y las correlaciones entre las variables. *Atención emocional* se relaciona positivamente con estrés percibido y con los tres componentes del *engagement* académico. *Claridad* y *reparación emocional* se relacionan negativamente con estrés percibido y positivamente con bienestar emocional y los tres componen-

tes del *engagement*. Ninguna de las dimensiones de IEP se relaciona con rendimiento académico.

Bienestar subjetivo y estrés percibido muestran una correlación negativa entre sí y positiva y negativa respectivamente, con rendimiento. Los tres componentes del *engagement* se asocian negativamente con estrés percibido y positivamente con bienestar subjetivo y rendimiento. Por último, la edad no correlaciona con ninguna variable.

### Diferencias en función del sexo

El análisis multivariado de varianza (MANOVA) utilizando como variable independiente el sexo resulta ser significativo [ $\Lambda(9, 616) = 13.85, p < .001, \eta^2 = .17$ ]

Tabla 1

*Estadísticos Descriptivos y Correlaciones entre las Variables del Estudio*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Atención <sup>a</sup>									
2. Claridad <sup>a</sup>	.29***								
3. Reparación <sup>a</sup>	.19***	.42***							
4. Bienestar Subjetivo	.02	.34***	.50***						
5. Estrés percibido	.25***	-.35***	-.40***	-.50***					
6. Vigor <sup>b</sup>	.19***	.19***	.27***	.13**	-.11**				
7. Dedicación <sup>b</sup>	.19***	.15***	.29***	.18***	-.14**	.71***			
8. Absorción <sup>b</sup>	.19***	.17***	.22***	.11**	-.10*	.79***	.73***		
9. Rendimiento	.00	-.01	.04	.09*	-.15***	.21***	.36***	.25***	
10. Edad	-.03	.04	-.01	.02	-.05	.01	.07	.03	.01
Media	24.47	24.98	26.55	20.01	27.23	6.58	9.55	7.76	6.15
Desviación típica	6.71	6.16	6.31	4.37	7.14	4.22	4.38	4.12	1.65

Nota. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

<sup>a</sup> dimensiones de IEP;

<sup>b</sup> dimensiones de *engagement* académico.

Tabla 2

Análisis de Diferencias de Medias en Función del Sexo (MANOVA) ( $N_V = 317$ ,  $N_M = 309$ )

Grupos		<i>M (DT)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
Atención <sup>a</sup>	Mujeres	26.26 (6.53)	6.84	.001***	.55
	Varones	22.72 (6.42)			
Claridad <sup>a</sup>	Mujeres	24.92 (6.55)	-2.47	.805	-.02
	Varones	25.04 (5.77)			
Reparación <sup>a</sup>	Mujeres	25.90 (6.37)	-2.56	.011*	-.02
	Varones	27.18 (6.20)			
Bienestar subjetivo	Mujeres	19.64 (4.41)	-2.09	.037*	-.17
	Varones	20.37 (4.31)			
Estrés percibido	Mujeres	29.17 (7.39)	6.95	.001***	.56
	Varones	25.34 (6.34)			
Vigor <sup>b</sup>	Mujeres	6.91 (4.09)	1.90	.057	.15
	Varones	6.26 (4.33)			
Dedicación <sup>b</sup>	Mujeres	9.95 (4.28)	2.24	.026*	.18
	Varones	9.17 (4.45)			
Absorción <sup>b</sup>	Mujeres	8.06 (3.92)	1.80	.073	.14
	Varones	7.47 (4.31)			
Rendimiento	Mujeres	6.45 (1.59)	4.59	.001**	.37
	Varones	5.88 (1.66)			

Nota. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

<sup>a</sup> dimensiones de IEP;

<sup>b</sup> dimensiones *engagement* académico.

(Tabla 2). Las mujeres obtienen puntuaciones mayores en *atención emocional*, *estrés percibido*, *dedicación* y *rendimiento*; los hombres alcanzan puntuaciones más altas en *reparación emocional* y *bienestar subjetivo*.

### Análisis de regresión

Se realizan diferentes análisis de regresión (método *enter*), en función

de que el criterio esté definido por las variables de bienestar subjetivo, estrés percibido y *engagement* (*vigor*, *dedicación* y *absorción*) y en los que *atención*, *claridad* y *reparación emocional* constituyan siempre las variables predictoras. En todos ellos se controla la influencia de la variable sexo (Tabla 3).

Las habilidades emocionales explican el 28% de la variabilidad en



Tabla 3

*Análisis de Regresión de las Habilidades Emocionales sobre el Resto de Variables del Estudio*

	$R^2$	$F$	$\beta$	$p$	$\Delta R^2$	Índices de colinealidad	
						Tolerancia	FIV
Paso 1 <sup>a</sup>	.01	4.36			.01		
1. Sexo			.08	.04**			
Paso 2: TMMS-24 subescalas <sup>a</sup>	.28	61.59			.28		
1. Atención			-.12	.00***		.83	1.20
2. Claridad			.19	.00***		.78	1.29
3. Reparación			.44	.00***		.80	1.25
Paso 1 <sup>b</sup>	.07	48.53			.07		
1. Sexo			-.30	.00***			
Paso 2: TMMS-24 subescalas <sup>b</sup>	.37	90.22			.36		
1. Atención			.37	.00***		.83	1.20
2. Claridad			-.32	.00***		.78	1.29
3. Reparación			-.32	.00***		.80	1.25
Paso 1 <sup>c</sup>	.01	3.62			.00		
1. Sexo			-.08	.06			
Paso 2: TMMS-24 subescalas <sup>c</sup>	.10	16.71			.09		
1. Atención			.10	.01*		.83	1.20
2. Claridad			.07	.13		.78	1.29
3. Reparación			.23	.00***		.80	1.25
Paso 1 <sup>d</sup>	.01	5.01			.01		
1. Sexo			-.09	.03			
Paso 2: TMMS-24 subescalas <sup>d</sup>	.11	19.52			.11		
1. Atención			.11	.01**		.83	1.20
2. Claridad			.00	.97		.78	1.29
3. Reparación			.28	.00***		.80	1.25
Paso 1 <sup>e</sup>	.01	3.23			.00		
1. Sexo			-.07	.07			
Paso 2: TMMS-24 subescalas <sup>e</sup>	.08	12.60			.07		
1. Atención			.12	.00***		.83	1.20
2. Claridad			.07	.14		.78	1.29
3. Reparación			.17	.00***		.80	1.25

Nota. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

<sup>a</sup> VD = Bienestar subjetivo;

<sup>b</sup> VD = Estrés percibido;

<sup>c</sup> VD = Vigor;

<sup>d</sup> VD = Dedicación;

<sup>e</sup> VD = Absorción.

bienestar subjetivo y el 36% de la varianza del estrés percibido. Todas ellas realizan una aportación a la ecuación de regresión. Cuando la variable criterio es el nivel de *vigor*, *dedicación* y/o *absorción* —*engagement*— la varianza explicada por la IEP es claramente menor (sólo supera el 10% en el caso de *dedicación*) y la variable *claridad emocional* no realiza aportación a la ecuación. Los resultados muestran que no existe colinealidad entre las dimensiones que constituyen la IEP.

### Análisis de mediación

Se explora el posible efecto mediador de las variables de bienestar subjetivo y estrés percibido, así como de las dimensiones de *engagement* —*vigor*, *dedicación* y *absorción*—, entre las habilidades emocionales y el rendimiento académico a través del procedimiento bootstrapping con 5.000 repeticiones para estimar los intervalos de confianza del 95%. En todos los casos se controla la variable sexo.

Tabla 4

*Análisis de Mediación de las Dimensiones de Engagement en la Relación entre IEP y Rendimiento Académico*

VI	M	Efectos de V.I a M	Efectos directos de M a la VD	Efecto total	Efecto directo	Efecto indirecto	Intervalo de confianza (IC) 95%	
<i>Reparación</i> <sup>a</sup>				.01	-.01	.03*	.017	.039
	<i>Vigor</i> <sup>b</sup>	.19***	-.04			-.01	-.018	.001
	<i>Dedicación</i> <sup>b</sup>	.21***	.16***			.03*	.020	.047
	<i>Absorción</i> <sup>b</sup>	.15***	.02			.00	-.004	.011
<i>Claridad</i> <sup>a</sup>				.00	-.01	.01*	.004	.023
	<i>Vigor</i> <sup>b</sup>	.13***	-.04			-.01	-.014	.000
	<i>Dedicación</i> <sup>b</sup>	.11***	.15***			.02*	.007	.027
	<i>Absorción</i> <sup>b</sup>	.12***	.02			.00	-.004	.009
<i>Atención</i> <sup>a</sup>				-.01	-.03**	.02*	.007	.024
	<i>Vigor</i> <sup>b</sup>	.11***	-.04			-.01	-.012	.000
	<i>Dedicación</i> <sup>b</sup>	.11***	.15***			.02*	.009	.029
	<i>Absorción</i> <sup>b</sup>	.11***	.02			.00	-.003	.009

Nota. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

<sup>a</sup> dimensiones de IEP;

<sup>b</sup> dimensiones de *engagement* académico.

Tabla 5

*Análisis de Mediación de las Variables Estrés Percibido y Bienestar Subjetivo en la Relación entre IEP y Rendimiento*

VI	M	Efectos de V.I a M	Efectos directos de M a la VD	Efecto total	Efecto directo	Efecto indirecto	Intervalo de confianza (IC) 95%	
<i>Reparación<sup>a</sup></i>				.01	-.01	.02*	.011	.039
	<i>Bienestar subjetivo</i>	.34***	-.00			.00	-.012	.015
	<i>Estrés percibido</i>	-.42***	-.05***			.02*	.013	.033
<i>Claridad<sup>a</sup></i>				.00	-.03*	.02*	.015	.035
	<i>Bienestar subjetivo</i>	.24***	.01			.00	-.007	.012
	<i>Estrés percibido</i>	-.40***	-.06***			.02*	.013	.034
<i>Atención<sup>a</sup></i>				-.01	.00	-.01	-.018	.004
	<i>Bienestar subjetivo</i>	.03	.00			-.00	-.002	.002
	<i>Estrés percibido</i>	.21***	-.05***			-.01	-.018	.005

Nota. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

<sup>a</sup> dimensiones de IEP.

Los datos indican la existencia de un efecto indirecto de las dimensiones de IEP sobre rendimiento académico a través de las variables dedicación (EA) (Tabla 4) y estrés percibido (Tabla 5).

### Discusión

El presente trabajo tiene como objetivo central extender la investigación previa sobre las relaciones entre IEP

y las variables de bienestar subjetivo, estrés percibido y *engagement*. Los resultados obtenidos al respecto respaldan la existencia de una relación positiva entre IEP y bienestar subjetivo; y entre IEP y *engagement*, así como la existencia de una asociación negativa entre IEP y estrés percibido.

En la relación de IEP con bienestar subjetivo y estrés percibido, las tres habilidades emocionales desempeñan un papel significativo en la ecuación de predicción, si bien va-

rían respecto a la intensidad y dirección de la asociación. Así, mientras que *atención emocional* se asocia negativamente con bienestar subjetivo y positivamente con estrés percibido, *claridad y reparación emocional* se asocian positivamente con bienestar subjetivo y negativamente con estrés percibido. Por otra parte, la habilidad que desempeña un papel clave en el bienestar emocional es el manejo de los estados emocionales. Sin embargo, en los niveles percibidos de estrés tan importante como dicho manejo parece ser la atención prestada a lo que uno siente y la comprensión que se alcance de esos sentimientos. Estos resultados estarían en consonancia tanto con la investigación previa (Augusto-Landa et al., 2008; Extremera et al., 2007; Extremera et al., 2009; Ferragut y Fierro, 2012; Rey y Extremera, 2012; Rey et al., 2011; Vergara et al., 2015) como con el patrón característico que, según Salovey et al. (1999), describe a la persona alta en IE: puntuaciones altas en *claridad y reparación*, así como moderadas/bajas en *atención emocional*. Una alta *atención emocional* —en particular si se acompaña de baja *claridad y reparación emocional*— podría facilitar un proceso rumiativo sobre los acontecimientos negativos o estresantes; incrementando así la duración e intensidad de las emociones negativas y acabaría perjudicando el afrontamiento (Peña-Sarrionandia, Mikolajczak, y Gross, 2015).

Los resultados obtenidos apoyan la existencia de una asociación positiva, aunque débil entre las diferen-

tes dimensiones de IEP y *engagement* académico (Extremera et al., 2007). No obstante, a nivel multivariado, *claridad* emocional no desempeña un papel significativo en la predicción de ninguna de las dimensiones de *engagement*. Así pues, aquellos estudiantes que perciben y regulan satisfactoriamente sus estados emocionales: (a) se involucran y concentran con mayor facilidad en las tareas académicas; (b) muestran un mayor grado de energía y predisposición a invertir esfuerzos; y (c) persisten en mayor grado ante las dificultades que puedan surgir durante su desarrollo. En definitiva, las habilidades emocionales propiciarían actitudes positivas hacia los estudios y las tareas educativas por parte de los estudiantes.

En línea con el papel poco concluyente y débil que parece desempeñar la IEP en el éxito académico (Zeidner, Roberts, y Matthews, 2008) y con algunos estudios previos que utilizan el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004; Rajasingam, Suat-Cheng, Aung, Dipolog-Ubanan, y Wei, 2014), los resultados no respaldan la existencia de una relación directa entre IEP y rendimiento académico. Rendimiento académico que sí se relaciona, y en la dirección esperada, con bienestar subjetivo, estrés percibido y *engagement*. En concreto y tal como indica la investigación previa (Casuso-Holgado et al., 2013; Ferragut y Fierro, 2012; García et al., 2015; Struthers et al., 2000; Wintre et al., 2011), los discentes con mayor bienestar subjetivo, *vigor*, *dedicación* y *absorción* y con menores niveles

de estrés percibido obtienen un mejor rendimiento académico.

Como factor responsable de la ausencia de relación entre IEP y rendimiento académico, se podría apelar al indicador utilizado, ya que si bien muestra una fiabilidad satisfactoria, puede que carezca de validez suficiente. En esta línea, se ha planteado la necesidad de adoptar una visión menos restrictiva del éxito académico que contemple variables como la actitud positiva hacia los estudios (Zeidner et al., 2008). El argumento es que —a pesar de que la nota obtenida es el indicador de rendimiento más empleado—, las calificaciones no siempre reflejan fielmente las respuestas conceptuales, procedimentales y actitudinales del alumnado, ni tampoco su implicación, participación y concentración (Jiménez y López-Zafra, 2009). No obstante, esta argumentación se vería debilitada dado que, como se señala, la nota media del curso se asocia positivamente con los niveles de *vigor*, *dedicación* y *absorción* —*engagement*— mostrados por el alumnado. Asociación ésta que más bien vendría a reforzar el argumento expuesto por Qualter, Whiteley, Hutchinson y Pope (2007) respecto a lo improbable de que un concepto tan ampliamente definido como la IE prediga el éxito académico; al tiempo que constructos como el *engagement* académico puedan responder a la demanda que formulan los autores sobre la necesidad de apelar a variables más específicas para mejorar los niveles de predicción. De hecho, conceptos definidos también de forma amplia,

como puedan ser bienestar subjetivo o estrés percibido, se asocian de forma más débil que el *engagement* con el desempeño académico.

Los resultados obtenidos en el trabajo sí muestran la existencia de efectos indirectos —aunque débiles— de las dimensiones de IEP sobre el rendimiento académico a través de dos variables: *dedicación* y estrés percibido. Estos resultados serían congruentes con la adopción de un modelo secuencial para apresar la relación entre IE y rendimiento académico, tal y como proponen Extremera y Fernández-Berrocal (2004). Según dicho modelo, la IE incidiría en el ajuste emocional y sería dicho ajuste el que facilitaría a su vez la obtención de un mejor rendimiento académico. De forma similar, Zeidner et al. (2008) consideran factible que el papel de la IE en el desempeño académico sea el de proteger al estudiante de posibles barreras para el aprendizaje como puedan ser el distrés, el abuso de sustancias, la violencia, etc. Los resultados obtenidos en esta investigación apuntan a que una mayor IEP actuaría en el doble sentido de reducir una barrera para el aprendizaje —percepción de estrés— al tiempo que potencia una actitud positiva hacia el mismo —compromiso educativo/*dedicación*—. Por ambas vías se estaría propiciando una situación ventajosa para el éxito académico.

No se encuentra asociación en la muestra estudiada entre la IEP y la edad. Ante estos datos, cabe argumentar la necesidad de disponer de rangos más amplios de edad que los contem-

plados, a fin de apresar el incremento de la IEP con la experiencia. No en vano, los resultados previos obtenidos indican la no existencia de relación entre IEP y edad en población universitaria (Cazalla y Molero, 2014) o bien la presencia de relaciones muy débiles en adolescentes, a pesar del amplio tamaño muestral (Salguero et al., 2010).

Los resultados sí respaldan la existencia de diferencias en las dimensiones de *atención* y *reparación* emocional de la IEP en función del sexo. En línea con la mayor parte de los estudios (Antúnez et al., 2013; Extremera et al., 2007; Molero et al., 2010), las mujeres muestran una mayor *atención*, mientras los hombres puntúan más alto en *reparación*. Además y puesto que son también las mujeres las que muestran puntuaciones más altas en estrés percibido —mientras que los varones manifiestan niveles superiores de bienestar subjetivo—, los datos parecen respaldar el perfil disfuncional del comportamiento que aúna alta atención a los estados emocionales con baja habilidad para regularlos. Es destacable, asimismo, que las mujeres obtengan un mejor desempeño académico a pesar de sus mayores niveles de estrés percibido. Una explicación posible para este dato podría encontrarse en la también mayor *dedicación* —*engagement*— del grupo, que actuaría como amortiguador de la percepción de estrés.

Desde luego, el presente trabajo presenta algunas limitaciones que

es necesario señalar. En primer lugar, el diseño transversal utilizado no permite pronunciamientos sobre posibles relaciones de causalidad. Es interesante en este sentido, la realización futura de estudios longitudinales y la aplicación de procedimientos estadísticos que permitan profundizar en los tipos de relación detectados. En segundo lugar y dados los diferentes modelos teóricos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la IE, es preciso subrayar que los resultados obtenidos se circunscriben a la IEP medida a través del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004). La investigación en el campo se beneficiaría de la inclusión de medidas de habilidad que permitieran abordar no tanto la percepción sino el desempeño real, así como descontar de la asociación entre IE y otras variables la varianza vinculada con el uso de un método común de evaluación. Por último, el indicador utilizado para el rendimiento académico está temporalmente limitado a dos evaluaciones parciales de un mismo curso; sería interesante explorar la relación de la IE con el rendimiento, utilizando criterios temporales más amplios de éxito académico.

A pesar de estas limitaciones, este estudio supone un paso más en el análisis del rol que desempeñan las habilidades emocionales en el bienestar general del adolescente, así como en el grado en que se involucra, concentra y esfuerza en las tareas educativas y en el éxito académico obtenido.

## Referencias

- Antúnez, J. M., Navarro, J. F., y Adan, A. (2013). Circadian typology and emotional intelligence in healthy adults. *Chronobiology International*, 30(8), 981-987. doi: 10.3109/07420528.2013.790397
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Berrios-Martos, M. P., y Aguilar-Luzón, M. C. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45(6), 888-901. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2007.03.005
- Benevides-Pereira, A. M., Fraiz de Carmargo, D., y Porto-Martins, P. (2009). Utrecht work engagement scale, manual en español. Recuperado de: [http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES\\_ES\\_S\\_9.pdf](http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES_ES_S_9.pdf)
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R., y García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/20/020\\_Buenrostro.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/20/020_Buenrostro.pdf)
- Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanas, M. T., Barón-López, F. J., y Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education*, 13(1), 13-33. doi: 10.1186/1472-6920-13-33
- Cazalla, L., y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73. doi: 10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858
- Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-386. doi: 10.2307/2136404
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. doi: 10.1037//0033-2909.95.3.542
- Esteban-Ramiro, B. (2014). Una aproximación a la influencia de la inteligencia emocional percibida en su relación con los niveles de burnout y engagement en el desempeño del trabajo social. *Azarbe: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 123-131.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121. doi: 10.1016/j.paid.2009.02.007
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 0-17.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., González-Herrero, V., y Cabello, R. (2009). Una validación preliminar de la versión española de la Subjective Happiness Scale. En P. Fernández-Berrocal (Ed.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 39-44). Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Extremera, N., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait Meta-Mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 509-517. doi: 10.1007/s10902-010-9233-7
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. En M. A. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research* (pp. 17-45). San Francisco, CA: Nova Science.
- 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.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Font, T. (2013). Intelligència emocional, engagement i èxit acadèmic. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*, 31(2), 59-64.
- García, D., Jimmefors, A., Mousavi, F., Adrianson, L., Rosenberg, P., y Archer, T. (2015). Self-regulatory mode (locomotion and assessment), well-being (subjective and psychological), and exercise behavior (frequency and intensity) in relation to high school pupils' academic achievement. *PeerJ* 3:e847. doi: 10.7717/peerj.847
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. 5.<sup>a</sup> ed. Madrid: Prentice Hall.
- Jiménez-Morales, I., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-80. doi: 10.14349/rlp.v41i1.556
- Jiménez-Morales, 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(1), 75-98.
- Lyubomirsky, S., y Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155. doi: 10.1023/A:1006824100041
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Maslach, C. H., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. En S. T. Fiske, D. L. Schacter, y C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual review of psychology* (vol. 52, pp. 397-422). doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.



- Molero, D., Ortega-Álvarez, F., y Moreno-Romero, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., y Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 79-95. doi: 10.1080/02667360601154584
- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.1220
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., y Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6(160), 1-27. doi: 1320858454\_847
- Pérez-Pérez, N., y Castejón, J. L. (2006a). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 393-400. doi: 1320858454\_847
- Pérez-Pérez, N., y Castejón, J. L. (2006b). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22). Recuperado de: [http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6\\_RELACIONES.pdf](http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6_RELACIONES.pdf)
- Rajasingam, U., Suat-Cheng, P., Aung, T., Dipolog-Ubanan, G., y Wei, W. K. (2014). Assessing the relationship between perceived emotional intelligence and academic performance of medical students. *International Conference on Quantitative Sciences and its Applications (Icoqsa 2014)*, 1635, 854-858. doi: 10.1063/1.4903683
- Remor, E. A., y Carrobbles, J. A. (2001). Versión española de la escala de estrés percibido (PSS-14): estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7(2-3), 195-201.
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. doi: 10.5093/in2011v20n2a10
- Rey, L., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87-101.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., y Arizeta, 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
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Salovey, P., Mayer, J. D., y Caruso, D. R. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0022
- 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. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure*

- and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10182-006
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology & Health, 17*(5), 611-627. doi: 10.1080/08870440290025812
- Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2003). *Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale*. Unpublished manuscript, Utrecht University, the Netherlands. Recuperado de: <http://www.schaufeli.com>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Sternberg, R. (1985). Human intelligence - the model is the message. *Science, 230*(4730), 1111-1118. doi: 10.1126/science.230.4730.1111
- Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., San-Juan, C., Aldas, J., y Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology, 67*(1), 47-54. doi: 10.1111/ajpy.12065
- Wintre, M. G., Dilouya, B., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., y Adams, G. (2011). Academic achievement in first-year university: Who maintains their high school average? *Higher Education, 62*(4), 467-481. doi: 10.1007/s10734-010-9399-2
- Zeidner, M., Roberts, R., y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist, 13*(1), 64-78. doi: 10.1027/1016-9040.13.1.64

Yolanda Andreu Vaíllo es profesora de Personalidad y Diferencias Individuales en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Universidad de Valencia. Sus intereses de investigación se centran en la Psico-oncología, en la relación de la personalidad con el ámbito de la salud y la enfermedad y en algunas temáticas afines a una óptica de Psicología Positiva.

Cristina Serrano Escamilla es maestra de Educación Primaria y ha realizado el Máster de Psicopedagogía de la Universidad de Valencia. Actualmente, es doctoranda en Educación (UV) y su temática de investigación se centra en la Inteligencia Emocional y su relación dinámica con otras variables tales como afrontamiento, bienestar, estrés percibido y *engagement*, entre otras; enmarcándose así en el contexto de la Psicología Positiva.

Fecha de recepción: 15-09-2015

Fecha de revisión: 16-03-2016

Fecha de aceptación: 24-05-2016