

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

RELACIONES DEL BIENESTAR SUBJETIVO, LA  
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL APOYO SOCIAL  
PERCIBIDO EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES DE LA  
REPÚBLICA DOMINICANA

*Autora:*

Mercedes Nancy Jiménez Rosario

*Directores:*

Igor Esnaola Echaniz

Inge Axpe Sáez

2021



Universidad del País Vasco  
Euskal Herriko Unibertsitatea  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICODIDÁCTICA  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila

RELACIONES DEL BIENESTAR SUBJETIVO, LA  
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL APOYO SOCIAL  
PERCIBIDO EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES DE LA  
REPÚBLICA DOMINICANA

*Autora:*

Mercedes Nancy Jiménez Rosario

*Directores:*

Igor Esnaola Echaniz

Inge Axpe Sáez



*“La acción y perseverancia es la única fórmula que te llevará al éxito, debes aprender a actuar, no debes ver todo el camino para empezar a andar, solo da el primer paso y empieza a caminar, si tienes algún proyecto o idea en mente que desees ejecutar, empieza ya, ¡HAZLO AHORA!”*

(Lara, 2013, p. 131).



## AGRADECIMIENTOS

Es indudable que llegar a este punto, en el que se puede apreciar el producto final de un largo camino iniciado hace un considerable tiempo atrás, es un logro que me llena de orgullo cuando miro en retrospectiva todo el camino transitado. Ese camino lleva a la reflexión de cada uno de los pasos y esfuerzos que hoy se materializan en algo mayor a lo que en principio se pudo pensar. Con esta reflexión aprovecho para considerar también los tan inesperados e imprevisibles cambios producidos en tan poco tiempo en el mundo actual, que nos obligan a reconsiderar nuestra forma de trabajar pasada, presente y futura, al vernos sumergidos en una situación de crisis sanitaria global que nos obliga a reconfigurar casi todos los aspectos de la vida y, con ella, de la sociedad.

En este contexto, son totalmente actuales y pertinentes las palabras de la escritora estadounidense Cynthia Ozick, quien dice que, con frecuencia, se dan por hecho las cosas que merecen nuestra más profunda gratitud. Si bien la gratitud es un sentimiento que surge directamente del corazón de forma espontánea cuando nos damos cuenta de lo que tenemos, es preciso detenerse a pensar sobre cada uno de los aspectos que influyeron en este logro final. En ese pensar se concluye que este momento ha sido el cúmulo de distintos encuentros con una infinidad de personas quienes, con su apoyo, motivación, esfuerzo y acción, dejan sus huellas indelebles. Incluso las más pequeñas acciones han podido ser definitivas en este proceso de mi formación personal, académica y profesional, y por eso es justo dar las gracias, incluso, por cualquier mala experiencia que haya podido vivenciar. Es por eso que agradezco profundamente a todas y todos los que estuvieron involucrados de una manera u otra. A todos y todas ustedes: gracias por la experiencia. Por supuesto, algunas fueron indudablemente fundamentales para el logro de este valioso objetivo, es por eso que agradezco de forma especial a quienes siguen:

A Dios, por darme la vida, protegerme y permitirme forjar mi camino hacia este importante momento de mi formación profesional junto a personas maravillosas, dándome la fuerza necesaria para superar las dificultades y obstáculos a lo largo de mi vida y, en especial, en este momento histórico tan turbulento para toda la humanidad.

A mi familia, mi pilar fundamental, por acompañarme y brindarme siempre su apoyo y amor incondicional. Sin ella nunca hubiese podido llegar hasta esta etapa de mi vida. Gracias por acompañarme en los momentos difíciles y darme sabios consejos.

A Igor e Inge, mis tutores de tesis que me han dirigido con una gran dedicación. Por su apoyo y por estar ahí en los momentos alegres y tristes. Sin lugar a duda se convirtieron, más que en maestros, en amigos fieles. Gracias por su valioso asesoramiento, guía y esfuerzo para la realización de este trabajo de investigación.

A mis amigas Eliana, Karen, Lea, Yisenia y Patry, invaluable amistad que surgieron durante este largo proceso de investigación. Por apoyarme y entenderme. Las quiero mucho. Gracias.

Al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) por la financiación que sustentó e hizo posible el desarrollo de cada una de las fases de este proceso de investigación.

Gracias, también, a todas las comunidades educativas que participaron en la recogida de datos, porque la vinculación fue más allá de los centros educativos. Con ellos se involucraron docentes, estudiantes, progenitores, etc. que accedieron a participar en este estudio. Su colaboración fue indispensable para la recogida de datos de este trabajo, cuyos resultados han permitido vislumbrar indicios para el estudio del desarrollo emocional y social de los y las adolescentes. Información que podría contribuir a diseñar y proponer pautas para la formación de personas equilibradas, sociales y felices que puedan construir una sociedad en la que sus integrantes puedan gestionar en mejor medida sus emociones, sientan un mayor

bienestar y puedan incluirse en redes de apoyo que promueva la manifestación libre, el respeto y la valoración para hacer del mundo un lugar feliz, inclusivo y tolerante.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>13</b>
<b>PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 1. BIENESTAR SUBJETIVO .....</b>	<b>20</b>
1. Marco histórico.....	21
1.1. La filosofía clásica y cristiana .....	21
1.2. La influencia de la Ilustración y el movimiento de los indicadores sociales.....	23
1.3. Las diferencias individuales y la subjetividad .....	23
2. Bienestar: psicológico, subjetivo y objetivo.....	24
3. Teorías del bienestar subjetivo .....	25
4. La estructura del bienestar subjetivo .....	26
4.1. El modelo bidimensional .....	26
4.2. El modelo tridimensional.....	27
4.3. Otros modelos explicativos y de medida del bienestar subjetivo .....	28
4.3.1. El modelo jerárquico .....	28
4.3.1.1. Las emociones placenteras y las emociones desagradables .....	28
4.3.1.2. Juicios globales sobre la vida.....	29
4.3.1.3. Dominios de satisfacción.....	29
4.3.2. El modelo de fases temporales .....	29
4.3.2.1. La percepción de eventos externos.....	29
4.3.2.2. La reacción emocional instantánea.....	29
4.3.2.3. La memoria emocional.....	30
4.3.2.4. El juicio global del bienestar subjetivo .....	30
4.3.3. El modelo teórico de Lischetzke y Eid.....	30
4.3.3.1. Componentes.....	30
4.3.3.2. La franja temporal .....	30
4.3.3.3. Los dominios vitales .....	31
4.3.4. El modelo de los estadios secuenciales.....	31
4.3.4.1. Eventos y circunstancias.....	31
4.3.4.2. Las reacciones emocionales.....	31
4.3.4.3. La memoria emocional.....	32
4.3.4.4. Los juicios globales .....	32
5. La adolescencia .....	32
5.1. Etapas de la adolescencia.....	33
5.2. La importancia del bienestar en la adolescencia.....	35
6. El bienestar subjetivo en la adolescencia .....	35
6.1. El bienestar subjetivo entre adolescentes en función del sexo .....	36
6.1.1. Satisfacción con la vida .....	36
6.1.1.1. Dominios de satisfacción.....	36
6.1.2. Afecto positivo y negativo .....	37
6.2. El bienestar subjetivo entre adolescentes en función de la edad .....	37
6.2.1. Satisfacción con la vida .....	37
6.2.1.1. Dominios de satisfacción.....	38

6.2.2. Afecto positivo y negativo.....	38
7. Síntesis.....	39

## **CAPÍTULO 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL ..... 41**

1. Marco histórico.....	42
2. Principales modelos de la inteligencia emocional.....	45
2.1. Clasificación de la inteligencia emocional basada en las facetas teóricas que la componen.....	45
2.1.1. Modelo de habilidades de la inteligencia emocional (IEH, Modelo de cuatro ramas).....	46
2.1.2. Modelos mixtos de la inteligencia emocional.....	50
2.2. Clasificación de la inteligencia emocional basada en el método de medida empleado.....	52
2.3. Clasificación de la inteligencia emocional según los aspectos teóricos y el método de medida.....	53
2.3.1. Instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional.....	54
3. Importancia de la inteligencia emocional en la adolescencia.....	57
3.1. La inteligencia emocional en función del sexo.....	58
3.2. La inteligencia emocional en función de la edad.....	60
4. Síntesis.....	62

## **CAPÍTULO 3. APOYO SOCIAL ..... 65**

1. Marco histórico.....	66
1.1. Los estudios epidemiológicos.....	66
1.2. Los estudios sobre el estrés.....	67
1.3. Los programas de salud comunitaria.....	67
1.4. Las aportaciones de Cassel, Cobb y Caplan.....	68
2. Definición del apoyo social.....	69
2.1. El apoyo real y el apoyo percibido.....	69
2.2. El ámbito de producción o nivel de análisis.....	70
2.3. Los tipos de apoyo social: diversas perspectivas de estudio.....	70
2.3.1. La perspectiva estructural.....	70
2.3.2. La perspectiva funcional.....	71
2.3.3. La perspectiva contextual.....	72
3. Los modelos del apoyo social.....	72
3.1. El modelo de los efectos directos o principales.....	74
3.2. El modelo protector, amortiguador o buffer.....	74
4. Las redes de apoyo social.....	75
4.1. El apoyo social como función de la red social.....	76
4.2. Las redes informales de apoyo social.....	77
4.2.1. El apoyo familiar.....	78
4.2.2. El apoyo de las amistades.....	79
4.2.3. El apoyo de personas significativas.....	80
5. El apoyo social en la adolescencia.....	80
5.1. El apoyo social en función del sexo.....	82
5.1.1. El apoyo familiar.....	82

5.1.2. El apoyo de las amistades .....	82
5.1.3. El apoyo de personas significativas.....	82
5.2. El apoyo social en función de la edad.....	83
5.2.1. El apoyo familiar .....	83
5.2.2. El apoyo de las amistades .....	83
5.2.3. El apoyo de personas significativas.....	84
6. Síntesis.....	84

## **SEGUNDA PARTE. MARCO EMPÍRICO..... 88**

### **CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA ..... 88**

1. Metodología.....	89
1.1. Relevancia e interés de la investigación .....	90
1.2. Objetivos e hipótesis.....	90
1.3. Participantes.....	93
1.4. Instrumentos.....	94
1.4.1. Bienestar subjetivo.....	95
1.4.2. Inteligencia emocional.....	95
1.4.3. Apoyo social percibido .....	96
1.5. Procedimiento .....	96
1.6. Análisis de datos .....	97

## **TERCERA PARTE. ESTUDIOS QUE COMPONEN LA TESIS DOCTORAL ..... 101**

### **CAPÍTULO 5. ESTUDIOS QUE COMPONEN LA TESIS DOCTORAL ..... 101**

1. Estudio 1. Capacidad predictiva de la inteligencia emocional en el bienestar subjetivo de los adolescentes .....	103
2. Estudio 2. Capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo del alumnado de educación secundaria .....	118
3. Estudio 3. Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido de adolescentes .....	134
4. Estudio 4. El rol del apoyo social percibido en la predicción de la inteligencia emocional entre adolescentes de la República Dominicana.....	150

### **CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN..... 164**

1. Primer objetivo .....	165
1.1. Hipótesis 1.1. ....	166
1.2. Hipótesis 1.2. ....	166
1.3. Hipótesis 1.3. ....	167
2. Segundo objetivo .....	169
2.1. Hipótesis 2.1. ....	169
2.2. Hipótesis 2.2. ....	170
2.3. Hipótesis 2.3. ....	171

3. Tercer objetivo.....	172
3.1. Hipótesis 3.1. ....	173
3.2. Hipótesis 3.2. ....	174
3.3. Hipótesis 3.3. ....	174
4. Cuarto objetivo .....	177
4.1. Hipótesis 4.1. ....	177
4.2. Hipótesis 4.2. ....	178
4.3. Hipótesis 4.3. ....	179
5. Limitaciones .....	180
6. Conclusiones.....	181

<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>183</b>
--------------------------	------------

<b>ANEXOS .....</b>	<b>222</b>
---------------------	------------

ANEXO I. Escala de Satisfacción con la vida (SWLS) .....	224
ANEXO II. Escala Positive and Negative Affect (PANAS).....	225
ANEXO III. Trait Meta-Mood Scale (TMMS) .....	226
ANEXO IV. Escala de Apoyo Social Percibido .....	227
ANEXO V. Estudios publicados .....	228

## INTRODUCCIÓN

El estudio de la adolescencia comienza a desarrollarse a principios del siglo XX con Stanley Hall, científico para el cual esta era una etapa de conflictos, tempestades y estrés, además de constituir un momento vital en el que los y las jóvenes alcanzan un importante potencial mental, físico y emocional (Villarreal et al., 2010). Sin duda, esta es una etapa de grandes cambios en distintos aspectos de la vida del ser humano en desarrollo, pues se trata del momento evolutivo en el cual se da la transición de la infancia a la adultez, produciéndose una serie de transformaciones físicas, sociales y cognitivas que desafían los recursos psicológicos (Rueda, 2020).

En consonancia con los planteamientos pioneros de Hall, como explica Garassini (2020), teóricos como Ana Freud y Erick Erickson, entre muchos otros, defendieron este punto de vista de la adolescencia como período de disturbio y crisis. Sin embargo, otras investigadoras como Margaret Mead no coincidieron con esta postura, pues sus estudios encontraron que la tendencia del estrés en la adolescencia no era un elemento universal o biológico, describiendo, con el ejemplo de la cultura samoana, que la adolescencia no trascurría, en ese caso, como un período caótico (Garassini, 2020). A partir de estos planteamientos pioneros se ha constatado que esa gran “turbulencia” y estrés no es algo intrínseco e ineludible, sino que, en gran medida, depende de diversos factores, destacando tres aspectos problemáticos: el conflicto con los padres, las conductas de riesgo como la drogadicción y la delincuencia, y los trastornos del estado de ánimo (Garassini, 2020).

Así, podría decirse que la mayoría de los y las adolescentes logra pasar esta etapa sin mayores dificultades, llegando a convertirse en personas adultas saludables. Sin embargo, existe una proporción de adolescentes con tendencia a desarrollar y mantener comportamientos de riesgo y dificultades que incluyen, entre otros problemas, elementos como el fracaso escolar, una socialización negativa, dificultades en el manejo de los impulsos emocionales, etc. (Arrivillaga et al., 2020; Villarreal et al., 2010).

En relación con esto, los resultados de la investigación parecen apuntar a que, en ambos casos, existen elementos contextuales que influyen en la expresión o inhibición de ese tipo de conductas, entre los cuales se pueden mencionar el contexto familiar, social y comunitario (Pineda y Aliño, 1999). Asimismo, se ha constatado que los y las adolescentes que poseen un mejor ajuste psicosocial muestran un mejor rendimiento académico, así como menos problemas de conducta y un mayor ajuste emocional. Por el contrario, los y las adolescentes con peor ajuste o mayor riesgo de falta del mismo exhiben síntomas depresivos y problemas en la escuela, así como un menor ajuste emocional, llegando a presentar ideación suicida, conductas como el acoso escolar, e incluso, el consumo de sustancias (Sánchez-García et al., 2018).

Generalmente se espera que el niño y la niña se conviertan en personas adultas competentes, capaces de gestionar sus propias emociones y de sostener relaciones cercanas con otras personas, de manera que, en los diferentes contextos en donde se desarrollan, promuevan comportamientos en beneficio propio y de los demás que puedan revertir en un sentimiento de apoyo mutuo y de bienestar, por lo que se impone la necesidad de precisar los elementos que influyen en este desarrollo (Guevara et al., 2007).

Tomando en cuenta lo anterior se comprende, entonces, que el estudio del desarrollo adolescente y de su proceso de ajuste emocional y psicosocial sea relevante para garantizar la transición desde esa etapa a una adultez saludable y madura, brindando las herramientas necesarias para enfrentar cualquier situación que pueda detonar factores emocionales negativos o de estrés (Güernes-Hidalgo et al., 2017; Pineda y Aliño, 1999). Por tanto, esta tesis doctoral se plantea, como objetivo principal, el análisis de la relación, concretamente de la capacidad predictiva, entre el bienestar subjetivo, la inteligencia emocional y el apoyo

social percibido de los y las adolescentes de la República Dominicana. Aun cuando el número de investigaciones que estudian el ajuste emocional en la adolescencia es cada vez mayor, no son numerosas las que, en esta población de estudio, incluyen las variables de bienestar subjetivo, apoyo social percibido e inteligencia emocional para analizar la capacidad predictiva de cada una de ellas sobre la otra (Verdugo-Lucero et al, 2013).

Considerando lo anterior, en la presente investigación se toman en cuenta variables personales o psicológicas, como la inteligencia emocional, junto a factores contextuales (apoyo social percibido) para estudiar su relación con su ajuste, en forma de bienestar subjetivo.

Este estudio, además, se ha realizado teniendo en cuenta el sexo y la edad adolescente, ya que se tiende a diferenciar entre la adolescencia temprana (10 a 14 años), la media (15 a 19 años) y la tardía (20 a 24 años) para tomar en cuenta las distintas etapas del desarrollo evolutivo adolescente, periodo que transcurre desde los 10 hasta los 24 años (Irwin et al., 2002). Si bien siempre existe una importante variabilidad individual, en función de factores tanto personales como contextuales, en general se considera que (Gaeta, 2015): la adolescencia temprana se caracteriza todavía por un considerable egocentrismo, posiblemente motivado por todos los cambios corporales experimentados, y se constatan ya avances en el pensamiento formal así como en la necesidad cada vez mayor de acercamiento al grupo de pares (Gaeta, 2015). En la adolescencia media tiende a darse una mayor aceptación del propio cuerpo, manteniéndose la importancia de los iguales y los conflictos iniciados en la etapa previa con los progenitores, en un intento por separarse y lograr mayor autonomía. En la adolescencia tardía suele observarse un mayor control de los impulsos, en comparación a la adolescencia temprana y media y mayor aptitud para tomar decisiones de forma independiente (Gaeta, 2015). A pesar de todo, cabe reconocer que el desarrollo completo de la corteza prefrontal se alcanza entre los 25-30 años, factor que puede explicar por qué los y las adolescentes suelen implicarse aun en conductas de riesgo a pesar de haber aumentado sus capacidades cognitivas y reflexivas (Güernes-Hidalgo et al., 2017; Pineda y Aliño, 1999).

En este trabajo se toma, entonces, esta diferenciación por etapas (adolescencia inicial y adolescencia media) para establecer contrastes en la forma en que las distintas variables consideradas en el estudio (inteligencia emocional, apoyo social percibido y bienestar subjetivo) se relacionan y se predicen mutuamente en los distintos momentos de la adolescencia, teniendo, además, en cuenta, posibles diferencias en función del sexo.

De este modo, una de las variables relevantes en este trabajo es la inteligencia emocional. Esta ha sido definida de manera multidimensional, siendo abordada desde modelos que consideran que está conformada por habilidades cognitivas que componen la inteligencia, y desde modelos que incluyen, además de las habilidades cognitivas, rasgos de personalidad. Estos modelos pueden ser diferenciados entre modelos de *habilidad* y modelos *mixtos* (Bar-On, 2006; Mayer y Salovey, 1997). Los estudios en esta área han coincidido en que cuando los y las adolescentes muestran un nivel adecuado de inteligencia emocional este favorece un uso más adecuado de sus propias emociones en el momento de enfrentar problemas y regular emociones (Acosta-Prado y Zárata, 2019). Además, al haberse encontrado que un buen nivel de inteligencia emocional disminuye la ansiedad y la depresión (Resurrección et al., 2014), se puede esperar también que exista una asociación de dicha inteligencia con el bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida, aspectos claves para un ajuste adecuado en la adolescencia (Azpiazu et al., 2016). De hecho, en las investigaciones sobre adolescencia para comprender los cambios y particularidades que esta etapa evolutiva conlleva (Cornejo, 2015), se ha comprobado que, debido a la complejidad de este periodo, los y las adolescentes atraviesan variadas circunstancias de cambio en relación consigo mismo y con el entorno (Álvarez, 2014) que pueden poner en riesgo su sensación de bienestar y ajuste,

por lo que contar con una adecuada inteligencia emocional podría contribuir a favorecer y mantener dicho bienestar.

Así, la relación entre el bienestar subjetivo y la inteligencia emocional puede encontrarse en que, a través de la utilización de recursos y herramientas propias (Fernández, 2018), tales como las habilidades emocionales o inteligencia emocional, el sujeto podría llegar a mejorar su propio bienestar.

Con esto en cuenta, el primer objetivo de esta investigación es analizar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional medida desde el modelo de habilidad a través de autoinforme (atención, claridad y reparación) y desde un modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) sobre el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo) en función del sexo y de la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y media.

Por otra parte, el bienestar subjetivo es una variable que se considera compuesta por dos dimensiones (una cognitiva y una afectiva) y tres componentes, descritos por Diener (1984): el afecto positivo y el afecto negativo, componentes de la dimensión afectiva, y la satisfacción con la vida o componente cognitivo. En términos generales, el bienestar subjetivo es un constructo que, desde una perspectiva hedónica, se refiere a la respuesta emocional, satisfacción, juicio y valoración que el sujeto hace de su propia vida (Oyarzún, 2019).

Sobre el bienestar subjetivo de cada adolescente también actúan factores del contexto interpersonal; familiar, social, institucional, etc., llegando a ser importante la atención de estos ámbitos para la evaluación específica de cada sujeto adolescente (Benavente et al., 2018). En este sentido, el apoyo social percibido de las fuentes emocional y vitalmente más próximas y relevantes para el colectivo adolescente (la familia, las amistades y otras personas significativas) influye en su satisfacción (Benavente et al., 2018), encontrando que un individuo con una valoración satisfactoria de su propia vida sentirá altos niveles de bienestar subjetivo, y experimentará una mayor cantidad de sentimientos positivos que negativos (Fernández, 2018).

Si bien no es sencillo encontrar una definición concreta del apoyo social percibido, una de las más utilizadas ha sido la desarrollada por Lin (1986a), autora que lo describió como un conjunto de provisiones instrumentales y/o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales y las amistades íntimas, pudiendo darse tanto en situaciones cotidianas como de crisis.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se plantea como segundo objetivo de este trabajo analizar la capacidad predictiva del apoyo social percibido (de personas significativas, de la familia y de las amistades) sobre el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo), al igual que en el caso del primer objetivo, en función del sexo y de la edad; es decir, considerando las etapas de la adolescencia temprana y media.

Asimismo, se plantea como tercer objetivo analizar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional, medida desde el modelo de habilidad a través de autoinforme (atención, claridad y reparación emocional) así como a través de un modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) sobre cada una de las fuentes del apoyo social percibido (de personas significativas, de la familia y de las amistades) en función del sexo y de la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y media.

Finalmente, se establece un cuarto objetivo para analizar la capacidad predictiva de las diversas fuentes del apoyo social percibido (de personas significativas, de la familia y de las amistades) sobre la inteligencia emocional, medida desde el modelo de habilidad a través de autoinforme (atención, claridad y reparación) y desde un modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, y adaptabilidad) en función del sexo y la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y media.

Para el logro de los cuatro objetivos recién reseñados se han llevado a cabo cuatro investigaciones, presentadas en forma de artículo en el apartado de resultados. Para poder realizar estos estudios se ha contado, como se expone con más detallan el capítulo de metodología, con la participación de 1030 adolescentes cursando Educación Secundaria en escuelas públicas y privadas de la República Dominicana. Para el análisis de los datos la muestra se dividió en dos subgrupos de acuerdo con la edad, determinando un primer grupo en la adolescencia temprana (11 a 14 años) y un segundo grupo en la adolescencia media (15 a 19 años). De igual forma, se realizaron análisis separados tomando en cuenta la variable sexo.

Como se indica en el capítulo de metodología, para valorar el bienestar subjetivo se utilizaron dos cuestionarios, siendo el primero la escala *Satisfaction with Life Scale* (SWLS; Diener et al., 1985) en su versión en español validada por Atienza et al. (2000); y el *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson et al., 1988), validado al castellano por Sandín et al. (1999). La inteligencia emocional se estimó a través de los cuestionarios, el *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) de Salovey y Mayer (1990) utilizando la versión validada al español por Fernández-Berrocal et al. (2004) para medir dicha variable desde un modelo de habilidad; y el *Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short* (EQ-i: YV-S; Bar-On y Parker, 2000) para medir la inteligencia emocional desde un modelo mixto. En cuanto al apoyo social percibido, se aplicó el cuestionario *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) de Zimet et al. (1988), traducido al español por Arechavala y Miranda (2002).

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el Software SPSS Statistics en su versión 23 para Windows. Para determinar la capacidad predictiva de las variables de estudio, se utilizó el análisis de regresión lineal múltiple.

Las referencias de los artículos que conforman el capítulo de resultados de la tesis se describen a continuación:

Jiménez, M. N., Esnaola, I., y Axpe, I. (2019). Capacidad predictiva de la inteligencia emocional en el bienestar subjetivo de los adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 127-144. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72723>

Jiménez, M. N., Esnaola, I., y Axpe, I. (2021). Capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo del alumnado de educación secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 31-43. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.200>

Jiménez, M. N., Axpe, I., y Esnaola, I. (2020). Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido de adolescentes. *Suma Psicológica*, 27(1), 18-26. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.3>

Jiménez, M. N., Axpe, I., y Esnaola, I. (2020). El rol del apoyo social percibido en la predicción de la inteligencia emocional entre adolescentes de la República Dominicana. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 97-110. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.354>

Así, se ha elegido realizar esta tesis doctoral bajo la modalidad de compendium, a fin de que la calidad de los estudios aquí presentados se encuentre avalada por la revisión por pares realizada previa a la publicación de los mismos en las revistas.



Para finalizar con este apartado introductorio cabe destacar que los resultados muestran que las y los adolescentes con un mayor nivel de inteligencia emocional son capaces de percibir mayores niveles de apoyo social percibido y mayor bienestar subjetivo.

Igualmente, los y las jóvenes que perciben mayor apoyo social son los que perciben mayores niveles de bienestar subjetivo y muestran puntuaciones más elevadas en inteligencia emocional.

Esta investigación, a pesar de sus limitaciones, descritas en el apartado de conclusiones, puede considerarse de utilidad social, ya que los resultados obtenidos podrían dar lugar al diseño de pautas que favoreciesen el desarrollo psicoeducativo de los y las adolescentes de la República Dominicana, contribuyendo así a un desarrollo evolutivo más saludable. Es decir, este trabajo podría dar lugar a implicaciones relevantes a nivel práctico y social, ya que conocer la capacidad predictiva de las variables (inteligencia emocional, apoyo social percibido y bienestar subjetivo) incluidas en este estudio podría facilitar la creación y puesta en práctica de intervenciones que pudiesen incidir sobre la calidad de vida y el funcionamiento cognitivo y emocional de los y las adolescentes de la República Dominicana.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

## CAPÍTULO 1

### BIENESTAR SUBJETIVO

## PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULO 1. BIENESTAR SUBJETIVO

1. Marco histórico.....	21
1.1. La filosofía clásica y cristiana .....	21
1.2. La influencia de la Ilustración y el movimiento de los indicadores sociales.....	23
1.3. Las diferencias individuales y la subjetividad .....	23
2. Bienestar: psicológico, subjetivo y objetivo.....	24
3. Teorías del bienestar subjetivo .....	25
4. La estructura del bienestar subjetivo .....	26
4.1. El modelo bidimensional .....	26
4.2. El modelo tridimensional.....	27
4.3. Otros modelos explicativos y de medida del bienestar subjetivo .....	28
4.3.1. El modelo jerárquico .....	28
4.3.1.1. Las emociones placenteras y las emociones desagradables .....	28
4.3.1.2. Juicios globales sobre la vida.....	29
4.3.1.3. Dominios de satisfacción.....	29
4.3.2. El modelo de fases temporales .....	29
4.3.2.1. La percepción de eventos externos.....	29
4.3.2.2. La reacción emocional instantánea.....	29
4.3.2.3. La memoria emocional.....	30
4.3.2.4. El juicio global del bienestar subjetivo .....	30
4.3.3. El modelo teórico de Lischetzke y Eid.....	30
4.3.3.1. Componentes.....	30
4.3.3.2. La franja temporal .....	30
4.3.3.3. Los dominios vitales .....	31
4.3.4. El modelo de los estadios secuenciales.....	31
4.3.4.1. Eventos y circunstancias.....	31
4.3.4.2. Las reacciones emocionales.....	31
4.3.4.3. La memoria emocional.....	32
4.3.4.4. Los juicios globales.....	32
5. La adolescencia .....	32
5.1. Etapas de la adolescencia.....	33
5.2. La importancia del bienestar en la adolescencia.....	35
6. El bienestar subjetivo en la adolescencia .....	35
6.1. El bienestar subjetivo entre adolescentes en función del sexo .....	36
6.1.1. Satisfacción con la vida .....	36
6.1.1.1. Dominios de satisfacción.....	36
6.1.2. Afecto positivo y negativo.....	37
6.2. El bienestar subjetivo entre adolescentes en función de la edad .....	37
6.2.1. Satisfacción con la vida .....	37
6.2.1.1. Dominios de satisfacción.....	38
6.2.2. Afecto positivo y negativo.....	38
7. Síntesis.....	39

A lo largo de las próximas secciones se presenta el concepto de bienestar subjetivo, término que se ha discutido desde el comienzo de la humanidad, tanto en la filosofía, la religión, psicología y otras ciencias sociales, como, incluso, en gobiernos, quienes han tratado de buscar aquellos determinantes que ayudarían, no solo a precisar las bases de la felicidad, sino también a encontrar la fórmula infalible para obtenerla.

En este primer capítulo se expone el marco histórico del estudio de la felicidad y del bienestar, hasta llegar a la psicología positiva. Posteriormente, se diferencian los conceptos de bienestar psicológico, bienestar objetivo y bienestar subjetivo, para continuar profundizando en este último y presentar distintas teorías que tratan de explicarlo, concretamente, las teorías up-down o top-down. A continuación, se exponen los modelos explicativos de su estructura más conocidos, como son: el modelo bidimensional de Bradburn y Caplovitz (1965) y el modelo tridimensional de Diener (1984).

Tras revisar estas dos propuestas se hace una breve mención a los diversos modelos teóricos que tratan de explicar cómo se produce la valoración subjetiva del bienestar de las personas, donde se mencionan el modelo jerárquico y el modelo de fases temporales de Diener et al. (2003), el modelo teórico de Lischetzke y Eid (2006), así como el modelo de los estadios secuenciales de Kim-Prieto et al. (2005).

Para finalizar este capítulo, se revisa la importancia del bienestar desde la complejidad que caracteriza la etapa de la adolescencia, haciendo una breve descripción de la misma para, posteriormente, recoger las diferencias en función del sexo y la edad identificadas por la investigación previa con respecto al bienestar subjetivo en este periodo vital.

## **1. Marco histórico**

La felicidad y sus determinantes han supuesto, desde tiempo atrás, un tema de gran interés para el ser humano, algo que no ha cambiado hasta la actualidad, siendo de especial importancia la búsqueda de los factores que juegan un papel determinante en el bienestar (Muñoz, 2007). Además, tanto el bienestar como la felicidad no solo se han estudiado desde la filosofía griega y romana, sino también desde las filosofías orientales, que a la vez se han convertido en su pilar fundamental (García, 2002). En este apartado se examina el contexto del estudio de la felicidad y el bienestar, así como las distintas propuestas y los diversos modelos teóricos que han tratado de explicarlos.

### **1.1. La filosofía clásica y cristiana**

No existen datos exactos de cuándo comenzó el estudio o la reflexión respecto a cómo ser feliz, considerándose que la felicidad constituye una aspiración milenaria de la humanidad (Sánchez-Aragón y Méndez-Canales, 2011). Sin embargo, la filosofía, en general, puede ofrecer un acercamiento hacia las primeras interrogantes de las que se tiene conocimiento. Específicamente, la filosofía clásica de la antigua Grecia tenía un especial interés en estas cuestiones, debido al contexto histórico, económico, académico y cultural (especialmente fértil), por el que estaba atravesando. De hecho, se considera que la filosofía nació en los mejores días de Grecia, prestando una especial atención a la experiencia cotidiana (García, 2006). Así, grandes pensadores comenzaron a plantearse preguntas relacionadas con la felicidad y el cómo ser feliz.

Platón, Filebo y Sócrates se cuestionaban en qué consistía la felicidad, considerando que la vida dichosa era una mezcla entre placer y sabiduría (Alarcón, 2015). Así, podría decirse que, en la Grecia antigua, el concepto de felicidad estaba asociado, de alguna manera, al desarrollo de una buena conducta al mantener una moral satisfactoria.

Sócrates, por ejemplo, considera que la felicidad no puede proceder de cosas externas, de manera que el alma es feliz cuando “está internamente ordenada, es decir, cuando es virtuosa” (Blanco, 2001, p. 18), inclinándose, así por la sabiduría (Alarcón, 2015). Partiendo de esta descripción, numerosos filósofos se aferraron a la idea de que actuar virtuosamente era sinónimo de felicidad, desarrollándose así dos vertientes conceptuales en torno a esta, donde la primera tiene que ver con la *eudaimonia* y la segunda con el *hedonismo*. De acuerdo a lo anterior, vale la pena destacar que la palabra *eudaimonia* es traducida como un término que hace referencia a la felicidad porque significa “buen espíritu” (“*eu*”, bueno y “*daimon*”, espíritu); es decir, haber tenido la suerte de obtener un demonio guardián favorable, garante de una vida favorable y próspera, mientras que *hedonismo* deriva del griego “*hedone*” o placer y el sufijo “*ismos*”, como cualidad, doctrina, o sistema (Blanco, 2001).

El primer filósofo que habló concretamente de la *eudaimonia* fue Demócrito, quien afirmaba que la felicidad o el *buen espíritu* estaba relacionado tanto con las condiciones exteriores como con la sabiduría (Kesebir y Diener, 2008). Posteriormente, las ideas de Aristóteles complementaron la visión de la *eudaimonia*, proponiendo que la felicidad se debe al goce espiritual que se deriva de la dimensión social, de ser virtuosos, ya que un “hombre” que es feliz vive obrando bien (Del Pino y Diéz, 2002). Por tanto, nos presenta, la visión de una persona prudente, activa, una felicidad “humanizada” que radica en el vivir y el actuar, pues la actividad del “hombre” bueno, por sí misma, es agradable y feliz (Benítez, 2005). Pitágoras, por su parte, considera que el “hombre” feliz es quien valora el equilibrio, se apasiona por la sabiduría, y reconoce que nada es definitivo, inclusive la vida, por lo que se aboca a vivirla y a disfrutarla (Castillo, 2006).

En cambio, Epicuro expuso la idea del *hedonismo* estableciendo que la felicidad se relaciona con el goce que genera la satisfacción de los deseos naturales. Es decir, la felicidad sería una suma de momentos placenteros y, por tanto, el objetivo de la vida sería el experimentar la mayor cantidad de placer o felicidad posible, entendida como la acumulación de dichos momentos, aunque, siempre, procedentes del goce en la realización de actividades nobles (Vázquez et al., 2009). Esto es, en su concepción sobre el placer, también destacaba la necesidad de mantener siempre el control sobre uno mismo, sin perder la independencia, ya que, en el caso de hacerlo, el placer se convertiría en vicio (Molina, 2017). Así, a pesar de considerarse como un representante del hedonismo, hay autores que afirman que su visión hedonista también podría considerarse eudaimónica en forma (Haybron, 2008).

De este modo, como señalan Ryan y Deci (2001), las vertientes conceptuales mediante las cuales se ha concebido teóricamente al bienestar, son dos: una, concepción de corte *eudaimónico* o aristotélico, y otra de características *hedónicas*; siendo resumidas como se ha señalado previamente, y pudiendo representarse en la idea de Aristóteles de la felicidad como el alma actuando desde la virtud (Annas, 1993) y el hedonismo clásico de Aristipo, quien sitúa en el centro de la felicidad la búsqueda del placer (Zayas, 2013).

En Roma, la búsqueda de la virtud a través de la consideración práctica de la moral y la razón correspondía a la felicidad, por lo cual, se podría decir que se mantiene una visión *eudamónica* similar a la propuesta por Aristóteles. Así, la felicidad podría entenderse como la satisfacción de las necesidades intelectuales y básicas, sin preocuparse por la riqueza, algo con lo que coincidiría Séneca (Coronel, 2007). Es decir, se podría lograr la felicidad a través de la virtud y la razón, y la filosofía sería un modo de lograr dicha medida; algo que sostiene, por ejemplo, Cicerón, y que se complementa con la idea de Plutarco: la felicidad como progreso en la vida y superación de envidias y celos por las riquezas (Coronel, 2007).

Posteriormente, el auge del cristianismo en la Edad Media y la importancia de la espiritualidad hacen que la felicidad se conciba de una manera radicalmente distinta. Es así como la felicidad se convierte en *makarios*, que significa bienaventura (McMahon, 2008). No obstante, las diferencias con la filosofía clásica son marcadas y evidentes, ya que dicha

buena ventura se refiere a las almas que han logrado la gloria de llegar al paraíso (Benítez, 2005). En todo caso, la buenaventura estaría relacionada con obrar *bien* y con el sufrimiento, algo que, en si mismo, no aseguraría la felicidad en vida, porque esta estaría destinada para la vida después de la muerte (McMahon, 2006). En consecuencia, la *verdadera felicidad* solo podría vivirse en la vida en el Reino de Dios, y cualquier cosa parecida en la vida terrenal sería producto del azar (Kesebir y Diener, 2008).

En la actualidad, el término de bienestar subjetivo se ha utilizado, en muchos casos, como sinónimo de felicidad (Alarcón, 2015), y al haber perdido el componente filosófico y religioso gran parte de su importancia, el estudio del bienestar ha pasado a abordarse desde muy distintos ámbitos, como las ciencias sociales, la economía (Muñoz, 2007) o la psicología (Alarcón, 2015).

Desde una perspectiva más económica, el bienestar se basaría en indicadores objetivos como la calidad de vida en términos de ingresos económicos, inflación y otros indicadores de bienestar social, atribuidos a la capacidad de cubrir las necesidades. Mientras que, desde la psicología, el estudio se ha centrado principalmente en identificar las características individuales que pueden estar asociadas con el bienestar subjetivo (Muñoz, 2007). A continuación, se expondrán brevemente estas ideas.

## **1.2. La influencia de la Ilustración y el movimiento de los indicadores sociales**

Durante la Ilustración se empieza a dar más importancia a la felicidad y al bienestar como algo que debe estar al alcance de todas las personas. Se empieza a cuestionar la divinidad de la felicidad y de ahí parte todo un movimiento social que indujo un cambio sustancial para la humanidad. Esta época influyó de manera directa en el rumbo de la investigación a nivel social del siglo XX. Es decir, se comenzó a considerar que, una vez satisfechas las necesidades básicas, era hora de trabajar por mejorar la calidad de la vida (Ardilla, 2003). El mayor interés se centró en encontrar indicadores de calidad de vida y niveles de bienestar en forma de números, lo cual se denominó *movimiento de los indicadores sociales* (Duncan, 1969). De este modo, surge la necesidad de tener en cuenta los diversos factores relevantes en el bienestar y la calidad de vida (Parellada, 2009).

Estas fueron las primeras aproximaciones cuantitativas a la medición de la felicidad, conformadas por escalas objetivas e indicadores, que en esa época estaban determinadas por el bienestar y la calidad de vida (Michalos, 1980) y que en la actualidad se traducen en niveles o mediciones relacionadas con el ingreso económico, el área de la salud, niveles de empleo y desempleo o la vivienda, la esperanza de vida, la atención sanitaria primaria o los índices de alfabetización, entre otros (Ardilla, 2003; García, 2002).

## **1.3. Las diferencias individuales y la subjetividad**

El estudio de las diferencias individuales empieza a abordar temas como las discrepancias en el bienestar dependiendo de cuestiones o variables en principio “objetivas” como la edad, el estado civil, el sexo, el nivel socioeconómico e indicadores demográficos. Sin embargo, el que esta línea de investigación derivase hacia el estudio de aspectos más individuales y subjetivos fue inevitable, ya que no se podía llegar a resultados definitivos desde un punto de vista objetivo (Myers y Diener, 1995), puesto que el bienestar y la calidad de vida no pueden considerarse como una función directa de aspectos únicamente externos como los ingresos económicos (Parellada, 2009).

Si se parte desde la visión subjetiva e individual, la calidad de vida puede definirse como la existencia de condiciones básicas y necesarias para vivir bien, obedeciendo dicha evaluación a factores de tipo subjetivo (García, 2002). Lo que da pie a la incorporación de la

percepción y la evaluación subjetiva de las condiciones de vida que serían traducidas a la evaluación y medición de la felicidad y a la satisfacción desde la subjetividad (Casas, 1991). A partir de esta diferenciación comenzaron los estudios del bienestar subjetivo en la psicología, disciplina desde la cual siempre había existido un marcado interés histórico por los temas relacionados con la salud mental y las patologías. Esta visión ha ido cambiando, de manera que el foco de atención se ha trasladado también hacia aspectos del funcionamiento óptimo y personal (Vázquez et al., 2009). Así, ha ido tomando relevancia el estudio de los aspectos positivos del desarrollo del sujeto, dando lugar al surgimiento de la psicología positiva como una corriente que busca estudiar las virtudes y el aspecto positivo del ser humano y su efecto en la sociedad (Corral, 2012). De este modo, y como consecuencia de todo lo comentado, la psicología parece haber logrado encontrar su lugar en el estudio de la felicidad, o como se ha llamado en el ámbito de la investigación psicológica, el bienestar (Díaz y Sánchez, 2002). No obstante, el hecho de haberse referido al bienestar en ocasiones como sinónimo de otros constructos tales como la calidad de vida, felicidad, o funcionamiento óptimo, entre otros (Vielma y Alonso, 2010), hace que antes de continuar con el estudio del bienestar subjetivo, una de las variables objeto de estudio en este trabajo de tesis, sea preciso dedicar un apartado a explicar los conceptos de bienestar psicológico, objetivo y subjetivo, ya que hacen referencia a distintas cuestiones.

## **2. Bienestar: psicológico, subjetivo y objetivo**

En primer lugar, es conveniente diferenciar entre el bienestar psicológico y el bienestar subjetivo. La diferencia entre ambos se remonta a su concepción filosófica. Más específicamente, el bienestar psicológico correspondería a la concepción eudaimónica de la filosofía griega clásica, donde la felicidad es la expresión de la virtud siempre en búsqueda de alcanzar su funcionamiento óptimo. De este modo, el bienestar psicológico resultaría de reflexionar sobre la satisfacción con la propia vida en base al sentido que cada individuo da a su existencia; es decir, sería el resultado de la percepción sobre logros alcanzados en la vida y el grado de satisfacción personal con ellos (Vielma y Alonso, 2010).

Por otro lado, el bienestar subjetivo estaría relacionado con la tradición hedónica del bienestar y la felicidad, como la interacción placer-bienestar (Ryan et al., 2008), de modo que los estudios sobre el bienestar subjetivo se interesan por el bienestar hedónico, por la felicidad y/o la experiencia emocional subjetiva (Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne, 2011). Por tanto, en el bienestar subjetivo toma gran importancia el componente emocional o afectivo, de manera que la persona que tenga experiencias placenteras es más probable que perciba su vida como deseable y positiva (Zubieta et al., 2012). Cabe señalar que existen autores que tratan de integrar ambas perspectivas, psicológica y subjetiva, en lo que denominan Bienestar Psicológico Subjetivo, destacando que se asocia al funcionamiento positivo y al disfrute de la salud integral (Vielma y Alonso, 2010).

Además de diferenciar entre el bienestar psicológico y el subjetivo, es necesario distinguir lo que se considera como bienestar objetivo y subjetivo. El primero es un concepto que posee cierta universalidad, ya que está ligado a la idea de que existen unos requerimientos de vida para satisfacer las necesidades básicas o vitales. Al mismo tiempo, está anclado a la idea aristotélica (la felicidad como la capacidad de virtud de los hombres). El segundo, dígame el bienestar subjetivo, se relaciona con un nivel más cognitivo y emocional de los individuos, ya que la satisfacción de las necesidades de vida genera una sensación de tranquilidad y, por ende, un estado emocional subjetivo. Por tanto, si un sujeto tiene un alto bienestar subjetivo, este expresa satisfacción con su vida (Díaz, 2001).



A pesar de todo, cabe señalar que la diferencia entre bienestar objetivo y subjetivo es, en muchos casos, difícil de realizar, ya que sus límites son difusos a pesar de que, “en un principio su diferencia radica en que mientras los primeros son verificables u observables externamente, los segundos no lo son” (Manfredi, 2017, p. 39). Además, pese a que los defensores del bienestar subjetivo critican el reduccionismo del bienestar objetivo a listados de indicadores externos y a una concepción de “arriba abajo”, es decir, desde los expertos o la teoría, sin tener en cuenta las percepciones y vivencias de las personas; ha llegado a considerarse que ambas medidas del bienestar pueden complementarse, ya que se ha constatado una fuerte asociación entre las misma (Jaramillo, 2016).

Antes de pasar a analizar, en este trabajo, las relaciones del bienestar subjetivo con otras variables, es necesario conocer las diferentes teorías que han surgido para explicar el bienestar subjetivo y cuál ha sido el aporte de cada una de ellas.

Para ello, a continuación, se abordarán tres modelos explicativos del bienestar subjetivo: las teorías *bottom-up*, las teorías *top-down* y otras teorías más integradoras.

### 3. Teorías del bienestar subjetivo

En primer lugar, las teorías *bottom-up* consideran que el bienestar se basa en la satisfacción de necesidades innatas o adquiridas, de manera que estas teorías estarían centradas en identificar qué necesidades o factores externos al sujeto afectan a su bienestar (García, 2002). Según estas teorías “el bienestar procede de la acumulación de momentos y experiencias placenteras y displacenteras o de la satisfacción global en diferentes dominios, de modo que una persona solo está satisfecha cuando ha experimentado muchos momentos placenteros y satisfactorios” (Vielma y Alonso, 2010, p. 271). En cualquier caso, en esta evaluación del bienestar se incluirían e incidirían distintos aspectos, como, por ejemplo: acontecimientos del ciclo vital, áreas vitales, referencias sociales, expectativas, motivación y las aspiraciones (Castro y Sánchez, 2000). Es decir, la persona busca intencionadamente sus metas y la felicidad se obtiene al alcanzar estas. No obstante, ha de reequilibrarlas constantemente, proponiéndose nuevos retos que le confieran suficiente motivación para seguir adelante (García, 2002). Así, por ejemplo, la teoría de la autoconcordancia de Sheldon y Elliot (1999) concibe que el *reequilibrio* de las metas es un sinónimo de felicidad. Por otro lado, otras propuestas consideran que la felicidad estaría más relacionada con el proceso que con la meta (Carver et al., 2003; García, 2002).

En segundo lugar, las teorías *top-down* se basan en que los individuos logran interpretar sus experiencias subjetivamente en comparación con lo que les rodea, siendo estas experiencias negativas o positivas. Es decir, este tipo de teorías se interesan por los factores internos que determinan cómo percibe una persona sus circunstancias vitales, independientemente de cómo sean estas objetivamente (García, 2002). Esta valoración subjetiva de cada persona está supeditada, en parte, al contexto (cultura, ideales, valores, etc.) en que se encuentra (Díaz y Sánchez, 2002), y por lo tanto, cobra relevancia el estudio de cómo los factores internos afectan a los juicios o valoraciones que cada persona realiza sobre su felicidad o bienestar personales (García, 2002). Es decir, que el bienestar pasa a ser una característica propia de la personalidad y, por ende, un rasgo estable en el tiempo que no se ve afectado por los acontecimientos del día a día (Costa y McCrae, 1996). Así, en algunos casos se llega a postular que las personas tienen una especie de predisposición para interpretar las experiencias vitales como positivas o negativas (Díaz y Sánchez, 2002), y por lo tanto, las personas que se consideran *felices*, tienden a experimentar mayor satisfacción en todos los ámbitos vitales -trabajo, familia, amigos, etc.- (Castro y Sánchez, 2000). Un modelo

especialmente relevante dentro de estas teorías, es el modelo de *discrepancias múltiples* (Michalos, 1985), el cual postula que cada una de las cosas que se tienen, así como las que los demás tienen, las expectativas de lo que se quiere ahora y en el futuro, más lo que se necesita y se piensa que se necesita, forman parte de la valoración del bienestar (Díaz y Sánchez, 2002; García, 2002).

Otras teorías relevantes dentro de los modelos *top-down*, son la teoría de la *disonancia cognitiva* (Festinger, 1957), según la cual el bienestar dependerá de la mayor o menor tendencia a centrarse en el “déficit” entre las expectativas personales y la realidad (García, 2002); la teoría de la *comparación hacia abajo* (Wills, 1981) según la cual las personas tenderíamos a compararnos con otras en situaciones relativamente peores, pudiendo así autopercebirnos en mejores condiciones (García, 2002); y el fenómeno de la *comparación social* (Wood, 1996) que, de manera similar a Wills, considera que las personas tomamos en cuenta la información procedente de otros individuos referentes u "otros significativos", y reaccionamos, sintiendo bienestar o no, en función de que nos percibamos en mejor o peor estado que con quien nos comparamos (García, 2002).

En tercer lugar, se agrupan las teorías que disienten de las anteriores (*top botton* y *bottom up*), y que consideran que existe una relación bidireccional sobre variables de índole intrínseca y extrínseca (Díaz y Sánchez, 2002). Algunas investigaciones afirman que la relación entre satisfacción y variables como la salud física, la visión del mundo y las estrategias de afrontamiento, es bidireccional (Castro y Sánchez, 2000). También, existen autores como Schwarz y Strack (1991) o Fox y Kahneman (1992) que sostienen una postura desde el constructivismo hacia la satisfacción, donde esta se entiende como una representación cognitiva resultado de la interpretación individual de la satisfacción en cada dominio de la vida: económico, social, cultural... Por lo que se pueden realizar tanto juicios *botton up* como procesos *top down* (Díaz y Sánchez, 2002).

Revisados estos tres grupos de teorías que han tratado de explicar el bienestar subjetivo, conviene dedicar un apartado a exponer la estructura del mismo, ya que existen distintas opiniones acerca de las dimensiones que lo componen.

#### **4. La estructura del bienestar subjetivo**

A la hora de establecer los componentes o la estructura del bienestar subjetivo, debe destacarse la propuesta denominada *modelo bidimensional*, que estudia dos dimensiones o dos indicadores del bienestar, mientras que, por otro lado, también se encuentra el *modelo tridimensional*, que propone un tercer componente, como se verá a continuación. Cabe destacar que la presente investigación sigue la propuesta basada en el modelo tridimensional.

##### **4.1. El modelo bidimensional**

Bradburn y Caplovitz (1965) fueron quienes propusieron inicialmente un modelo basado en dos dimensiones que conforman el bienestar subjetivo. Estos autores realizaron un estudio donde la premisa era ahondar sobre los sentimientos de los participantes las semanas previas a la investigación, de lo cual derivaron dos dimensiones en las que se aglomeraron las respuestas de los sujetos: el afecto positivo y el afecto negativo, ambas independientes entre sí (Cuadra y Florenzano, 2003). Según esta perspectiva, las personas se sitúan en una posición en algún punto entre ambas dimensiones de afecto positivo y negativo, que daría como resultado el bienestar (Bradburn, 1969). Esto podría ejemplificarse como una balanza:

cuando hay más sentimientos positivos que negativos, el individuo tiene una percepción subjetiva de bienestar.

#### 4.2. El modelo tridimensional

Este modelo, propuesto por Diener (1984), es el más extendido. Según este autor los componentes que conforman el bienestar subjetivo son tres: satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo (Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne, 2011). El afecto positivo sería uno de los componentes de la dimensión afectiva, al igual que el afecto negativo, mientras que la satisfacción con la vida formaría parte de una dimensión cognitiva (Diener, 2009; Diener y Larsen, 2009; Pavot y Diener, 2009).

La satisfacción con la vida, constituyente de la dimensión cognitiva, se refiere a la evaluación global que realiza la persona de su vida (Pavot et al., 1991), la cual es estable pero también susceptible de pequeñas mutaciones a lo largo del tiempo (Magnus et al., 1993). No obstante, Diener et al. (1999) afirman que en este componente cognitivo es posible diferenciar también dominios de carácter más específicos y relacionados a la satisfacción global. De manera que otras definiciones de la satisfacción vital hacen referencia a una evaluación global de la vida de tipo subjetiva pero también, de la satisfacción *per se* de los diversos ámbitos vitales como un todo (Cummins y Nistico, 2002; Henrich y Herschbach, 2000). Puede afirmarse, entonces, que las personas que tienen mayor satisfacción con la vida son quienes tienen mayores habilidades, apreciaciones personales positivas, dominio del entorno y mejores estrategias de afrontamiento (Corral, 2012; López et al., 2018).

El componente afectivo, por su parte, está constituido por reacciones de tipo afectivo que son inmediatas y de poca duración en el tiempo, además de que definen el afecto positivo como el abanico de experiencias que, a juicio del sujeto, son positivas. En contraposición, el afecto negativo serían las experiencias que la persona evalúa como negativas (Pavot y Diener, 1993).

Se puede decir que el componente afectivo ha recibido, en general, menor atención que el cognitivo. De hecho, Azpiazu et al. (2016) afirman que al considerarse el componente cognitivo de la satisfacción con la vida como la variable más representativa del bienestar subjetivo, el interés investigador se ha centrado principalmente en él, razón por la cual las investigaciones sobre los componentes afectivos han sido mucho más reducidas. Este componente afectivo o balance afectivo podría definirse como el resultado de reacciones inmediatas y continuas a los eventos que suceden (Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne, 2011), siendo, por tanto, menos estable que la satisfacción con la vida.

De este modo, teniendo en cuenta el componente afectivo y cognitivo, Diener (2009) considera que el bienestar subjetivo se reflejaría principalmente en elevados niveles de afecto positivo y satisfacción vital, resultantes de que la persona perciba su vida de manera positiva y tenga experiencias placenteras desde el punto de vista emocional. Por el contrario, una evaluación de los eventos vitales como perjudiciales y experiencias emocionales negativas, darían lugar a una percepción de escaso bienestar. Ambos componentes –afectivo y cognitivo– estarían, además, muy relacionados (García, 2002), si bien su medida debe hacerse de manera independiente, ya que la explicación más satisfactoria del bienestar subjetivo es aquella que lo entiende como el resultado de la interacción entre tres factores independientes: la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto negativo (Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne, 2011).

### 4.3. Otros modelos explicativos y de medida del bienestar subjetivo

Además de los modelos bidimensional y tridimensional, y a pesar de la aceptación de este último, se han desarrollado múltiples investigaciones y han sido propuestos otros modelos que intentan dar cuenta del bienestar subjetivo, en los cuales se añaden conceptos novedosos. En primer lugar, resalta un enfoque interesado en su medición a través de inventarios con dimensiones poco específicas, basado, además, en la apreciación que tiene el sujeto de la satisfacción con su propia calidad de vida. Entre los modelos que podrían incluirse en este primer enfoque se encuentran el *modelo jerárquico* y el de *fases temporales* (Diener et al., 2003).

Por otro lado, se encuentran modelos como el propuesto por Lischetzke y Eid (2006), que consideran el bienestar subjetivo como el conjunto de múltiples reacciones emocionales a lo largo de diferentes momentos temporales y el *modelo de los estados secuenciales* de Kim-Prieto et al. (2005), que trata de ser un modelo integrador.

#### 4.3.1. El modelo jerárquico

El modelo jerárquico considera que el bienestar subjetivo es un factor general que forma parte de una jerarquía, de donde se desprenden varias dimensiones que guardan relación entre sí, pero que, aun así, son independientes. Estas dimensiones serían tres: (1) Emociones placenteras y displacenteras; (2) Juicios globales; y (3) Dominios de satisfacción, como la salud, el matrimonio, el aspecto laboral y el esparcimiento.

Este modelo, si bien está desarrollado a partir del modelo tridimensional, guarda ciertas diferencias con el mismo. En primer lugar, los afectos positivos y negativos son activos y no opuestos, como se explica más adelante. En segundo lugar, no se limita a la satisfacción vital, sino que también toma en cuenta el logro o el sentido de vida; y en tercer lugar, considera *dominios de satisfacción*, los cuales son áreas que evalúan el componente afectivo y el cognitivo (Diener et al., 2003). Todas estas dimensiones se explican a continuación.

##### 4.3.1.1. Las emociones placenteras y las emociones desagradables

El modelo de Diener et al. (2003) cambia la nomenclatura y los términos anteriormente conocidos como afecto positivo y afecto negativo que pasan a llamarse emociones placenteras y emociones desagradables, como consecuencia de resultados obtenidos en investigaciones previas que ponen en entredicho la independencia de ambas. Es decir, más que independientes entre sí, pasan a considerarse como afectos activos contrarios. De este modo, al experimentar, por ejemplo, emociones desagradables, se observa una disminución o baja probabilidad de vivenciar emociones placenteras. Por tanto, volver a experimentarlas, en este caso las emociones placenteras, dependerá de la disminución de las desagradables. Esto da lugar a que se proponga, entonces, realizar la evaluación del componente afectivo a través de las reacciones afectivas ante estímulos que evocan emoción y humor. Según Diener et al. (2003), el humor es una reacción afectiva que no se ata a un estímulo específico, pero se evalúa como tal, y la emoción es una reacción afectiva ante estímulos concretos, inmediatos y de corta duración. Estas reacciones afectivas activadas por estímulos internos y externos juegan un papel relevante en este modelo, ya que significan experiencias emocionales que, cuando se manifiestan suponen el desplazar la experimentación de una otra.

#### 4.3.1.2. *Juicios globales sobre la vida*

Los juicios globales hacen alusión a aquellas evaluaciones globales que los sujetos realizan sobre su calidad de vida en general. Ehrhardt et al. (2000) afirman que no es posible que la evaluación global incluya cada aspecto de la propia vida, sino que se utiliza la información más accesible desde la memoria. Esta información, además, proviene de un motivo específico que el sujeto es capaz de elaborar, por lo que es consciente (Schimmack et al., 2009). Un ejemplo de este tipo de juicio es la satisfacción con la vida, pero también se incluyen comparaciones sociales, realización personal y otros aspectos presentes para realizar la evaluación (Diener et al., 2003).

#### 4.3.1.3. *Dominios de satisfacción*

Con respecto a los dominios de satisfacción, estos pueden definirse como las evaluaciones que hacen los individuos sobre cada uno de los *dominios* de su vida, por lo que cada dominio tiene su propia evaluación y, en consecuencia, su grado de importancia influida por el contexto. En tanto, algunas investigaciones han encontrado que la valoración de cada dominio puede fluctuar a lo largo de la vida y que la felicidad va a estar mediada por la importancia que les otorguen las personas a los dominios que más les provoquen satisfacción (Diener et al., 2002). Ejemplo de estos dominios serían, en el ámbito afectivo y social, la familia, el matrimonio o las amistades, teniendo igualmente importancia otros ámbitos o dominios como el trabajo, el tiempo libre, la salud, o los ingresos (Carrión et al., 2000). Otras propuestas incluyen como dominios la familia, los ingresos, los estudios, la salud y la sexualidad (Cárdenas et al., 2012).

### 4.3.2. *El modelo de fases temporales*

Junto al modelo jerárquico, otro modelo que trata de dar cuenta del bienestar subjetivo a partir de la apreciación del sujeto y de su satisfacción con su propia calidad de vida es el modelo de fases temporales. En este, como su nombre indica, se toman en cuenta una serie de pasos de orden temporal, los cuales desembocarán en la valoración del bienestar subjetivo. Por consiguiente, estos pasos o estadios componen el bienestar subjetivo, siendo el bienestar producto del proceso. Esta secuencia se divide de la siguiente manera (Diener et al., 2003): (1) Percepción de eventos externos; (2) Reacción emocional instantánea; (3) Memoria emocional; y (4) Juicio global del bienestar subjetivo. A continuación, se exponen brevemente dichos pasos o estadios.

#### 4.3.2.1. *La percepción de eventos externos*

Aunque la cantidad de eventos que rodean a un individuo todos los días es abrumadora, los mecanismos atencionales y perceptuales funcionan como filtro para evitar la saturación. Es por ello por lo que, para que un evento pueda tener un impacto real en el bienestar subjetivo, depende enteramente de cómo se percibe, cómo se interpreta y la valoración particular que le da la persona. La percepción específica de un evento daría lugar al siguiente estadio: la reacción emocional instantánea (Diener et al., 2003).

#### 4.3.2.2. *La reacción emocional instantánea*

Tras el procesamiento del evento, el individuo reacciona emocionalmente a este, ya sea en términos de lenguaje no verbal, emociones o expresiones verbales. Entre la percepción y la

reacción ocurren procesos como la codificación emocional, la repetición de dicha información, la reflexión de la respuesta y la evocación de la información que se ha codificado, lo que tiene como consecuencia que los recuerdos que tienen las personas tengan adjunta una interpretación de carácter emocional asociada a ese recuerdo en particular (Diener et al., 2003).

#### 4.3.2.3. *La memoria emocional*

La memoria de un evento está supeditada a ciertos factores, cuya valoración fluctúa a lo largo del tiempo. Por ejemplo, el autoconcepto, el sistema de valores, o los estándares culturales y sociales influirían en la percepción de dicho evento (Diener et al., 2003).

#### 4.3.2.4. *El juicio global del bienestar subjetivo*

El juicio global está relacionado con las *formas* de recordar una información o un evento. Existen diversas maneras de recordar la información procesada en la memoria. Por ejemplo, la *rememorización dependiente del tiempo* está relacionada con factores personales. Sin embargo, la *recuperación y agregación* está relacionada con emociones instantáneas. Es así como la forma de recordar un evento tiene una gran influencia sobre el bienestar subjetivo de cada persona (Diener et al., 2003).

### 4.3.3. *El modelo teórico de Lischetzke y Eid*

Otra propuesta para explicar el bienestar considera que se compone de reacciones emocionales que se dividen en distintos períodos vitales, por lo que debe evaluarse repetidamente a lo largo del tiempo. Aquí se enmarca el modelo teórico propuesto por Lischetzke y Eid (2006) que tiene como objetivo medir el bienestar subjetivo basado en los siguientes ejes, los cuales pueden combinarse en función del interés de cada persona investigadora: (1) *Componentes*: afectivo (emoción-humor) y cognitivo (satisfacción con la vida). Estos componentes provienen del modelo jerárquico de Diener et al. (2003); (2) *Franja de tiempo*: situación específica, estado momentáneo o situación habitual. Este eje es el añadido novedoso de este modelo, de lo que puede deducirse la importancia del estadio temporal para la valoración del bienestar subjetivo; y (3) *Dominios vitales*: generales o específicos (trabajo y familia, entre otros). A continuación, se expone brevemente cada uno de los ejes del modelo.

#### 4.3.3.1. *Componentes*

Este modelo toma en cuenta dos componentes fundamentales: el componente cognitivo y el componente afectivo. En primer lugar, el componente cognitivo está relacionado con la evaluación que realiza el individuo acerca de cada uno de los aspectos de su vida. En segundo lugar, el componente afectivo está relacionado con las reacciones de tipo afectivo a los eventos significativos, donde se toman en cuenta la emoción y el humor (Lischetzke y Eid, 2006).

#### 4.3.3.2. *La franja temporal*

Como se ha señalado, este es el eje más novedoso de este modelo, ya que los investigadores le confieren una importancia considerable al aspecto temporal. En primer lugar, utilizan la diferenciación estado-rasgo, aplicado al bienestar subjetivo, siendo así el

bienestar *estado* aquel que puede cambiar constantemente dependiendo de las interacciones que se realicen, mientras que el bienestar *rasgo* está relacionado con factores más o menos estables y relacionados con aspectos personales. Es así como se diferencian tres estadios temporales (Lischetzke y Eid, 2006): (1) *El tiempo habitual*: relacionado con el componente de bienestar rasgo, el cual, por lo regular, no varía con el tiempo; (2) *Momentos ocasionales-específicos*: relacionado, como su nombre indica, con momentos específicos y que afectan en un momento determinado; y (3) *El estado momentáneo*: se referiría al bienestar en el momento presente, y por tanto, estaría determinado por los dos anteriores.

#### 4.3.3.3. *Los dominios vitales*

Por último, el eje de los dominios vitales hace una distinción entre los aspectos de la vida generales, los cuales se refieren a la satisfacción con la vida de forma global, y por otro lado los aspectos más específicos de la vida de las personas, como el laboral, familiar, etc. (Lischetzke y Eid, 2006).

#### 4.3.4. *El modelo de los estadios secuenciales*

Este es un modelo propuesto por Kim-Prieto et al. (2005), donde el bienestar subjetivo está determinado por cuatro factores dispuestos de forma horizontal, de izquierda a derecha, de manera que, cuanto más próximos estén dos factores, más se influyen mutuamente: (1) Los eventos y circunstancias objetivas; (2) Reacciones emocionales; (3) Memoria emocional; y (4) Juicios globales.

Dicho modelo utiliza como base el modelo de fases temporales de Diener et al. (2003), por lo que hay que considerar que estas dimensiones se dan de manera secuencial. Hay otras novedades del modelo de Kim-Prieto et al. (2005) respecto al modelo de Diener, como por ejemplo, una mayor especificidad, sobre todo a la hora de analizar los aspectos relevantes que se dan entre la transición de un estado a otro. Además, toma en cuenta la relación entre componentes (Kim-Prieto et al., 2005).

##### 4.3.4.1. *Eventos y circunstancias*

En este primer estadio se considera la evaluación de las circunstancias de vida en función de indicadores objetivos -salario, por ejemplo-. Se toma en consideración porque es un estadio previo a la valoración subjetiva -en casos como la pérdida significativa o un ascenso-. Los autores de este modelo admiten que no hay evidencia de una relación entre los eventos objetivos y el bienestar subjetivo debido a la habituación (Diener et al., 2013); el impacto que podrían causar en un primer momento un evento está anclado al paso del tiempo y tiende a disminuir, aunque cierta medida del bienestar original pueda verse comprometida (Diener et al., 2013; Lucas et al., 2004). También, Kim-Prieto et al. (2005) toman en cuenta los factores demográficos, debido a que consideran que el contexto en donde se dan las circunstancias vitales es importante.

##### 4.3.4.2. *Las reacciones emocionales*

Este factor busca conocer e investigar cómo responden emocionalmente las personas ante circunstancias vitales objetivas. En el proceso de formación, identificación y desarrollo de las reacciones emocionales se ven involucrados distintos aspectos, tanto físicos (lenguaje no verbal, endocrinos, neurológicos) como psicológicos (motivación, adaptación, personalidad, teorías de valoración y percepción). De estos últimos, además, será de los que

dependerá en mayor medida el modo en que se tienda a experimentar las emociones, variando, por tanto, estas respuestas según la persona (Robinson, 1998).

#### 4.3.4.3. *La memoria emocional*

Cuando una persona se enfrenta a un evento vital, no solo reacciona de manera inmediata a él, sino que también crea un recuerdo emocional vinculado con ese evento, lo cual se denomina memoria emocional. Debido a la percepción, la interpretación y todos los factores que afectan al recuerdo y la memoria -como la franja temporal del recuerdo-, existen diferencias entre el evento objetivo y toda la información que utiliza el sujeto a la hora de evocar el recuerdo y evaluarlo nuevamente en términos de nuevas experiencias, sistema de valores y creencias, y todo el complejo engranaje motivacional que posee el individuo a la hora de evocarlo (Ross y Wilson, 2000). En este sentido, cabe señalar que existen diversos factores que tienen un papel importante en la reconstrucción de la memoria emocional, como por ejemplo, las teorías implícitas, las normas culturales, los esquemas y la franja temporal del recuerdo (Kim-Prieto et al., 2005).

#### 4.3.4.4. *Los juicios globales*

Como en todos los modelos anteriormente nombrados, el modelo de Kim-Prieto et al. (2005) también toma en cuenta el juicio global que la persona hace con relación a su vida. La manera en que se realizan dichas evaluaciones está supeditada a factores como las comparaciones sociales, la relevancia que el individuo le da a los múltiples dominios vitales y a la información que está disponible en el momento de realizar la evaluación (Kim-Prieto et al., 2005). Una vez revisados los modelos que tratan de describir estructura y facilitar la evaluación y comprensión del bienestar subjetivo es conveniente centrarse en cómo se percibe dicho factor en el periodo vital objeto de estudio de esta tesis; la adolescencia, a fin de comprender la importancia de dicho bienestar subjetivo en esta fase del desarrollo.

## 5. La adolescencia

La adolescencia es un periodo de la vida que se caracteriza por ser un paso de transición entre la niñez y la edad adulta. En esta etapa ocurren una serie de cambios no solo a nivel físico y biológico, sino también a nivel psicológico, afectivo y social (Fuentes et al., 2015; Wang y Zauszniewski, 2018). De hecho, como señalan Dahl et al. (2018):

La adolescencia abarca los numerosos cambios en el desarrollo y las experiencias de aprendizaje fundamentales que se producen durante la transición de la infancia al logro de la edad adulta. Esta transición comienza con el inicio de la pubertad, un proceso biológico que impulsa la maduración sexual, que suele comenzar a los 10 años de edad en las niñas y a los 12 años de edad en los niños (p. 441).

Todas las sociedades, a lo largo de la historia, han dado importancia a esta etapa, algo que puede constatarse por la presencia de los ritos de iniciación que comienzan con la pubertad (Lozano, 2014). En cualquier caso, equiparar la adolescencia al momento de la pubertad sería un error, puesto que son diversas las experiencias que sufren los sujetos en este periodo y la madurez física o emocional no siempre va en consonancia con la evolución biológica. Además, debe tenerse en consideración que los cambios son distintos entre chicos y chicas. De este modo, aunque existe un claro acuerdo en el inicio de la etapa, existen diversas concepciones en relación con el momento en que finaliza, de acuerdo a los diferentes enfoques desde el punto de vista sociológico, jurídico, psicológico, económico, fisiológico,



cognitivo e, incluso, cultural. Es decir, “si bien su inicio se asocia generalmente a fenómenos biológicos (pubertad) y su término a hitos psicosociales (adopción de roles y responsabilidades de la adultez), hay gran variabilidad individual en las edades en que ambos se producen” (Gaete, 2015, p. 437).

Así, la adolescencia no deja de ser un constructo social (Higuita-Gutiérrez y Cardona-Arias, 2015), si bien parece claro que esta etapa vital y los cambios que vienen aparejados con ella se inician con el desarrollo biológico y físico de los chicos y chicas, pero vienen acompañados de otras transformaciones a nivel psicosocial y que determinarán decididamente la conducta de los sujetos. A pesar de que estos cambios supongan una vivencia particular y propia de cada individuo, todos los seres humanos pasan por esta fase considerada la de mayor determinación y autonomía hacia la independencia psicológica y social.

La adolescencia es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos. No es solamente un período de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social (Pineda y Aliño, 2002, p. 16).

Dada la gran cantidad y universalidad de estos cambios, es un momento crítico para la vivencia del bienestar subjetivo, como se verá más adelante. De hecho, pese a que se considera que la adolescencia es un periodo de aprendizaje, exploración y oportunidad, sin embargo, también puede ser un periodo en el que surjan o empeoren problemas que tendrían impacto a largo plazo en la etapa adulta (Yeager, 2017). No obstante, de manera previa a considerar la importancia del bienestar subjetivo en la adolescencia, conviene detenerse en la propia etapa, ya que, como se ha señalado, este período vital, a pesar de tener un inicio claro con la pubertad, no tiene establecido un final objetivo y su extensión hace necesario el diferenciar, dentro de la misma, diversas etapas.

### **5.1. Etapas de la adolescencia**

De la misma manera en que resulta difícil definir la adolescencia por las distintas impresiones que se tienen de los cambios ocurridos en esta fase, también lo es demarcar o delimitar una duración y unas etapas específicas. Generalmente, y de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la adolescencia es una etapa que ocurre entre los 10 y 19 años en la que se diferencian dos fases: una primera que va desde los 10 a 14 años, esta sería la adolescencia temprana, y una segunda fase que va desde los 14 a los 19 años, y que corresponde a la adolescencia tardía (Pineda y Aliño, 2002). Otros autores como Irwin et al. (2002), consideran que la adolescencia se desarrolla desde los 10 hasta los 24 años de edad, y está marcada por las siguientes fases: adolescencia temprana (10 a 14 años); adolescencia media (15 a 19 años) y adolescencia tardía (20 a 24 años). Así, podría decirse que, en general, tiende a aceptarse que la adolescencia ocurre en la segunda década de la vida, comenzando con la pubertad, entre los 10 y los 13 años, y estableciéndosele un final que varía de acuerdo con la diversidad cultural y las metas o tareas que se espera que haya cumplido el o la adolescente, situando esa edad entre los 18 y los 25 años (Palacios, 2019). A continuación, se explica brevemente los cambios que ocurren en cada una de las etapas:

*Adolescencia temprana* (10-14 años): este período se corresponde con cambios somáticos bastante notorios y acelerados debidos a la pubertad y que dan lugar al desarrollo de los caracteres sexuales secundarios. Esto puede generar preocupación y ansiedad por estos

cambios corporales que, además, pueden provocar torpeza motora así como frecuentes cambios en la conducta y la emotividad, siendo, por tanto, frecuente la impulsividad y la labilidad emocional. Es, además, una etapa en la que aparece una marcada curiosidad sexual y aumenta la búsqueda de solidaridad y comprensión entre pares. También se incrementa la necesidad de mayor privacidad, así como la mayor búsqueda de autonomía e independencia, lo que, junto con la aparición del pensamiento lógico abstracto, puede llevar a la aparición frecuente de conflictos y ambivalencias, especialmente con los padres y madres, de quienes siguen necesitando apoyo, pero también pueden favorecer la confrontación con otras personas adultas (Aliño et al., 2006; Pineda y Aliño, 2002).

*Adolescencia media* (15-19 años): una de las cuestiones más marcadas en este período es el distanciamiento afectivo de la familia y el acercamiento al grupo de pares, lo que supone un cambio muy notorio en las relaciones interpersonales con consecuencias no sólo para el adolescente, sino también para los padres y las madres (Gaete, 2015), ya que en esta etapa sigue aumentando el deseo de individualidad y autonomía, lo que suele llevar a que se intensifiquen los conflictos (Iglesias, 2013). En esta etapa los cambios físicos se continúan experimentando; sin embargo, aumenta la aceptación del propio cuerpo y la comodidad con él, ya que la mayoría de los cambios puberales iniciales ya se han dado (Gaete, 2015; Pineda y Aliño, 2002). En lo psicológico, se mantiene la tendencia a la impulsividad, y continúa el aumento de las habilidades de pensamiento abstracto y el razonamiento, lo que lleva a los y las adolescentes a mostrar una actitud crítica contra sus padres y la sociedad en general (Gaete, 2015). Se mantiene y aumenta el interés por las relaciones sexuales y románticas, así como por la pertenencia a grupos de pares, en el proceso por demarcar la propia identidad, siendo todavía muy dependientes de la opinión de terceras personas (Gaete, 2015; Pineda y Aliño, 2002).

*Adolescencia tardía* (20-24 años): en esta etapa el desarrollo físico se ha completado, por lo que se da una mayor aceptación de la propia imagen. Ya se han logrado las funciones plenas para la sexualidad y la reproducción, es decir, se han alcanzado las características sexuales de la adultez. Existe un mayor control de los impulsos, y una menor labilidad emocional, así como un sentido más firme de la autonomía e independencia, puesto que ya se ha producido una considerable identificación con los propios valores y la construcción de un sistema propio de los mismos, comenzando a establecerse el propio proyecto de vida. A nivel emocional las amistades y las relaciones se tornan más estables, y hay una nueva aproximación o “vuelta” a la familia, al haberse consolidado la propia identidad (Iglesias, 2013; Ros et al., 2001).

En el presente trabajo de tesis doctoral se sigue la definición establecida por la OMS que considera dos etapas dentro de la adolescencia. A lo largo de éstas, como se ha visto, los grandes cambios que ocurren a nivel de crecimiento, maduración somática, cambios psicosociales, cambios en la percepción de la imagen y el cuerpo, la lucha entre la independencia y la dependencia, la búsqueda de la integración y aceptación por los grupos, así como el desarrollo de la identidad, afectarán irremediablemente la percepción de los sujetos y su bienestar subjetivo (Pineda y Aliño, 2002; Ros et al., 2001). De hecho, como plantean Ros et al. (2001), la adolescencia es un momento vital importante ya que:

[...] ha de ser entendida, pues, como un proceso universal de cambio, de desprendimiento que se teñirá con connotaciones externas, peculiares de cada cultura, que la favorecerán o dificultarán según las circunstancias. El/la adolescente se encuentra en la búsqueda de su identidad adulta, y en su recorrido se ve obligado a renunciar a su identidad de niño/a. Ello le exigirá una labor lenta, a menudo dolorosa, de “duelo” y de adaptación a las nuevas sensaciones y sentimientos que afectaran al cuerpo, la mente y a las relaciones de objeto e identificatorias (p. 30).

Esto hace especialmente necesario el estudio del bienestar en este periodo vital, ya que puede verse comprometido por todos los cambios reseñados hasta el momento.

## **5.2. La importancia del bienestar en la adolescencia**

Como se ha establecido en apartados anteriores, el bienestar subjetivo tiene que ver con la evaluación que las personas hacen de sus vidas, si expresan o no satisfacción. En este sentido, la adolescencia es un periodo de la vida que suele ser problemático por el nivel de cambios y transformaciones que implica. Las emociones que se caractericen como positivas van a tener una influencia notoria en la acepción de la chica o el chico y en su idea de bienestar como positivo, mientras que aquellos chicos y chicas que presenten una emocionalidad negativa tenderán a tener, por ende, un bienestar subjetivo negativo, ya que estas emociones afectan de una u otra manera su percepción sobre sí mismos (García-Alandete, 2014; Gutiérrez y Romero, 2014; Verdugo-Lucero et al., 2013).

La adolescencia es una etapa dentro de la cual los y las jóvenes muestran un mayor riesgo a presentar cuadros de estrés, ansiedad, angustia o preocupación que pueden repercutir en un peor bienestar subjetivo; lo que, a su vez, puede agravar la forma en que las chicas y los chicos resuelven sus problemas. Por ejemplo, aquellos que tienen una percepción negativa de su bienestar subjetivo tienden a desarrollar dificultades en sus conductas, tienen mayor riesgo de generar adicciones, etc., mientras que aquellas chicas y chicos que presentan un bienestar subjetivo positivo, tienden a enfrentar de mejor manera las preocupaciones y las situaciones que representan cuadros de estrés (Canchari, 2020; Mereles et al., 2017; Patias et al., 2017; Verdugo-Lucero et al., 2013). Así pues, el bienestar subjetivo en la adolescencia tiene gran importancia, ya que ayuda al desarrollo de la capacidad de afrontar diversas situaciones problemáticas causantes de angustia o ansiedad en esta población. Por otra parte, parece relacionarse también con una mejor autopercepción, lo que contribuye a que se adapten de mejor manera a las diferentes circunstancias que enfrentarán, además de que mantienen sus metas profesionales y perspectivas de futuro (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Rivas et al., 2017). Incluso, se ha podido comprobar que el bienestar correlaciona directamente con la obtención de resultados positivos a nivel académico (Li y Wang, 2019; Shoshani y Slone, 2012). Así, se puede considerar que asegurar el bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia facilitaría el desarrollo sano y feliz a lo largo del posterior ciclo de vida (Cabieses et al., 2020). No obstante, como se verá a continuación, el estudio del bienestar subjetivo adolescente es, todavía, relativamente limitado (Fernández et al., 2020).

## **6. El bienestar subjetivo en la adolescencia**

La investigación en torno al bienestar en la adolescencia a menudo se ha centrado en el estudio de la relación que dicho bienestar puede mostrar con variables como el autoconcepto y la personalidad, debido a que las variables demográficas, en general, no explican el bienestar subjetivo (Anand, 2014; Gadermann et al., 2010). Sin embargo, ha habido estudios que las han tomado en cuenta para tratar de determinar la naturaleza de la relación entre estas variables (Bedin y Sarriera, 2015; Tomy y Cummins, 2011), si bien la línea de investigación del bienestar subjetivo en adolescentes no está tan desarrollada como en otras edades (Casas et al., 2011). A continuación, se revisan los resultados obtenidos en investigaciones previas mostrando primero la relación del bienestar subjetivo (considerando cada uno de sus componentes, cognitivo y afectivo) con el sexo y, posteriormente, con la edad.

## **6.1. El bienestar subjetivo entre adolescentes en función del sexo**

Considerando el bienestar subjetivo de manera global, esto es, sin diferenciar sus componentes (afectivo y cognitivo), es preciso señalar que los resultados de la investigación previa no siempre concuerdan. De hecho, mientras algunos estudios no encuentran diferencias estadísticamente significativas (Casas et al., 2013; Lai et al., 2019; Ronen et al., 2016; Uusitalo-Malmivaara y Lehto, 2013), otros sí las observan. En algunos casos, estas diferencias suponen puntuaciones superiores entre los chicos (Bedin y Sarriera, 2015; Hutchinson et al., 2004; Luna, 2012; Maganto et al., 2019; Milyavskaya et al., 2009) mientras que, en otras investigaciones, son las chicas las que obtienen puntuaciones más elevadas (Holder et al., 2010; Tomyn y Cummins, 2011).

Es posible que estas diferencias puedan explicarse por la diversidad de instrumentos y concepciones teóricas utilizadas en los diferentes estudios. La misma situación que ocurre con el bienestar subjetivo, en la que la investigación previa no ha obtenido resultados consistentes que indiquen realmente la existencia de diferencias en función del sexo, se repite en lo que respecta al resto de sus componentes (satisfacción con la vida, afecto positivo y negativo, así como dominios específicos del bienestar), en los que tampoco se identifica una pauta clara. En los siguientes apartados se trata de reflejar estos aspectos.

### **6.1.1. Satisfacción con la vida**

En lo que respecta a la satisfacción con la vida, algo que dificulta encontrar un patrón de resultados claros en cuanto a posibles diferencias en función del sexo es el hecho de que, además de existir diferencias en los tipos de instrumentos de medida utilizados, también existe cierto traslape teórico y un uso a veces indistinto de los términos *satisfacción con la vida* y *bienestar subjetivo* (Bedin y Sarriera, 2015). Así, concretamente, en lo que a la satisfacción con la vida se refiere, como componente cognitivo del bienestar subjetivo, los resultados de la investigación no son concluyentes. Ciertos estudios han encontrado que los chicos puntúan más alto en satisfacción con la vida que las chicas (Arias-Gallegos et al., 2018; Casas et al., 2015; Esnaola, Benito, Antonio-Agirre, Ballina et al., 2019; Ward et al., 2018; Ye et al., 2014). Por el contrario, en otras investigaciones son las chicas las que obtienen puntuaciones más elevadas en satisfacción con la vida que los chicos (Chen y Lin, 2014; Cummins et al., 2003; Denegri et al., 2018; Gilman et al., 2008). No obstante, también existen trabajos que no identifican diferencias significativas en función del sexo (Alfaro et al., 2016; Esnaola, Benito, Antonio-Agirre, Axpe et al., 2019; Gadermann et al., 2010).

#### **6.1.1.1. Dominios de satisfacción**

A diferencia de lo que ocurre con el bienestar y la satisfacción con la vida, cuando se examinan más detalladamente dominios de satisfacción más específicos, sí parece existir una diferencia más clara en cuanto al sexo. Respecto a la satisfacción con los estudios, se observan puntuaciones más elevadas en el caso de las chicas (Casas et al., 2012; Ferguson et al., 2010; Randolph et al., 2010). Lo mismo ocurre en la satisfacción con las relaciones personales, amistades y familia (Cenkseven-Önder, 2012; Chaplin 2009; Vera et al., 2012). Por su parte, en los dominios de satisfacción con el deporte (Chaplin, 2009; Jiménez-Torres et al., 2012), el estado físico (Bisegger et al., 2005; Gómez-Baya et al., 2018; Woynarowska et al., 2002), y la satisfacción con sí mismo (Leria-Dulčić y Salgado-Roa, 2019; Lo Cascio et al., 2013; Zappulla et al., 2014), son los chicos los que presentan puntuaciones más elevadas.

### **6.1.2. *Afecto positivo y negativo***

Los resultados de las investigaciones en cuanto a posibles diferencias en función de sexo que se centran en los dos componentes afectivos del bienestar son heterogéneos. Por ejemplo, algunos estudios no encuentran diferencias significativas en función del sexo en ninguno de los dos tipos de afecto (Neville, 2008; Pelechano et al., 2005). En lo que respecta al *afecto positivo*, también existen trabajos que no encuentran diferencias significativas en función del sexo (Kuhlman et al., 2020; Kyeong-Ho 2003; Molina et al., 2014; Sandín, 2003). Otros, sin embargo, observan puntuaciones más elevadas entre los chicos (Ayyash-Abdo y Alamuddin, 2007; Gómez-Maquet, 2007; Rodríguez-Fernández et al., 2016), y aun siendo menos frecuente, también existe algún trabajo en el que las puntuaciones más elevadas en afecto positivo se dan entre las chicas (Rivas et al., 2017).

En relación al *afecto negativo* diversos estudios han encontrado que las chicas son más propensas a puntuar más alto (Gómez-Maquet, 2007; Kyeong-Ho, 2003; Molina et al., 2014; Morgan et al., 2011; Rodríguez-Fernández et al., 2016), si bien existen trabajos que no han observado diferencias significativas en afecto negativo en función del sexo (Pelechano et al., 2005; Rivas et al., 2017).

Por último, cabe señalar que en investigaciones que hacen hincapié en otros aspectos como la intensidad y la frecuencia de las emociones, se afirma que las chicas viven más intensamente las emociones ya sean positivas o negativas, y los chicos perciben las emociones medias más frecuentemente (Rodríguez-Fernández, 2008; Sun y Kong, 2013).

## **6.2. El bienestar subjetivo entre adolescentes en función de la edad**

En el caso de la edad, nuevamente la mayoría de los estudios se han centrado en población no adolescente, por ejemplo, población adulta (Alvarado et al., 2017; Barrantes-Brais y Ureña-Bonilla, 2015; Muñoz et al., 2018). En la etapa de la adolescencia, en lo que respecta al bienestar, los y las adolescentes de más edad tienden a mostrar menores puntuaciones (Dolan et al., 2008; Milyavskaya et al., 2009; Verdugo-Lucero et al., 2013). Esta tendencia decreciente del bienestar subjetivo en relación con la edad también se evidencia en el estudio realizado por Fernández y Daset (2019), quienes, además, establecen que este fenómeno se inicia desde los 15 años, y consideran que posteriormente suele aumentar durante la adolescencia tardía (18-21 años de edad). Por tanto, las investigaciones encuentran una relación negativa entre el bienestar subjetivo y la edad (Milyavskaya et al., 2009).

### **6.2.1. *Satisfacción con la vida***

Existen resultados contradictorios en cuanto a la relación entre la satisfacción con la vida y la edad (Clemente et al., 2000). Algunos estudios no observan diferencias significativas (Esnaola, Benito, Antonio-Agirre, Axpe et al., 2019; Huebner et al., 2004; Salgado, 2009), en línea con otras investigaciones en la que se indica que es constante a lo largo de la vida (Chen, 2001; Schilling, 2006). Sin embargo, existen resultados que revelan que el alumnado de 18 años evidencia mayor satisfacción con la vida que alumnado de 15, 16 y 17 años (Arias-Gallegos et al., 2018). No obstante, parecen ser más numerosos los estudios que encuentran que la satisfacción con la vida disminuye en la adolescencia (Moksnes y Espnes, 2013; Ronen et al., 2016; Weber y Huebner, 2015). Casas y González-Carrasco (2018) realizaron una revisión de diversas publicaciones de diferentes países, observando que la tendencia de la satisfacción con la vida comienza a disminuir alrededor de los 10 años. Sin embargo, Chaplin (2009) afirma que el descenso de las puntuaciones empieza a ocurrir a

partir de los 8 hasta los 18 años, mientras que Gadermann et al. (2010) concluyen que empieza a partir de los 12 años. En concordancia con esta última idea, se ha constatado que la satisfacción con la vida decrece significativamente y de manera constante entre las edades de 12 y 15 años (Casas et al., 2007). Así, la mayoría de los estudios de esta índole encuentran que el fenómeno se da en la preadolescencia: entre los 11 y los 14 años (Haranin et al., 2007; Martin et al., 2008). Esnaola, Benito, Antonio-Agirre, Ballina et al. (2019) encontraron, en su estudio compuesto por tres subgrupos (1º y 2º de ESO, 3º y 4º de ESO, y 1º y 2º de Bachillerato), que el grupo más joven fue el que obtuvo mayores puntuaciones en la satisfacción con la vida. En el mismo orden, Tomy y Cummins (2011) demostraron, con participantes de 12 a 20 años, que los jóvenes de 12 a 13 años eran quienes tenían mayores puntuaciones en satisfacción con la vida, siendo los y las adolescentes de 16 años quienes mostraron los niveles más bajos de satisfacción con la vida.

#### *6.2.1.1. Dominios de satisfacción*

Algunos estudios se han interesado por analizar el supuesto descenso en la satisfacción adolescente considerando dominios más específicos. En este sentido, Fernández y Daset (2019) constataron que la reducción se relaciona, especialmente, con el sentimiento de seguridad consigo mismo en el presente y futuro; sin embargo, resulta mayor la satisfacción respecto al sentimiento de pertenencia en grupos de pares.

Así, no existe acuerdo en cuanto a la satisfacción en los dominios específicos. Por ejemplo, Zullig et al. (2009) no encontraron diferencias significativas en cuanto a los dominios de la satisfacción (familia, amigos, escuela, sí mismo y entorno), Zappulla et al. (2014), en cambio, observaron que los y las adolescentes de más edad (18 a 19 años) informaron de una mayor satisfacción en los dominios de amistad, familia, uno/a mismo/a y entorno en comparación a los grupos de 14 a 15 años y de 16 a 17 años. Casas et al. (2011) observaron que la satisfacción familiar disminuía entre los 12 y los 16 años; y en una línea similar, se ha observado que estudiantes de 8 a 11 años muestran mayores niveles de satisfacción familiar y escolar que adolescentes de más edad, de 13 a 15 años (Nickerson y Nagle, 2004). Resultados similares a los encontrados por Park (2005), quien constató una reducción gradual y creciente desde primaria hasta niveles de instituto (10-17 años) tanto en la satisfacción vital como en los dominios de familia, escuela, entorno próximo, y uno/a mismo/a; sin observarse diferencias significativas en la satisfacción con las amistades.

#### *6.2.2. Afecto positivo y negativo*

Existen pocos estudios que analicen el componente afectivo del bienestar subjetivo en función de la edad. Entre los escasos estudios encontrados, los hay que no obtienen diferencias significativas (Bojanowska y Zalewska, 2011). No obstante, Pelechano et al. (2005) observaron que el afecto positivo tiende a disminuir a medida que aumenta la edad, de manera que estudiantes de 11 años mostraron mayores puntuaciones frente a los de 12, 13 y 14 años, si bien con respecto al afecto negativo no obtuvieron diferencias estadísticamente significativas. Por el contrario, Conway et al. (2017) constataron que el afecto negativo se reduce durante la adolescencia tardía. Estos datos contrastan con los de otros trabajos en los que se observa un incremento del afecto negativo y un descenso del afecto positivo durante la adolescencia (Ronen et al., 2016). Finalmente, en el estudio de Rivas et al. (2017) se demostró que tanto las chicas como los chicos en edades de 16 a 18 años muestran puntuaciones más altas en afecto positivo y afecto negativo que los de edades de 13 a 15 años.

## 7. Síntesis

Las conceptualizaciones realizadas en la filosofía clásica han tenido una repercusión sustancial en lo que hoy se conoce como bienestar, ya sea psicológico o subjetivo. De estos autores destacan Aristóteles para el *bienestar psicológico* y la tradición de Arístipo para el *bienestar subjetivo*. Muchos años después, el bienestar se convierte en un indicador de gestión para muchos países europeos, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se empezaron a utilizar indicadores objetivos y económicos para medir la *calidad de vida*. Gracias al avance de la psicología de las diferencias individuales, los investigadores empezaron a preguntarse si realmente la felicidad podía ser medida desde un punto de vista objetivo, sin tomar en cuenta la interpretación de los individuos que la experimentan.

Es así como el estudio del bienestar subjetivo ha dado lugar al desarrollo de diferentes modelos para explicarlo; entre los que destacan el modelo de Bradburn y Caplovitz (1965) y, posteriormente, el modelo de Diener (1984), el cual tuvo una importancia trascendental en lo referente al estudio del bienestar y la felicidad como línea de investigación consolidada. Cabe destacar que en este trabajo de tesis doctoral se sigue este último modelo.

Tras haber planteado el modelo tridimensional (Diener, 1984) el mismo autor revisa su estructura para conformar un modelo jerárquico (Diener et al., 2003) en donde se empiezan a diferenciar distintos dominios específicos de satisfacción. Sin embargo, este no es el único modelo; existen otras propuestas explicativas del bienestar subjetivo, como el modelo teórico de Lischetzke y Eid (2006) o el modelo de estadios secuenciales (Kim-Prieto et al., 2005).

La importancia del estudio del bienestar subjetivo como un elemento básico para una salud adecuada y madurez emocional durante la adolescencia es vital, más aún tomando en cuenta que esta etapa del desarrollo acarrea consigo una serie de cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales que llevarán a definir su identidad y podrán tener importantes consecuencias a largo plazo en la edad adulta. En este capítulo se ha dado cuenta brevemente de dichos cambios diferenciando tres etapas (adolescencia inicial, media y tardía), si bien en el trabajo de investigación desarrollado para esta tesis han participado jóvenes hasta los 19 años, por lo que en los artículos que se presentarán más adelante, se observará que siguen la propuesta de adolescencia temprana y adolescencia tardía postulada por la OMS.

Finalmente, en lo que respecta al estudio del bienestar subjetivo en la etapa adolescente, este es menos frecuente que en otras edades o etapas vitales, y en cuestión de variabilidad en función de la edad y el sexo, no existe un consenso claro, ya que las investigaciones muestran resultados diversos, quizá por el uso de distintos instrumentos de medida. Sin embargo, parece que en cuanto al sexo, existe mayor evidencia indicando puntuaciones superiores de los chicos en satisfacción con la vida (Arias-Gallegos et al., 2018; Casas et al., 2015; Esnaola, Benito, Antonio-Agirre, Ballina et al., 2019) y afecto positivo (Ayyash-Abdo y Alamuddin, 2007; Gómez-Maquet, 2007; Rodríguez-Fernández et al., 2016), mientras que las chicas parece que tienden a puntuar de manera más elevada en afecto negativo (Gómez-Maquet, 2007; Kyeong-Ho, 2003; Molina et al., 2014; Morgan et al., 2011; Rodríguez-Fernández et al., 2016). En lo que respecta a la edad, parece que los y las adolescentes de mayor edad muestran puntuaciones inferiores (Dolan et al., 2008; Milyavskaya et al., 2009), quizá resultado de todos los cambios y retos que deben afrontarse simultáneamente en la adolescencia. Esto hace aún más importante el estudio del bienestar subjetivo en esta etapa vital.

## CAPÍTULO 2

### INTELIGENCIA EMOCIONAL



## CAPÍTULO 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. Marco histórico.....	42
2. Principales modelos de la inteligencia emocional.....	45
2.1. Clasificación de la inteligencia emocional basada en las facetas teóricas que la componen.....	45
2.1.1. Modelo de habilidades de la inteligencia emocional (IEH, Modelo de cuatro ramas).....	46
2.1.2. Modelos mixtos de la inteligencia emocional.....	50
2.2. Clasificación de la inteligencia emocional basada en el método de medida empleado.....	52
2.3. Clasificación de la inteligencia emocional según los aspectos teóricos y el método de medida.....	53
2.3.1. Instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional.....	54
3. Importancia de la inteligencia emocional en la adolescencia.....	57
3.1. La inteligencia emocional en función del sexo.....	58
3.2. La inteligencia emocional en función de la edad.....	60
4. Síntesis.....	62

La inteligencia emocional (IE) es uno de los factores clave para el desarrollo psicosocial de las personas. Por ello, ha sido motivo de diferentes estudios e investigaciones que resaltan la importancia de su desarrollo. En este sentido, cabe señalar que la IE se ha venido entendiendo como la habilidad de las personas para regular sus emociones o, en otras palabras, como la capacidad de tener un buen manejo de las emociones y poder canalizarlas, comprendiéndolas y aceptándolas de forma positiva en la propia vida. Además, las personas con IE desarrollan de mejor manera las emociones positivas y se enfocan en los aspectos importantes y resolubles de las diferentes situaciones, lo que conlleva que mantengan un nivel de bienestar positivo (Antonio-Agirre et al., 2015; Bariso, 2020; Serrano y Andreu, 2016).

Las definiciones y teorizaciones hechas respecto a la IE son numerosas, y tienden a enfatizar la capacidad resolutoria, es decir, destacan aspectos del área cognitiva de las personas. En vista de esto, el propósito del presente capítulo consiste en clarificar el concepto de IE desde el ámbito teórico y metodológico, describir los principales modelos a la hora de estudiar y clasificar la IE, así como señalar, entre estos, el modelo de habilidad de Mayer y Salovey y el modelo mixto de Bar-On, dado que constituyen los dos modelos utilizados en la presente tesis. Seguidamente, se explica la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la etapa de la adolescencia y, finalmente, se examinan las diferencias de la IE en función del sexo y de la edad.

## 1. Marco histórico

Cuando se habla del desarrollo conceptual del término Inteligencia Emocional (IE), es inevitable no relacionarlo con el concepto general de inteligencia. Ante este, el concepto de IE es relativamente reciente y su propagado uso se inicia durante las décadas finales del siglo XX. Es decir, corresponde a la contemporaneidad. En este sentido, la separación del concepto de IE, como aproximación teórica y de análisis conceptual de gran importancia, se da aparejada a la noción de la inteligencia desde su generalidad (Trujillo y Rivas, 2005).

De acuerdo a lo establecido por la Real Academia Española (RAE), en su primera acepción en relación a la inteligencia, esta se define como la *capacidad de entender o comprender*. En una segunda acepción se especifica que la inteligencia se refiere al *conocimiento, comprensión, acto de entender* (RAE, 2014). De acuerdo a estas definiciones, la inteligencia es la capacidad de comprensión de las personas. Esta capacidad sería la que distingue, en gran medida, a los seres humanos de las demás especies animales; la capacidad de razonar y comprender (López, 2015). De esta manera, la inteligencia aporta habilidades, capacidades y destrezas que tienen que ver con el análisis, la comprensión y la resolución de situaciones.

Los primeros estudios en torno a la inteligencia se remontan a la antigua Grecia, donde, desde su filosofía, se realizaron los primeros acercamientos hacia la comprensión y categorización de este concepto. Ya entonces, existía el debate respecto a la relación entre las emociones y el pensamiento. Se puede mencionar, por ejemplo, a los estoicos, quienes consideraban que las emociones no resultaban de utilidad para el pensamiento, ya que eran demasiadas impredecibles e impulsivas (Grewal y Salovey, 2006). De este modo, el estudio se centró, principalmente, en la razón y el pensamiento, dejando en un segundo plano las emociones, como algo no intelectual.

En ese sentido, Antonio-Agirre (2019) recoge que Platón proponía la división del alma en tres componentes: (1) *El alma racional*, situada en la cabeza, de naturaleza divina e inmortal, y referida a la razón en los seres humanos; (2), *El alma irascible*, ubicada en el pecho y compuesta por las pasiones nobles y el valor y, finalmente, (3) *El alma apetitiva*, la cual concernía a los deseos corporales y a todas las pasiones innobles de los seres humanos,

encontrando su ubicación en el vientre. Por tanto, en esencia, podría pensarse, que la propuesta de las almas hecha por Platón habla de la separación entre razón, deseo y valor.

Siglos después Kant (1958) retomó estos conceptos y comenzó a usarlos para plantear la división tripartita de la mente en su *Crítica del juicio*, en donde propuso diferenciar entre los procesos cognitivos, afectivos, y volitivos (Vázquez, 2009). De manera similar, Binet y Simón (1905) señalaron la existencia de dos tipos diferentes de inteligencia: la *inteligencia ideativa*, que tiene que ver con los procesos cognitivos y la *inteligencia instintiva*, relacionada con la intuición y los sentimientos.

Por otra parte, Thorndike, en 1920, habló de la *inteligencia social* para hacer énfasis sobre la cualidad de actuar sabiamente en las relaciones humanas. Más adelante, en 1943, David Wechsler expuso el influjo de los factores no intelectivos sobre los comportamientos inteligentes y habló de la necesidad de que los test de inteligencia describieran tales factores. No obstante, también existía toda una serie de estudios e investigaciones en las que no se consideraba el aspecto emocional de la inteligencia. Por ejemplo, Spearman y Thurstone planteaban la existencia de un factor «g» o de inteligencia general, así como una serie de factores específicos, «s», que estarían implicados también en la actividad intelectual (Peña, 2004). Dichos factores no mostraban demasiada relación entre sí (Doménech, 1995), y no se recogían en los test al uso. No obstante, entre ellos no estaba incluido el factor emocional.

Por su parte, el modelo de Cattell-Horn también consideró un factor de primer orden o general y dos específicos de segundo orden, estos fueron denominados *inteligencia fluida*, considerada innata, libre de influencias contextuales, e *inteligencia cristalizada* o de construcción social, la cual consistiría en habilidades concretas en ámbitos específicos como el laboral, el escolar, etc. (Sánchez-Cid et al., 2018). Posteriormente, Carroll (1993) extendió los modelos previos considerando la inteligencia a modo de pirámide, de tal modo, que en el vértice superior estaba el factor general de la inteligencia «g» sustentado por habilidades específicas en su base (Peña, 2004), pero ninguna de tales habilidades hace referencia a la emoción.

No es hasta la aparición del cognitivismo en la década de 1950 que, apartándose de los modelos de aprendizaje conductista, se comenzó a hablar de las teorías que tomaban en cuenta la adquisición del conocimiento mediante las estructuras mentales internas de los seres humanos. De esta forma, la atención se enfoca en conocer el modo en que las personas registran, almacenan y procesan la información (Salmerón, 2002). Es decir, la investigación pasa a centrar su interés en las estrategias y los procesos cognitivos (Hernández, 2005). Los posteriores avances en neuropsicología de las emociones, los estudios de psicología cognitivo-motivacional, la tradición permanente de la psicología humanista y las reacciones al conductismo y al cognitivismo radical (Hernández, 2005) contribuyeron a un mayor interés por las emociones.

Cabe mencionar que los estudios del cognitivismo permitieron sentar las bases posteriores para el avance en la investigación relativa a la IE, lo que permite adentrarse en los procesos de desarrollo de la emoción y los sentimientos (Mestre et al., 2000). De este modo, aparecen una serie de investigaciones que toman en cuenta el concepto de IE con un enfoque integrador de los procesos cognitivos.

Así, desde mediados del siglo XX, diversos estudios ponen de manifiesto el interés por temas que podrían considerarse como precursores de la IE, puesto que abordaban la existencia de distintos tipos de inteligencias. Por ejemplo, Sternberg (1985) planteó tres tipos de componentes o subteorías (teoría Triárquica) para explicar la conducta inteligente; *la competencial*, *la experiencial* y *la contextual*, que correspondieron concretamente a: (1) Lo que sería la conducta inteligente propiamente dicha, es decir, las habilidades propias del procesamiento de la información; (2) La capacidad para procesar mejor y con más rapidez lo aprendido, interiorizándolo y automatizándolo; y (3) La habilidad para procesar la

información de acuerdo con los deseos y la vida diaria. En función de la combinación de estos componentes se podría diferenciar, además, el tipo de persona, bien sea analítica, práctica o creativa.

Por otro lado, en el año 1983 el trabajo realizado por Howard Gardner sobre las denominadas *inteligencias múltiples* puso de manifiesto que el *cociente intelectual* no explica por sí solo las diferentes habilidades cognitivas de las personas. Este autor plantea la pluralidad como característica de la inteligencia y considera que las personas pueden aprender y conocer el mundo de ocho maneras distintas, señalando que los sujetos no sólo poseen inteligencia cognitiva, sino que, además, cuentan con otras inteligencias que les permiten tomar decisiones, generar ideas y mejorar las relaciones interpersonales (Porras et al., 2020). En este sentido, se debe destacar que de las dos formas de inteligencia planteadas por Gardner (1983), una de ellas es la inteligencia personal, en la que diferencia, a su vez, la inteligencia *intrapersonal* y la *interpersonal*. Este autor describe la inteligencia intrapersonal como ligada al conocimiento de los propios aspectos internos, posibilitando la discriminación entre sentimientos, emociones y otras vivencias subjetivas, lo que permite comprender y guiar mejor las propias conductas, mientras que la inteligencia interpersonal se define como la misma capacidad aplicada hacia fuera, es decir, orientada a detectar estados anímicos, motivaciones o intereses en los demás, pudiendo, así, ejercer cierta influencia sobre ellos. Esta inteligencia depende del desarrollo previo de la intrapersonal y se considera que sería diferente en función de cada contexto, ya que cada cultura posee sus propios sistemas simbólicos, mediante los cuales se interpretan las experiencias personales (Mora y Martín, 2007).

En cualquier caso, la primera vez que se utilizó el término de inteligencia emocional se asoció a Wayne Payne en el año 1986, quien hablaba en su tesis doctoral sobre el desarrollo de la IE (Danvila y Sastre, 2012) y consideraba que la ignorancia emocional puede ser destructiva, por lo que sería importante incluir habilidades emocionales en las escuelas (Leal, 2011). En un principio la IE fue asociada a otros conceptos relacionados con la inteligencia, tales como la inteligencia personal o la inteligencia social, suponiendo todo un reto separarla de estas dos categorías. De esta manera, se concibió inicialmente como un tipo de inteligencia social definida como “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” (Mayer y Salovey, 1990, p. 189). Sin embargo, no fue hasta que Goleman propuso la definición de IE que se comenzó a utilizar este término en los diferentes estudios que hablaban al respecto. A partir de entonces, el concepto se popularizó (Hernández, 2005) quedando definido del siguiente modo:

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 –pero no por ello menos importante–, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 2008, p. 75).

Bajo esta concepción, Goleman (1995) logró despertar el interés tanto del público general como de la comunidad académica respecto a la IE. No obstante, su planteamiento no ha estado exento de críticas, entre las que resaltan (Hernández, 2005): la confusión a la hora de definir el concepto, en el que se mezclan valores o rasgos de personalidad y motivaciones, entre otros; el desarrollo de test poco fiables para medirla y la dificultad para relacionarla con otros factores como la inteligencia general o el rendimiento.

Es importante señalar que, en la actualidad, la comunidad científica destaca la distinción entre dos tipos de modelos a la hora de conceptualizar la IE. El primero, se

focaliza en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (*modelo de habilidad*); y el segundo, combina o mezcla habilidades mentales con rasgos de personalidad, tales como la persistencia, el entusiasmo, el optimismo, etc. denominándose *modelo mixto* (Fernández-Berrocal et al., 2009). De acuerdo a lo descrito, se debe precisar que ambos modelos se diferencian por los componentes que se atribuyen a la IE en cada uno de ellos. Es decir, el modelo de habilidad considera la IE como un constructo con existencia propia y supone que consiste en una capacidad mental que, de acuerdo a Mayer y Salovey (1997), abarca habilidades que están conectadas con el procesamiento de la información emocional. Esta visión le da una connotación meramente cognitiva y, por lo tanto, se corresponde con la inteligencia emocional habilidad (IEH). Puede considerarse una perspectiva más restringida que concibe la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Por otro lado, los modelos mixtos de inteligencia emocional (IEM) amalgaman las habilidades sociales con las emocionales y con aspectos relevantes de la personalidad; se habla entonces de habilidades cognitivo-emocionales, motivacionales, así como de habilidades sociales y rasgos de personalidad que actúan de manera conjunta, constituyendo, por tanto, una visión mucho más amplia de la IE (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

A continuación, se exponen los principales modelos explicativos de la IE, entre los que se mencionan los dos recién señalados.

## **2. Principales modelos de la inteligencia emocional**

Como se ha constatado en el apartado previo de este capítulo, son muy variadas las conceptualizaciones que se han realizado respecto a la IE, así como diversos los modelos a través de los cuales se aborda su estudio, razón por la cual la IE podría clasificarse atendiendo a la distinción ya adelantada en el apartado anterior: (1) IEH o Inteligencia Emocional Habilidad, en la que se consideran procesos meramente cognitivos, centrándose, exclusivamente, en el contexto emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento (Trujillo y Rivas, 2005); y (2) Inteligencia Emocional Mixta (IEM), un conjunto de modelos en los que se combinan dimensiones de personalidad y la capacidad de automotivación con habilidades de regulación de emociones. Estas se establecen de acuerdo con el contexto que se desea estudiar (Trujillo y Rivas, 2005). Cabe mencionar que cada modelo cuenta con instrumentos específicos para evaluar su propuesta de IE, tal como se podrá ver más adelante. Sin embargo, 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 (Azpiazu et al., 2015; Keefer, 2015). Por tanto, destacan tres formas de clasificación que coexisten en la actualidad: (1) Tomando en consideración las facetas teóricas (Mayer et al., 2000); (2) Teniendo en cuenta el instrumento empleado para evaluar este constructo (Petrides y Furnham, 2000, 2001); y, (3) Tomando en consideración de manera conjunta los aspectos teóricos y metodológicos que los distinguen (Joseph y Newman, 2010). Estas tres clasificaciones se exponen a continuación.

### **2.1. Clasificación de la inteligencia emocional basada en las facetas teóricas que la componen**

De acuerdo con las diferentes conceptualizaciones teóricas que se han realizado, la IE se ha clasificado según el modelo de Inteligencia Emocional Habilidad (IEH) que solo

maneja habilidades de tipo emocional (cognitivo), y los modelos de Inteligencia Emocional Mixtos (IEM) que incluyen aspectos emocionales, sociales y de personalidad (Mayer, 2001). En otras palabras, el modelo mixto considera la inteligencia emocional desde una perspectiva de rasgo (Goleman, 1998), mientras que el modelo de habilidades lo hace desde una perspectiva de procesamiento de la información (Mayer y Cobb, 2000). Tomando en cuenta estas premisas, se diferenciarían dos tipos de modelos que se detallarán a continuación:

1. El modelo de la IEH: conocido como modelo de cuatro ramas o modelo de habilidades (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990).
2. Los modelos de la IEM: entre estos se encuentra el modelo de competencias emocionales y sociales (Boyatzis et al., 2000; Goleman, 1995, 1998, 2001); así como, el modelo de inteligencia emocional-social (Bar-On, 1997, 2000, 2006).

### ***2.1.1. Modelo de habilidades de la inteligencia emocional (IEH, Modelo de cuatro ramas)***

Este modelo teórico concibe la inteligencia emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones que facilita la solución de problemas y la adaptación eficaz al entorno (Fernández-Berrocal et al., 2009). En este sentido, autores como Salovey y Mayer (1990) han definido la inteligencia emocional como la capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales propios y de las demás personas, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, de pensamiento y comportamiento de manera efectiva, debidamente adecuados a las metas personales y al ambiente.

Inicialmente, estos autores consideraron la IE como una parte de la inteligencia social que controla, discrimina y emplea la información de las emociones propias y las de los demás para orientar la conducta (Fernández-Berrocal et al., 2009). Con el paso del tiempo, ese modelo de habilidad inicial propuesto por Salovey y Mayer ha sido revisado y actualizado, en virtud de que dejaba de lado la capacidad para reflexionar sobre las propias emociones (Fernández-Berrocal et al., 2009), de manera que resultaba vago en términos de potencial para el desarrollo intelectual y emocional. Este hecho llevó a los autores a proponer un nuevo concepto de IE que incluyera las habilidades de percibir con precisión, evaluar y expresar emociones, acceder o generar sentimientos que puedan facilitar el pensamiento, entender las emociones y el respectivo conocimiento emocional, además de regular las emociones con el propósito de promover el desarrollo emocional e intelectual (Mayer et al., 2016).

En consecuencia, se logró ampliar la conceptualización inicial y se dividió en cuatro categorías o áreas de habilidad emocional (Mayer et al., 2000), a saber: (1) Percepción, apreciación y expresión de emociones; (2) Facilitación emocional del pensamiento; (3) Comprensión, análisis y utilización del conocimiento emocional; y (4) Regulación reflexiva de las emociones para el desarrollo intelectual y emocional. De esta manera, la nueva categorización fue denominada como el modelo de las cuatro ramas, debido a las cuatro áreas de habilidades que la conforman (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Dichas áreas se exponen a continuación:

Percepción, apreciación y expresión de emociones: este primer dominio de la inteligencia emocional incluye las capacidades involucradas en la identificación de las emociones en las caras, las voces, las fotografías, la música y otros estímulos. Al estar la persona dotada de una gran capacidad para percibir las emociones, puede detectarlas mediante la decodificación de las expresiones faciales según el estado emocional de la otra persona. En otras palabras, esta habilidad se corresponde tanto con el grado en el que la persona reconoce y distingue de modo adecuado sus propias emociones, estados y

sensaciones fisiológicas, así como los estados cognitivos que conllevan, como con la capacidad o facultad para discriminar apropiadamente las emociones que los demás manifiestan (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Facilitación emocional del pensamiento: se refiere a la capacidad de las emociones para entrar y guiar el sistema cognitivo y promover el pensamiento. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo ayudan a la toma de decisiones. Adicionalmente, señala que algunos estados emocionales pueden generar condiciones mentales favorables para el desarrollo de ciertas tareas, por lo que contribuyen a la priorización de los procesos cognitivos básicos, haciendo énfasis en lo que realmente es importante (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Comprensión, análisis y utilización del conocimiento emocional: designa la capacidad para comprender la relación entre las emociones, así como el paso de una emoción a otra, permitiendo que se identifique la emoción poniéndole nombre. Además, da pie también a entender, tanto las causas que llevan a un estado anímico, como las posibles consecuencias de las acciones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Regulación reflexiva de las emociones para el desarrollo intelectual y emocional: es la habilidad más compleja de la IE (Fernández-Berrocal et al., 2009), en virtud de ser la que permite regular las emociones propias y las de los demás, conteniendo las emociones negativas e incrementando las positivas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Al manejar los propios sentimientos, las personas deben ser capaces de observar, distinguir y etiquetar sus sentimientos de modo preciso, de creer que pueden mejorarlos o modificarlos, así como de hacer uso de estrategias que permitan cambiarlos y valorar la eficacia de dichas estrategias (Bisquerra, 2009).

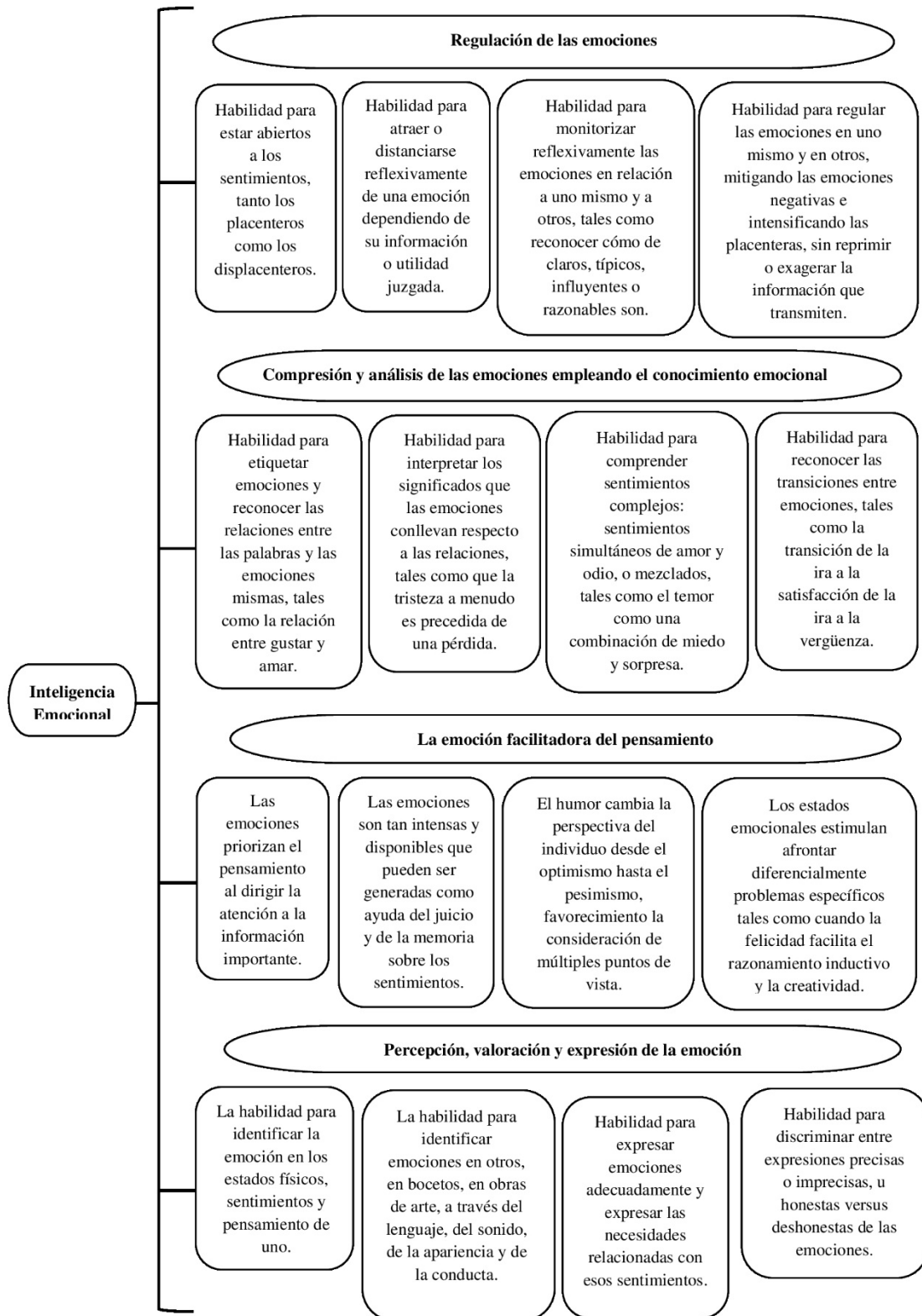
En el cuadro 1 se presenta un esquema adaptado del modelo con las cuatro ramas y sus diferentes dimensiones (ver Cuadro 1).

Como se ha señalado previamente, los autores de este modelo de IE han ido reformulando el concepto original en sucesivas aportaciones (Mayer, Caruso et al., 1999; Mayer y Salovey, 1990, 1993, 1997, 2007; Mayer et al., 2000). En la más reciente reformulación del modelo describen un conjunto de principios que han guiado su teoría sobre inteligencia emocional, aclarando algunas concepciones del planteamiento original orientadas por las investigaciones actuales y, por otra parte, posicionan la inteligencia emocional en medio de la inteligencia personal y social (Mestre et al., 2017). Por su parte, Mayer et al. (2016) en su modificación agregaron más habilidades al modelo original, distinguiendo el contenido de resolución de problemas de la estructura de las habilidades humanas relevantes para la inteligencia emocional y, a su vez, vinculando esta con otras inteligencias estrechamente relacionadas, como la inteligencia lingüística, la socioemocional y la musical.

Esto puede ser observado en el cuadro 2 en el que se presentan las cuatro ramas de dicho modelo, modificadas al aumentar las habilidades que caracteriza a cada una. Dichas ramas se muestran organizadas desde la más simple hasta la más compleja, de abajo hacia arriba (ver Cuadro 2). En esta reconceptualización Mayer et al. (2016) lograron mantener y ampliar las habilidades emocionales correspondientes a la percepción y la regulación de las emociones y reconstruyeron el uso adaptativo de las emociones.

Cuadro 1

Representación del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997)



Fuente: Mestre y Fernández-Berrocal (2009).



Cuadro 2

*El modelo de habilidad de la inteligencia emocional*

<b>Las cuatro ramas</b>	<b>Tipos de razonamiento</b>
<b>4. Gestionar las emociones</b>	<p>Administrar de manera efectiva las emociones de los demás para lograr un resultado deseado.</p> <p>Gestionar eficazmente las propias emociones para lograr un resultado deseado.</p> <p>Evaluar estrategias para mantener, reducir o identificar una respuesta emocional.</p> <p>Monitorear las reacciones emocionales para determinar su razonabilidad.</p> <p>Comprometerse con las emociones si son útiles; desengancharse si no.</p> <p>Mantener la apertura a los sentimientos agradables y desagradables, según sea necesario, y a la información que transmiten.</p>
<b>3. Entender las emociones</b>	<p>Reconocer las diferencias culturales en la evaluación de las emociones.</p> <p>Comprender cómo se puede sentir una persona en el futuro o bajo ciertas condiciones (pronóstico afectivo).</p> <p>Reconocer transiciones probables entre emociones, como la ira y la satisfacción.</p> <p>Comprender emociones complejas y mixtas.</p> <p>Diferenciar entre estados de ánimo y emociones.</p> <p>Evaluar las situaciones que pueden provocar emociones.</p> <p>Determinar los antecedentes, los significados y las consecuencias de las emociones.</p> <p>Etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre ellas.</p>
<b>2. Facilitar el pensamiento usando emoción</b>	<p>Seleccionar problemas en función de cómo el estado emocional en curso puede facilitar la cognición.</p> <p>Aprovechar los cambios de humor para generar diferentes perspectivas cognitivas.</p> <p>Priorizar el pensamiento dirigiendo la atención de acuerdo con el sentimiento presente.</p> <p>Generar emociones como un medio para relacionarse con las experiencias de otra persona.</p> <p>Generar emociones como una ayuda para el juicio y la memoria.</p>
<b>1. Percepción de la emoción</b>	<p>Identificar expresiones emocionales engañosas o deshonestas.</p> <p>Discriminar expresiones emocionales honestas frente a deshonestas.</p> <p>Comprender cómo se muestran las emociones según el contexto y la cultura.</p> <p>Expresar las emociones con precisión cuando se desee.</p> <p>Percibir contenido emocional en el entorno, las artes visuales y la música.</p> <p>Percibir emociones en otras personas a través de sus señales vocales, expresión facial, lenguaje y comportamiento.</p> <p>Identificar las emociones en los propios estados físicos, sentimientos y pensamientos.</p>

Fuente: Mayer et al. (2016)

### 2.1.2. Modelos mixtos de la inteligencia emocional

Los modelos mixtos de la IE (IEM) combinan diferentes habilidades y rasgos de personalidad, además de la capacidad de automotivación, con habilidades de regulación de las emociones (Mayer et al., 2000). Dentro de estos modelos, se incluyen rasgos clásicos de la personalidad como la asertividad, la autoestima y el optimismo. Para ilustrar esto a continuación se exponen brevemente los modelos mixtos más conocidos de Goleman (1995), Goleman et al. (2002) y Bar-On (1997).

Inicialmente, en 1995, Goleman realiza una propuesta de cinco componentes que conformarían la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal et al., 2009): (1) Conocimiento de las propias emociones o autoconciencia; (2) Manejo emocional o autorregulación; (3) Automotivación; (4) Reconocimiento de las emociones en otros o empatía; y (5) Manejo de las relaciones interpersonales o habilidades sociales. Sin embargo, poco después, en 1998, y para responder al interés del ámbito empresarial, en relación con la inteligencia emocional, Goleman subdivide dichas competencias en veinticinco. En una última revisión, junto a autores como Boyatzis y Rhee, reduce a cuatro las competencias más generales, a su vez divididas en veinte más: (1) Autoconciencia; (2) Automanejo; (3) Conciencia social; y (4) Manejo de las relaciones (Fernández-Berrocal et al., 2009), las cuales se presentan en el Cuadro 3.

Cuadro 3

#### *Modelo de competencias emocionales y sociales de la IE*

<b>Modelo de competencias emocionales de la IE</b> (Goleman 1995, 1998)	<b>Modelo de competencias emocionales y sociales de la IE</b> (Boyatzis et al., 2000; Goleman, 2001)
<b>Competencias emocionales</b>	
<p><b>Autoconciencia:</b> Autoconciencia emocional, autoevaluación adecuada, autoconfianza.</p> <p><b>Autorregulación:</b> Autocontrol, confianza, responsabilidad, adaptabilidad, innovación.</p> <p><b>Automotivación:</b> Motivación al logro, compromiso, iniciativa y optimismo.</p>	<p><b>Autoconciencia:</b> Autoconciencia emocional, autoevaluación adecuada, autoconfianza.</p> <p><b>Automanejo:</b> Autocontrol, confianza, adaptabilidad, iniciativa, coherencia, orientación al logro, fidelidad y coherencia.</p>
<b>Competencias sociales</b>	
<p><b>Empatía:</b> Conciencia organizacional, orientación al servicio, empatía, desarrollo de los demás y aprovechamiento de la diversidad.</p> <p><b>Habilidades sociales:</b> Liderazgo, comunicación, establecimiento de alianzas, gestión de conflictos, colaboración y cooperación, trabajo en equipo.</p>	<p><b>Conciencia social:</b> Empatía, comprensión organizativa, orientación al servicio.</p> <p><b>Manejo de las relaciones sociales:</b> Liderazgo, influencia, comunicación, desarrollo de los demás, promoción al cambio, resolución de conflictos, desarrollo de relaciones y trabajo en equipo.</p>

Fuente: Antonio-Agirre (2019).

Por su parte, Bar-On (2006) describe la inteligencia emocional como una variedad de actitudes, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad de un individuo para lograr el éxito en su entorno, es decir, la capacidad de entender y encaminar las emociones para que estas trabajen para uno mismo y no en contra, lo que ayuda a ser más eficaz y a tener éxito en distintas áreas de la vida. Por tanto, la IE se concibe como un factor importante para determinar la capacidad de alcanzar metas en la vida e influir directamente en el bienestar general de las personas (Bar-On, 1997).

En el modelo de Bar-On se describen cinco áreas o factores de orden superior que se descomponen luego en quince subfactores (Fernández-Berrocal et al., 2009) referidos al funcionamiento emocional y social, siendo, concretamente: (1) La habilidad intrapersonal; (2) La habilidad interpersonal; (3) El manejo del estrés; (4) La adaptabilidad; y (5) El estado de ánimo general (Bar-On, 2005), los cuales se describen a continuación:

- *Habilidad intrapersonal*: se refiere a la capacidad de las personas de poder identificar, analizar y comprender sus emociones, a la vez que expresarlas con mayor facilidad. En esta área se incluyen dimensiones tales como la asertividad, la autoestima, la independencia o la conciencia de las emociones.
- *Habilidad interpersonal*: es la capacidad de poder mostrar empatía ante diferentes situaciones emocionales de otras personas. También se incluyen aquí las habilidades sociales y la responsabilidad con la que se puede comprender y reaccionar ante las emociones ajenas.
- *Manejo del estrés*: es la habilidad que muestran las personas para responder de manera adecuada ante situaciones que puedan ser causantes de estrés por conflictividad o impulsividad.
- *Adaptabilidad*: se refiere a la capacidad de adaptación que ciertas personas muestran ante el cambio, logrando mantener un mayor control y una capacidad de gestionar y manejar sus emociones de forma interpersonal y personal.
- *Estado de ánimo*: esta habilidad tiene como característica principal la capacidad de las personas de poder ser resilientes, además de generar automotivación y optimismo ante situaciones que puedan representar una carga emocional fuerte.

Las cinco áreas o factores de orden superior del modelo de Bar-On de inteligencia emocional-social se presentan en el Cuadro 4 para apreciar su estructura. Cabe mencionar que el modelo de Bar-On permite reconocer habilidades emocionales en las personas, considerándose que posibilita, también, la capacidad de conocer la personalidad, ya que supone que elementos como la motivación y la felicidad son áreas de la IE que están estrechamente relacionadas entre sí (Bar-On, 2005). Este modelo también reconoce las capacidades sociales de las personas como parte muy importante de la IE, haciendo hincapié en las habilidades que desarrollan los individuos para desenvolverse socialmente a lo largo de la vida (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

En relación a la corroboración empírica del modelo teórico de la inteligencia emocional-social, Bar-On y Parker (2000) precisan que, del conjunto de factores mostrados en el Cuadro 4, sólo diez de ellos desempeñan un rol fundamental en la promoción de la conducta emocional y socialmente inteligente, estos son: autoestima, relaciones interpersonales, control de impulsos, resolución de problemas, autoconciencia emocional, flexibilidad, comprobación de la realidad, tolerancia al estrés, asertividad, y empatía. Por otra parte, los cinco factores excedentes serían

mediadores y contribuirían a mejorar la relación entre los factores descritos, a saber, optimismo, realización personal, felicidad, independencia, y responsabilidad social.

Cuadro 4

*Estructura del modelo de la inteligencia emocional-social*

<b>Estructura teórica (Bar-On, 1997)</b>	<b>Estructura empírica (Bar-On 2000, 2006; Bar-On y Parker, 2000).</b>
<p><b>Habilidades intrapersonales.</b> Autoestima emocional, independencia, asertividad, realización personal, autoestima.</p> <p><b>Habilidades interpersonales.</b> Empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales.</p> <p><b>Manejo del estrés.</b> Control de impulsos y tolerancia al estrés.</p> <p><b>Adaptabilidad.</b> Flexibilidad, solución de conflictos, comprobación de la realidad.</p> <p><b>Estado de ánimo general.</b> Felicidad y optimismo.</p>	<p><b>Habilidades básicas.</b> Autoconciencia emocional, autoestima, flexibilidad, empatía, asertividad, autoconciencia emocional, control de impulsos, relaciones interpersonales, solución de conflictos, tolerancia al estrés y comprobación de la realidad.</p> <p><b>Habilidades facilitadoras.</b> Felicidad, optimismo, independencia, realización personal y responsabilidad social.</p>

Fuente: Antonio-Agirre (2019).

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

En la actualidad sigue existiendo cierto debate en relación al tipo de herramienta que puede ser considerada más idónea para emplear a la hora de operativizar la IE. Debate que, por supuesto, supone un importante avance en el desarrollo de herramientas psicométricas efectivas y que proporcionen resultados fiables.

Esto hace que a la hora de definir la IE resulte preciso considerar no sólo una clasificación en función de la conceptualización teórica de la IE, sino también de acuerdo al método de medida empleado (Petrides y Furnham, 2001).

En este sentido, es necesario exponer que a la hora de medir dicho constructo existe una clara diferenciación entre la IE habilidad y la IE rasgo. La primera concepción se evidencia al usar medidas objetivas que miden la capacidad óptima de ejecución de una persona ante un conjunto de tareas emocionales en las que se tienen respuestas correctas e incorrectas y, la segunda, cuando se emplean autoinformes que evalúan atributos del comportamiento ordinario de las personas, tales como su percepción subjetiva sobre su propia inteligencia emocional (Antonio-Agirre et al., 2017).

De este modo, las investigaciones sobre inteligencia emocional también han estado dirigidas a construir instrumentos que permitan evaluarla según el tipo que se quiera medir. En consecuencia, se han desarrollado dos tipos de instrumentos de medida: por un lado, las medidas basadas en rendimiento o ejecución, o aquellas que tratan de evaluar la IE como habilidad, y por otro, las medidas de autoinforme (Extremera et al., 2004). Estas últimas corresponderían a la perspectiva de la IE como rasgo, y recogen información que proporciona la persona sobre la percepción de sus

propias habilidades emocionales (Petrides y Furnhan, 2006). Es decir, la persona valora subjetivamente sus niveles en ciertas habilidades y competencias afectivas, lo que permite obtener un índice o estimación subjetiva de las propias habilidades emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004).

Es importante señalar que la diferencia entre habilidad y rasgo es relevante por razones teóricas y prácticas. A nivel teórico esta diferenciación de la IE es importante dado que los dos tipos de medidas proporcionan resultados diferentes, aunque se emplee el mismo modelo conceptual, lo que deja patente que el tipo de medida es fundamental en la operacionalización del constructo. Por su parte, desde la perspectiva práctica, es significativo puesto que la eficacia de las intervenciones para la mejora de la inteligencia emocional, la alfabetización emocional, las habilidades emocionales, entre otros, deberían poder evaluarse con medidas de habilidad susceptibles de verificación objetiva, y no tanto mediante cuestionarios de autoinforme que se limitan a la evaluación de auto-percepciones subjetivas (Mavroveli et al., 2009)

En función de lo anterior y de acuerdo con Ahumada (2011), las medidas de autoinforme son más apropiadas para la medición de rasgos de personalidad y niveles de autoeficiencia emocional, más que para medir habilidades cognitivas que están involucradas en el procesamiento de la información. Su principal ventaja es que son instrumentos que se administran de manera fácil y rápida, permitiendo conocer la autopercepción de las personas sobre sus niveles de IE (Porrás et al., 2020). Por esta razón, se han convertido en las medidas de uso más frecuente y, sin duda, han sido las más prósperas y las que más herramientas han generado entre todos los métodos evaluados, a pesar de sus limitaciones, del sesgo de aquiescencia en las respuestas y de compartir varianza con otros constructos afines a la personalidad (Mestre y Fernández-Berrocal, 2009; Roberts et al., 2010; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018).

Las medidas de ejecución son similares a las pruebas de inteligencia tradicionales, en las cuales se plantean problemas emocionales que los individuos deben resolver y, posteriormente, las respuestas se comparan con unos criterios de puntuación ya preestablecidos (Brackett y Salovey, 2006; Mayer, 2001). Al tratar de medir la IE como una inteligencia clásica, mediante tareas de ejecución, se busca suplir los problemas de sesgo de las medidas de autoinforme, tratando de evitar que las personas distorsionen las respuestas en situaciones de deseabilidad social y reduciendo los sesgos perceptivos y de memoria provocados por la evaluación subjetiva (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004).

Un problema inherente al uso de las medidas de ejecución está relacionado con la dificultad para conocer la idoneidad de las respuestas dadas, ya que en destrezas como las emocionales, la respuesta correcta a una situación o cuestión puede ser más de una, o bien, existir diferentes grados de idoneidad, para lo que en ocasiones se utiliza como criterio la opinión de expertos en ese tema concreto (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004).

### **2.3. Clasificación de la inteligencia emocional según los aspectos teóricos y el método de medida**

Los diferentes estudios han demostrado la necesidad de considerar tanto los aspectos teóricos como los metodológicos para medir la IE. Para tal efecto, autores como Joseph y Newman (2010) han planteado la clasificación de los modelos de la IE teniendo en cuenta ambas perspectivas. Por su parte, Sánchez-Álvarez et al. (2020), también subrayan la necesidad de tener en cuenta las diferentes concepciones teóricas

sobre la IE y los instrumentos de evaluación que permiten medirla, exponiendo que dicha consideración da lugar a tres agrupaciones que se describen de la siguiente manera:

1. *Medidas de IE habilidad de ejecución*: estas medidas de habilidad realizan una evaluación objetiva de destrezas emocionales y están menos sesgadas por la capacidad de introspección y memoria. Estas pruebas se basan en tareas de rendimiento cuya resolución requiere un nivel de habilidad determinado (Brackett y Salovey, 2006).
2. *Medidas de IE habilidad de autoinforme*: son herramientas de autoinforme que, por lo tanto, miden la percepción subjetiva de la persona sobre sus propias capacidades emocionales, incluyendo dimensiones como la percepción, la comprensión y la regulación emocional. Los instrumentos basados en este modelo hacen referencia al conocimiento que tienen los individuos sobre sus propias habilidades emocionales o bien recogen la percepción de persona externas (Mestre y Fernández-Berrocal, 2009).
3. *Medida de IE mixta de autoinforme*: evalúan la propia percepción de las personas respecto a su grado de autoeficacia emocional, además, abarcan una diversidad relativamente amplia de aspectos emocionales, cognitivos, sociales y personales (Bar-On, 1997; Boyatzis et al., 2000).

### **2.3.1. Instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional**

A continuación, se describen brevemente los instrumentos que permiten medir la IE, primero aquellos instrumentos más significativos y que siguen el planteamiento original de Mayer y Salovey (1997). Estos se corresponden con las medidas de ejecución de la inteligencia emocional entendida como habilidad. Luego, se detallan medidas de autoinforme de la IE concebida como habilidad y, finalmente, otras medidas que abarcan una diversidad relativamente amplia de aspectos emocionales, cognitivos, sociales y de personalidad, que son las medidas de autoinforme de la IE mixta.

El primer instrumento de evaluación mediante tareas de ejecución desarrollado con base al modelo de habilidades fue el Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) de Mayer, Salovey et al. (1999). Posteriormente, Mayer et al. (2002) desarrollaron el Test de IE Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) (Mayer et al. 2001). Este fue validado al español por Extremera et al. (2006). El MSCEIT consta de 141 ítems, y mide cuatro ramas (percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional) y ocho subescalas conformadas por las diferentes habilidades correspondientes. Se aplica a partir de los 16 años. Este instrumento está compuesto por una serie de tareas cognitivas que se dividen en dos áreas: experiencial y estratégica. Por otro lado, existe una versión reducida de 101 ítems, el Test de IE Mayer-Salovey-Caruso, Youth Version (MSCEIT-YV) de Mayer et al. (2005), que ha sido diseñado para aplicarse en adolescentes de 10 a 17 años.

Por otro lado, a nivel del estado español, merece la pena destacar el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA). Dicho test es un instrumento de ejecución que evalúa las habilidades emocionales en población adolescente entre 12 y 17 años (Fernández-Berrocal et al., 2015). Consta de ocho escenas que evocan emociones, tanto positivas como negativas, y en donde se plantean cuatro tareas que deben resolver las personas participantes. En cada una de las escenas se evalúan las cuatro habilidades emocionales de la IE propuestas por Mayer y Salovey (1997); percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo

emocional. Existe, además, una versión para poder ser aplicada a menores (niños y niñas) denominado como Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI), que mide la percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional en niños y niñas de 2 años y medio a 11 años (Fernández-Berrocal et al., 2015).

En cuanto a las medidas de autoinforme dirigidas a evaluar la IE como habilidad, cabe destacar el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) de Salovey y Mayer (1990), uno de los instrumentos que se utilizan en este trabajo de tesis, cuya adaptación al castellano la realizaron Fernández-Berrocal et al. (2004). Este instrumento permite valorar las competencias socioemocionales en tres dimensiones; la atención emocional, la claridad emocional y la reparación emocional. Para ello, se emplean 48 ítems, aunque también existen versiones más reducidas como el TMMS-24, de Fernández-Berrocal et al. (2004); TMMS-23, de Pedrosa et al. (2014); o el TMMS-12, de Fernández-Berrocal et al., 2009). En este instrumento, en el que las respuestas se recogen utilizando una escala Likert de 5 puntos, se obtiene una puntuación para cada una de las tres escalas medidas (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional), sin que se pueda obtener una medida global de la IE. No obstante, a pesar de haber sido creado inicialmente para adultos, se ha observado que presenta una consistencia interna adecuada para evaluar la IE en adolescentes, por lo que se podría aplicar a partir de los 12 años (Díaz-Castela et al., 2013; Ocaña et al., 2019).

Otra medida de autoinforme es el Tapia Emotional Intelligence Inventory (TEII) de Tapia (2001), adaptado al español por Repetto et al. (2006). Este instrumento consta de 41 ítems valorados a través de una escala tipo Likert de 5 puntos. Este instrumento está compuesto por cuatro factores: empatía, utilización de las emociones, manejo de las relaciones y autocontrol, y se aplica, también, a partir de la adolescencia, recomendándose desde los 13 años.

Por otra parte, el instrumento Swinburne University Emotional Intelligence Test (SUEIT) de Palmer y Stough (2001), es una medida de autoinforme compuesta por 64 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos. El SUEIT proporciona una puntuación total que indica el nivel general de la inteligencia emocional, así como las puntuaciones en las cinco subescalas que componen el modelo del que parten: reconocimiento y expresión emocional, comprensión emocional, emociones dirigidas a la cognición, manejo emocional y control emocional. Se aplica a partir de los 16 años en adelante.

La escala de Shutte Self Report Inventory (SSRI) de Shutte et al. (1998), con su adaptación al castellano de Chico (1999) es una medida de autoinforme compuesta por 33 ítems valorados según una escala tipo Likert de 5 puntos. El propósito de los autores era abarcar las tres habilidades del modelo inicial de Mayer y Salovey, aunque el estudio original (Shutte et al., 1998) encontró un único factor general a partir de los análisis factoriales realizados. Investigaciones posteriores (Ciarrochi et al., 2002; Petrides y Furrman, 2000) sobre su estructura factorial han hallado cuatro dimensiones: percepción emocional, manejo de las propias emociones, manejo de las emociones de los demás (habilidades sociales) y utilización emocional. Se aplica a partir de los 16 años en adelante.

Finalmente cabe destacar el Wong And Law Emotional Intelligence Scale. Se trata de un instrumento de autoinforme (WLEIS) de Wong y Law (2002) que se ajusta al modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997). Se emplea en adolescentes mayores de 15 años, consta de 16 ítems con una escala tipo Likert de 7 puntos y 4 subescalas denominadas: percepción emocional de uno mismo, percepción emocional hacia los demás, uso de las emociones y regulación emocional.

Entre las medidas de autoinforme que buscan evaluar la IE considerada desde modelos mixtos destaca, en primer lugar, el instrumento Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) de Bar-On (1997). Se trata de una medida de autoinforme que consta de 133 ítems de tipo Likert de 5 puntos con el objeto de identificar los componentes emocionales y sociales en la conducta. El EQ-i está compuesto por cinco factores de orden superior: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general, los cuales se descomponen en un total de 15 subescalas secundarias. Cabe destacar que hay una versión en línea; el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i 2.0) de Bar-On, que consta de 133 ítems, con una escala tipo Likert de 5 puntos. Mide cinco escalas: percepción de sí mismo, expresión de sí mismo, manejo de estrés, toma de decisiones e interpersonal, cada una está dividida en 3 subescalas, dando un total de 15 subescalas. Se aplica en población a partir de 18 años en adelante. Por otro lado, existen dos versiones reducidas del EQ-i; la primera es el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i: YV (Emotional Quotient Youth Version; Bar-On y Parker, 2000). Consta de 60 ítems con una escala tipo Likert de 4 puntos. El EQ-i: YV mide los componentes que describen la IE propuesta en su modelo (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de humor general). La otra versión reducida es de 30 ítems, y responde al nombre de Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short EQ-i: YS (S), el cual consta, de cuatro subescalas: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad, a partir de las cuales se obtiene una puntuación total de la inteligencia emocional, y otra subescala impresión positiva para valorar la congruencia de las respuestas en el test. Este instrumento está diseñado para medir el comportamiento emocional y socialmente inteligente en niños, niñas y adolescentes de 7 a 18 años. Esta versión reducida ha sido otra de las herramientas utilizadas en esta tesis.

Por otro lado, el Trait Emotional Intelligence Questionnaire v. 1.00 (TEIQue) de Petrides y Furnhan (2003), adaptado al español por Pérez (2003), es una medida de autoinforme compuesta por 144 ítems, con una escala tipo Likert de 7 puntos. Está compuesta por 15 subescalas y cuatro factores: bienestar, habilidades de control, habilidades emocionales y habilidades sociales; y una puntuación total de inteligencia emocional rasgo que se aplica en población a partir de 16 años.

Por su parte, el instrumento Modified Schutte EI Scale (EIS), de Austin et al. (2004), es una medida de autoinforme compuesta por 41 ítems a los que se da respuesta utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos. Consta de tres subescalas: optimismo/regulación emocional, evaluación de las emociones y utilización de las emociones. Se aplica en población a partir de 16 años.

Otro instrumento diseñado para evaluar la IE desde una perspectiva mixta es el de Brasseur et al. (2013), denominado Profile of Emotional Competence (PEC). Este instrumento evalúa la autopercepción de las competencias emocionales intra e interpersonales, considerando que cada una contiene cinco facetas. A la primera competencia emocional (intrapersonal) pertenecen las facetas de: identificación de mis emociones, comprensión de mis emociones, expresión de mis emociones, regulación de mis emociones y utilización de mis emociones. En la segunda competencia, intrapersonal, se englobarían las facetas de: identificación de las emociones de los otros, comprensión de las emociones de los otros, entender y empatizar con las emociones de los otros, regulación de las emociones de los otros, y utilización de las emociones de los otros. Este instrumento está conformado por 50 ítems en una escala con rango 1-5, y se aplica a población a partir de los 15 años.

Para finalizar con esta exposición de algunos de los múltiples instrumentos que existen para medir la inteligencia emocional, conviene señalar que la idoneidad,



selección y uso de cada uno para la investigación dependerá de las necesidades de la situación que se pretende medir. Además, de manera previa a su elección, será preciso tener también en cuenta criterios como la disponibilidad de tiempo y de recursos personales y materiales (Mestre y Fernández-Berrocal, 2009).

### **3. Importancia de la inteligencia emocional en la adolescencia**

La IE juega un papel preponderante en ámbitos como el educativo y el formativo, pues incide, entre otros, en el rendimiento académico, la conducta, y la interacción social. Incluso, se ha constatado que el bienestar emocional de los y las adolescentes con una mayor IE es también más elevado, siendo capaces de adaptarse a los diferentes entornos y mejorar su crecimiento personal (Antonio-Aguirre et al., 2015; Serrano y Andreu, 2016).

En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2013) hablan sobre cómo la IE en los y las adolescentes contribuye a beneficiar su salud física y mental, mientras que, aquellos que carecen de IE tienden a verse afectados en el contexto escolar. Los y las adolescentes que logran mantener y desarrollar la IE pueden sobrellevar y gestionar con mayor facilidad los problemas sociales y emocionales, por lo cual, presentan altos niveles de afrontamiento positivo para solucionar las situaciones problemáticas que se les presentan (Pena et al., 2011). De esta manera, se ha demostrado, además, que tienen menores niveles de ansiedad, depresión, angustia, conducta suicida, somatización o estrés (Estévez y Jiménez, 2017; Gómez-Romero et al., 2018; Veytia et al., 2016). Estos hallazgos son de máxima importancia porque, como ya se ha señalado, la adolescencia es un momento de gran cambio en todos los niveles (físico, de personalidad, social y académico) y esto puede suponer la aparición, con mayor frecuencia, de emociones desagradables ante dichos retos. Además, se trata de una etapa de la vida en la que aumenta la labilidad emocional, por lo que ser capaz de identificar, comprender y regular las propias emociones cambiantes supone una gran ventaja.

En este orden de ideas, algunas investigaciones han demostrado una asociación positiva entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales, además de una asociación negativa entre estas dos variables y la conducta de intimidación entre iguales (Gómez-Ortiz et al., 2017; Mollá et al., 2015; Trigueros et al., 2020). De este modo, se destaca la relevancia que tiene la educación emocional en la adolescencia, como una forma útil de prevención frente a los problemas de convivencia (Trigueros et al., 2020). De hecho, se ha observado que la inteligencia emocional es un predictor negativo del acoso entre adolescentes, sugiriéndose que buena parte de los problemas de bullying podrían tener su origen en un mal manejo emocional (Cerezo et al., 2015; Garaigordobil, 2020).

Por otro lado, los chicos y las chicas cuya IE es baja tienden a tener habilidades interpersonales conflictivas, exponiéndose a conductas de riesgo que posibilitan el consumo temprano de diversas drogas ilegales (Gaxiola, 2015; González-Yubero et al., 2020; Gutiérrez y Expósito, 2015). Por esta razón, la IE es un recurso personal que permite a las y los adolescentes mantener un buen rendimiento académico (Karimi et al., 2020; Nwadinigwe y Azuka-Obieke, 2012), mejorar las formas de relacionarse socialmente, evitar las conductas agresivas y tener mejor capacidad de adaptarse psicológicamente (Fernández-Berrocal y Ramos, 2016; Usán y Salavera, 2018). Estos datos parecen apuntar hacia el beneficio que suponen las habilidades emocionales en la adolescencia (Pena et al., 2011), ya que, como se ha señalado, además de contribuir a un mejor estado anímico y emocional, facilitan una conducta y hábitos más saludables y de menor riesgo, y tienen también relevancia en lo que respecta a las relaciones sociales.

De hecho, los y las jóvenes con un mayor manejo emocional refieren relaciones más positivas en sus interacciones sociales, mayor percepción de apoyo de sus progenitores y menos intercambios negativos con sus amistades más íntimas (Lopes et al., 2003). Igualmente, parece que los y las jóvenes con más IE mantienen mayor intimidad y afecto con sus amistades (Batool y Lewis, 2020), siendo este aspecto de máxima importancia en esta etapa vital, en la que las relaciones con los iguales toman una gran relevancia, lo que muestra la relación entre IE y bienestar.

En ese sentido, es válido señalar que, la IE es considerada un componente fundamental dentro de los factores que afectan el bienestar y la adaptación a contextos específicos (Zeidner et al., 2012). De hecho, se ha demostrado la relación que tiene con el bienestar tanto en estudios utilizando el modelo de habilidad (Sánchez-Álvarez et al., 2016), como en estudios en los que se hace uso de un modelo mixto (Salavera et al., 2020).

En cualquier caso, antes de estudiar la posible relación existente entre la IE, el bienestar y la percepción de apoyo social, objetivo de este trabajo de tesis, es conveniente detenerse para analizar los resultados de la investigación previa en cuanto a la IE en la adolescencia, para conocer si existe algún tipo de variabilidad en dicha etapa en función del sexo y edad adolescente, tal como se hace a continuación.

### **3.1. La inteligencia emocional en función del sexo**

Los resultados de las investigaciones orientadas a estudiar la posible variabilidad de la IE en función del sexo han encontrado efectos diversos, dependiendo, en muchos casos, del tipo de instrumento (autoinforme o ejecución) utilizado, así como de la manera de concebir la IE. Por ejemplo, en las investigaciones que han empleado medidas de autoinforme (TMMS-48 de Salovey et al., 1995; EQ-i de Bar-On, 1997; ECI de Boyatis y Burckele, 1999; TEII de Tapia, 2001; TEIQue de Petrides y Furnham, 2003 y sus versiones) demuestran que existen distintos resultados. En algunos estudios no se encuentran diferencias significativas (Chohan y Habib, 2020; Fernández-Berrocal et al., 2004; Ghorai et al., 2021; Valadez et al., 2010), mientras que, en otros casos, se ha encontrado que las chicas suelen presentar mayores niveles que los chicos en percepción y expresión de las emociones propias y de los demás (Calero et al., 2018; Garaigordobil, 2020; Gómez-Baya et al., 2016; Mayer et al., 2000; Pena et al., 2011; Reina y Oliva, 2015; Salovey, 2006). También se ha observado que las chicas obtienen mayores puntuaciones en habilidades interpersonales (Broc, 2019; Esnaola et al., 2017; Prieto et al., 2008; Sarrionandia y Garaigordobil, 2017; Zavala et al., 2008), en empatía (Cabello y Fernández-Berrocal, 2015; Lafferty, 2004; Pulido y Herrera, 2018, 2020; Tapia y Marsch, 2006), y en autocontrol (Pulido y Herrera, 2016, 2018).

Por el contrario, algunos estudios han determinado mayores puntuaciones de claridad emocional en los chicos que en las chicas (Calero et al., 2018; Fayaz, 2020; Reina y Oliva, 2015; Suárez y Wilches, 2015). También se han observado puntuaciones más elevadas de los chicos en reparación emocional (Fayaz, 2020; Gómez-Baya et al., 2016; Martínez, Piqueras, et al., 2011; Pena et al., 2011; Reina y Oliva, 2015; Vaquero-Diego et al., 2020; Veytia et al., 2016), habilidad en adaptación (Broc, 2019; Prieto et al., 2008; Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005) y en manejo del estrés (Ahmad et al., 2009; Amador-Licon et al., 2020; Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005). No obstante, las investigaciones son poco concluyentes con la habilidad intrapersonal. De hecho, en ocasiones, como en estudio desarrollado por Ugarriza y Pajares-Del-Águila (2005) los chicos obtienen mayores niveles en esta escala. En otras investigaciones, sin embargo, aunque puntúan más alto que las chicas, no llegan a obtener diferencias estadísticamente

significativas (Bar-On et al., 2000; Petrides y Fuhman, 2000; Sarrionandia y Garaigordobil, 2017). Cabe señalar, además, que también existen trabajos en los que son las chicas quienes obtienen puntuaciones superiores en la habilidad intrapersonal (Buenrostro-Guerrero et al., 2012; Valadez et al., 2010).

Cuando se utilizan medidas de ejecución (MEIS, de Mayer, Salovey et al., 1999; MSCEIT, de Mayer et al., 2001; TIEFBA, de Fernández-Berrocal et al., 2015), los resultados son más concluyentes. Los estudios revelan que las adolescentes puntúan más alto que los chicos en las cuatro subescalas de la IE: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional (Brackett et al., 2004; Cabello et al. 2016; Cabello y Fernández-Berrocal, 2015; Fernández-Berrocal et al., 2018; Mayer et al., 2002).

La falta de uniformidad en los resultados obtenidos a través de los instrumentos de autoinforme puede deberse tanto a razones biológicas, como a las características sociodemográficas-culturales de los y las jóvenes participantes (Pulido y Herrera, 2018; Schoeps et al., 2017; Vaquero-Diego et al., 2020), o, incluso, depender del instrumento utilizado (Costa y Faria, 2015; Pulido y Herrera, 2016; Valadez et al., 2010), cuestión, esta última que va ligada a las distintas habilidades integrantes del constructo que se evalúan o miden en cada instrumento, según el modelo teórico al que se atiende (Sánchez, Fernández-Berrocal et al., 2008).

En lo que respecta a posibles razones biológicas y neurofisiológicas que intervienen en cómo se procesan las emociones (Carter, 2007; Flórez y Cárdenas, 2016; Martino, 2014), de acuerdo a Fernández-Berrocal et al. (2012), estas favorecen a las mujeres, ya que cuentan con un área mayor del cerebro para el procesamiento emocional.

En relación a las características sociales y culturales, conviene tener en cuenta que las realidades emocionales en las que crecen las niñas y los niños hace que desarrollen aptitudes diferentes (Guastello y Guastello, 2003). Así, la mayoría de las chicas expresan y comunican más sus sentimientos que la mayoría de los chicos, ellas tienen más facilidad para captar los mensajes no verbales (gestos, tono de voz), mientras que los chicos, generalmente, evitan expresar sus emociones, especialmente, las asociadas con el miedo, la vulnerabilidad, el dolor y la culpa (McClure, 2000). Estas diferencias se deben a la socialización diferencial que reciben niños y niñas (Barrett et al., 2000; Gartzia et al., 2012). Sánchez, Fernández-Berrocal et al. (2008) consideran que en la etapa de la infancia es donde se forman las competencias emocionales, y desde muy temprana edad se socializa a niños y niñas mediante una educación emocional distinta que hace que desarrollen aptitudes diferentes. Efectivamente, como señalan Gartzia et al. (2012) la identificación temprana de las niñas y los niños con los roles de género hace que vayan adaptando su conducta de acuerdo con los estereotipos sociales que se espera de su sexo. Así, las niñas y adolescentes tienden a adoptar los rasgos femeninos relacionados con la empatía, la sociabilidad, la sensibilidad y la atención a las necesidades de los demás, mientras que los chicos desarrollan los rasgos masculinos relacionados con la independencia, la ambición, la asertividad y la orientación a la tarea.

Por otro lado, cabe señalar que el uso de medidas de autoinforme parece perjudicar, en muchos casos, a las chicas, ya que, por su socialización diferente, los hombres se autoperceben con mayores habilidades emocionales, mientras que las mujeres tienden a subestimarse (Jiménez y López-Zafra, 2008; Petrides y Furham, 2000; Sánchez, Fernández-Berrocal et al., 2008). Este hecho podría explicar la menor variabilidad de puntuaciones y el mejor rendimiento de las mujeres en las pruebas de ejecución, en las que no interviene el componente subjetivo de autovaloración y en las

que se pondrían en práctica las habilidades emocionales en las que han sido socializadas.

### **3.2. La inteligencia emocional en función de la edad**

En lo que respecta a los resultados relativos a la existencia de posibles diferencias en la IE de adolescentes en función de la edad, la evidencia empírica, tanto en las investigaciones que utilizan medidas de autoinforme como en las que hacen uso de medidas de ejecución, es muy dispar.

A nivel teórico se considera que la persona adolescente, en su progresivo desarrollo, va adquiriendo una mayor conciencia de sus propias emociones, lo que sugiere que los y las adolescentes con mayor edad deberían tener una mayor claridad emocional (Gaete, 2015).

Considerando, en primer lugar, los resultados obtenidos en investigaciones utilizando medidas de autoinforme, algunos estudios reflejan que los y las adolescentes con mayor edad obtienen también puntuaciones más elevadas en IE, explicando dicho aumento por el hecho de que, con la edad, se van adquiriendo nuevos conocimientos y experiencias, por lo que la IE tenderá a incrementarse (Bar-On y Parker, 2000; Goleman, 1998; Karimi et al., 2020; Mankus et al., 2016; Nayak, 2014; Palomera, 2005; Pandey y Tripathi, 2004). En este mismo sentido, algunos estudios sostienen que, a mayor edad, mejor será la capacidad de reconocer las emociones (Gorostiaga et al., 2011; Pandey y Tripathi, 2004). Igualmente, Palomera (2005) plantea la tendencia a tener una mayor atención sobre las emociones a medida que se tiene más edad, debido a que se desarrolla mejor la capacidad de introspección y una mayor capacidad cognitiva.

Sin embargo, esto no ocurre en todos los casos. Existen trabajos como el estudio de Pena et al. (2011) en los que se observa que alumnado de 18 años informa de menores niveles de atención emocional que los adolescentes de 15 y 16 años. También se ha constatado, entre adolescentes de 11 a 16 años, que aquellos mayores de 14 años, obtenían puntuaciones inferiores en la claridad de los sentimientos (Vaquero-Diego et al., 2020).

En cualquier caso, existen estudios que sí recogen una mayor habilidad emocional para percibir y comprender las emociones entre adolescentes de mayor edad. Por ejemplo con participantes de 10 a 15 años se comprobó que los estudiantes de mayor edad obtenían niveles más elevados en ambas habilidades (Babić y Buško, 2020).

Otros estudios no encuentran diferencias estadísticamente significativas en la atención emocional en función de la edad, si bien observan puntuaciones más altas en el grupo de edades de 16 a 17 años en comparación con los de 12 a 13 años y 14 a 15 años (Salguero et al., 2010). En la misma línea, otras investigaciones no encuentran diferencias significativas entre las dimensiones de la IE y la edad (Alumran y Punamäki, 2008; Gohm y Clore, 2002; Harrod y Scheer, 2005).

A este respecto, Esnaola et al. (2017) exponen que:

Aunque la edad a menudo se asocia con niveles más altos de IE, es muy probable que esto tenga más que ver con una acumulación de experiencias de vida en lugar del desarrollo de la IE en sí. Por lo tanto, habría sujetos de diferentes edades con diferentes niveles de IE, por lo que sería necesario observar, no las diferencias transversales entre los sujetos, sino más bien sus trayectorias longitudinales y, más específicamente, el efecto de los factores ambientales en la adquisición de una serie de habilidades de importancia incuestionable para el ajuste psicológico y bienestar (p. 332).

En lo que respecta a la reparación emocional y la edad de las chicas se ha encontrado, en algunos casos, como el estudio realizado por Cerón et al. (2011), que aquellas chicas en los primeros grados y en los últimos (6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup>, y 11<sup>o</sup>) presentaban mayores puntuaciones en esta dimensión, lo cual podría deberse al hecho de que se encuentran en la etapa previa y final de la adolescencia, lo que posiblemente favorece un menor nivel de labilidad y confusión emocional derivada de los cambios que se producen durante la pubertad y al inicio de la adolescencia, facilitando así la gestión emocional.

Por su parte, Schoeps et al. (2019) no observaron, entre adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años, diferencias significativas en las competencias emocionales en función de la edad; sin embargo, sus resultados pueden considerarse poco concluyentes en comparación con otros estudios (Ansary et al., 2017; Esnaola et al., 2017) dado el pequeño rango de edad muestreado.

Otros estudios muestran también resultados poco concluyentes en cuanto a la relación de la IE con la edad. Pena et al. (2011) observaron que estudiantes de 15 a 16 años mostraban mayores niveles de regulación emocional que alumnado de mayor edad (18 años); por el contrario Garaigordobil (2020) observó que los estudiantes de 12 a 14 años mostraron mayores niveles de reparación emocional que los de 15 a 17 años.

En lo que respecta a la dimensión intrapersonal, se ha sugerido que durante la adolescencia se mantiene en niveles bajos debido a que no se ha desarrollado, aún, la comprensión de las propias emociones. Es decir, se considera que todavía los y las jóvenes no son totalmente conscientes de sus expresiones y sentimientos, bien sea por inmadurez o por la educación que han recibido (Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005). Al respecto, Gaete (2015) indica que durante la adolescencia temprana (10-14 años) los y las adolescentes se caracterizan por el egocentrismo, centrándose en su propia perspectiva, estados emocionales, conducta, y apariencia física, algo que se explicaría, en parte, debido a sus cambios evolutivos. Un estudio longitudinal realizado por Keefer et al. (2013) revela que la escala intrapersonal disminuye al inicio de la adolescencia, entre edades de 10 a 13 años, mientras que luego permanece estable de 14 a 17 años. Por otro lado, autores como Pulido y Herrera (2018) destacan que en edades de 16 a 17 años los y las adolescentes muestran altos niveles de conocimiento de sí mismos, así como, de autocontrol emocional.

En relación a las habilidades interpersonales, no se han encontrado diferencias significativas entre la adolescencia temprana y la adolescencia media, pero sí, entre el final de la niñez y la adolescencia, obteniendo mayores puntuaciones entre infantes (Ferrándiz et al., 2012). Keefer et al. (2013) indican que las habilidades interpersonales inician su aumento a partir de los 12 años, algo que resultaría de suma importancia, dado que a partir de la adolescencia media (desde los 14-15 a los 16-17 años) el desarrollo social comienza a ser más intenso, mostrando mayor interés por relacionarse con sus pares y buscando un distanciamiento de la familia (Gaete, 2015). Esta mayor necesidad de relacionarse con sus iguales podría incidir positivamente sobre los niveles de la escala interpersonal a medida que el adolescente se desarrolla, dado que comienza a establecer relaciones más estrechas con sus iguales (Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005).

Por otro lado, parece que los niveles de empatía aumentan hacia el final de la adolescencia (Retuerto, 2004), de hecho, Pulido y Herrera (2018) observaron que el grupo de 16 a 17 años alcanzaba niveles más altos de empatía. No obstante, algunos estudios plantean que dicho proceso ocurre, únicamente, entre las chicas (Garaigordobil y Maganto, 2011; Sánchez-Queija et al., 2006). En otras investigaciones (Garaigordobil,

2009), sin embargo, se observó, con una población en edades de 10 a 14 años, que la capacidad de empatía no aumentaba significativamente con la edad.

En la habilidad de adaptación algunos investigadores como Ferrándiz et al. (2012) han encontrado que los y las adolescentes en edades menores (9 a 12 años) tienen mayores puntuaciones que quienes se encuentran en edades más avanzadas (13 a 18 años). De igual manera, otros autores también concuerdan con el hecho de que los niños y niñas, con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, tienen habilidades sociales y de adaptación mayores que los adolescentes de 13 a 18 años (Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005). En dicha investigación, se observó que los adolescentes mayores de 13 años mostraban dificultades para manejar el estrés, lo cual está relacionado con un menor control de sus impulsos. Los autores asumen que esta mayor dificultad para adaptarse tiene que ver con la etapa de desarrollo que están viviendo y la incertidumbre sobre el futuro, puesto que no tienen aún establecido un proyecto de vida (Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005; Ferrándiz et al., 2012). En cualquier caso, cabe también señalar que Hassan y Sader (2005) no encontraron diferencias estadísticamente significativas de adaptabilidad entre grupos de edades de 10-12, 13-15 y 16-18 años. Otros estudios demostraron que únicamente las chicas del primer año de secundaria (de 1<sup>o</sup> de Educación Secundaria Obligatoria o ESO a 2<sup>do</sup> de Bachillerato) tenían mayor habilidad en el manejo del estrés (Esnaola et al., 2017). No obstante, Keefer et al. (2013) expresan que el manejo del estrés disminuye en el rango de edad de 14 a 15 años, y permanece sin cambios entre las edades de 10 a 13 años y de 16 a 17 años.

En relación a los resultados con medidas de ejecución, algunos estudios muestran que existe una relación significativa y positiva entre la edad y las subescalas o ramas de la inteligencia emocional; es decir, con la percepción emocional, la facilitación emocional, la comprensión emocional y el manejo emocional (Extremera et al., 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2016; Sánchez-García et al., 2013), si bien no siempre se encuentra en todas las ramas. Kafetsios (2004), por ejemplo, constata que, a mayor edad, se obtienen puntuaciones más altas en tres de las cuatro ramas de la inteligencia emocional (facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional).

#### **4. Síntesis**

La investigación en torno a la conceptualización y evaluación de la IE ha tenido un importante desarrollo en los últimos treinta años. De hecho, son tantas las aproximaciones teóricas, tan abundantes y diversos los instrumentos de medición generados, y se han arrojado tantos resultados, que resulta difícil el ejercicio de realizar una síntesis de todo ello.

En este capítulo se ha definido la IE como aquella capacidad mental que comprende las habilidades vinculadas al procesamiento de la información emocional. En cuanto a las aproximaciones teóricas, se ha diferenciado entre los modelos de habilidad de la IE, centrándose en el propuesto por Mayer y Salovey (1990) y los modelos mixtos, como el de competencias emocionales y sociales (Boyatzis et al., 2000; Goleman, 1995) o el de inteligencia emocional-social (Bar-On, 1997). En esta tesis, además, se asume el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1990), así como el modelo mixto de Bar-On (1997).

También se han señalado las dos tendencias en cuanto al diseño de instrumentos de medida, distinguiendo los autoinformes, utilizados tanto para evaluar la IE siguiendo un modelo mixto como de habilidad, y los instrumentos de ejecución, propios de la aproximación a la IE como habilidad.

Por último, se han recogido los resultados de diversas investigaciones en cuanto a la variabilidad de la IE durante la etapa adolescente, considerando posibles diferencias en función del sexo y la edad. En lo relativo al sexo, se ha podido comprobar que las chicas muestran mayores puntuaciones en algunos dominios o habilidades, como sería el caso de la atención emocional (Calero et al., 2018; Gómez-Baya et al., 2016) y el dominio interpersonal (Broc, 2019; Esnaola et al., 2017), mientras que los chicos parecen obtener mejores puntuaciones en reparación emocional (Fayaz, 2020; Vaquero-Diego et al., 2020), manejo del estrés (Ahmad et al., 2009; Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005) y adaptabilidad (Broc, 2019; Prieto et al., 2008). Además cuando se utilizan cuestionarios de ejecución, las chicas normalmente puntúan más que los chicos en las cuatro ramas (Brackett et al., 2004; Cabello et al., 2016; Cabello y Fernández-Berrocal, 2015; Fernández-Berrocal et al., 2018; Mayer et al., 2002). En cuanto a la edad, podría pensarse que, con ella, aumenta también la inteligencia emocional (Bar-On y Parker, 2000; Mankus et al., 2016; Nayak, 2014), sin embargo, se necesita profundizar más sobre el tema, ya que existen resultados muy heterogéneos. Esta profundización es especialmente necesaria en esta etapa vital en la que la IE permite adaptarse de mejor manera a los múltiples cambios que acontecen en dicho periodo de la vida, a nivel social, académico, relacional, físico, cognitivo y social. Más aún, considerando las relaciones que la IE parece tener con el bienestar y la percepción de apoyo social.

## CAPÍTULO 3

### APOYO SOCIAL



## CAPÍTULO 3. APOYO SOCIAL

1. Marco histórico .....	66
1.1. Los estudios epidemiológicos.....	66
1.2. Los estudios sobre el estrés .....	67
1.3. Los programas de salud comunitaria.....	67
1.4. Las aportaciones de Cassel, Cobb y Caplan.....	68
2. Definición del apoyo social.....	69
2.1. El apoyo real y el apoyo percibido .....	69
2.2. El ámbito de producción o nivel de análisis.....	70
2.3. Los tipos de apoyo social: diversas perspectivas de estudio .....	70
2.3.1. La perspectiva estructural .....	70
2.3.2. La perspectiva funcional .....	71
2.3.3. La perspectiva contextual.....	72
3. Los modelos del apoyo social .....	72
3.1. El modelo de los efectos directos o principales.....	74
3.2. El modelo protector, amortiguador o buffer.....	74
4. Las redes de apoyo social.....	75
4.1. El apoyo social como función de la red social .....	76
4.2. Las redes informales de apoyo social.....	77
4.2.1. El apoyo familiar .....	78
4.2.2. El apoyo de las amistades .....	79
4.2.3. El apoyo de personas significativas .....	80
5. El apoyo social en la adolescencia .....	80
5.1. El apoyo social en función del sexo .....	82
5.1.1. El apoyo familiar .....	82
5.1.2. El apoyo de las amistades .....	82
5.1.3. El apoyo de personas significativas .....	82
5.2. El apoyo social en función de la edad .....	83
5.2.1. El apoyo familiar .....	83
5.2.2. El apoyo de las amistades .....	83
5.2.3. El apoyo de personas significativas .....	84
6. Síntesis .....	84

Con el pasar de los años, han sido muchos los estudios e investigaciones que reflejan y expresan la importancia que una buena integración social tiene en todos los ámbitos del desarrollo de las personas (López, 2008; Pennebaker y Graybeal, 2001). Una importante cuestión, motivo de abundantes investigaciones, es, precisamente, conocer y observar los beneficios que supone contar con apoyo social (Landete y Breva, 2000).

El término apoyo social surgió a mediados de los años 70, a raíz de la natural vinculación entre las relaciones sociales, la salud y el bienestar (Gracia, 2011), siendo uno de los factores que permiten explicar el tipo de cambios y reajustes que se producen en una persona como respuesta a alguna variación en su medio (Barra et al., 2006; Méndez y Barra, 2008). Efectivamente, el apoyo social es un fenómeno que afecta a las personas en su desarrollo personal y social, por lo que incide de manera directa e indirecta en la salud, el estrés, la conducta, y el bienestar de los seres humanos (Barrera-Herrera et al., 2019; Méndez y Barra, 2008).

Los aportes iniciales en este campo de estudio fueron llevados a cabo por Cassel (1974a; 1974b), Cobb (1976) y Caplan (1974), quienes sentaron las bases y establecieron el apoyo social como área de estudio dentro de la comunidad científica. En el presente capítulo se abordarán los tipos de apoyo social, el apoyo social recibido y el percibido, siendo, precisamente este último tipo de apoyo social el que se aborda en esta tesis doctoral. Igualmente, se exponen las diversas perspectivas desde las que puede ser estudiado el apoyo social, *estructural, funcional y contextual*. Posteriormente, se explican los modelos del apoyo social más destacados, presentando el *modelo de los efectos directos o principales*, y el *modelo protector, amortiguador o buffer*. Por último, se hace referencia a la importancia del apoyo social percibido en la adolescencia, recogiendo los resultados de la investigación respecto a posibles diferencias en el apoyo percibido por los y las adolescentes de tres fuentes (familia, amistades y personas significativas) en función del sexo y la edad.

## **1. Marco histórico**

El recorrido histórico del concepto de apoyo social puede ser abordado conforme a tres corrientes de investigación distintas: en primer lugar, los estudios epidemiológicos, desarrollados desde la sociología y la antropología; en segundo lugar, los estudios sobre el estrés, llevados a cabo desde la antropología y la medicina; y en tercer lugar, los programas de salud mental comunitaria, producto de la praxis cotidiana de los profesionales de la salud mental (Musitu et al., 2004). En este sentido, concretamente, los aportes de Cassel (1974a, 1974b), Cobb (1976) y Caplan (1974), representan el afianzamiento del apoyo social como objeto de estudio en la comunidad científica y un elemento fundamental para el bienestar psicosocial.

### **1.1. Los estudios epidemiológicos**

Ante los cambios ocurridos por la revolución industrial, se realizaron las primeras investigaciones epidemiológicas sobre la influencia de elementos sociales en la salud mental. En estos estudios se hallaron interesantes resultados, destacando los obtenidos por el sociólogo francés Durkheim (1897), quien demostró un índice mayor de suicidios entre personas con escasos lazos sociales íntimos. Más adelante los aportes de Mckenzie (1926), Thomas y Znaniecki (1920), estudiaron algunas consecuencias sobre cómo la industrialización, el éxodo rural y la inmigración generaron malestar social y problemas de salud, creando anomia o desintegración social. También, se observó una relación

significativa entre la disolución de los vínculos sociales íntimos y la esquizofrenia, problemas de conducta y malestar psicológico en general (Faris y Dunham, 1939; Park y Burgess, 1926).

## **1.2. Los estudios sobre el estrés**

Debido a los hallazgos y aportes de los estudios epidemiológicos, llegaron a propagarse un número importante de investigaciones centradas en el estrés. Uno de los principales investigadores en esta área fue Selye (1956), quien propuso el conocido como síndrome general de adaptación en el que se establece un modelo de tres fases del estrés (alarma, resistencia y agotamiento). Selye (1956) plantea que diversas patologías como las enfermedades cardíacas, la hipertensión arterial o incluso trastornos emocionales y mentales, pueden derivar de los cambios fisiológicos producidos por un prolongado estrés sobre los órganos (Berrio y Mazo, 2011), considerando, por tanto, que ante estresores ambientales los organismos reaccionan mediante respuestas endocrinas. Estos planteamientos se han visto posteriormente refrendados por un amplio número de investigaciones que han hallado cómo las respuestas cognitivas y afectivas al estrés afectan los procesos del hipotálamo que se encargan de modular los sistemas endocrinos, autónomos e inmunológicos (Marsiglia, 2009; Rodríguez-Fernández et al., 2013).

A partir de estas ideas se desarrollaron varias investigaciones acerca del vínculo existente entre los elementos ambientales, el estrés y la enfermedad. Entre ellas destacaron las de Hinkle y Wolff (1957), quienes dirigieron sus esfuerzos a hallar los elementos que tienen efectos protectores sobre la salud, recalando la importancia del acceso a los vínculos sociales compensatorios (denominados, hoy día, apoyo social) como recurso protector.

Posteriormente, las investigaciones de French y Kahn (1962) plantearon cuatro factores determinantes de la salud: (1) Las propiedades objetivas de las relaciones sociales y extra organizacionales; (2) Las características subjetivas del ambiente social; (3) Las características personales (estado psicológico, fisiológico y autoidentidad); y (4) Las características conductuales personales (técnicas de afrontamiento y estrategias defensivas adaptativas al medio). Así, estos autores distinguieron, por vez primera en esta área, lo real de lo percibido, y realizaron la propuesta de introducir nuevas variables como las personales (Gotlieb, 1981). Por otra parte, merece la pena resaltar también que, durante la década de 1970, fueron creados cuantiosos instrumentos de medida para analizar la relación entre los estresores ambientales y el desorden psicológico, los intentos de suicidio, la depresión, y otras enfermedades físicas (Dohrenwend y Dohrenwend, 1974).

## **1.3. Los programas de salud comunitaria**

Debido a la constatación de la reincidencia de pacientes rehabilitados y su ingreso en clínicas mentales, en la década de 1920 se despertó el interés de los expertos en relación a la comunidad y el rol de la misma en la salud de las personas. De esta manera, a finales de la década de 1930 ya se habían desarrollado investigaciones empíricas a través de las cuales se constataba que distintos aspectos del ambiente pueden promover la salud de pacientes con esquizofrenia (Faris y Dunham, 1939). Más tarde, en la década de 1960, fue generalizado el planteamiento de que la no reincidencia de los pacientes se debía, en buena medida, a los recursos y al apoyo que les otorgaban los integrantes de su comunidad. Estos apoyos y recursos brindados por la comunidad

no deben ser excesivamente profesionales dado que algunos autores (Duhl, 1963; Gurin et al., 1960) sugieren que los pacientes restablecidos buscan apoyo de los integrantes con los que tienen relaciones más íntimas en la comunidad y no de especialistas de salud mental. Posteriormente, como consecuencia de la gran cantidad de pacientes que presentaron problemas de salud mental producto de la Segunda Guerra Mundial, emergió el movimiento de salud mental comunitaria (1963-1965), que cuestionó al modelo pasivo-terapéutico y propuso nuevas opciones distintas al modelo médico tradicional (Vega, 1992).

#### **1.4. Las aportaciones de Cassel, Cobb y Caplan**

Fue a mediados de la década de 1970 cuando la comunidad científica reconoció el apoyo social como elemento clave para la investigación y la construcción de instrumentos de evaluación (Gracia et al., 1995), gracias a la labor realizada por Cassel (1974a, 1974b), Cobb (1976) y Caplan (1974), quienes se convirtieron en los fundadores del concepto de apoyo social (Azpiazu et al., 2015).

Por su parte, el epidemiólogo Cassel (1974a, 1974b) estudió los efectos negativos (mortalidad, tuberculosis, etc.) de las condiciones ambientales (viviendas en mal estado, falta de higiene, etc.). El referido autor sostiene que los efectos negativos del ambiente son perjudiciales para las personas si estas no cuentan con relaciones sociales suficientes que les ayuden a enfrentar el entorno en el que viven y a procesar los estímulos de forma idónea. De esta manera, Cassel (1974a, 1974b) plantea que las alteraciones en el contexto social pueden repercutir en la salud de las personas, al provocar alteraciones metabólicas desencadenadas por la falta de señales o información procedente de las relaciones sociales, especialmente, por la falta de dichas señales procedentes de los sujetos más significativos para cada individuo (Fernández, 2005). Así, la falta o pérdida de este apoyo haría más vulnerables a las personas frente a la enfermedad.

Siguiendo los hallazgos de Cassel (1974a, 1974b), Cobb (1976) planteó que no todo tipo de información proveniente de las personas significativas incide en el ajuste psicosocial, por lo que no toda información debe ser tomada como apoyo social. En ese sentido, sugiere que brindar apoyo social implica transmitir información que permita que los individuos se sientan apreciados, respetados e integrantes de una red de vínculos y obligaciones mutuas.

Por otro lado, Caplan (1974) planteó, entre otras cuestiones, la diferencia entre el apoyo social objetivo y el percibido, considerando el primero como los recursos o provisiones reales a las que puede recurrir una persona en caso de necesidad, y distinguiéndolo de la dimensión subjetiva del individuo en relación a la ayuda de la que cree que dispone; resaltando así, la importancia de los recursos no sólo instrumentales, sino también emocionales, procedentes de las redes sociales en el bienestar de las personas (Barrera y Flores, 2020). Además, este autor distingue entre lo transferido, considerando que dicho apoyo puede ser tangible o psicológico y la transacción, que puede ser objetiva (apoyo recibido) o subjetiva (apoyo percibido) de manera que considera que el apoyo social podría definirse en relación a los ejes objetivo-subjetivo y tangible-psicológico (Rodríguez-Espinola y Enrique, 2007).

## 2. Definición del apoyo social

Debido a las múltiples relaciones y evaluaciones que implica, así como a las diversas actividades que se encuentran bajo su concepto (Barrón, 1996), la síntesis histórica y la definición del apoyo social se hace bastante difícil. A finales del siglo XX, Tardy (1985) planteó que hay cinco dimensiones para describir las distintas alternativas disponibles para evaluar el apoyo social: (1) La *dirección*, referida a la bidireccionalidad del apoyo social, el cual puede ser suministrado o recibido; (2) La *disposición*, que alude tanto a la evaluación del apoyo disponible ante situaciones hipotéticas como al apoyo real que se está brindando o se ha brindado ante una situación concreta; (3) La *descripción-evaluación*, en la que el apoyo descrito se refiere a las acciones de apoyo y el apoyo evaluado alude a la evaluación del mismo en términos de satisfacción; (4) El *contenido*, que se refiere a las diversas categorías del apoyo social; esto es, apoyo emocional, instrumental, informacional y valorativo; y (5) Las *redes de apoyo*, que significan las distintas fuentes que brindan apoyo. Por otro lado, el sociólogo de la Universidad de Duke, Nan Lin, realizó una recopilación acerca de los estudios y definiciones relativas al apoyo social existentes y brindó una de las definiciones más completas, más sintéticas y más utilizadas: el apoyo social es el conjunto de provisiones instrumentales y expresivas, reales o percibidas, brindadas por la comunidad, las redes sociales y las amistades íntimas (Lin, 1986a). Además, en relación con el estudio del apoyo social, clasifica en tres ejes asuntos fundamentales a tener en cuenta: (1) La diferenciación del apoyo proporcionado o real y el apoyo percibido; (2) La diferenciación del ámbito en el que se produce el apoyo; y (3) La diferenciación de los tipos de apoyo (el instrumental y el expresivo). De acuerdo con Barrón (1996), además de la de Lin (1986a), una de las definiciones de apoyo social más completas es la de Vaux (1988), quien sugiere que el apoyo social es un proceso dinámico y complejo de transacción recíproca entre el individuo y su red social. A continuación, se revisarán los tres ejes planteados por Lin (1986a) a la hora de estudiar el apoyo social.

### 2.1. El apoyo real y el apoyo percibido

Este primer eje mencionado por Lin (1986a) sobre la distinción entre el apoyo real y el apoyo percibido ha sido profundamente discutido durante años (Díaz-López, 2003; García, 2002). Ya en 1974, como se ha reseñado previamente, Caplan expuso un modelo en el que distinguía las transacciones objetivas de las subjetivas y diferenciaba, además, en relación al objeto de transacción, su posible naturaleza psicológica o tangible. Sin embargo, Cobb (1976) definía el apoyo social percibido como la información que hace que un individuo se sienta cuidado, estimado, valorado y se considere como parte de una red de comunicaciones y obligaciones mutuas. A diferencia de Caplan no consideraba que el apoyo recibido pudiese ser psicológico o cognitivo, ya que planteaba evaluarlo retrospectivamente preguntando al sujeto qué tipo de apoyo concreto recibió en un momento determinado.

La investigación ha mostrado que el apoyo social recibido tiene mayor varianza explicativa sobre el bienestar psicológico (García, 2002), dado que es un constructo que está estrechamente vinculado con la personalidad y con la experiencia temprana del apego (Garrido-Rojas, 2006). La diferencia entre lo real y lo subjetivo pudiera deberse a la infra o supra valoración del apoyo recibido (Dunkel-Schetter y Bennett, 1990). Entre las teorías que pretenden comprender los procesos subyacentes al apoyo percibido y su relación con el apoyo real se encuentran: la teoría de la equidad (Greenberg, 1980); la

teoría de la reactancia (Brehm, 1966); las teorías de la atribución, tales como la teoría de las inferencias correspondientes (Fisher, 1982); la teoría de la atribución externa (Jones y Davis, 1965); y la teoría de la amenaza a la autoestima (Fisher, 1982), las cuales se mencionan como referencia, pero no serán desarrolladas en este capítulo por no ser el objeto de estudio de la presente tesis doctoral.

## **2.2. El ámbito de producción o nivel de análisis**

El segundo eje mencionado por Lin (1986a) es el apoyo social de acuerdo con el nivel de análisis. Con esto el autor se refiere a la ayuda potencial que puede proveerse en cada contexto o entorno. Según el contexto, las relaciones establecidas son distintas y, por ende, el apoyo que puede proporcionarse de cada uno será, igualmente, diferente. Se plantean tres contextos o niveles de análisis: (1) *El comunitario*, caracterizado por relaciones muy superfluas en el que las personas, en su mayoría, perciben la sensación de pertenencia e integración social; (2) *Las redes sociales*, nivel o contexto en el que hay vínculos sociales más cercanos (vecindad, compañeros de trabajo, etc.) y se percibe una sensación de unión; y (3) *Las relaciones más íntimas y de confianza*, concernientes al nivel o contexto conformado por las relaciones de familia y de amistad más cercanas en las que suele formarse un sentimiento de responsabilidad y compromiso.

Esta propuesta del apoyo social de acuerdo con el nivel de análisis (Lin, 1986a), fundamentado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), planteó en su momento incluir los distintos contextos en la conceptualización del apoyo social. Sin embargo, a través del modelo transaccional del desarrollo (Sameroff, 1983, 1987; Sameroff y Chandler, 1975; Sameroff y Fiese, 1990) se transforma el estudio del concepto del apoyo social, puesto que los modelos ecológicos del apoyo social llegan a ser reexaminados y reconceptualizados en modelos ecológicos-transaccionales, haciendo recordar lo importante que son los rasgos personales y las transacciones entre las características personales y los diferentes contextos.

## **2.3. Los tipos de apoyo social: diversas perspectivas de estudio**

Respecto al apoyo social, Lin (1986a) diferencia dos tipos: el *instrumental* y el *expresivo*. No obstante, tras la propuesta inicial de dicho autor se han desarrollado otras perspectivas desde las que abordar el estudio de los tipos de apoyo. En este punto se abordan sintéticamente los contenidos más importantes de dichas perspectivas; la estructural, la funcional y la contextual.

### **2.3.1. La perspectiva estructural**

Esta perspectiva se enfoca en los aspectos cuantitativos, estructurales y objetivos del apoyo social. Desde esta perspectiva se han investigado los siguientes aspectos:

- 1) *La integración y participación social*: en estos estudios se considera que cuanto más grande sea el número de relaciones sociales mayor será el grado de participación e integración social (Berkman y Syme, 1979). Sin embargo, en la percepción de integración y participación que tiene cada individuo están involucrados elementos subjetivos vinculados con la cultura y el sentimiento de identidad (Wills, 1985). Por otra parte, podría resultar algo reduccionista asumir que todas las relaciones contribuyen de la misma forma al bienestar de

cada persona (Barrón et al., 1988; Díaz-Veiga, 1987); debiendo, en todo caso, dirigir la atención hacia las relaciones más significativas.

- 2) *Las redes sociales*: se trata de estudios antropológicos y sociológicos (Mitchell y Trickett, 1980) interesados en cuantificar los aspectos de las redes sociales mediante medidas matemáticas. Con el desarrollo de medidas matemáticas y estadísticas el concepto de redes sociales se ha vinculado a investigaciones macrosociales y estructurales del comportamiento social para mostrar el modo en que las personas se vinculan entre sí (Lozares, 1996).

Con respecto a la estructura de las redes sociales, en líneas generales, se refiere a un grupo de nudos vinculados por uno o más tipos concretos de relaciones entre ellos. Dichos nudos pueden ser individuos, grupos o colectivos, relacionados mediante lazos, gracias al flujo de recursos que se suministran los unos a los otros (Estrada et al., 2009; Gracia et al., 2011). Los aspectos que han sido más evaluados respecto a los estudios estructurales de las redes sociales son: (1) *El tamaño de la red* o el número de personas que tienen vínculos con el individuo central; (2) *La densidad* o la interconexión de los individuos que la componen, más allá de la persona central; (3) *La reciprocidad* o el nivel (equilibrio o desequilibrio) en que los recursos de la red son intercambiados; y (4) *La homogeneidad*, es decir, el nivel de similitud de los miembros de la red (actitudes, valores, experiencia, etc.).

### **2.3.2. La perspectiva funcional**

Esta perspectiva se ha enfocado en el aspecto cualitativo del apoyo social y dirige su mirada a las acciones o al tipo de intercambio que se da entre dos personas o conjuntos de personas. Dichas acciones o intercambios satisfacen distintas necesidades o, en otras palabras, desempeñan funciones diferentes, que pueden darse con el propósito de obtener algo en concreto o por la sencilla satisfacción del intercambio. Lin (1986a) distinguía dos grandes aspectos: (1) *La función instrumental* o las acciones que emprenden los individuos para conseguir objetivos diferentes a los medios (buscar un empleo, por ejemplo); y (2) *La función expresiva* o las acciones que llevan a cabo las personas cuyo fin resultan ser ellas mismas (un almuerzo con amistades, por ejemplo).

Desde esta perspectiva han destacado dos puntos importantes, tales como: el gran nexo que tienen el apoyo social en la salud psicofísica y las dimensiones que se engloban dentro del apoyo social (Fernández, 2005). Entre estas dimensiones se distingue el apoyo *estructural o cuantitativo*; el número total de personas (amistades, familiares, pareja, etc.) a las que acude el individuo para solventar algún problema, así como el vínculo que exista entre estas; y el apoyo *funcional o cualitativo*, consistente en la apreciación de la persona acerca de la disponibilidad de apoyo y el sentimiento de pertenencia por ser parte de un grupo. Este apoyo funcional o cualitativo, a su vez, consta de varios componentes como: el apoyo emocional, el apoyo informativo, el apoyo instrumental, el apoyo afectivo y la interacción social positiva.

Por otro lado, hay otra clasificación que proponen Schaefer et al. (1981), quienes sugieren que los intercambios se distinguen en función de tres planos, el plano afectivo, el cognitivo y el de conducta: (1) El *plano afectivo* (función de apoyo emocional) se refiere al conjunto de manifestaciones o muestras de cariño, estima, empatía, afecto, simpatía y de pertenencia grupal; (2) El *plano cognitivo* (función de apoyo material o instrumental) se refiere a las acciones o a los materiales otorgados para la resolución de un problema concreto cotidiano; y (3) El *plano conductual* (función de apoyo informacional) se refiere a la recepción de consejos o información útil para la

comprensión del mundo y la adaptación ante los cambios (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013). Siguiendo esta propuesta, otros investigadores (House, 1981; Wills, 1985) han sumado dos funciones más: (1) El apoyo de estima o la información importante para la autoestima; y (2) La compañía social o el tiempo que se invierte con los demás en el tiempo libre.

Por otro lado “los estudios señalan que la efectividad de un determinado tipo de apoyo depende, muchas veces, de quién aporte ese apoyo, es decir, parece existir una interacción entre tipo y fuente de apoyo social” (Durá y Garcés, 1991, p. 262). De esta manera, esta caracterización multidimensional del apoyo social permite establecer una valoración más confiable del apoyo social, al definir el tipo de apoyo brindado, por quién esta ofrecido y si es positivo o negativo para la salud psicofísica del individuo.

### **2.3.3. La perspectiva contextual**

Este tercer enfoque, que no ha sido tan estudiado empíricamente, es incluido por Barrón (1996) y sugiere que el apoyo social debe ajustarse a las características y necesidades de cada individuo. Dentro de esta perspectiva de investigación se hallan las siguientes variables: (1) *Las características de los participantes*: la importancia de conocer la procedencia, la fase evolutiva, la personalidad, etc. en la que se encuentra una persona, dado que quienes reciben el apoyo lo sienten como tal según las características de quien lo ofrece; (2) *El momento en el que se ofrece el apoyo*: la necesidad de apoyo, así como el apoyo mismo, pueden variar según determinado momento; (3) *La duración del apoyo*: el tipo de apoyo varía según su duración, es decir, si se necesita en un momento concreto o de manera constante; y (4) *La finalidad del apoyo*: la efectividad del apoyo está sujeta, en buena medida, a la concordancia entre el tipo de apoyo y las necesidades del individuo.

## **3. Los modelos del apoyo social**

El apoyo social desempeña un papel muy relevante en la salud, ya que, entre otras cuestiones, atenúa los efectos psicológicos adversos y las respuestas comportamentales asociadas al estrés y produce un aumento de los autocuidados y mejora los índices de calidad de vida (Alonso et al., 2013).

La influencia que ha tenido el apoyo social en el bienestar personal ha hecho que se analicen los principales mecanismos de acción sobre los cuales actúa en la salud. Por esta razón los estudios sobre el apoyo social han estado vinculados originalmente con la salud y el bienestar. En ese sentido, los modelos que podrían considerarse clásicos y que se abordarán más adelante de manera sintética son: *el modelo de los efectos directos o principales* y *el modelo buffer* (o también denominado amortiguador o protector).

Estos dos modelos permitieron avanzar en aspectos tanto conceptuales como metodológicos y teóricos, sin embargo, pronto se hizo patente la dificultad para determinar los procesos subyacentes en la relación entre la salud y el apoyo social (Durá y Garcés, 1991).

Se puede decir que ambos modelos resultan antagónicos y de gran tradición científica (Cohn y Wills, 1985). En cada uno de ellos el apoyo social se considera desde un enfoque distinto, estructural o funcional (Hernández et al., 2004); ya que, como se ha constatado con la investigación empírica, *el modelo de los efectos principales* muestra mejor ajuste cuando el apoyo social se valora con medidas estructurales, mientras que *el modelo de buffer* ajusta mejor en aquellas investigaciones en las que se utilizan medidas funcionales del apoyo social (Cohn y Wills, 1985).



Debido a su importancia merece la pena mencionar que las ideas de estos modelos han sido desarrolladas de manera más compleja y han surgido, entre otros modelos, el modelo de Lin (1986b), el paradigma de Lin y Ensel (1989) y el modelo transaccional de Cohen (1992). A continuación, se presenta una breve descripción de los estos tres modelos derivados del modelo de efectos directos o principales y del modelo buffer para luego retomar ambos.

El modelo de Lin (1986b) menciona que las relaciones sociales involucran un conocimiento por parte del otro sobre el apoyo que recibe (dimensión subjetiva). Tal sentimiento de “ayuda” del otro logra que quien recibe el apoyo visualice positivamente la asistencia. No se trata de la cantidad de relaciones de apoyo que se tienen, sino de la calidad y la percepción positiva que se tenga de ellas. En este sentido, más recientemente Wen et al. (2006) sostienen que el elemento esencial no es la simple inclusión objetiva en una red social espesa, sino que exista una red de relaciones con un verdadero significado de apoyo informacional, emocional y material apreciado por la persona. Entre los procesos de relaciones con los demás y el establecimiento de distintas redes, el apoyo social muestra dos funciones fundamentales: (1) *Instrumentales* y (2) *Expresivas*. Las funciones *instrumentales* de las relaciones sociales se caracterizan por ser el medio idóneo para lograr metas mediante un servicio o una ayuda material, como por ejemplo la obtención de un empleo, o el cuidado de un familiar. Entre las funciones *expresivas* de las relaciones sociales se cuenta el que las personas compartan los sentimientos, revelen sus experiencias, exterioricen los pensamientos propios, expresen sentirse cuidadas, valoradas, queridas...

De este modo Lin y Ensel (1989) señalan tres estratos: uno externo y amplio en el cual la persona establece apoyo social, se identifica y participa con otras personas de la sociedad, formando parte de organizaciones informales (grupos cívicos, grupos de autoayuda), y actúa voluntariamente. Un segundo estrato, más cercano a la persona, formado por las redes sociales (familiares, amistades, vecinos del barrio, compañeros de trabajo o estudio) donde se establecen vínculos afectivos y se muestran lazos hacia los otros. Y, por último, aquel donde el individuo establece contacto íntimamente con las personas más significativas para sí mismo, donde existe un elevado y profundo compromiso y sentido de responsabilidad y bienestar con el otro (pareja, hijos/as, padres, hermanos y hermanas, amistades íntimas y en algunos casos compañeros de trabajo).

El modelo transaccional de Cohen (1992) está centrado en los procesos cognitivos desarrollados en torno a una situación estresante. Para él, la experiencia estresante es el resultado de las transacciones entre el entorno y la persona. Dichas transacciones están sujetas al impacto del estresor ambiental, impacto mediatizado por las evaluaciones que hace la persona del estresor y de los recursos personales, sociales o culturales disponibles para hacer frente a la situación de estrés. De esa forma, cuando una persona se enfrenta a una situación muy estresante, primero realiza una evaluación inicial, es decir, un juicio sobre la situación para calificarla de estresante, positiva, controlable, cambiante o simplemente irrelevante. En caso de considerarla estresora, una segunda evaluación determinará los recursos y opciones disponibles por la persona para enfrentar la situación. Se trata de una evaluación dirigida a "qué se puede hacer en este caso". Los resultados de esta evaluación modifican la evaluación inicial y predisponen al desarrollo de estrategias de afrontamiento, básicamente en dos direcciones: (1) *Estrategias orientadas al problema*, es decir, comportamientos o actos cognitivos dirigidos a gestionar la fuente de estrés, y (2) *Estrategias orientadas a la regulación emocional*, es decir, orientadas a provocar un cambio en cómo es percibida y vivida la

situación de estrés, regulando de manera más efectiva las reacciones emocionales negativas.

### **3.1. El modelo de los efectos directos o principales**

Este modelo plantea que el apoyo social tiene efectos directos a nivel físico y mental, favoreciendo la salud de cada individuo (Fernández, 2005). Establece, por tanto, que la salud psicológica de un sujeto que cuente con un gran apoyo social es más apropiada que la de una persona que no cuente con apoyo alguno (Díaz-López, 2003).

Las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo con respecto a este modelo refrendan el hecho de que las relaciones sociales ejercen un efecto directo sobre la morbilidad y mortalidad de las personas, observando que aquellos sujetos que establecen buenas relaciones sociales muestran mayor longevidad, y su salud, tanto física como psicológica, es mejor que la de aquellos que no construyen dichas relaciones (Barra, 2004).

A su vez, la ayuda social contribuye al bienestar integral, al disminuir el impacto de los sucesos estresantes que sufren las personas. Por este motivo, se plantea que los factores sociales están vinculados directamente con la adaptación ante un evento estresante (Alonso et al., 2013). No obstante, este modelo ha sido cuestionado, pues afirma que el bienestar mental y físico dependen exclusivamente del apoyo recibido por un individuo, sin atender al nivel de estrés que experimente (Terol et al., 2004). Efectivamente:

Según esta teoría, no existe interacción entre el estrés y el apoyo social; de este modo los individuos que difieren en sus niveles de apoyo social diferirán en la misma medida en su bienestar físico y mental (independientemente del nivel de estrés experimentado) (Alonso et al., 2013, p. 119).

Esto sugiere que un aumento del apoyo social genera un aumento del bienestar psicológico (sensación de estabilidad, seguridad, aceptación, etc.), independientemente de la situación individual.

### **3.2. El modelo protector, amortiguador o buffer**

Para este modelo, el apoyo social es un elemento mediador que protege a los individuos de los efectos negativos ante situaciones de cambio y de factores estresantes. Se plantea que los estresores acompañan a las personas en la cotidianidad, por lo que todas las personas los experimentan habitualmente y el apoyo social sería una herramienta para ayudar a disminuir los efectos de los factores negativos (Alonso et al., 2013). En este sentido Durá y Garcés (1991) expresan:

La hipótesis del efecto amortiguador señala que la conceptualización más compleja sobre los efectos de apoyo social postula que este no influye directamente ni sobre la salud ni sobre los estresores, sino que lo que hace el apoyo social es modular la relación entre ambos, concretamente, amortiguando el impacto de los eventos estresantes sobre la salud de las personas (p. 259).

De modo que el apoyo social se asocia con un incremento en el grado de bienestar siempre que los individuos no se encuentren expuestos a eventos que produzcan estrés. El estrés psicosocial es un factor cuyos efectos impactan sobre la salud y calidad de vida

de las personas, afectando primordialmente a aquellas que no cuenten con apoyo social. Por el contrario, quienes cuenten con este apoyo social estarán menos expuestos a los efectos nocivos del estrés. Sin embargo, según esta idea, el apoyo social no contribuiría positivamente en la salud o bienestar de aquellas personas que no estén sujetas a estrés (Barra, 2004). Es decir, en este modelo, ante la ausencia de estrés, no se considera que el apoyo social pueda tener beneficios para el bienestar individual (Fernández, 2005).

A pesar de que el modelo amortiguador o buffer ha sido refrendado por la investigación empírica, también existen estudios cuyos datos no replican dicho planteamiento, por lo que se han planteado modelos alternativos que proponen que en una situación estresante puede verse afectado el apoyo recibido, conllevando una disminución del efecto amortiguador sobre la salud, calidad y bienestar de las personas (Barrera, 1986).

Las inconsistencias observadas en los resultados de los diversos estudios se han tratado de explicar considerando que el efecto protector, amortiguador o buffer puede ser observado, con mayor frecuencia, en las investigaciones que se valen de sistemas de medidas funcionales para la obtención de resultados (adecuación, apoyo social percibido, suficiencia y satisfacción), mientras que, en aquellas que los obtienen a través del uso de medidas estructurales (frecuencia de contacto, composición, tamaño de la red), su puesta en evidencia se hace menos frecuente.

En cualquier caso, los diferentes y a veces contradictorios resultados de las diversas investigaciones realizadas indican la necesidad de continuar estudiando cómo y bajo qué términos el apoyo social resulta positivo y beneficioso en la salud y estado de vida de cada persona (Barra, 2004).

#### **4. Las redes de apoyo social**

En los últimos años, las investigaciones que se han realizado sobre el apoyo social y que han estado enfocadas desde el ámbito social y psicológico, principalmente, han reconocido que lo que se conoce como ambiente social es un complejo sistema estructural, cultural, interpersonal y psicológico, que contiene elementos estresantes y amortiguadores (Madariaga et al., 2003). Es por esto por lo que ha habido un marcado interés en estudiar los vínculos sociales de los individuos y las relaciones que se establecen entre las personas (Azpiazu et al., 2016, Fernández, 2005). De este modo, conceptos como el de las redes de apoyo social son y han sido necesarios para el desarrollo de diversas investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de las redes formales e informales de apoyo como fuentes proveedoras de apoyo (Bravo y Fernández, 2003). Estas redes sociales serían el medio por el cual se logra dar ese apoyo social (Aranda y Pando, 2013).

De este modo, las redes de apoyo que se tejen constituyen un importante sistema de ayuda a la hora de enfrentar situaciones críticas, de estrés o angustiantes, además de brindar la posibilidad de enfrentar mejor, proveer y proporcionar apoyo emocional, si bien su efecto dependerá de cada persona y de las diferentes situaciones a las cuales deba enfrentarse (Llopis, 2005; Molina, 2001). Así, contar con apoyo social es significativo para las personas y les permite afrontar mejor diversas circunstancias (Fernández, 2005), si bien es cierto que las redes sociales pueden llegar a constituirse, en ocasiones, como fuentes de estrés o no suponer ningún beneficio si las relaciones establecidas en la red entran en discordia o uno de los participantes no siente el apoyo de los demás (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013). A continuación se abordará esta función de apoyo social de las redes sociales para luego centrar la atención en las redes informales de apoyo social.

#### **4.1. El apoyo social como función de la red social**

El apoyo social es una de las funciones fundamentales de las redes sociales (Aranda, 2012; García, 2005; Levitt et al, 2005), dado que el conjunto de relaciones que entablan las personas se da para intercambiar apoyo mutuo. Al enfocarse los estudios del apoyo social en la tradición sociológica y las investigaciones a nivel macrosocial que se derivan de la misma, ha surgido la duda, a lo largo del desarrollo de los diversos estudios, sobre si todas las redes de apoyo social brindan o proveen la misma cantidad de apoyo a los individuos, además de interesar si todas cumplen o realizan la misma función social (Bravo y Fernández, 2003; Fernández, 2005). Es así como, desde el enfoque estructural, como se ha comentado previamente, se ha propuesto que los beneficios de las redes de apoyo social se relacionan directamente con el tamaño de las mismas, por lo cual, el tener una relación es equivalente a obtener apoyo de la misma (De Federico, 2008; Fernández, 2005; Rodríguez-Fernández et al., 2018). Estas afirmaciones pueden ser cuestionables si se tienen en cuenta que se obvian los posibles conflictos que se generan en las propias relaciones sociales que se establecen entre los individuos, y se dejan de lado las subjetividades presentes en cada persona (Fernández, 2005; Lin et al., 1981). De este modo, en las relaciones primarias que establecen las personas, existe la probabilidad de que se entre en conflicto con aquellos vínculos establecidos, e incluso, que se terminen en el momento en que uno de los participantes no perciba apoyo de los demás (Arango, 2003; Bravo y Fernández, 2003).

Por otro lado, autores como Cassel y Cobb abordan el apoyo social desde una perspectiva cognitiva, por lo cual, toman en cuenta la influencia a nivel subjetivo, es decir, el apoyo social percibido que se tenga a la hora de establecer el apoyo brindado por la red social. Esta consideración es importante porque los propios autores establecen que un individuo puede que reciba apoyo social de su red, pero no lo perciba (Cassel, 1974a; Cobb, 1976). Esta misma posibilidad persistiría en relaciones de un nivel mayor, en las que se fundan estructuras que promueven la convivencia ciudadana, tales como las ayudas económicas o la seguridad social, entre otros (Arango, 2003). Así, la percepción de falta de apoyo, sostenida desde enfoques ecológicos y sistémicos (Belle, 1989) tiene un interés especial en la psicología comunitaria y el trabajo social por su enfoque en las relaciones comunitarias y primarias de apoyo.

Debido a la diferencia metodológica para abordar el estudio de las redes de apoyo social desde el contexto estructural y cognitivo han surgido multiplicidad de definiciones de lo que constituye el apoyo social de una red social (De Federico, 2008; Molina, 2001). Una de estas definiciones se relaciona con la ayuda que los miembros de la red pueden emprender para que otros realicen sus metas, resuelvan problemas o clarifiquen situaciones (García, 2005). Otra posible definición es la que expone que las redes de apoyo son el conjunto de contactos tanto formales, como informales, por medio de los cuales los individuos establecen y mantienen una identidad social, además de recibir apoyo emocional, ayuda material, servicios e información y desarrollar contactos sociales (Barra, 2004). Por último, una tercera definición establece que la red social es un grupo capaz de brindar ayuda psicológica y material de una forma más adaptativa a las situaciones reales (Barrón, 1996).

De acuerdo a lo especificado anteriormente, queda claro que el apoyo social es, entonces, la principal función de las redes de apoyo (García, 2005). Es decir, que las personas se vinculan para proveerse de apoyo mutuamente. A pesar de este hecho, las redes sociales también pueden incluir otras funciones, como las caracterizadas por Heaney e Israel (2008) y que se engloban de la siguiente manera: (1) Reciprocidad y confianza; (2) Procesos mediante los cuales las ideas y acciones humanas cambian a

otros; (3) Procesos a través de los cuales algunas personas expresan afectos negativos, critican o intervienen negativamente los objetos personales de uno; (4) Compartir tiempo libre u otras actividades con miembros de la red; y (5) Ayuda y transacciones de ayuda a través de las relaciones sociales y de transacciones interpersonales.

Cabe señalar que la función de la red social varía también en función del tipo de red que se considere. La mayoría de los estudios (Arango, 2003; Castañeta y Gutiérrez, 2010) han tomado en cuenta tres dimensiones diferentes, cada una de las cuales hace referencia a un nivel de apoyo y funciones específicas que cambian y que permiten clasificar las redes de apoyo de la siguiente manera: (a) Redes formales o interinstitucionales; (b) Redes informales; y (c) Red invisible y virtual de comunicación global. Cada una de estas redes se caracteriza por lo siguiente:

- *Redes formales o interinstitucionales*: son aquellas que hacen referencia a los distintos sistemas que han convenido o se han establecido para efectuar acciones en conjunto, con el fin de afrontar una problemática de la sociedad o de la comunidad en general.
- *Redes informales*: estas redes son las que están constituidas por una pluralidad de personas que intervienen dentro del apoyo social, ya que están de alguna manera motivadas o interesadas en la ayuda que se pueda proveer o proporcionar en un espacio y en un momento concreto. Se puede decir que esta red se caracteriza por una intervención que es personal, y por su construcción espontánea y natural; aquí se incluyen a la familia, las amistades, la comunidad, y las personas significativas.
- *Red invisible y virtual de comunicación global*: esta última red es la más reciente, y se ha derivado de las relaciones que se establecen por las redes sociales, a través de internet. En esta red se incluyen los contactos que las personas generan mediante los distintos chats creados a través de las plataformas digitales de intercambio, tales como Facebook, Instagram, correo electrónico, etc.

En esta tesis la atención se centra, precisamente, en las redes de apoyo informales, por lo que, a continuación, se dedicará un apartado a las mismas, resaltando la importancia, además, de tres fuentes de apoyo relevantes en la adolescencia y que se han evaluado en esta investigación: la familia, las amistades y otras personas significativas.

#### **4.2. Las redes informales de apoyo social**

Las redes informales de apoyo, además de constituir uno de los principales ámbitos a los que las personas acuden para obtener ayuda, han demostrado su eficacia, comparadas con las redes formales de ayuda (Lila y Gracia, 1996). La intervención del grupo de personas que conforman el apoyo social informal construye un sistema ecológico de asistencia cotidiana, en donde las personas ejercen un papel fundamental de relaciones mutuas, promoviendo múltiples labores en la comunidad. Así mismo, la ayuda informal no es un proceso que va en una única dirección, ya que, precisamente, esta, se caracteriza por un movimiento bidireccional, tanto de recepción como de suministro de ayuda (Thompson et al., 2006).

El apoyo proporcionado por esta red informal integra nexos sociales que son importantes y significativos para la integridad psicológica y física de cada individuo, ya que, a su vez, proporciona una retroalimentación de la propia identidad y del desarrollo

de las personas. Por esto, el apoyo que reciben los y las adolescentes por parte de amistades, familiares, profesorado y personas cercanas de su comunidad juega un rol importante, debido a que aquellos que cuenten con niveles altos de apoyo social, tendrán un mayor conocimiento de sí mismos, confianza y afrontarán de una manera más adecuada situaciones de estrés (Orcasita y Uribe, 2010). El tipo de ayuda ofrecida (emocional, instrumental e informacional) por cada red de apoyo en la adolescencia difiere según la red que se analice (Bravo y Fernández, 2003; Orcasita y Uribe, 2010). Es así como Hombrados-Mendieta y Castro-Travé (2013) argumentan que los miembros de la familia son las principales personas que brindan un alto nivel de apoyo informacional, mientras que las amistades y compañeros más cercanos dan un apoyo emocional e instrumental.

A continuación, se revisan estas redes informales de apoyo social, específicamente el apoyo familiar, el apoyo de las amistades y el apoyo de otras personas significativas, que son, como se ha indicado, las tres fuentes de apoyo que se evalúan en esta tesis doctoral.

#### ***4.2.1. El apoyo familiar***

La familia es el grupo más importante capaz de generar apoyo (Alonso et al., 2013). Esta aporta recursos tanto emocionales como materiales al individuo que influyen positivamente en su salud (Valenzuela et al., 2013; Vega y González, 2009). Se puede decir que los distintos entes que forman el entramado social que constituyen las redes de apoyo social representan distintos círculos de intimidad emocional entre los individuos. La familia, por constituir el núcleo central, es el entorno más íntimo, y a través del cual el individuo establece un contacto con el resto del contexto social. De esta forma, la familia puede servir de puente conductor o conector del individuo con su entorno, actuando inclusive como filtro del mismo (Chadi, 2000; Estrada et al., 2009; Woolley et al., 2009).

De hecho, el apoyo familiar constituye un importante indicador en la calidad y en la forma de relacionarse de padres e hijos. De la misma manera, influye progresivamente en el ajuste del adolescente a nivel escolar, en la autoestima y en el resto de las competencias sociales de los y las jóvenes (Barrios y Frías, 2016; Helsen et al., 2000; Musitu et al., 2006; San Martín y Barra, 2013). Así, cuanto mayor sea el apoyo social procedente de la familia, mayor será el desarrollo psicosocial y el conjunto de capacidades con las que contará el o la adolescente para desarrollar relaciones positivas (Estévez et al., 2005; Mounst et al., 2006).

La familia es un contexto capaz de cubrir y satisfacer las necesidades básicas del joven, sin embargo, también puede tornarse un agente negativo cuando no cumple bien su rol (Toledo et al., 2000). De esta manera, se ha demostrado que aquellos jóvenes que crecen en familias con fuertes vínculos afectivos, con una disciplina coherente y reglas claras establecidas por los padres y madres, muestran respuestas más positivas y ajustadas al entorno social (Fuentes et al., 2015; Orcasita y Uribe, 2010); mientras que, los jóvenes que están expuestos a familias disfuncionales reflejan efectos negativos como: baja autoestima (Calero et al., 2019; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Lee y Hankin, 2009); rendimiento escolar bajo (Gutiérrez-Saldaña et al., 2007); depresión o ansiedad (Calero et al., 2019; Lee y Hankin, 2009; Torrel y Delgado, 2016); y adicciones al tabaco, el alcohol u otras drogas (Becoña et al., 2012; Figueroa-Varela et al., 2019).

Así, se ha observado una relación directa entre el apoyo familiar y el ajuste psicológico filial (Fuentes et al., 2015; Nunes et al., 2014), un significativo papel del apoyo familiar en la protección del bienestar personal durante la adolescencia (Proctor y

Linley, 2014), además de un efecto directo sobre la satisfacción con la vida (Azpiazu et al., 2016; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Rodríguez-Fernández et al., 2018).

#### **4.2.2. El apoyo de las amistades**

Las amistades constituyen otra fuente de apoyo relevante que ha sido estudiada dentro de las redes informales. Entre los y las adolescentes la integración dentro del grupo de iguales cobra una enorme importancia, dado que las amistades le otorgan un sentimiento de pertenencia y de identidad (Connolly et al., 2000; Pardo et al., 2004), siendo una época vital en la que los y las jóvenes precisan alejarse de su familia y progenitores en busca de su identidad, y por el contrario, se sienten especialmente atraídos y atraídas por sus pares para realizar esta búsqueda (Gaete, 2015; Martínez, 2013).

Al igual que con el apoyo familiar, el apoyo de los amigos o amistades se encuentra relacionado con el desarrollo de la confianza y patrones de conducta en las y los adolescentes, ya que las amistades se convierten en un referente para el adolescente, en cuanto a la forma de actuar, las normas y los valores (Martínez, 2013; Pérez et al., 2007). En este sentido, el apoyo social percibido por parte de las amistades tiene un impacto de tipo emocional positivo en las y los jóvenes (Mallet, 2016; Ocarsita y Uribe, 2010).

Se considera, por tanto, que el apoyo de las amistades en la etapa de la adolescencia es fundamental, ya que estas influyen en el desarrollo afectivo, en la adaptación al entorno, en la formación de la identidad y en la adquisición de habilidades sociales (Bohórquez y Rodríguez-Cárdenas, 2014; Martínez, 2013; Villarreal et al., 2010).

Por otro lado, en el ámbito académico, también los y las compañeras tienen un importante peso sobre los y las adolescentes. La importancia de estos radica en que los compañeros pueden aumentar la motivación académica debido al estrecho vínculo de amistad que puede generarse entre ellos. De hecho, algunos autores consideran que los pares son, precisamente, muchas veces el motivo de la asistencia de los estudiantes a la escuela (Fatima et al., 2018; González, 2005; Martínez et al., 2010). La presencia de esta red de compañeros que se forma en el ámbito escolar genera un clima social beneficioso y estimulante que repercute en el rendimiento estudiantil (Orcasita y Uribe, 2010); más aún debido a la gran cantidad de tiempo que los y las adolescentes pasan en los centros escolares, lo que permite explicar por qué la red social que se crea en este ámbito educativo puede llegar a constituir un importante apoyo para los y las jóvenes.

En el mismo orden de ideas, para el apoyo familiar y el apoyo de las amistades, se han realizado distintas propuestas de modelos los cuales plantean que existe conexión entre la percepción del apoyo familiar y el apoyo de las amistades (Musitu y Cava, 2003). Entre ellos destacarían el modelo *compensatorio* y el modelo *complementario*. Según el modelo *compensatorio* los y las adolescentes que perciben un apoyo familiar bajo suelen inclinarse a conseguir más apoyo y consejos de sus amistades (Bachar et al., 1997), para tratar de compensar esta falta de sustento familiar. En ese sentido, investigadores como Fuligni y Eccles (1993) consideran que, al percibir los adolescentes escasas variaciones en el grupo familiar, en el sentido de no lograr más participación en la toma de decisiones familiares y mayor autonomía e independencia, tienden a buscar mayor apoyo y consejos entre sus amistades y no entre los miembros su grupo familiar. De esa manera las relaciones con los pares se intensifican cuando las relaciones con la familia no brindan el apoyo que necesitan los y las adolescentes.

Por el contrario, el modelo *complementario* plantea que los recursos adquiridos y el apoyo recibido en la familia incrementan las habilidades para establecer relaciones en otros ámbitos, y con ello, favorecen la percepción de apoyo de los iguales (Dekovic y Meeus, 1997). Así, se considera que las relaciones familiares facilitan un aprendizaje en habilidades sociales e interpersonales que ayudan u obstaculizan las relaciones con los iguales. Las dos relaciones se fortalecen recíprocamente, y son necesarias (Cava, 2003). Es decir, las relaciones positivas en el entorno familiar, basadas en la confianza, el respeto, la seguridad, etc., sirven de “campo de entrenamiento” para el adolescente, quien adquirirá mejores capacidades para relacionarse con sus iguales, y podrá ser capaz de establecer relaciones más sanas y duraderas, vínculos significativos y de confianza que le permitirán desenvolverse con más autonomía e independencia en su entorno (Calkins y Dedmon 2000; Castells y Silber, 2000). Así, el modelo complementario expone que los vínculos positivos con la familia generan en la misma medida relaciones estables y de apoyo con el grupo de pertenencia según la edad (Dekovic y Meeus, 1997).

#### **4.2.3. El apoyo de personas significativas**

Dentro del cuestionario Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) de Zimet et al. (1988), utilizado como instrumento para la recogida de datos en esta investigación, se define como persona significativa o especial “a varios individuos diferentes (por ejemplo, novia o novio, cónyuge, psicoterapeuta, etc.)” (Zimet et al., 1990, p. 616). Se considera que las personas significativas constituyen, en unión con la familia y el grupo de iguales y amistades, un elemento indispensable para la salud, el ajuste, la calidad de vida, y el bienestar de los individuos (Alonso et al., 2013; Gómez, 2008; Matud et al., 2002; Orcasita y Uribe, 2010). Dado que el apoyo social percibido en la adolescencia se relaciona, como se ha visto, significativamente con el bienestar físico y el ajuste emocional (Barra et al., 2006; Carrillo, 2009), resulta clave que los y las jóvenes puedan contar con personas significativas o de confianza a las que acudir y con las que expresar libremente sus emociones, problemas o dificultades, siendo indispensables para el desarrollo de los y las adolescentes (Coleman y Henry, 2003).

### **5. El apoyo social en la adolescencia**

El apoyo social es un factor de gran importancia para entender y comprender las diferentes problemáticas que se presentan constantemente en la vida de las personas, en especial, cuando se habla de la etapa de la adolescencia (Calkins y Dedmon 2000; Carrillo, 2009; Castells y Silber, 2000). Este es uno de los períodos considerados como de los más difíciles en la vida de los seres humanos, ya que en él tienen lugar una gran cantidad de cambios de tipo biopsicosocial (Amaral et al., 2015; Contini, 2015).

De hecho, Orcasita y Uribe (2010), comentan:

El apoyo social es de gran importancia para comprender las problemáticas que se presentan constantemente en diferentes etapas del ciclo de vida, especialmente en la adolescencia, por los cambios biopsicosociales que se generan. Estos cambios afectan las dinámicas relacionales y hacen necesario la consolidación en las redes de apoyo y la integración de las diversas funciones que ejercen para el desarrollo individual, familiar y social, mediado por el conjunto de relaciones humanas que favorezcan ese apoyo social (p. 73).



La adolescencia es una época en la que, por primera vez, los y las jóvenes se encaran con la responsabilidad de tomar decisiones que acarrearán consecuencias importantes para su vida (Palomar y Cienfuegos, 2007). La exposición a los niveles de estrés y ansiedad que generan dichas decisiones en el ámbito académico, así como a los cambios que perciben en su propio cuerpo, o sus nuevas necesidades de amistad, sexualidad, etc. puede afectar de manera negativa a las habilidades sociales de los individuos, generando una sensación de incapacidad para mantener relaciones estables y de confianza con otros y disminuyendo su bienestar y seguridad (Blum, 2000; Díaz y Santos, 2018; Pardo et al., 2004; Tayeh et al., 2016).

Además, en esta época tan característica de transición entre la niñez y la edad adulta, la labilidad y reactividad emocional de los y las adolescentes, así como su necesidad de aceptación por parte de amistades y círculos sociales a los que se pertenece, aumentan considerablemente. Al mismo tiempo, se vuelve imprescindible desarrollar una identidad propia, que los distinga de los otros, y aparece la necesidad de autonomía e independencia familiar (Gaete, 2015; Ives, 2014; Santrock, 2006). Así, durante este periodo se constituyen un sinfín de nuevas identificaciones, que en su mayoría son adquiridas de modelos que pueden ser adultos propios del entorno familiar y personas de la misma edad ajenas al mismo (compañeros del colegio, los amigos y la pareja), a través de los cuales se comparan y validan pensamientos y emociones, permitiendo lograr la aceptación y aprobación de sus comportamientos (Vargas et al., 2007). Así mismo, se establecen nuevos modelos de pensamiento, por lo que es una etapa vital para la estructuración de valores y fortalezas personales (Giménez et al., 2010).

Por esta razón, el apoyo social es un elemento fundamental para la mejora del bienestar personal e individual de los y las adolescentes, ya que brinda apoyo y responde a las múltiples necesidades que se generan ante tal cantidad de cambios (Orcarsita y Uribe, 2010). Dada, además, la gran necesidad que sienten los y las adolescentes de ser queridos y estimados por otras personas, así como de pertenecer a un grupo social, sentir dicho apoyo social supone una mejor salud y bienestar (Aranda et al., 2019; Barra et al., 2006).

Todos estos cambios, en gran medida generadores de estrés, que deben afrontar y para los que el apoyo social resulta de gran relevancia (Barra et al., 2006), inciden, a su vez, en las formas en que las personas se van relacionando entre sí, y en la consolidación de redes de apoyo e integración de los individuos (Bujalance, 2010; Murlock, 2005). De hecho, como ya se indicaba previamente, la progresiva necesidad de autonomía e independencia de los y las adolescentes hace frecuentes los conflictos familiares, especialmente al inicio de la adolescencia, por lo que las relaciones de los adolescentes con sus padres y demás allegados, pueden llegar a verse afectadas (Motrico et al., 2001). No obstante, si la relación previa durante la infancia fue positiva, la familia continúa siendo un lugar de refugio ante problemas para los que el adolescente no se atreve a recurrir a sus iguales, y la relación tiende a restablecerse una vez superados los primeros años de la etapa (Gaete, 2015; Oliva et al., 2008). Así, las redes de apoyo constituyen parte de los recursos fundamentales con los que una persona cuenta en el proceso de cambios y nuevas situaciones que debe afrontar, tales como las que caracterizan a la adolescencia (Gracia et al., 2002).

En cualquier caso, el beneficio del apoyo social parece depender, en parte, de cada persona, sus características y situación particular (Barra et al., 2006), por lo que a continuación se exponen los resultados de diversas investigaciones con el fin de analizar si el apoyo social percibido por los y las adolescentes muestra diferencias en función del sexo y la edad.

## **5.1. El apoyo social en función del sexo**

Cuando se aborda el tema del apoyo social percibido es imprescindible atender a las diferencias existentes entre hombres y mujeres. Estas diferencias se deben, en gran medida, a la socialización diferencial de género, y a los roles que cada sociedad vincula a los distintos sexos. En la etapa vital de la adolescencia las diversas maneras de socialización, y sobre todo, los roles que se asignan a hombres y a mujeres, generan grandes diferencias en lo que se refiere a brindar y recibir apoyo social (Matud et al., 2002), así como en el tipo de relaciones de amistad y apoyo que se generan. De hecho, el que a las mujeres se les eduque en la calidez, la expresividad y la intimidad, así como la “debilidad”, permitiéndoles reconocer sus propias dificultades y la búsqueda de ayuda para sanar, hace posible que las mujeres se muestren más propensas tanto a proveer apoyo emocional, como a establecer relaciones íntimas y mostrar niveles más altos de implicación en las relaciones (Andreoni y Vesterlund, 2001; Einolf, 2011; Goñi et al., 2012).

Por el contrario, la socialización masculina centrada en la autonomía, la independencia y la fortaleza, parece explicar las mayores dificultades observadas entre los varones para establecer su red de apoyo, o para recurrir a ella cuando de alguna situación compleja se trata o, en caso de necesitarla (Reevy y Maslach, 2001). Parece, por tanto, que, dependiendo del sexo, las expectativas, las formas de actuar, la socialización diferencial recibida etc. facilitan el desarrollo interpersonal de las chicas adolescentes en mayor medida que el de los chicos adolescentes, por lo que ellas tienden a percibir mayor grado de intimidad y de proximidad en sus relaciones (Garaigordobil y Maganto, 2011; Rodrigo et al., 2008; Torres et al., 2010).

A continuación, se muestran los resultados obtenidos por diversas investigaciones en referencia a las diferentes fuentes del apoyo social (familiar, amistades y personas significativas) en función del sexo.

### ***5.1.1. El apoyo familiar***

En relación con el apoyo familiar, hay estudios que no demuestran diferencias en función del sexo (Barra et al., 2006; Fernández-Lasarte et al., 2019; Izar-de la Fuente et al., 2019; Malecki y Demaray, 2003; Musitu y Cava, 2003; Van Harmelen et al., 2016); también, hay otras investigaciones que sí encuentran diferencias, con puntuaciones menores en el caso de las chicas (Cheng y Chan, 2004; Eker et al., 2000; Norris y Ayres, 2016; Sanz, 2018; Vásquez, 2020).

### ***5.1.2. El apoyo de las amistades***

En cuanto al apoyo de las amistades, los resultados de diversas investigaciones concuerdan en que quienes perciben mayor apoyo por parte de sus amistades son las chicas (Barcelata et al., 2013; Cheng y Chan, 2004; Hombrados-Mendieta et al., 2012; Izar-de la Fuente et al., 2019; Malecki y Demaray, 2003; Musitu y Cava, 2003; Rueger et al., 2010; Sangrador, 2017; Vásquez, 2020).

### ***5.1.3. El apoyo de personas significativas***

No parece existir consenso respecto al apoyo percibido de otras personas significativas u otros significativos, ya que algunos estudios no encuentran diferencias estadísticamente significativas (Tam et al., 2011), mientras que en otros, las chicas

obtienen puntuaciones más elevadas (Aisenson et al., 2007; Prabhu y Shekhar, 2017; Trejos-Herrera et al., 2018; Vásquez, 2020).

## **5.2. El apoyo social en función de la edad**

Sobre las investigaciones que analizan el apoyo social en función de la edad, algunos estudios indican que hay una disminución progresiva de la percepción de apoyo en la adolescencia (Martínez, Aricak, et al., 2011). Generalmente, la adolescencia se caracteriza por ser una fase en la que se da un incremento del estrés y la ansiedad, y ello afecta negativamente las habilidades sociales, se producen mayores inseguridades, lo que podría dar lugar a una percepción de apoyo social más baja (Osborne-Oliver, 2008; Palomar y Cienfuegos, 2007). Por otro lado, como ya se ha señalado, Gaete (2015) menciona que a partir de la adolescencia temprana el ámbito social comienza a movilizarse hacia afuera de la familia, poniéndose, además, a prueba la autoridad de los progenitores y a mostrar resistencia a los límites y la supervisión. Aun así, durante esta etapa, especialmente al inicio de la misma, los y las adolescentes continúan dependiendo de sus familias como una fuente de apoyo y estructura, a pesar de los conflictos que puedan surgir. Por su parte, en la adolescencia tardía, los y las adolescentes tienden a mostrar mayor selectividad con sus amistades y a acercarse nuevamente a sus familias si la relación previa, y en el transcurso de la adolescencia el apoyo de las mismas, ha sido positivo (Gaete, 2015).

### **5.2.1. El apoyo familiar**

Respecto al apoyo familiar, las investigaciones que comparan los cursos académicos encuentran una progresión lineal entre el aumento de edad del adolescente y la disminución de la percepción de apoyo familiar (Cheng y Chan, 2004; Pastor et al., 2012; Trejos-Herrera et al., 2018; Wang et al., 2011). Las razones que explican esta disminución se consideran que pueden ser la mayor necesidad de autonomía o también la acentuación de comportamientos negativos en la adolescencia (Musitu y Cava, 2003; Musitu et al., 2001).

Se ha observado que los grupos en edades entre 12 y 13 años perciben mayor apoyo de la familia, encontrando una disminución significativa a la edad de 14 años, así como una disminución gradual a lo largo de la adolescencia, aunque esta última no resulta estadísticamente significativa (Del Valle et al., 2010). Con las chicas, se ha constatado que las de menor edad, entre los 9 y 11 años, perciben mayor apoyo de la familia, y que, a partir del momento de inicio de la pubertad, la percepción de apoyo va disminuyendo hasta los 15 años (Davison y Jago, 2009). Similares resultados se observan en otros estudios, en los que en la adolescencia temprana, 11-14 años; 12-14 años, los y las adolescentes perciben un mayor apoyo por parte de la familia, mientras que este apoyo disminuye en la adolescencia media, 15-18 años; 15-17 años (Azpiazu et al., 2016; Fernández-Lasarte et al., 2019). Por el contrario, otras investigaciones obtienen datos que reflejan un descenso del apoyo familiar en la adolescencia temprana, 11-14 años (De Goede et al., 2009; Helsen et al., 2000).

### **5.2.2. El apoyo de las amistades**

Así como los y las adolescentes comienzan a alejarse de sus familias, el grupo de pares comienza a adquirir una mayor importancia, lo que hace que los y las adolescentes sean más dependientes de sus amistades como una fuente de bienestar (Gaete, 2015). Al

respecto, los estudios han encontrado una mayor percepción de apoyo por parte de las amistades a lo largo de la adolescencia, específicamente a los 15 años (Vásquez, 2020); entre los 13 y 14 años (Del Valle et al., 2010), desde los 16 hasta los 18 años (Bokhorst et al., 2010), o entre los 15 y 16 años, particularmente en el caso de las chicas (Pastor et al., 2012). En la misma línea, se ha constatado que los y las adolescentes de más edad (19 a 21 años) perciben mayor apoyo social de sus amistades que los y las adolescentes más jóvenes (14 a 15 años) (Averna y Hesselbrock, 2001). A su vez, parece que tanto chicos como chicas de 15 a 19 años perciben mayor apego hacia sus amistades que en edades previas, de 11 a 14 años (Rodríguez, 2015).

No obstante, los resultados de la investigación no son del todo concluyentes, ya que otros estudios sostienen que el apoyo de las amistades aumenta en la adolescencia temprana, entre los 12 y 14 años (Helsen et al., 2000). De manera similar, algunos estudios sugieren que el apoyo de las amistades adquiere importancia en la preadolescencia, manteniéndose luego relativamente estable a lo largo de la adolescencia (Cheng y Chan, 2004; Musitu y Cava, 2003). También se han encontrado otros trabajos en los que no parece existir relación entre el apoyo percibido por parte de las amistades y la edad adolescente (Azpiazu et al., 2016; Fuentes et al., 2001).

### ***5.2.3. El apoyo de personas significativas***

En cuanto al apoyo de personas significativas u otros significativos y la edad, son escasas las investigaciones encontradas, siendo, la mayoría trabajos con población adulta (Arechabala y Miranda, 2002; Jensen et al., 2014; Merhi y Kazarian, 2012). En la adolescencia, se ha constatado, con participantes de 14 a 18 años y de 12 y 17 años, que no existe relación entre la edad y la percepción de apoyo de personas significativas (Trejos-Herrera et al., 2018; Vásquez, 2020). Cabe mencionar, que algunos autores sostienen que la denominación de “otra persona significativa” hace referencia a la pareja (Mosqueda et al., 2015; Ortiz y Baeza, 2011). En este sentido, a partir de la adolescencia tardía (18-20 años) se incrementa el interés por las relaciones de pareja más íntimas y estables (Gaete, 2015) además del deseo de compartir, la comprensión y el cuidado mutuo. Esto es lo que parece mostrar la investigación, en la que se observa que el apoyo de la pareja se incrementa a partir de los 16 años (Carver et al., 2003; Musitu y Cava, 2003), mostrándose, en esta edad, que los y las adolescentes están muy satisfechos con sus relaciones sentimentales (Sánchez, Ortega et al., 2008). En la misma línea existen otros estudios (Wals et al., 2015) en los que se observa un aumento gradual del apoyo percibido por la pareja a lo largo de la adolescencia, comprobándose que los y las estudiantes de 4° en educación secundaria perciben mayor apoyo del novio/a en comparación a los demás grados (1°, 2°, y 3°).

## **6. Síntesis**

Comenzando el siglo XX algunos epidemiólogos que estaban interesados en la salud mental de la clase trabajadora hallaron relaciones entre las conductas desajustadas y la falta de apoyo social. Una investigación emblemática de esta clase de estudios es la realizada por Durkheim (1897), quien halló relaciones negativas entre el suicidio y los lazos sociales. A su vez, desde la psiquiatría, se demostró que los enfermos rehabilitados son quienes más apoyo comunitario perciben. Después de estas investigaciones, nace el movimiento de salud comunitaria (1963-1965) que propone el desarrollo de nuevas alternativas distintas al modelo médico tradicional. Es a mediados

de 1970 que la comunidad científica reconoce el apoyo social como un elemento fundamental para la investigación y el desarrollo de estrategias de intervención.

Una de las definiciones más utilizadas a la hora de exponer lo que supone el apoyo social es la que lo describe como el conjunto de provisiones instrumentales y expresivas, reales o percibidas, brindadas por la comunidad, las redes sociales y las amistades íntimas (Lin, 1986a). En este sentido, aunque Lin (1986a) haya distinguido en la definición de apoyo social los tipos de apoyo de acuerdo con el nivel de análisis, la investigación sobre el apoyo otorgado por las diferentes fuentes no ha sido tan extensa, por ello existe, hoy día, un nuevo interés en esta área. Es importante especificar que esta tesis asume el apoyo social percibido, el cual hace referencia a cómo las personas y, en especial, los y las jóvenes adolescentes entienden, sienten y comprenden el apoyo que las personas de su entorno les brindan. Además, se interesa por el apoyo percibido por parte de tres fuentes de gran relevancia en la adolescencia, la familia, las amistades y otras personas significativas.

Con respecto a las diferencias en el apoyo social percibido en función de variables sociopersonales, las investigaciones han señalado que los chicos perciben mayor apoyo de la familia que las chicas (Fernández-Lasarte et al., 2019; Izar-de la Fuente et al., 2019; Van Harmelen et al., 2016); por otro lado, las chicas obtienen valores superiores que los chicos en la percepción del apoyo de las amistades (Barcelata et al., 2013; Hombrados-Mendieta et al., 2012; Izar-de la Fuente et al., 2019) y de personas significativas (Aisenson et al., 2007; Prabhu y Shekhar, 2017; Trejos-Herrera et al., 2018). En relación con la edad, parece que, cuanto más jóvenes sean los y las adolescentes, mayor es el apoyo que perciben de la familia (Cheng y Chan, 2004; Pastor et al., 2012; Trejos-Herrera et al., 2018; Wang et al., 2011). Por último, la percepción de apoyo de las amistades (Averna y Hesselbrock (2001; Del Valle et al., 2010) y de personas significativas (Carver et al., 2003; Musitu y Cava, 2003) aumenta con la edad.

En este sentido, se hace sumamente importante realizar investigaciones de este tipo, ya que el apoyo social, repercute directamente sobre la forma en que los jóvenes construyen su identidad, establecen relaciones y se perciben.

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO

## CAPÍTULO 4

### METODOLOGÍA

## SEGUNDA PARTE. MARCO EMPÍRICO

### CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

1. Metodología .....	89
1.1. Relevancia e interés de la investigación .....	90
1.2. Objetivos e hipótesis.....	90
1.3. Participantes .....	93
1.4. Instrumentos .....	94
1.4.1. Bienestar subjetivo .....	95
1.4.2. Inteligencia emocional .....	95
1.4.3. Apoyo social percibido.....	96
1.5. Procedimiento.....	96
1.6. Análisis de datos.....	97



## 1. Metodología

En este trabajo de tesis doctoral se presentan cuatro estudios de tipo no experimental que podrían clasificarse dentro de la investigación empírica y asociativa, ya que su propósito principal es analizar las relaciones entre variables a fin de pronosticar o explicar su comportamiento (Ato et al., 2013). Este tipo de estudios se han denominado también de manera genérica como estudios correlacionales. Así, las cuatro investigaciones que se presentan en el siguiente capítulo se pueden considerar de tipo cuantitativo y de alcance-descriptivo y correlacional. El enfoque cuantitativo, como señalan Hernández et al. (2010) utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, tomando como base la medición numérica y haciendo uso de análisis estadísticos, para tratar de identificar patrones generales que caracterizan a una población (Cuenya y Ruetti, 2010; Ugalde y Balbastre-Benavent, 2013) y probar teorías (Hernández et al., 2010). De tal modo que en este tipo de investigación el problema planteado está completamente delimitado y busca medir variables por medio del uso de herramientas estadísticas.

Por otro lado, como ya se ha indicado, los cuatro estudios presentados al ser empíricos (Ato et al., 2013) de carácter no experimental pueden considerarse también de carácter observacional, ya que no existe ninguna intervención por parte de la persona investigadora, limitándose ésta a medir el fenómeno y describirlo tal y como se encuentra presente en la población de estudio (Veiga de Cabo et al., 2008). Se trataría, además, y como se ha señalado previamente, de cuatro investigaciones de carácter descriptivo y correlacional.

Los estudios descriptivos, mediante la recogida de datos originales, describen situaciones, eventos y hechos, pudiendo clasificarse, según el diseño utilizado, en transversales, longitudinales o de panel (Montero y León, 2002), siendo el caso de los cuatro trabajos que se presentan en esta tesis el de estudios transversales en los que la recogida de datos se realizó en un único momento y a grupos de adolescentes de diferentes edades. Este tipo de estudios descriptivos, además, buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles interesantes de personas, comunidades, grupos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández-Sampieri et al., 2014). Dichos estudios describen uno o varios fenómenos sin intención de establecer relaciones causales con otros factores (Veiga de Cabo et al., 2008).

Las investigaciones de alcance correlacional evalúan la relación que existe entre dos o más variables, en un contexto dado (Arias, 2012; Hernández et al., 2010). Aunque durante mucho tiempo se ha utilizado dicha nomenclatura genérica, es cierto que no resulta del todo correcta en este caso en cuanto al tipo de análisis estadísticos realizados, ya que el objetivo de los cuatro estudios que se presentan ha sido explorar relaciones funcionales entre variables tratando de pronosticar una variable criterio a partir de uno o más predictores, haciendo uso, por tanto, de modelos de regresiones, sin emplear procedimientos de control de variables extrañas (Ato et al., 2013). Para ello se establecen hipótesis que puedan ser sometidas a prueba (Hernández et al., 2010), y que en el caso de este trabajo pueden consultarse, junto con el objetivo, en el apartado 4.2 de este capítulo.

## 1.1. Relevancia e interés de la investigación

Este estudio ha tratado de contribuir a esclarecer la relación que puede existir entre las tres variables presentadas en los capítulos previos de este trabajo: la inteligencia emocional, el bienestar subjetivo y el apoyo social percibido. Para ello, se han analizado, tomando dos a dos, las relaciones entre dichas variables, con el fin de conocer la capacidad predictiva cada una de ellas sobre las demás. La razón por la que se han escogido estas variables es por su relevancia a la hora de definir, hasta cierto punto, la conducta de los y las adolescentes. Se trata, además de variables que, a su vez, están, en cierta medida, sujetas a la influencia de las personas y el contexto en el que los y las jóvenes se desarrollan (Cesar et al., 2016; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; San Martín y Barra, 2013) siendo, por tanto, susceptibles de mejora. Desde este punto de vista, se ha llevado a cabo un análisis preliminar de las posibles relaciones, dos a dos, de las variables ya mencionadas, considerando las etapas de la adolescencia temprana y media, y teniendo en cuenta las respuestas de adolescentes de la República Dominicana, ya que existe un número reducido de estudios relativos a esta temática y en esta etapa vital en el contexto latinoamericano.

## 1.2. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de esta tesis ha consistido en analizar la relación entre el bienestar subjetivo, la inteligencia emocional y el apoyo social percibido de los y las adolescentes de la República Dominicana. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

Analizar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional medida desde el modelo de habilidad a través de autoinforme (atención, claridad y reparación) y desde un modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) sobre el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo) en función del sexo y de la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y media (para una representación gráfica del objetivo, ver la Figura 1).

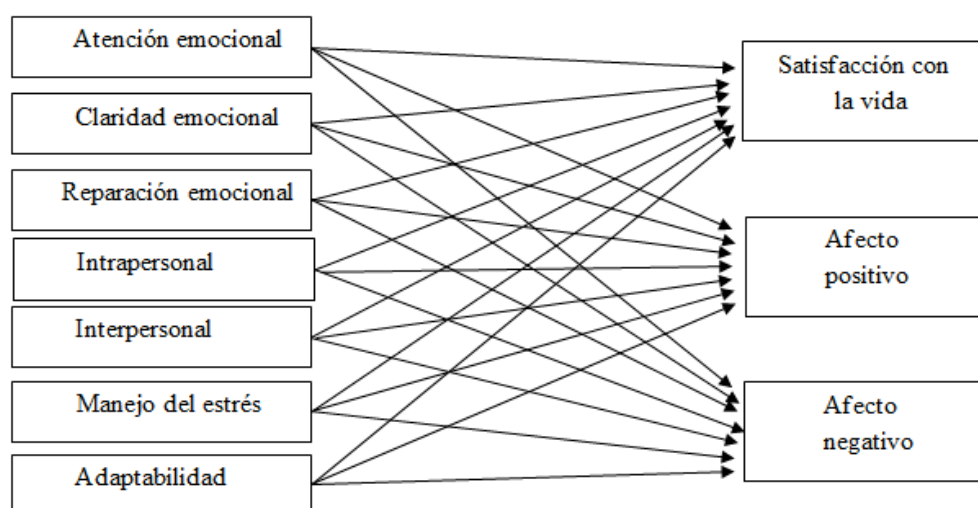


Figura 1. Diagrama inteligencia emocional sobre bienestar subjetivo.

Analizar la capacidad predictiva del apoyo social percibido (de personas significativas, de la familia y de las amistades) sobre el bienestar subjetivo (satisfacción

con la vida, afecto positivo y afecto negativo) en función del sexo y de la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y media (para una representación gráfica del objetivo, consultar la Figura 2).

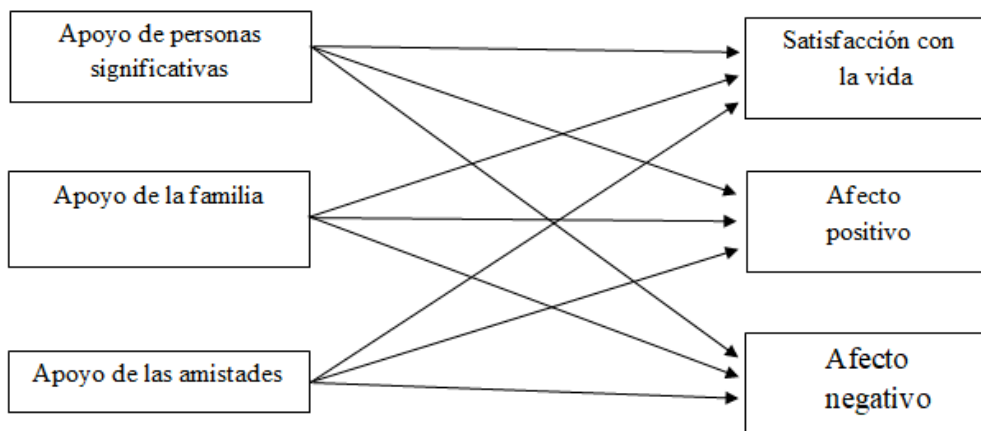


Figura 2. Diagrama apoyo social percibido sobre bienestar subjetivo.

Analizar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional, medida desde el modelo de habilidad a través de autoinforme (atención, claridad y reparación emocional) así como a través de un modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) sobre cada una de las fuentes del apoyo social percibido (de personas significativas, de la familia y de las amistades) en función del sexo y de la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y media (para una representación gráfica del objetivo, ver la Figura 3).

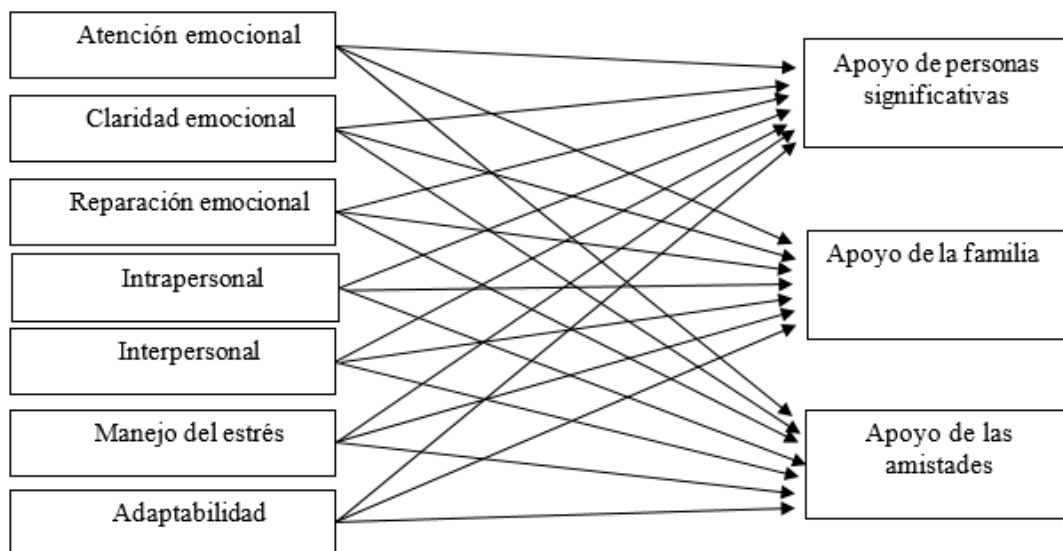


Figura 3. Diagrama inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido.

Analizar la capacidad predictiva de las diversas fuentes del apoyo social percibido (de personas significativas, de la familia y de las amistades) sobre la inteligencia emocional medida desde el modelo de habilidad a través de autoinforme (atención,

claridad y reparación) y desde un modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, y adaptabilidad) en función del sexo y de la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y media (para una representación gráfica del objetivo, consultar la Figura 4).

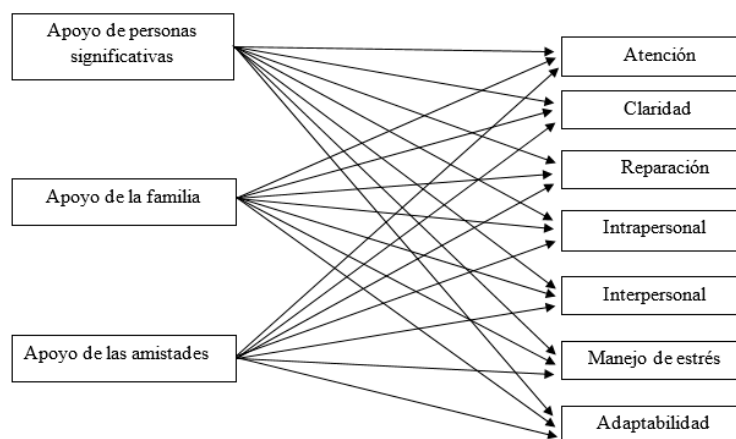


Figura 4. Diagrama apoyo social percibido sobre la inteligencia emocional.

Partiendo de los objetivos específicos anteriormente mencionados se formulan las siguientes hipótesis:

*Hipótesis 1.1:* Las dimensiones de la inteligencia emocional predicen el bienestar subjetivo de los y las adolescentes.

*Hipótesis 1.2:* Existen diferencias en la capacidad predictiva de las dimensiones de la inteligencia emocional sobre el bienestar subjetivo de los y las adolescentes en función del sexo.

*Hipótesis 1.3:* Existen diferencias en la capacidad predictiva de las dimensiones de la inteligencia emocional sobre el bienestar subjetivo de los y las adolescentes en función de la edad (adolescencia temprana y media).

*Hipótesis 2.1:* El apoyo social percibido predice el bienestar subjetivo de los y las adolescentes.

*Hipótesis 2.2:* Existen diferencias en la capacidad predictiva de las fuentes del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo de los y las adolescentes en función del sexo.

*Hipótesis 2.3:* Existen diferencias en la capacidad predictiva de las fuentes del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo de los y las adolescentes en función de la edad (adolescencia temprana media).

*Hipótesis 3.1:* Las dimensiones de la inteligencia emocional predicen las fuentes del apoyo social por los y las adolescentes.

*Hipótesis 3.2:* Existen diferencias en la capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre las fuentes del apoyo social de los y las adolescentes en función del sexo.

*Hipótesis 3.3:* Existen diferencias en la capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre las fuentes del apoyo social en función de la edad de los y las adolescentes (adolescencia temprana media).

*Hipótesis 4.1:* El apoyo social percibido predice la inteligencia emocional en los y las adolescentes.

*Hipótesis 4.2:* Existen diferencias en la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre la inteligencia emocional de los y las adolescentes en función del sexo.

*Hipótesis 4.3:* Existen diferencias en la capacidad predictiva de las fuentes del apoyo social percibido sobre la inteligencia emocional en función de la edad (adolescencia temprana y media).

### **1.3. Participantes**

En esta tesis doctoral se utilizó un muestreo no probabilístico, por conveniencia, incluyendo a las personas participantes de acuerdo a la edad y el sexo. Se seleccionaron ocho centros educativos, seis públicos y dos privados. De estos centros uno se situaba en ámbito urbano y siete en ámbito rural de la zona norte de la República Dominicana. La recogida de datos se realizó durante el curso 2017-2018. Participaron en el estudio 1330 adolescentes que cursaban educación secundaria (de 1º a 6º), de los cuales fue preciso eliminar 300 debido a estudiantes que solamente respondieron algunos cuestionarios y a otros participantes que mostraron patrones de respuestas atípicos. De esta manera se obtuvo una muestra total 1030 sujetos. En la Tabla 1 se refleja la distribución de todo el alumnado que tomo parte en la investigación, es decir, de la muestra total. Participaron en este estudio, 579 chicas que representan el 56.2% del total de participantes y 451 chicos, representando el 43.8%, con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años ( $M = 14.68$ ,  $DT = 1.73$ ).

El total de participantes se fraccionó en dos subgrupos, teniendo en cuenta la edad y las etapas de la adolescencia temprana, de 11 a 14 años ( $M = 13.07$ ,  $DT = 0.90$ ), y adolescencia media, de 15 a 19 años ( $M = 15.98$ ,  $DT = 0.97$ ). Teniendo en cuenta esta distribución, el total de participantes quedó establecido en dos grupos, el primero formado por 460 adolescentes situados en la primera etapa o adolescencia temprana (44.66 %), de los cuales 280 (27.18 %) eran chicas y 180 (17.48 %) chicos. El grupo de adolescentes situados en la etapa media se compuso de 570 (55.34 %) participantes, siendo 299 (29.03 %) chicas y 271 (26.31 %) chicos.

Tabla 1

*Distribución de participantes en relación a la edad, el sexo, zona geográfica y características de los centros educativos (N = 1030)*

		Educación Secundaria						
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total
Participantes	<i>n</i>	134	139	192	259	182	124	1030
		13.0%	13.5%	18.6%	25.1%	17.7%	12.0%	100%
Edad	M	12.17	13.07	14.14	15.11	16.11	17.03	14.68
	(DT)	(0.94)	(0.68)	(0.84)	(0.85)	(0.86)	(0.72)	(1.73)
Sexo	Chicas	75	91	107	136	103	67	579
		12.95%	15.72%	18.48%	23.49%	17.79%	11.57%	56.20%
	Chicos	59	48	85	123	79	57	451
		13.08%	10.64%	18.85%	27.27%	17.52%	12.64%	43.80%
Zona	Urbana	42	53	63	105	41	32	336
		12.5%	15.77%	18.75%	31.25%	12.20%	9.52%	32.62%
	Rural	95	102	128	157	123	89	694
		13.69%	14.70%	18.44%	22.62%	17.72%	12.82%	67.38%
Titularidad	Pública	79	87	127	148	124	68	633
		12.48%	13.74%	20.06%	23.38%	19.59%	10.74%	61.46%
	Privada	55	41	78	105	67	51	397
		13.85%	10.33%	19.65%	26.45%	16.88%	12.85%	38.54%

#### 1.4. Instrumentos

En la presente investigación, para la evaluación de cada una de las variables comprendidas en los diferentes estudios que integran esta tesis, se utilizaron las escalas de medida que se describen a continuación.

### 1.4.1. Bienestar subjetivo

Para la medición del bienestar subjetivo se usaron dos cuestionarios:

- 1) La escala *Satisfaction with Life Scale* (SWLS; Diener et al., 1985) utilizando la versión en español validada por Atienza et al. (2000). Dicha escala, evalúa la *satisfacción con la vida* de forma integral mediante 5 ítems: (1) “En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal”; (2) “Las condiciones de mi vida son excelentes”; (3) “Estoy satisfecho con mi vida”; (4) “Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida” y (5) “Si volviera a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida”. Las respuestas a estos ítems se eligen de una escala tipo Likert que tiene 7 opciones de respuesta comenzando 1 = “En total desacuerdo” hasta 7 = “Totalmente de acuerdo” donde las mayores puntuaciones suponen una mayor satisfacción con la vida. Es una escala de un solo factor, en este trabajo el índice de consistencia fue  $\alpha = .72$ .
- 2) El *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson et al., 1988) validado al castellano por Sandín et al. (1999). Este cuestionario consta de 20 ítems, 10 miden el *afecto positivo* (atento, activo, alerta, motivado, entusiasta, determinado, inspirado, orgulloso, interesado, fuerte) y 10 el *afecto negativo* (hostil, irritable, avergonzado, culpable, angustiado, molesto, asustado, miedo, inquieto, nervioso). Sus respuestas varían entre 1 = “Nunca” a 5 = “Casi siempre”, suponiendo, por tanto, puntuaciones más elevadas un mayor afecto. La consistencia interna de la escala se estimó en  $\alpha = .72$  para el *afecto positivo* y de  $\alpha = .79$  para el *afecto negativo*.

### 1.4.2. Inteligencia emocional

Para realizar la valoración de la inteligencia emocional se usaron dos cuestionarios:

- 1) El *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) de Salovey y Mayer (1990) adecuado y validado al español por Fernández-Berrocal et al. (2004). Este cuestionario está compuesto por 24 ítems que miden tres dimensiones de la inteligencia emocional: *atención emocional* (ej., “Presto mucha atención a los sentimientos”; “Normalmente me preocupo mucho por lo que siento”; “Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones”), *claridad emocional* (ej., “Frecuentemente puedo definir mis sentimientos”; “Casi siempre sé cómo me siento”; “Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas”) y *reparación emocional* (ej., “Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal”; “Me preocupo por tener un buen estado de ánimo”; “Tengo mucha energía cuando me siento feliz”). Las respuestas a los ítems varían entre cinco opciones de respuesta siguiendo, por tanto, una escala tipo Likert que oscila desde 1 = “Nada de acuerdo” hasta 5 = “Totalmente de acuerdo”. La consistencia interna de este instrumento calculando el Alfa de Cronbach para cada dimensión fue de:  $\alpha = .77$ ,  $\alpha = .75$  y  $\alpha = .76$ , respectivamente.
- 2) El *Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short* (EQ-i: YV-S; Bar-On y Parker, 2000). Este autoinforme está diseñado para medir la IE de niños y adolescentes entre los 7 y 18 años a través de 30 ítems que recogen las

dimensiones *intrapersonal* (ej., “Es fácil decirle a la gente cómo me siento”; “Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos”; “Puedo describir mis sentimientos con facilidad”); *interpersonal* (ej., “Me importa lo que le sucede a otras personas”; “Soy capaz de respetar a los demás”; “Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otras personas”), *manejo del estrés* (ej., “Algunas cosas me enfadan mucho”; “Peleo con gente”; “Me enojo con facilidad”) y *adaptabilidad* (ej., “Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles”; “Cuando quiero, puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil”; “Con facilidad puedo resolver problemas de diferentes maneras”), cuyas puntuaciones sumadas evalúan la inteligencia emocional-social general. Igualmente, tiene una quinta escala, *impresión positiva* (ej., “Me gusta cada persona que conozco”; “Nada me incomoda”; “Pienso que soy el/la mejor en todo lo que hago”), creada con el fin de medir el grado en que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas en función del efecto de deseabilidad social. Como ocurre en varios de los estudios previos no se tendrá en cuenta esta quinta subescala en la presentación de los resultados. Las respuestas a este cuestionario gradúan siguiendo una escala tipo Likert que va desde 1 = “No es verdad en mi caso” hasta 4 = “Muy cierto en mi caso”. La consistencia interna de las distintas escalas obtenida en este estudio resultó la siguiente: *intrapersonal*  $\alpha = .40$ , *interpersonal*  $\alpha = .60$ , *manejo del estrés*  $\alpha = .71$  y *adaptabilidad*  $\alpha = .71$ .

### **1.4.3. Apoyo social percibido**

Para valorar el apoyo social percibido por los y las adolescentes que participaron en el estudio se utilizó el cuestionario *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) de Zimet et al. (1988), traducido al español y validado por Arechavala y Miranda (2002). Este instrumento está compuesto por 12 ítems que miden la percepción que tienen las personas sobre el apoyo informal que reciben de tres fuentes distintas: *familia* (ej., “Mi familia realmente intenta ayudarme”; “Obtengo de mi familia la ayuda y el apoyo emocional que necesito”; “Yo puedo hablar de mis problemas con mi familia”; “Mi familia se muestra dispuesta a ayudarme para tomar decisiones”), *amistades* (ej., “Mis amigos realmente tratan de ayudarme”; “Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal”; “Tengo amigos con los que puedo compartir las penas y alegrías”; “Puedo hablar de mis problemas con mis amigos”) y *personas significativas u otros significativos* (ej., “Hay una persona que está cerca cuando estoy en una situación difícil”; “Existe una persona especial con la cual yo puedo compartir penas y alegrías”; “Existe una persona que realmente es una fuente de bienestar para mí”; “Existe una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos”). Las respuestas de los ítems se valoran en una escala de 7 puntos que varía entre 1 = “Totalmente en desacuerdo” hasta 7 = “Totalmente de acuerdo”. La consistencia interna de este instrumento en la presente investigación, medida con el Alfa de Cronbach resultó ser de  $\alpha = .80$ ,  $\alpha = .84$  y  $\alpha = .80$  para la *familia*, *amistades* y *personas significativas*, respectivamente.

## **1.5. Procedimiento**

Se seleccionaron los centros educativos participantes por conveniencia. En primer lugar, se solicitó el permiso a las autoridades del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Después de establecer contacto con la dirección de cada escuela y realizar los trámites correspondientes, se visitaron personalmente los centros



educativos, procediendo a explicar los objetivos de la investigación en primer lugar al equipo directivo, para solicitar su colaboración y ayuda. Gracias a esta se convocaron reuniones con la familia del alumnado para informarles sobre el estudio y los propósitos del mismo, y hacer entrega del consentimiento informado para que pudiera ser firmado por los padres o tutores del alumnado interesado en formar parte del proyecto. La aplicación de la batería de cuestionarios se llevó a cabo en los meses de noviembre y diciembre de 2017. Los datos se recogieron mediante un cuadernillo en papel de tipo autoinforme, que constaba, en su totalidad de 91 ítems. Debido a la extensión de los cuestionarios, su administración al alumnado participante se realizó, en cada uno de los centros, en dos días consecutivos, dedicando el alumnado cada una de esas jornadas entre 45 y 50 minutos aproximadamente a la cumplimentación de los mismos. La pasación de las pruebas se llevó a cabo dentro del horario lectivo y de manera presencial y grupal. Se les expuso a los alumnos la finalidad de la investigación, su participación voluntaria sin coacción, el anonimato y la confidencialidad con la que se tratarían los datos suministrados. Únicamente se recogieron las repuestas del alumnado que había entregado previamente el consentimiento informado firmado por sus progenitores o tutores, y ningún estudiante se negó a participar.

### **1.6. Análisis de datos**

Para llevar a cabo los análisis estadísticos de los datos se utilizó el Software SPSS Statistics en su versión 23 para Windows. Para calcular la consistencia interna de los cuestionarios se utilizó el Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), índice que se emplea para medir la fiabilidad de los ítems de un cuestionario o test (Barrios y Cosculluela, 2013). Para estudiar la posible relación explicativa y capacidad predictiva entre las variables de la inteligencia emocional, el bienestar subjetivo y el apoyo social percibido se llevaron a cabo análisis de regresión múltiple, ya que este tipo de procedimiento “permite establecer la relación que se produce entre una variable dependiente Y, y un conjunto de variables independientes (X1, X2, ... XK). El análisis de regresión lineal múltiple, a diferencia del simple, se aproxima más a situaciones de análisis real puesto que los fenómenos, hechos y procesos sociales, por definición, son complejos y, en consecuencia, deben ser explicados en la medida de lo posible por la serie de variables que, directa e indirectamente, participan en su concreción” (Rodríguez y Mora, 2001, p. 3).

TERCERA PARTE

ESTUDIOS QUE COMPONEN LA TESIS DOCTORAL



## CAPÍTULO 5

### ESTUDIOS QUE COMPONEN LA TESIS DOCTORAL

## TERCERA PARTE. ESTUDIOS QUE COMPONEN LA TESIS DOCTORAL

### CAPÍTULO 5. ESTUDIOS QUE COMPONEN LA TESIS DOCTORAL

1. Estudio 1. Capacidad predictiva de la inteligencia emocional en el bienestar subjetivo de los adolescentes .....	103
2. Estudio 2. Capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo del alumnado de educación secundaria .....	118
3. Estudio 3. Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido de adolescentes.....	134
4. Estudio 4. El rol del apoyo social percibido en la predicción de la inteligencia emocional entre adolescentes de la República Dominicana.....	150

Según la normativa que rige el programa de doctorado en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas, existen tres opciones para la elaboración de una tesis doctoral: (1) Tres artículos, de los que dos de ellos serán JCR o Scopus Q3; (2) Cuatro artículos, de los que uno de ellos será JCR o Scopus Q3; y (3) Monografías más, al menos 1 artículo JCR o Scopus Q3. En el siguiente capítulo se presentan los estudios o artículos que contempla la tesis doctoral que corresponde a la opción número 2.

Por otra parte, se estudian tres variables: el bienestar subjetivo, la inteligencia emocional y el apoyo social percibido, y se analizan dos variables en cada estudio, para determinar si una predice la otra en función del sexo y la edad. En el primer artículo se estudiaron la inteligencia emocional y bienestar subjetivo, en el segundo el apoyo social percibido y bienestar subjetivo, en el tercero la inteligencia emocional y el apoyo social percibido y en el cuarto el apoyo social percibido y la inteligencia emocional. La etapa seleccionada fue la adolescencia, una etapa de cambios en el desarrollo psicosocial del individuo que deriva en el alcance de una identidad propia (Gaete, 2015). Una etapa en la que, precisamente, la búsqueda de esa identidad, sumada a los cambios que ocurren a nivel físico, emocional, social y académico, suponen un reto para el buen ajuste adolescente. En ese sentido, estudiar su percepción de bienestar en una etapa tan convulsa, así como su inteligencia emocional, la cual contribuiría, sin duda a una mejor adaptación y una mejor gestión de todos los retos que supone la adolescencia, cobran especial importancia. Igualmente la tiene el conocer el apoyo social percibido con el que cuentan los y las adolescentes, ya que también condicionará su bienestar subjetivo y podrá contribuir (o dificultar, en caso de no contar con dicho apoyo) a la adaptación a los cambios y a la transición que supone esta etapa tan importante de la vida.

Conocer como se relacionan estas tres variables (bienestar subjetivo, inteligencia emocional y apoyo social percibido) considerando además la edad y sexo de los y las adolescentes podría contribuir a facilitar futuros diseños de intervenciones para contribuir a mejorar dichas variables, y con ello, el desarrollo adolescente. Todo esto cobra mayor relevancia, si cabe, en el contexto de la República Dominicana, ya que aun no abundan los estudios de este tipo con población adolescente.

## 1. Estudio 1. Capacidad predictiva de la inteligencia emocional en el bienestar subjetivo de los adolescentes



Jiménez, M. N., Esnaola, I., y Axpe, I. (2019). Capacidad predictiva de la inteligencia emocional en el bienestar subjetivo de los adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 127-144. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72723>

La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP) estaba incluida en 2019, año de publicación del artículo, en Emerging Sources Citation Index (Clarivate Analytics–Colección principal de Web of Science), y ha sido incluida en WOS en el 2020. Igualmente ha sido aceptada para ser indexada en Scopus en el 2020 y aparece en las siguientes bases de datos, plataformas de evaluación de revistas y directorios selectivos nacionales e internacionales: FECYT quality seal (Q2–Educación); ERHIPlus; DOAJ; MIAR (ICDS: 10.0); CIRC (B); CARHUS Plus 2018 (B); IRESIE EBSCO (Fuente Académica Plus); Latindex (33/33 criterios cumplidos) y Psicodoc. Factor de impacto en Dialnet Métricas (Educación = .551 revista 53/230: C1).

## Resumen

El objetivo del presente estudio ha sido analizar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional (habilidad y mixta) sobre el bienestar subjetivo (cognitivo y afectivo), diferenciando la muestra masculina y la femenina, así como la adolescencia temprana y media. Participaron 1030 estudiantes de educación secundaria con edades comprendidas entre 11 a 19 años ( $M = 14.68$ ,  $DT = 1.73$ ), de los cuales 579 eran chicas (56.2%) y 451 chicos (43.8%) residentes en la República Dominicana. Para medir la inteligencia emocional se utilizaron los cuestionarios *Trait Meta Mood Scale* (TMMS; Salovey y Mayer, 1990) y el *Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short* (EQ-i: YV-S; Bar-On y Parker, 2000); para medir el bienestar subjetivo se utilizaron la escala *Satisfaction with Life Scale* (SWLS; Diener et al., 1985) y el *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson et al., 1988). Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS, utilizando el procedimiento de regresión lineal múltiple. En general, los resultados señalan que la inteligencia emocional predice el bienestar subjetivo de manera más significativa en la muestra femenina en comparación con la muestra masculina sin que se observen diferencias importantes en cuanto a la edad.

**Palabras Clave:** Inteligencia emocional, Satisfacción con la vida, Afecto positivo, Afecto negativo, Adolescencia.

## Abstract

The purpose of this study has been to analyze the predictive capacity of emotional intelligence (ability and mixed) on subjective well-being (cognitive and affective), differentiating between both genders male and female, as well as early and middle age adolescents. This research involved 1030 high school students aged between 11 and 19 years ( $M = 14.68$ ,  $SD = 1.73$ ), of whom 579 were girls (56.2%) and 451 were boys (43.8%), residents in the Dominican Republic. For measuring emotional intelligence, the *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) and the *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i: YV-S) questionnaires were used, and to measure subjective well-being the *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) and the *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) were used. Statistical analysis were performed with the statistical package SPSS, using multiple linear regression. In general, the results indicate that emotional intelligence predicts subjective well-being in a more significant way in the female sample in comparison with the male sample with no significant differences regarding age.

**Keywords:** Emotional intelligence, Satisfaction with life, Positive affect, Negative affect, Adolescents.



## Introducción

Mayer et al. (2000) proponen clasificar la inteligencia emocional en función de las dimensiones o facetas teóricas que se le atribuyen, distinguiendo el modelo de habilidades (i.e., IE habilidad) que contiene exclusivamente capacidades emocionales, de los modelos mixtos de la inteligencia emocional (i.e., IE mixta), que abarcan habilidades emocionales y sociales, así como rasgos de la personalidad.

El *modelo de habilidad* define la IE como la destreza en el procesamiento de la información con contenido emocional, describiéndola como:

“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; y, la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros para promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Por tanto, este modelo de cuatro ramas abarca las siguientes habilidades cognitivo-emocionales: (1) La *percepción, valoración y expresión de las emociones* hace referencia a la identificación de las emociones, así como al contenido emocional en uno mismo, en otras personas y en objetos. Asimismo, el reconocimiento emocional resulta necesario para expresar los sentimientos de manera acorde a las características del contexto en el que se dan y detectar manifestaciones emocionales manipuladas; (2) 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; (3) La *comprensión y análisis emocional* 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; y, (4) La *regulación reflexiva de las emociones* refleja 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.

Los modelos *mixtos*, en cambio, definen la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Goleman, 1995). Entre estos, Bar-On (2000) define la Inteligencia Emocional-Social (IES) como un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales que determinan cómo de efectivamente nos entendemos y nos expresamos, cómo entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y cómo enfrentamos las demandas del día a día. Su modelo contiene 15 subescalas agrupadas en cinco dimensiones: (1) La habilidad *intrapersonal* hace referencia a la destreza que tienen las personas para reconocer, comprender y expresar emociones; asimismo, engloba factores como la autoconciencia emocional, la autoestima, la realización personal, la asertividad y el sentimiento de independencia; (2) La habilidad *interpersonal* reúne habilidades como la empatía, las habilidades sociales y la responsabilidad social para valorar la capacidad que tienen los individuos para comprender las emociones de otras personas; (3) La *adaptabilidad* hace alusión a la habilidad que tienen las personas para cambiar, adaptarse y resolver problemas de naturaleza tanto personal como interpersonal; (4) El *manejo del estrés*, se

centra en la capacidad para gestionar y controlar las emociones que se generan en situaciones de estrés o impulsividad y (5) El *humor general* o *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.

Como consecuencia de las diferentes conceptualizaciones, se han desarrollado dos tipos de instrumentos de medida; por un lado, las medidas basadas en rendimiento o ejecución, y por otro, las medidas de autoinforme (Mayer et al., 2008). Sin embargo, si se toman en consideración aspectos teóricos y metodológicos de manera conjunta, Joseph y Newman (2010) proponen la siguiente clasificación: (1) IE habilidad basada en tests de ejecución; (2) IE habilidad basada en autoinformes; y, (3) IE mixta basada en autoinformes. Como luego se explicará, en este estudio se adoptarán estas dos últimas opciones: IE habilidad basada en autoinforme (TMMS) e IE mixta, basada también en autoinforme (EQ-i: YV-S).

El bienestar subjetivo es un constructo complejo al que a menudo se ha hecho referencia con distintas denominaciones, como bienestar psicológico, satisfacción vital, calidad de vida o felicidad, entre otros (Bisquerra, 2010). Si bien existen distintas propuestas en relación a los componentes del bienestar subjetivo, destaca aquella que lo considera constituido por dos componentes; uno *emocional* y otro *cognitivo* (Diener et al., 1999). Desde esta perspectiva, el bienestar subjetivo constaría de dos componentes: uno cognitivo (la satisfacción con la vida) y el otro de naturaleza afectiva denominado balance afectivo; y tres dimensiones, al diferenciarse dentro del componente afectivo el afecto positivo y el negativo (Diener, 2009). En esta estructura tridimensional contrastada empíricamente (Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne, 2011), la *satisfacción con la vida* se expresa en forma de juicio global que las personas hacen de su trayectoria vital (Diener, 1994) mientras que el nivel *afectivo* surge a modo de balance del conjunto de los afectos positivos y de los afectos negativos que marcan la vida de cada persona (Bradburn, 1969). Ambos componentes (cognición y afecto) conformarían sistemas diferentes: mientras la satisfacción con la vida es un compendio de toda la vida propia, el balance afectivo es el resultado de reacciones inmediatas y continuas a los eventos que nos suceden y constituirían dos dimensiones relativamente independientes, cuya incidencia sobre el bienestar subjetivo dependería de la frecuencia en que fuesen experimentados (Bradburn, 1969).

Aunque la relación entre la IE y el bienestar subjetivo se encuentra bien establecida, no está tan claro hasta qué punto las capacidades y recursos emocionales predicen la satisfacción vital y los afectos sentidos en la adolescencia; ni si se trata de la percepción de habilidad o de la percepción del conjunto de rasgos y habilidades emocionales (modelo mixto de la IE) lo que incide sobre dicho bienestar subjetivo.

Estudios previos constatan dos cuestiones relevantes. Por un lado, una relación más clara cuando se concibe la IE desde modelos mixtos y se evalúa mediante autoinforme que cuando se concibe como habilidad percibida; y por otro, que la relación entre las dimensiones de la IE y el componente cognitivo del bienestar subjetivo (o satisfacción con la vida) es superior a la que mantiene con los afectos positivo y negativo (Sánchez-Álvarez et al., 2015).

Efectivamente, desde la perspectiva de la IE como *habilidad* percibida los resultados son diversos. Mientras en algunos estudios realizados con mujeres universitarias la *claridad* emocional era la única dimensión de la IE que predecía de forma significativa la *satisfacción con la vida* (Augusto-Landa et al., 2011), en otros se ha observado que junto a la *claridad* emocional, la *reparación* emocional también explica dichas puntuaciones (Extremera et al., 2007; Rey et al., 2011; Ruvalcaba et al., 2014).

También existen investigaciones en las que la *claridad* no muestra capacidad explicativa sobre la *satisfacción vital*, mientras que sí lo hacen la *reparación* y la *atención* emocional, aunque esta última en menor medida (Cejudo et al., 2016). La *regulación* o *reparación* emocional también explica las puntuaciones de la *satisfacción con la vida* (Limonero et al., 2012). No obstante, es preciso reseñar que casi todos estos estudios se han realizado con alumnado universitario, mayoritariamente mujeres, y sin considerar posibles diferencias en función del sexo. Cuando este ha sido tenido en cuenta se ha constatado que las tres dimensiones (*atención*, *claridad* y *reparación*) de la IE resultaban predictoras del *afecto negativo* en ambos sexos, mientras que sólo las dimensiones de *atención* y *regulación* predecían el *afecto positivo* entre las mujeres, sin mostrar capacidad predictiva en el caso de los hombres (Merchán-Clavellino et al., 2018).

Son pocos los estudios realizados analizando la relación entre IE, concebida como habilidad percibida, y el bienestar subjetivo en la adolescencia. Los escasos trabajos encontrados constatan que, también entre adolescentes, las dimensiones *atención*, *claridad* y *reparación* predicen las puntuaciones de la *satisfacción vital*, de manera positiva en el caso de la *claridad* y *reparación*, y negativa en el caso de la *atención* (Gascó et al., 2018). Precisamente, la *atención* emocional explicaría también la percepción del *afecto negativo* y *positivo*, señalándose la mediación de dichos afectos sobre la *satisfacción vital* (Sánchez-Álvarez et al., 2015). De hecho, la percepción y atención recurrente de afecto negativo, como ocurre con la rumiación, podría ser responsable del malestar emocional y menor satisfacción vital con la que se asocia (Extremera et al., 2011).

Considerando la IE desde los modelos mixtos, los estudios que analizan su papel sobre el bienestar subjetivo en la adolescencia resultan aún más escasos. Entre jóvenes de 17 a 21 años y, predominantemente mujeres, se ha constatado que la IE explicaría tanto el *componente afectivo* como el *cognitivo* del bienestar (Di Fabio y Kenny, 2016); sin embargo, no se profundiza en el papel de cada una de sus dimensiones o componentes (interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad). Otros estudios han comprobado la capacidad predictiva de la IE (medida a través de las cuatro dimensiones del EQ-i: YV-S) sobre la *satisfacción con la vida* (Esnaola et al., 2018).

En resumen, son aún muy escasos los trabajos que investigan la relación entre la IE y el bienestar subjetivo en la adolescencia (ninguno con muestra latinoamericana), menos aun considerando ambos modelos de la IE (tanto de habilidad como mixtos), y teniendo en cuenta los dos componentes (cognitivo y afectivo) del bienestar. Asimismo, estos estudios no analizan dicha relación en función del sexo. En este sentido, aunque los resultados no siempre son coincidentes, las mujeres tienden a mostrar puntuaciones más elevadas en aspectos como la *percepción* y *comprensión* emocional, mientras que las diferencias parecen menos claras o tienden a favorecer a los chicos en las dimensiones de *reparación* o *manejo emocional* (Sánchez-Núñez et al., 2018). Los resultados de los estudios que consideran la IE desde modelos mixtos muestran una pauta similar, ya que, si bien en ocasiones no se encuentran diferencias en función del sexo (Zavala et al., 2017), en otras, los chicos obtienen puntuaciones superiores en el *manejo del estrés* (Barrón-Sánchez y Molero, 2014) *adaptabilidad* y la dimensión *intrapersonal* (Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005) y las chicas presentan medias más altas en la dimensión *interpersonal* (Esnaola et al., 2017; Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005). Teniendo en cuenta estos resultados, parece relevante analizar la influencia de la IE en el bienestar subjetivo de manera independiente en cada uno de los sexos.

Por todo lo señalado hasta el momento, el objetivo de este estudio es analizar la capacidad predictiva de las dimensiones de la IE medida desde el modelo de habilidad (utilizando el cuestionario TMMS) y desde el modelo mixto (utilizando el cuestionario EQ-i: YV-S) sobre el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo) en cada uno de los sexos y en función de la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y adolescencia media.

## Método

### Participantes

En este estudio participaron 1030 estudiantes de la República Dominicana; 579 chicas (56.2%) y 451 chicos (43.8%) de centros educativos públicos y privados, desde 1° de educación secundaria hasta 6°, con edades comprendidas entre los 11 y 19 años ( $M = 14.68$ ,  $DT = 1.73$ ). La muestra se dividió en dos submuestras, adolescencia temprana 11-14 años ( $M = 13.07$ ,  $DT = .900$ ) y adolescencia media 15-19 años ( $M = 15.98$ ,  $DT = .973$ ).

### Instrumentos

La inteligencia emocional se valoró mediante dos cuestionarios: (1) *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) de Salovey y Mayer (1990), adaptado y validado al castellano por Fernández-Berrocal et al. (2004). Este instrumento es una medida de autoinforme de 24 ítems con una escala de tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1 = “Nada de acuerdo” hasta 5 = “Totalmente de acuerdo” compuesta por tres subescalas: *atención* (ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada), *claridad* (comprender bien los estados emocionales) y *reparación* (ser capaz de regular los estados emocionales correctamente). La consistencia interna medida a través del Alfa de Cronbach de cada dimensión en este estudio fue de: .77, .75 y .75 respectivamente; y, (2) *Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short* (EQ-i: YV-S; Bar-On y Parker, 2000, traducido por Caraballo y Villegas, 2001). Este autoinforme está diseñado para medir la IE de niños y adolescentes entre los 7 y 18 años a través de 30 ítems que recogen las dimensiones *intrapersonal*, *interpersonal*, *manejo del estrés* y *adaptabilidad*. Con la suma de estas dimensiones se puede conseguir una puntuación de la inteligencia emocional-social general. Asimismo, tiene una quinta escala, *impresión positiva*, creada para medir el grado en que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas en función del efecto de deseabilidad social. El cuestionario se responde en una escala Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde 1 = “No es verdad en mi caso” hasta 4 = “Muy cierto en mi caso”. La consistencia interna (alpha de Cronbach) obtenida en este estudio en las diferentes subescalas fue de: *intrapersonal* ( $\alpha = .40$ ), *interpersonal* ( $\alpha = .60$ ), *manejo del estrés* ( $\alpha = .71$ ) y *adaptabilidad* ( $\alpha = .71$ ).

Para evaluar el bienestar subjetivo se utilizaron también dos cuestionarios: (1) el *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) de Diener et al. (1985), validado al castellano por Aienza et al. (2000). Se trata de una escala de 5 ítems que evalúa la satisfacción con la vida de forma global referido a los propósitos e ideales propuestos y conseguidos. El formato de respuesta es de tipo Likert con siete opciones de respuesta, desde 1 = “Completamente en desacuerdo” a 7 = “Completamente de acuerdo”. La consistencia interna para esta escala fue de  $\alpha = .72$ ; y (2) *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS), de Watson et al. (1988), validado al español por Sandín et al. (1999). El

afecto negativo es una dimensión de malestar subjetivo que representa estados de ánimo aversivos, incluyendo hostilidad, malestar, nerviosismo, culpa y miedo. Por otro lado, el afecto positivo refleja niveles de energía, bienestar, entusiasmo y satisfacción. Este instrumento contiene 20 ítems/adjetivos (10 por dimensión) que describen sentimientos a los que se responde sobre la intensidad con la que se ha sentido cada uno de ellos durante la última semana a través de un formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde 1 = “Nada o casi nada” a 5 = “Mucho”. La estimación de su consistencia interna fue  $\alpha = .72$  para la escala del *afecto positivo* y  $\alpha = .79$  para la del *afecto negativo*.

## Procedimiento

Para desarrollar esta investigación se solicitó el permiso a las autoridades del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Luego, se contactó con los centros educativos que imparten enseñanza en educación secundaria para exponerles los objetivos del estudio y describirles los instrumentos de evaluación. Se convocó una reunión con las familias del alumnado para explicarles el estudio y a la vez solicitar el consentimiento para que sus hijos e hijas participaran en la investigación. Se aplicaron las pruebas de forma grupal y a los discentes se les proporcionaron todas las explicaciones e instrucciones pertinentes.

## Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el Software SPSS Statistics en su versión 23 para Windows. Para el análisis de la consistencia interna de los cuestionarios se utilizó el alfa de Cronbach y para el análisis de la capacidad predictiva de la IE en el bienestar subjetivo se llevó a cabo una regresión lineal múltiple.

## Resultados

En primer lugar, se muestran los resultados en la muestra femenina (ver Tabla 1). Los resultados de las chicas en las dos franjas de edad resultan muy similares. Teniendo en cuenta la IE como habilidad, la dimensión de *reparación* emocional parece cobrar una relevancia especial, ya que es la única dimensión de la IE que explica de manera significativa parte de la varianza de casi todos los componentes (cognitivo y afectivo) del bienestar subjetivo. Es decir, a mayor *reparación* emocional percibida, las adolescentes informan de mayor *satisfacción con la vida*, mayor *afecto positivo*, y menor *afecto negativo*, si bien esta relación con el afecto negativo únicamente alcanza significatividad estadística en el caso de las chicas de más edad, no llegando a serlo entre las más jóvenes ( $\beta = -.146, p \leq .05$ ).

La dimensión de *atención* emocional, por su parte, se muestra relevante a la hora de explicar las puntuaciones del componente afectivo del bienestar. Es decir, una mayor capacidad de *atención* a los propios sentimientos permite explicar tanto mayores puntuaciones en *afecto positivo* como *negativo* entre todas las adolescentes y, especialmente entre las mayores, el afecto negativo ( $\beta = .185, p \leq .010$  frente a  $\beta = .249, p \leq .001$ ).

La dimensión de *claridad* muestra distinta capacidad predictiva en cada grupo de edad. Entre las chicas más jóvenes (11 a 14) el distinguir y diferenciar claramente los estados emocionales permite explicar puntuaciones más elevadas en *afecto positivo* ( $\beta =$

159;  $p \leq .05$ ), mientras que en el caso de las chicas de más edad (15 a 19 años) permite predecir puntuaciones más elevadas en *satisfacción con la vida* ( $\beta = .168$ ,  $p \leq .05$ ).

Tabla 1

*Capacidad predictiva de la IE sobre el bienestar subjetivo de las chicas*

	Inteligencia Emocional	Satisfacción con la vida				Afecto positivo				Afecto negativo			
		R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>11-14 años</b>													
	<b>TMMS</b>												
	Constante		-	9.61	.000		-	8.93	.000		-	9.80	.000
	Atención	.103	-.088	-1.30	.194	.140	.174	2.62	.009	.022	.185	2.62	.009**
	Claridad		.096	1.31	.193		.159	2.20	.028*		.006	.072	.943
	Reparación		.306	4.27	.000***		.150	2.13	.034		-.146	-1.95	.052*
	<b>EQ-i:YV-S</b>												
	Constante		-	2.65	.009		-	6.23	.000		-	9.15	.000
	Intrapersonal		.156	2.60	.010**		.021	.358	.720		.023	.389	.698
	Interpersonal	.114	.220	3.18	.002**	.164	.216	3.22	.001***	.119	.040	.574	.566
	Manejo estrés		.169	2.81	.005**		-.137	-2.36	.019*		-.361	-6.05	.000***
	Adaptabilidad		.104	1.48	.139		.210	3.09	.002**		-.038	-.539	.590
<b>15-19 años</b>													
	<b>TMMS</b>												
	Constante		-	8.07	.000		-	7.85	.000		-	8.65	.000
	Atención	.115	-.034	-.552	.581	.141	.140	2.33	.020	.060	.249	3.98	.000***
	Claridad		.168	2.43	.016*		.087	1.29	.199		-.076	-1.07	.284
	Reparación		.246	3.71	.000***		.267	4.09	.000***		-.153	-2.23	.026
	<b>EQ-i:YV-S</b>												
	Constante		-	3.32	.001		-	4.77	.000		-	8.96	.000
	Intrapersonal		.193	3.37	.001**		.069	1.27	.205		-.190	-3.30	.001***
	Interpersonal	.100	.156	2.36	.019*	.179	.226	3.59	.000***	.097	.078	1.17	.242
	Manejo estrés		.129	2.24	.026*		-.025	-.464	.643		-.224	-3.88	.000***
	Adaptabilidad		.110	1.68	.095		.261	4.15	.000***		.041	.621	.535

\*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .010$ , \*  $p \leq .05$

Teniendo en cuenta el modelo mixto de IE, la dimensión de *manejo del estrés* destaca de manera similar a la *reparación* emocional, ya que muestra capacidad explicativa en dos de los tres componentes del bienestar subjetivo de las chicas. De este modo, las adolescentes que se perciben como más capaces de manejar adecuada y tranquilamente los problemas y el estrés obtienen puntuaciones más elevadas en *satisfacción con la vida*, así como puntuaciones más bajas en *afecto negativo*. Destaca, no obstante, el hecho de que entre las chicas más jóvenes, el mantener la tranquilidad ante situaciones estresantes explica menores puntuaciones en *afecto positivo* ( $\beta = -.137$ ,  $p \leq .05$ ), no mostrando significatividad estadística entre las chicas mayores ( $\beta = -.025$ ,  $p = .643$ ).

La dimensión de *adaptabilidad* aparece casi como complementaria a la del manejo del estrés, ya que permite explicar puntuaciones más elevadas en *afecto positivo* tanto entre chicas jóvenes ( $\beta = .210$ ,  $p \leq .010$ ) como mayores ( $\beta = .261$ ,  $p \leq .001$ ).

Por último, las dimensiones *intrapersonal* e *interpersonal* permiten explicar puntuaciones superiores de *satisfacción vital* entre las adolescentes, destacando, además, el hecho de que la dimensión *interpersonal* explica también puntuaciones más elevadas en *afecto positivo* entre ambos grupos de chicas ( $\beta = .216$ ,  $p \leq .001$ ;  $\beta = .226$ ,

$p \leq .001$ ), lo que resulta coherente con la importancia que las relaciones, especialmente entre pares, cobran en la adolescencia.

En el caso de los chicos, la IE, concebida tanto desde el modelo de habilidad como mixto, muestra menor capacidad explicativa del bienestar subjetivo de lo observado entre las chicas (ver Tabla 2).

Tabla 2

*Capacidad predictiva de la IE sobre el bienestar subjetivo de los chicos*

	Inteligencia Emocional	Satisfacción con la vida				Afecto positivo				Afecto negativo			
		R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
11-14 años	<b>TMMS</b>												
	Constante		-	7.09	.000		-	7.77	.000		-	6.61	.000
	Atención	.025	.009	.101	.920	.060	.083	.894	.373	.047	.268	2.83	.005**
	Claridad		.136	1.38	.170		.170	1.71	.089		.008	.084	.933
	Reparación		.093	1.02	.309		.082	.894	.373		-.184	-1.99	.048*
	<b>EQ-i:YV-S (s)</b>												
	Constante		-	2.39	.018		-	4.21	.000		-	4.99	.000
	Intrapersonal		.079	1.01	.315		-.058	-.757	.450		-.019	-.242	.809
	Interpersonal	.081	.311	3.46	.001***	.150	.345	3.93	.000***	.078	.158	1.72	.087
	Manejo estrés		.029	.357	.722		-.073	-.908	.365		-.274	-3.28	.001***
Adaptabilidad		-.008	-.087	.931		.082	.892	.374		-.071	-.740	.460	
15-19 años	<b>TMMS</b>												
	Constante		-	1.60	.000		-	9.98	.000		-	9.08	.000
	Atención	.021	.080	1.13	.260	.052	.175	2.48	.014*	.044	.269	3.82	.000***
	Claridad		.083	1.10	.274		-.022	-.291	.771		-.085	-1.14	.256
	Reparación		.062	.83	.405		.138	1.87	.063		-.095	-1.29	.199
	<b>EQ-i:YV-S (s)</b>												
	Constante		-	3.36	.001		-	4.92	.000		-	7.20	.000
	Intrapersonal		.148	2.43	.016*		-.021	-.347	.729		-.018	-.281	.779
	Interpersonal	.086	.227	3.25	.001***	.108	.208	3.00	.003**	.017	-.026	-3.60	.719
	Manejo estrés		.116	1.85	.065		.022	.355	.723		-.175	-2.69	.008**
Adaptabilidad		.073	1.05	.294		.205	2.96	.003**		.042	.574	.567	

\*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .010$ , \*  $p \leq .05$

Considerando la IE como habilidad percibida, únicamente las dimensiones de *atención* y *reparación* muestran cierta capacidad explicativa del bienestar subjetivo masculino. Concretamente, prestar una mayor *atención* a las propias emociones permite explicar puntuaciones más elevadas de *afecto positivo* ( $\beta = .175$ ,  $p \leq .010$ ) entre los chicos mayores, y de *afecto negativo* en ambos grupos de edad ( $\beta = .268$ ,  $p \leq .010$ ;  $\beta = .269$ ,  $p \leq .001$ ). Una mayor habilidad percibida en *reparación* emocional, por el contrario, contribuye a explicar puntuaciones más bajas de *afecto negativo* únicamente entre los chicos más jóvenes ( $\beta = -.180$ ,  $p \leq .05$ ).

Desde una concepción mixta de la IE las dimensiones *interpersonal* y *manejo del estrés* cobran relevancia para explicar el bienestar subjetivo adolescente. Al igual que entre las chicas, la dimensión *interpersonal* predice puntuaciones más elevadas en la *satisfacción vital* y el *afecto positivo* de los chicos, mientras que la capacidad de gestionar con tranquilidad las situaciones estresantes permite explicar puntuaciones más bajas en *afecto negativo*, especialmente entre los chicos más jóvenes ( $\beta = -.274$ ,  $p \leq$

.001; frente a  $\beta = -.175, p \leq .010$ ). La *adaptabilidad* contribuye a explicar mayores puntuaciones de *afecto positivo*, pero en este caso, únicamente entre los chicos de mayor edad ( $\beta = .205, p \leq .010$ ).

## Discusión

El objetivo de este estudio ha sido analizar la capacidad predictiva de la IE desde dos modelos diferentes (de habilidad y mixto) sobre los componentes cognitivo y afectivo del bienestar subjetivo, diferenciando la muestra adolescente masculina y femenina, así como la adolescencia temprana y media. Para ello se han utilizado dos cuestionarios de autoinforme; el TMMS (modelo de habilidad) y el EQ-i: YV-S (modelo mixto).

Los resultados muestran que la IE (tanto desde una perspectiva de habilidad como mixta) tiene mayor capacidad predictiva del bienestar subjetivo entre las chicas, explicando mayor proporción de la varianza tanto de la *satisfacción vital* como del *afecto positivo y negativo*. De hecho, en el caso de la IE como habilidad, cabe destacar su nula capacidad predictiva sobre la satisfacción vital de los chicos, algo que contrasta con investigaciones previas (Gascó et al., 2018), y que quizá podría deberse a una mayor complejidad de las relaciones entre IE y bienestar subjetivo en el caso de estos (Teal et al., 2019). Una explicación complementaria sería la socialización diferencial que reciben hombres y mujeres, y que educa a estas en una mayor empatía, expresividad emocional y cuidado de las relaciones (Gartzia et al., 2012). De este modo, el autopercebirse en concordancia con el estereotipo de género, que espera mayor habilidad o IE de las mujeres, podría explicar el que sus dimensiones tengan mayor peso a la hora de explicar su bienestar subjetivo, no mostrando tanta relevancia para los chicos, de quienes se espera mayor independencia y autonomía. Destaca también el hecho de que, en la muestra femenina, la *reparación*, una habilidad en la que las mujeres suelen puntuar más bajo que los hombres (Kong et al., 2012; Sánchez-Núñez et al., 2018), permite explicar parte de su bienestar subjetivo, mientras que en el caso de los chicos solo lo hace entre los más jóvenes y para explicar menores puntuaciones de *afecto negativo*. Es posible que, en este caso, sea precisamente el autopercebirse como capaz de gestionar las propias emociones, algo contrario al estereotipo que identifica a las mujeres como más emocionales, lábiles y menos racionales que los hombres (Wood y Eagly, 2002) lo que pueda estar explicando la mayor contribución de dicha dimensión emocional al bienestar subjetivo adolescente femenino. De hecho, estudios previos han observado que una menor habilidad en reparación explica, en parte, los síntomas depresivos de las chicas (Gómez-Baya et al., 2017), así como un menor bienestar y mayores síntomas de ansiedad cuando se perciben menos eficaces en dicha habilidad reparatoria (Bandura et al., 2003).

En la misma dirección que otras investigaciones (Sánchez-Álvarez et al., 2015), este estudio ha permitido comprobar que la *atención emocional* predice la percepción del *afecto positivo y negativo* tanto en la muestra femenina como en la masculina. Se constata, así, la doble cara de prestar una excesiva atención a las propias emociones, ya que si bien cuando estas son agradables favorecerían el afecto positivo (excepto entre los chicos más jóvenes, para quienes no muestra significatividad estadística), centrarse en ellas cuando son displacenteras podría conducir a experiencias de rumiación excesiva, y con ello, al predominio de un afecto negativo, reduciendo el bienestar adolescente e incluso pudiendo deteriorar su satisfacción con la vida (Extremera et al., 2011). Esta cuestión resulta especialmente relevante en la adolescencia, más aún en la temprana, caracterizada por una elevada labilidad emocional debido a los cambios



físicos y hormonales puberales que le acompañan (Gómez-Baya et al., 2017). Así, la mayor capacidad para atender las propias emociones podría menoscabar el bienestar adolescente si no se ofrece a estos jóvenes recursos para repararlas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Quizá esto pueda explicar el que percibirse hábiles en reparación emocional explique puntuaciones más bajas de *afecto negativo* entre los chicos jóvenes y no entre los mayores, quienes ya habrían sobrepasado esta primera etapa más convulsa.

Por otro lado, estudios previos (Extremera et al., 2011; Di Fabio y Kenny, 2016; Sánchez-Álvarez et al., 2015) han encontrado una relación más clara entre la IE y el bienestar subjetivo al concebir la IE desde modelos mixtos (y utilizando autoinformes) que como habilidad percibida; y han observado mayor relación entre las dimensiones de la IE y la satisfacción con la vida que con los afectos positivo y negativo. En este trabajo, si bien la capacidad explicativa de la IE como habilidad es algo menor que desde el modelo mixto, especialmente en el caso de los chicos, los índices obtenidos desde ambos modelos son similares. Además, a diferencia de dichos estudios, en este caso las dimensiones de la IE predicen tanto la satisfacción vital como el afecto positivo y negativo adolescente, algo que quizá se explique porque los trabajos precursores se sitúan en edades más avanzadas, como la juventud o adultez temprana.

En lo que respecta a la IE concebida desde un modelo mixto, resulta difícil contrastar los resultados de este estudio con la investigación previa, ya que, aunque otros trabajos han observado que la IE general o total predice la satisfacción con la vida (Esnaola et al., 2018), no se conocen investigaciones que especifiquen qué rasgos o dimensiones concretas muestran dicha capacidad explicativa.

Respecto a las dimensiones del modelo mixto utilizado en este estudio, destaca el que la dimensión *intrapersonal* solo muestra capacidad explicativa de la *satisfacción vital* entre las chicas, a pesar de haberse considerado una dimensión típicamente masculina, por referirse a capacidades individuales como el autocontrol (O'Connor y Brown, 2016). Tal vez el que las chicas se perciban con capacidad de agencia y autocontrol, algo que socialmente no se espera de ellas, si no de los chicos (McLean y Anderson, 2009), contribuya a su mayor satisfacción vital. Puede que por la misma razón el *manejo del estrés* permita explicar mayor bienestar subjetivo entre las chicas; quizá percibirse capacitadas para gestionar situaciones críticas, frente al estereotipo negativo y limitante que supone a las mujeres como dependientes e incapaces de resolver sus problemas sin ayuda (McLean y Anderson, 2009), contribuya a su bienestar personal de una manera diferencial.

Por otro lado, la dimensión *interpersonal* permite explicar las puntuaciones en *satisfacción vital* y *afecto positivo* tanto entre los chicos como entre las chicas, lo que podría deberse a la importancia crucial que adquieren las relaciones con los iguales en el desarrollo social durante la adolescencia, siendo el establecimiento y mantenimiento de estas una de las tareas propias de esta etapa (Chango et al., 2014). Para la consecución de dicha tarea, la capacidad de entender y reconocer las emociones de otras personas resulta especialmente adecuada, pudiendo así explicar su relevancia en el bienestar subjetivo adolescente. A su vez, los resultados de este trabajo muestran que la *adaptabilidad* explica mayores puntuaciones en *afecto positivo* en ambos sexos en la adolescencia media, lo que resultaría coherente con el bienestar que podría proporcionar a estos y estas jóvenes el autopercebirse como competentes y autónomos. Una tarea, la del desarrollo de la autonomía, también considerada clave en esta etapa vital (Chango et al., 2014).

En lo que respecta a la edad, las dimensiones de la IE que predicen el bienestar subjetivo se han mostrado muy similares tanto en la adolescencia temprana como

media, por lo que sería interesante establecer comparaciones con otros tramos de edad, a fin de comprobar si dicha capacidad predictiva cambia. Junto a este hecho, este trabajo cuenta con otras limitaciones. Por un lado, la consistencia interna de la dimensión *intrapersonal* es muy baja, por lo que los resultados de esta subescala deberían tomarse con precaución. Es también preciso señalar que la medida de la IE desde el modelo mixto y de habilidad se ha realizado, en ambos casos, mediante autoinformes. Por tanto, sería interesante estudiar la capacidad predictiva del modelo de IE habilidad mediante tests de ejecución. Finalmente, en este trabajo se han utilizado análisis de regresión lineal múltiple, por lo que en estudios futuros sería interesante analizar la capacidad predictiva de la IE a través de modelos de ecuaciones estructurales.

A pesar de las limitaciones señaladas, este estudio aporta información interesante respecto a la capacidad predictiva de la IE (desde un modelo de habilidad y mixto), sobre los componentes cognitivo y afectivo del bienestar subjetivo en la adolescencia temprana y media, existiendo pocos trabajos en dicha etapa evolutiva, ninguno con muestra latinoamericana. Además, considera por separado cada sexo, algo poco frecuente en estudios previos y que ha permitido observar una mayor capacidad explicativa de las dimensiones de la IE sobre el bienestar subjetivo en la muestra femenina. Los resultados apuntan a la necesidad de favorecer, en ambos sexos, las habilidades emocionales *interpersonales*, por la importancia que las relaciones sociales adquieren en esta etapa vital, así como, especialmente entre las mujeres, la capacidad de gestión emocional (*reparación, manejo del estrés*) así como otras capacidades individuales (*intrapersonales*) como el autocontrol. Todo ello, a su vez, posibilitaría reducir el posible efecto pernicioso de una excesiva atención a los estados emocionales displacenteros, que podrían menoscabar el bienestar subjetivo adolescente. Estos resultados, que deben ser corroborados con futuras investigaciones, podrían contribuir a la mejora del diseño de intervenciones educativas que favorecedoras del bienestar en una etapa vital sujeta a tantos cambios como es la adolescencia.

## Referencias bibliográficas

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425. <https://doi.org/10.1174/021347417973613110>
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C. Gerbino, M., y Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Intelligence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R., y Parker, J. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: youth version (EQ-i: YV). Technical Manual* (Traducido al español por Caraballo, C. M. y Villegas, O.). Multi-Health Systems.
- Barrón-Sánchez, M., y Molero, D. (2014). Estudio sobre inteligencia emocional y afectos en escolares de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 12, 7-18.
- Bisquerra, A. R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Wonters Kluwer.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine Publising Company.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., y Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- Chango, J., Allen, J. P., Szewedo, D. E., y Schad, M. M. (2014). Early adolescent peer foundations of late adolescent and young adult psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 685-699. <https://doi.org/10.1111/jora.12162>
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2016). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01182>
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being. Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. En E. Diener (Eds.), *In the science of well-being* (pp. 11-58). Springer Science + Business Media.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., y Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Esnaola, I., Azpiazu, L., Antonio-Agirre, I., Sarasa, M., y Ballina, E. (2018). Evidencias de validez del Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Short) en una muestra de adolescentes mexicanos. *Estudios de Psicología*, 39(1), 127-153. <https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1407905>

- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., y Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 33(2), 211-217. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9233-7>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51. <https://doi.org/doi:10.1017/s1138741600005965>.
- 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. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- 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. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.212.4111>
- Gascó, V. P., Badenes, L. V., y Plumed, A. G. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema*, 30(3), 310-316. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.232>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.022>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032>
- Limonero, J. T., Tomás-Sabado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 183-196.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- 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 University Press.
- 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. 3-34). Basic Books.

- McLean, C. P., y Anderson, E. R. (2009). Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 496-505. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.05.003>
- Merchán-Clavellino, A., Morales-Sánchez, L., Martínez-García, C., y Gil-Ollarte, P. (2018). Valor predictivo de la inteligencia emocional rasgo en los estados afectivos: una comparación de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 137-146. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1178>
- O'Connor, P. J., y Brown, C. M. (2016). Sex-linked personality traits and stress: Emotional skills protect feminine women from stress but not feminine men. *Personality and Individual Differences*, 99, 28-32. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.075>
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2) 227-234. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
- Rodríguez-Fernández, A., y Goñi-Grandmontagne, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27(2), 327-332.
- Ruvalcaba, N. A., Fernández-Berrocal, P., y Salazar, J. G. (2014). Análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional y factores asociados a la calidad de vida. *Psicología y Salud*, 24(2), 245-253.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sánchez-Núñez, M. T., Rubio, C. M., y García, N. (2018). Gender differences in perceptive emotional adjustment of parents on their children's emotional intelligence. *Psychology*, 9(01), 124-143. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.91009>
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Teal, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Ford, T. C., Bunnett, E. R., y Stough, C. (2019). The role of dispositional mindfulness and emotional intelligence in adolescent males. *Mindfulness*, 10(1), 159-167. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0962-8>
- Ugarriza, N., y Pajares-Del-Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58. <https://doi.org/10.4067/S0718070520130002000>
- 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. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.6.1063>
- Wood, W., y Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128(5), 699-727. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.699>
- Zavala, M. A., Valadez, M. D., y Vargas, M. D. (2017). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 319-338. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v>

## 2. Estudio 2. Capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo del alumnado de educación secundaria



Jiménez, M. N., Esnaola, I., y Axpe, I. (2021). Capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo del alumnado de educación secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 31-43. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.200>

La Revista de Psicología y Educación esta indexada en las siguientes bases de datos: PsycINFO (American Psychological Association); DICE (Difusión y Calidad Editorial de Revistas); IRESIE (Índice de Revista de Educación Superior e Investigación de México); ISOC (Centro de Información y Documentación Científica del Consejo Superior de Investigaciones Científicas); OCLC Worldcat: Ulrich's International Periodicals Directory; CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas); MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes); RESH (Revista Españolas de Ciencias Sociales y Humanidades) y Latindex. Factor de impacto 2019 en Dialnet Métricas (Educación = .343 revista 79/230: C2 y Psicología = .343 revista 43/115: C2).

## Resumen

El objetivo del estudio consistió en analizar la capacidad predictiva de las diversas fuentes del apoyo social percibido (de personas significativas, de la familia y de las amistades) sobre el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo) de los y las adolescentes considerando el sexo y la edad. La muestra estuvo compuesta por 1030 estudiantes con edades entre 11 y 19 años ( $M = 14.68$ ;  $DT = 1.73$ ), 579 chicas (56.2%) y 451 chicos (43.8%) residentes en la República Dominicana. Los cuestionarios utilizados fueron el *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) para medir el apoyo social percibido; y el *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) y el *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) para medir el bienestar subjetivo. Los resultados de este estudio muestran que las diferentes fuentes del apoyo social percibido son predictoras del bienestar subjetivo entre las chicas, mientras el apoyo de personas significativas y el apoyo familiar predicen el bienestar subjetivo entre los chicos. Estos resultados señalan el papel del sexo y la edad en la influencia del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo en la etapa de la adolescencia.

**Palabras claves:** Apoyo de personas significativas, Apoyo familiar, Apoyo de las amistades, Bienestar subjetivo.

## Abstract

The objective of this study was to analyze the predictive capacity of the various sources of perceived social support (significant persons, family members, and friendships) on subjective well-being (satisfaction with life, positive affect and negative affect) of adolescents differentiating between gender and age. The sample consisted on 1030 students aged between 11 and 19 years ( $M = 14.68$ ,  $SD = 1.73$ ), 579 girls (56.2%) and 451 boys (43.8%) living in the Dominican Republic. The questionnaires used were the *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) to measure the perceived social support; and, the *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) and the *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) to measure the subjective well-being. The results of this study have indicated that the different sources of perceived social support are predictors of subjective well-being in the female sample, and the support of significant persons and family support predict subjective well-being in the male sample. These results point to the role of gender and age in the influence of perceived social support on subjective well-being in the adolescent stage.

**Keywords:** Support of significant persons, Family support, Support from friendships, Subjective well-being.

## Introducción

La adolescencia es una época de grandes cambios (Wang y Zauszniewski, 2018) que ocurren de manera simultánea en todos los ámbitos vitales: físico, social, psicológico y cognitivo (Fuentes et al., 2015; Hernando et al., 2013). Dicha etapa evolutiva se caracteriza por precisar de la resolución de una importante tarea evolutiva; la de la definición y construcción de la propia identidad (Orcasita y Uribe, 2012), de tal manera que, a menudo, los y las adolescentes se debaten entre la búsqueda de la independencia y la separación de la familia, y la necesidad de inclusión en grupos sociales (Cunsolo, 2017), lo que puede hacer que en esta etapa se vea en riesgo su nivel de bienestar (Ronen et al., 2016). Por esta razón, es importante que en este proceso transicional los y las adolescentes dispongan de recursos que les permitan afrontar los cambios de manera positiva. En este sentido, el apoyo social tiene una gran relevancia en el bienestar subjetivo de los adolescentes, ya que proporciona recursos valiosos para hacer frente a las diferentes situaciones de riesgo y problemas que se presentan en esta etapa evolutiva (González et al., 2018; Vongsirimas et al., 2018).

El apoyo social puede definirse como las provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, procedentes de la sociedad o la comunidad, amistades íntimas y redes sociales que suceden en situaciones variadas, tanto cotidianas como de crisis (Lin, 1986). Se trata de un fenómeno o constructo multidimensional (Dambi et al., 2018; Vongsirimas et al., 2018) que incorpora elementos tanto tangibles como intangibles, pudiendo ser de tipo material, como de información (consejos), emocional (ofrecimiento de simpatía), o de pertenencia (afiliación con otros) (Bowen et al., 2014). Existen, por tanto, diversas formas de conceptualizar, operacionalizar y medir el apoyo social (Vongsirimas et al., 2018). No obstante, en este trabajo el énfasis se sitúa en el apoyo social subjetivo o percibido, aquel referido a la percepción subjetiva de que uno es amado y de que cuenta con personas a quienes recurrir en caso de necesidad (Barra, 2004). Entre las numerosas escalas existentes para la medida del apoyo social percibido, una de las más utilizadas, traducida y validada a múltiples idiomas (Dambi et al., 2018) es la *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS de Zimet et al., 1988). Dicha escala evalúa el apoyo social percibido de la familia y las amistades, incluyendo también el apoyo percibido de una tercera fuente definida como “persona especial o significativa”, cuya interpretación queda a juicio de quien responde. Esto resulta relevante en la adolescencia, por ser un momento en el que se inician las relaciones de pareja y puede existir, también, una mayor influencia de personas adultas fuera de la familia (Vongsirimas et al., 2018). Así, todavía para los adolescentes, la primera fuente de apoyo social continúa siendo la familia, si bien la relación con iguales adquiere un peso importante en su bienestar (Palomar-Lever y Victorio-Estrada, 2014). De hecho, es frecuente que los y las adolescentes se identifiquen con sus iguales (amistades, pareja, etc.) para tratar de validar sus propios sentimientos y pensamientos, necesitando sentir la aceptación y aprobación de estos (Orcasita y Uribe, 2012). Por ello, aunque la familia continúa ejerciendo un papel relevante en el desarrollo social y el bienestar subjetivo de los adolescentes (Alfaro et al., 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2016), los y las jóvenes pasarán cada vez más tiempo con sus iguales (parejas, amistades), en busca de comprensión y aceptación social (Zavala et al., 2008), de tal manera que el apoyo percibido de dicha fuente va adquiriendo mayor importancia (Gaete, 2015).

El bienestar subjetivo es un concepto amplio y multifacético, al que a menudo se ha hecho referencia con distintas denominaciones, como bienestar psicológico, satisfacción vital, calidad de vida o felicidad, entre otros (Bisquerra, 2010).



Aunque existan distintas propuestas en relación a los componentes del bienestar subjetivo, destaca aquella que lo considera constituido por dos; uno emocional y otro cognitivo (Diener et al., 1999). Desde esta perspectiva, el bienestar subjetivo constaría de dos componentes: (1) Uno cognitivo (la satisfacción con la vida) y (2) Otro de naturaleza afectiva denominado balance afectivo. A su vez, dentro de estos dos componentes se diferenciarían tres dimensiones, al distinguirse, dentro del componente afectivo, el afecto positivo y el negativo (Diener, 2009). En esta estructura tridimensional contrastada empíricamente (Albuquerque et al., 2012; Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne, 2011), la satisfacción con la vida se expresa en forma del juicio global que las personas hacen de su trayectoria vital (Diener, 1984), mientras que el nivel afectivo surge a modo de balance del conjunto de los afectos positivos y de los afectos negativos que marcan la vida de cada persona (Bradburn, 1969). Ambos componentes (cognición y afecto) conformarían sistemas diferentes: mientras la satisfacción con la vida es un compendio de toda la vida propia, el balance afectivo es el resultado de reacciones inmediatas y continuas a los eventos que nos suceden y constituirían dos dimensiones relativamente independientes, cuya incidencia sobre el bienestar subjetivo dependería de la frecuencia en que fuesen experimentados (Bradburn, 1969).

Como se ha señalado, uno de los principales recursos con los que cuenta el o la adolescente es el apoyo social de su entorno cercano. Esta percepción de apoyo ha mostrado su importancia y relación con el bienestar subjetivo (Ronen et al., 2016; Zeidner et al., 2016) y la satisfacción vital tanto entre adolescentes (Chen et al., 2017; Oberle et al., 2011) como entre jóvenes y adultos (Kong et al., 2012; Liu et al., 2016; Yang et al., 2018). No obstante, ha sido frecuente que las investigaciones lo traten de manera global, sin diferenciar las fuentes de apoyo percibido.

Cuando se han tomado en cuenta las diversas fuentes y componentes del bienestar adolescente, el aspecto que, sin duda, se ha analizado con más frecuencia ha sido la satisfacción con la vida, y las fuentes más frecuentemente incluidas han sido el apoyo familiar y de las amistades. En este sentido, se ha constatado que el apoyo de la familia permite predecir la satisfacción con la vida, así como puntuaciones inferiores en afecto negativo (Rodríguez-Fernández et al., 2016) entre adolescentes españoles. El apoyo de las amistades también parece explicar, junto al de la familia, la satisfacción vital de adolescentes finlandeses y mexicanos (Haanpää et al., 2019; Palomar-Lever y Victorio-Estrada, 2014). Sin embargo, no existe consenso respecto a qué fuente es más importante. Cuando ambas se tienen en consideración, algunos estudios observan, entre adolescentes mexicanos y argentinos, que el apoyo familiar y el apoyo de las amistades predicen de forma positiva la satisfacción con la vida y el afecto positivo, mientras que predicen de manera negativa el afecto negativo (González et al., 2020). Otros estudios indican mayor relevancia del apoyo percibido de la familia (entre adolescentes brasileños y españoles) frente a las amistades (Rodríguez-Fernández et al., 2012; Sarriera et al., 2015) considerándolo, incluso, como el factor más importante en la percepción de satisfacción vital adolescente, tanto entre chicos como entre chicas españolas (González-Carrasco et al., 2017). Otras investigaciones, sin embargo, encuentran, en la adolescencia temprana con muestra española, una mayor relevancia de las amistades, si bien apuntan a que podría tratarse de un mecanismo compensatorio, ya que los adolescentes con menor satisfacción vital y peores relaciones familiares eran, precisamente, quienes conferían mayor importancia a las amistades (Navarro et al., 2017).

Así, parece que el apoyo percibido y el apego de amistades se han mostrado más relacionados con el componente afectivo del bienestar, observándose su capacidad

predictiva sobre el afecto positivo (Balluerka et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2016) y negativo en el caso de los chicos adolescentes españoles (Azpiazu et al., 2016). Entre el alumnado de universidad, si bien en ciertos estudios y culturas como Turquía e Irán (Gülaçti, 2010; Matsuda et al., 2014) no se observa capacidad predictiva del apoyo de amistades sobre ningún componente del bienestar subjetivo, sí predice el afecto positivo entre estudiantes de Jordania y EE.UU (Brannan et al., 2013), aunque en este último caso el apoyo de la familia permite, igualmente, explicar todos los componentes del bienestar en todas las culturas. Otros trabajos también han encontrado dicha capacidad predictiva, pero dependiendo del sexo. Es decir, si bien el apoyo de la familia explicaba la satisfacción con la vida tanto entre chicos como entre chicas españolas a lo largo de toda la adolescencia, en lo relativo a los afectos mostraba capacidad predictiva del afecto positivo entre las chicas y del afecto negativo entre los chicos (Azpiazu et al., 2016). Otros estudios, utilizando el MSPSS con adolescentes peruanos, han constatado que el apoyo de la familia es la única fuente que permite explicar de manera significativa tanto menores puntuaciones de afecto negativo como positivo (Navarro-Loli et al., 2019).

En lo referente al apoyo de personas significativas, en muestra adulta se ha constatado que predice la satisfacción con la vida (Gallagher y Vella-Brodrick, 2008) así como el afecto positivo (Matsuda et al., 2014) y el negativo (Gallagher y Vella-Brodrick, 2008), si bien en otros estudios este apoyo no se ha mostrado significativo (Gülaçti, 2010).

Es posible que, en parte, estas diferencias puedan deberse tanto al contexto o sociedad en la que se realiza el estudio (existiendo muy poca investigación aún en el contexto latinoamericano), como a la edad y al sexo de las personas participantes. De hecho, aunque la familia sigue siendo importante, algunos estudios observan cierto descenso de esta relevancia al final de la adolescencia media (Trejos-Herrera et al., 2018), así como ciertas diferencias en función del sexo. En este sentido, se han constatado mayores puntuaciones en apoyo, como medida global, entre las chicas que entre los chicos (González et al., 2016), sin encontrar diferencias en relación al apoyo familiar (Sarriera et al., 2015), u obteniendo mayores puntuaciones los chicos (Norris y Ayres, 2016). Las chicas también parecen percibir mayor apoyo de amistades (Sarriera et al., 2015) así como de otras personas significativas (Trejos-Herrera et al., 2018), además de mayor grado de intimidad y proximidad en sus relaciones de amistad (Barcelata et al., 2013; Barra, 2012). Parece, pues, que las chicas muestran más facilidad para establecer nuevos vínculos afectivos y percibir mayor apoyo de personas significativas que los chicos (Prabhu y Shekhar, 2017). Dadas estas diferencias encontradas en función del sexo en el apoyo social, así como la importancia que reviste conocer en qué medida un recurso externo como el apoyo social permite explicar el bienestar subjetivo adolescente, esta investigación tiene como objetivo general analizar la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo de estudiantes de secundaria. Los objetivos específicos son: (1) Analizar la capacidad predictiva de tres fuentes del apoyo social percibido (de la familia, de las amistades y de personas significativas) sobre los componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto negativo y afecto positivo); (2) Analizar la capacidad predictiva de tres fuentes del apoyo social percibido (de la familia, de las amistades y de personas significativas) sobre los componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto negativo y afecto positivo) tomando en cuenta el sexo; (3) Analizar la capacidad predictiva de tres fuentes del apoyo social percibido (de la familia, de amistades y de personas significativas) sobre los componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto negativo y afecto positivo), en función de la edad y, por tanto, en función

de la etapa de la adolescencia (temprana y media) en la que se encuentra el alumnado de secundaria. Se centra, además, en adolescentes de la República Dominicana, no conociéndose estudios previos que aborden esta temática en dicha población.

De estos objetivos derivan las siguientes hipótesis de trabajo: (1) El apoyo social percibido (de la familia, de las amistades y de personas significativas) predice el bienestar subjetivo de las y los adolescentes; (2) Existen diferencias en la capacidad predictiva de las fuentes de apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo de los y las adolescentes en función del sexo; (3) Existen diferencias en la capacidad predictiva de las fuentes de apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo de los y las adolescentes en función de la edad (adolescencia temprana o media).

## Método

### Participantes

En esta investigación participaron 1030 estudiantes de educación secundaria de ocho centros educativos (seis públicos y dos privados) con edades comprendidas entre los 11 y 19 años ( $M = 14.68$ ;  $DT = 1.73$ ), de los cuales 579 eran chicas (56.2%) y 451 eran chicos (43.8%) residentes en la República Dominicana. La muestra se dividió en dos subgrupos, adolescencia temprana 11-14 años ( $M = 13.07$ ;  $DT = .900$ ) y adolescencia media 15-19 años ( $M = 15.98$ ;  $DT = .973$ ).

### Instrumentos

Para medir el apoyo social se utilizó el cuestionario *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) de Zimet et al. (1988), traducido al español y validado en Chile por Arechavala y Miranda (2002). La escala MSPSS evalúa la percepción que tienen las personas del apoyo social informal con el que cuentan. Está compuesta por 12 ítems, los cuales recogen información del apoyo social percibido por los individuos en tres áreas: familia (por ej., “obtengo de mi familia la ayuda y el apoyo emocional que necesito”), amistades (por ej., “mis amigos realmente tratan de ayudarme”) y otros significativos o personas significativas (por ej., “existe una persona especial con la cual yo puedo compartir penas y alegrías”). Los ítems se valoran empleando una escala de respuestas que oscila entre 1 = “Totalmente en desacuerdo” y 7 = “Totalmente de acuerdo”, de manera que, a mayor puntuación, mayor es la percepción de apoyo social percibido. La consistencia interna en esta investigación en sus tres subescalas alcanzaron los siguientes valores: *familia* ( $\alpha = .80$ ), *amigos* ( $\alpha = .84$ ), y *otros significativos* ( $\alpha = .80$ ).

Para evaluar el bienestar subjetivo se utilizaron dos cuestionarios. Uno de ellos es el *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) de Diener et al. (1985), validado al castellano por Atienza et al. (2000). Se trata de una escala que evalúa la satisfacción con la vida de forma global, referida a los propósitos e ideales propuestos y conseguidos a través de 5 ítems: “En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal”, “Las condiciones de mi vida son excelentes”, “Estoy satisfecho con mi vida”, “Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida”, y “Si volviera a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida”. Estos ítems se responden siguiendo una escala de formato Likert con 7 opciones de respuesta que van desde 1 = “En total desacuerdo” hasta 7 = “Totalmente de acuerdo”, suponiendo, mayores puntuaciones, una mayor satisfacción vital. El índice de consistencia interna para esta escala ha sido de  $\alpha = .72$ .

El segundo cuestionario utilizado para evaluar el bienestar subjetivo es el *Positive*

and Negative Affect Schedule (PANAS), de Watson et al. (1988), validado en castellano por Sandín et al. (1999). Este instrumento contiene 20 ítems (10 por dimensión), con un formato de respuesta de 1 = “Nunca” a 5 = “Casi siempre”, suponiendo, por tanto, puntuaciones más elevadas un mayor afecto. La escala evalúa el afecto negativo (p. ej., nervioso, disgustado, atemorizado) y el afecto positivo (p.ej., entusiasmado, estimulado, motivado). El afecto negativo es una dimensión de malestar subjetivo que representa estados de ánimo aversivos, incluyendo hostilidad, malestar, nerviosismo, culpa y miedo. Por otro lado, el afecto positivo refleja niveles de energía, bienestar, entusiasmo y satisfacción. La estimación de su consistencia interna en este trabajo ha sido de  $\alpha = .72$  para el *afecto positivo* y de  $\alpha = .79$  para el *afecto negativo*.

## Procedimiento

El método de selección de la muestra en este estudio fue no probabilístico, por conveniencia, incluyendo a las personas participantes de acuerdo a la edad y el sexo. Para proceder con la fase de recogida de datos se solicitó el permiso correspondiente a las autoridades del Ministerio de Educación de la República Dominicana; luego se procedió a visitar los centros educativos participantes para informarles acerca de los objetivos del estudio y solicitar su autorización. A continuación, se convocó a las familias del alumnado a una reunión para exponerles el estudio y solicitar su consentimiento informado. Las pruebas se aplicaron dentro del horario lectivo y el tiempo de respuesta al conjunto de cuestionarios osciló entre 30 y 45 minutos. Las respuestas fueron completadas de forma anónima y voluntariamente.

## Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó con el Software SPSS Statistics en su versión 23 para Windows. Para estimar la consistencia interna de los cuestionarios se utilizó el alfa de Cronbach y para estudiar la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple.

## Resultados

En la Tabla 1 se muestran los datos observados analizando el grupo de chicas. Los resultados obtenidos indican que, para las chicas, la *familia* sigue siendo una importante fuente de apoyo social a lo largo de toda la adolescencia. De hecho, es la fuente de apoyo que permite explicar en mayor medida las puntuaciones en *satisfacción con la vida*, de manera que cuanto mayor es el apoyo familiar percibido, mayor es la satisfacción vital que reportan las adolescentes, tanto las más jóvenes ( $\beta = .276$ ;  $p \leq .001$ ), como las mayores ( $\beta = .301$ ;  $p \leq .001$ ). Además, entre estas últimas, el apoyo de la *familia* permite explicar también menores puntuaciones en *afecto negativo* ( $\beta = -.264$ ;  $p \leq .001$ ). La relevancia de las demás fuentes de apoyo, sin embargo, resulta distinta durante la adolescencia temprana y media. Así como para las chicas más jóvenes el contar con el apoyo de una *persona especial* o *significativa* permite explicar mayores puntuaciones en su *satisfacción vital* ( $\beta = .227$ ;  $p \leq .010$ ), y su *afecto positivo* ( $\beta = .263$ ;  $p \leq .010$ ), entre las chicas de más edad es percibir el apoyo de las *amistades* lo que explica puntuaciones más elevadas tanto en *satisfacción con la vida* ( $\beta = .160$ ;  $p \leq .05$ ) como en *afecto positivo* ( $\beta = .156$ ;  $p \leq .05$ ).

Tabla 1

*Capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo de las chicas*

		Satisfacción con la vida				Afecto positivo				Afecto negativo			
		R <sup>2</sup>	β	t	p	R <sup>2</sup>	β	t	p	R <sup>2</sup>	β	t	p
11-14 años	Constante	-		3.88	.000	-		5.55	.000	-		7.09	.000
	Apoyo de personas significativas	.222	.227	2.67	.008**	.106	.263	2.79	.006**	.005	-.008	-.082	.935
	Apoyo familiar		.276	3.42	.001***		.070	.784	.434		-.061	-.660	.510
	Apoyo amistades		.067	.871	.385		.038	.443	.659		-.011	-.124	.902
15-19 años	Constante	-		.926	.000	-		13.99	.000	-		14.07	.000
	Apoyo de personas significativas	.217	.086	1.22	.225	.049	.112	1.42	.156	.051	.091	1.13	.259
	Apoyo familiar		.301	4.99	.000***		-.050	-.746	.456		-.264	-3.89	.000***
	Apoyo de amistades		.160	2.34	.020*		.156	2.070	.039*		-.001	-.009	.993

\*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .010$ , \*  $p \leq .05$

Entre los chicos los resultados cambian ligeramente, observándose, en general, un menor peso del apoyo social sobre su bienestar subjetivo (Tabla 2).

Tabla 2

*Capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo de los chicos*

		Satisfacción con la vida				Afecto positivo				Afecto negativo			
		R <sup>2</sup>	β	t	p	R <sup>2</sup>	β	t	p	R <sup>2</sup>	β	t	p
11-14 años	Constante	-		5.81	.000	-		10.85	.000	-		7.51	.000
	Apoyo de personas significativas	.118	.382	2.40	.019*	.047	.223	2.58	.010**	.012	-.136	-.811	.419
	Apoyo familiar		-.017	-.110	.912		.175	1.09	.279		-.128	-.808	.421
	Apoyo amistades		-.046	-.369	.713		.089	.678	.499		.053	.399	.691
15-19 años	Constante	-		10.82	.000	-		13.88	.000	-		13.60	.000
	Apoyo de personas significativas	.108	.105	1.28	.203	.017	.099	1.13	.258	.040	-.198	-2.28	.023*
	Apoyo familiar		.286	3.68	.000***		.053	.642	.522		-.059	-.784	.434
	Apoyo de amistades		-.067	-.909	.364		.024	.306	.760		-.073	-.937	.350

\*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .010$ , \*  $p \leq .05$

En el caso de los chicos, el percibir el apoyo de una persona especial o significativa es la única fuente que muestra capacidad explicativa sobre las puntuaciones del bienestar subjetivo tanto entre los chicos más jóvenes, como entre los mayores. Sin embargo, dicha capacidad predictiva difiere en cada grupo de edad.

Entre los chicos menores, percibir el apoyo de una *persona significativa* permite explicar mayores puntuaciones en *satisfacción con la vida* ( $\beta = .382$ ;  $p \leq .05$ ), y en afecto positivo ( $\beta = .223$ ;  $p \leq .010$ ), mientras que entre los chicos de mayor edad únicamente permite explicar menores puntuaciones en *afecto negativo* ( $\beta = -.198$ ;  $p \leq .05$ ). En lo que respecta al apoyo *familiar*, al igual que ocurría entre las chicas, permite explicar mayores puntuaciones en *satisfacción con la vida* ( $\beta = .286$ ;  $p \leq .001$ ), pero solo entre los chicos de más edad.

## Discusión

El objetivo general del presente estudio consistió en analizar la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo. En tal sentido, la primera hipótesis planteada se confirma parcialmente, ya que el apoyo social percibido ha mostrado capacidad predictiva sobre el bienestar subjetivo de adolescentes de la República Dominicana. Teniendo en cuenta que existen muy pocos estudios con población latinoamericana y ninguno con muestra de la República Dominicana, este trabajo puede aportar información interesante.

El primer objetivo específico ha sido analizar la capacidad predictiva de tres fuentes del apoyo social percibido (de la familia, de las amistades y de personas significativas) sobre los componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto negativo y afecto positivo). Los resultados muestran que el apoyo familiar predice la satisfacción con la vida y el afecto negativo; mientras el apoyo de las amistades y de personas significativas predice la satisfacción con la vida y el afecto positivo en el caso de las chicas. El apoyo familiar predice la satisfacción con la vida; y el apoyo de personas significativas predice la satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo entre los chicos.

El segundo objetivo específico de este estudio ha sido analizar la capacidad predictiva de las tres fuentes del apoyo social percibido (de la familia, de las amistades y de personas significativas) sobre los componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto negativo y afecto positivo), considerando el sexo de las personas participantes. En este sentido, puede considerarse confirmada la segunda hipótesis, en la que se esperaba distinta capacidad predictiva sobre los tres componentes del bienestar subjetivo en función del sexo. Se observa, en el caso de las chicas, una mayor importancia del apoyo familiar, mientras que en el caso de los chicos el apoyo percibido de personas significativas parece tener más relevancia sobre su bienestar subjetivo.

El tercer objetivo específico ha consistido en analizar la capacidad predictiva de las tres fuentes del apoyo social percibido (de la familia, de las amistades y de personas significativas) sobre los componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto negativo y afecto positivo) en función de la edad (adolescencia temprana y media). A este respecto se ha observado que la capacidad predictiva de las fuentes de apoyo social es distinta según la edad estudiada, confirmándose en parte, también, la tercera hipótesis planteada en el estudio. Concretamente, se ha constatado mayor peso de la familia entre las adolescentes mayores (en su satisfacción vital y afecto negativo), mientras que entre las jóvenes no llega a explicar su afecto. Al mismo tiempo, parece que entre las chicas jóvenes cobra más relevancia el apoyo de personas significativas para su satisfacción y afecto positivo, cumpliendo este papel las amistades entre las chicas mayores. En este estudio el apoyo familiar también resulta más relevante entre los chicos mayores, y se observa que, en función de la edad, la capacidad predictiva de las personas significativas cambia entre los chicos, siendo más relevante entre los más

jóvenes, prediciendo su satisfacción con la vida y afecto positivo, y limitándose a menor afecto negativo entre los chicos de más edad.

En línea con investigaciones previas, los resultados muestran que la familia sigue siendo importante en la adolescencia, pues es la fuente de apoyo que permite explicar en mayor medida la satisfacción con la vida (Gutiérrez y Goncalves, 2013; Rodríguez-Fernández et al., 2016) tanto de las chicas, en la adolescencia temprana y media, como de los chicos (adolescencia media). Estos resultados concuerdan, en parte, con los estudios que observaban un mayor peso del apoyo familiar frente al de las amistades a la hora de explicar la satisfacción con la vida (González-Carrasco et al., 2017; Rodríguez-Fernández et al., 2012; Sarriera et al., 2015), si bien dicha importancia parece ser mayor, en este trabajo, en el caso de las chicas. De hecho, es entre ellas (concretamente entre las mayores), entre quienes percibir mayor apoyo de la familia también explica menores puntuaciones de afecto negativo, algo observado previamente entre chicos y chicas adolescentes (Rodríguez-Fernández et al., 2016) y con estudiantes de Universidad (Brannan et al., 2013). Es posible que el hecho de que el apoyo de la familia tome especial relevancia en el bienestar y afecto positivo de los y las adolescentes de más edad, y especialmente entre las mujeres, se deba, en parte, a la evolución que los conflictos tienen a lo largo de la adolescencia. De hecho, se observa que la conflictividad familiar, más frecuente en la adolescencia temprana (Gaete, 2015) se reduce ligeramente con el transcurso de los años, y especialmente hacia el final de la adolescencia media (Iglesias, 2013). Además, las chicas tienden a mostrar menores conflictos, en general, y mayor comunicación familiar (Parra y Oliva, 2002), lo que podría favorecer el que estas acudan más a sus progenitores en busca de ayuda para la gestión de las emociones y afectos negativos.

Por otro lado, el apoyo de las amistades parece tener un peso más relevante en el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida y afecto positivo) entre las chicas mayores que entre las jóvenes, sin mostrar capacidad explicativa significativa entre los chicos, en línea con los estudios que indican que las chicas confieren mayor importancia a sus relaciones de amistad (Barcelata et al., 2013; Barra, 2012).

En cuanto al apoyo de personas significativas, al igual que en otros estudios (Gallagher y Vella-Brodrick, 2008), permite explicar mayores puntuaciones en satisfacción con la vida y afecto positivo en la adolescencia temprana en ambos sexos, además de explicar menores puntuaciones en afecto negativo entre los chicos de más edad. No obstante, es difícil contrastar estos resultados con la investigación previa, ya que la mayor parte de los estudios se han realizado con muestra universitaria o adulta y no analizan posibles diferencias en función del sexo (Gallagher y Vella-Brodrick, 2008; Gülaçti, 2010; Matsuda et al., 2014). Puede que una explicación de estos resultados sea el inicio de las relaciones de pareja que ocurre en la adolescencia (Vongsirimas et al., 2018), y que suelen cobrar especial relevancia hacia el final de la adolescencia temprana (Navarro et al., 2017). También podría deberse al hecho de que, precisamente la adolescencia temprana tiende a identificarse como una época de fuerte involucramiento y necesidad de amistades exclusivas (Gaete, 2015), lo que podría traducirse en la importancia para el bienestar adolescente de contar con ese “mejor amigo íntimo” o esa “mejor amiga íntima”. Además, otros estudios han observado similares resultados en cuanto al menor peso de las amistades entre los chicos, explicando que quizás ese menor apoyo sea sustituido por el de la pareja (Barcelata et al., 2013) o, en este caso, persona significativa, lo que explicaría la relevancia observada de dicha fuente en la adolescencia media de los chicos de este estudio. Entre las chicas, sin embargo, la mayor intimidad y proximidad con las amistades (Barcelata et al., 2013; Barra, 2012), que aumenta, además, con la edad (Gaete, 2015), podría explicar que la persona

significativa no sea tan relevante en un contexto en el que el grado de intimidad con sus amistades, en general, es elevado. No obstante, es difícil confirmar estas explicaciones porque la interpretación de la “persona íntima” queda a juicio de quien responde, no pudiendo conocer con seguridad a quién hace referencia.

La menor capacidad explicativa del apoyo familiar y la nula capacidad explicativa del apoyo de amistades entre los chicos, que difiere de lo observado en estudios previos (Azpiazu et al., 2016), podría deberse a características específicas de cada muestra no tenidas en cuenta en este estudio, así como a la necesidad adolescente de mostrar independencia y autonomía en la resolución de sus problemas (Morgan y Roberts, 2010), algo que, además, se espera socialmente más de los hombres que de las mujeres, a quienes se ve como más dependientes (McLean y Anderson, 2009). También concuerda con la idea de que en la adolescencia las amistades masculinas son de menos calidad y menos íntimas, posiblemente por la socialización en la importancia y mantenimiento de las relaciones que reciben las mujeres, al contrario de lo esperado para el rol masculino (Leal et al., 2013).

Este estudio presenta algunas limitaciones, ya que la capacidad predictiva del apoyo social en el bienestar subjetivo de la muestra analizada deja una amplia proporción de la varianza por explicar, por lo que sería interesante, en futuros estudios, considerar otras variables, tanto personales como de apoyo social (profesorado, apoyo formal, etc.) que puedan contribuir a conocer qué factores se encuentran implicados en el bienestar adolescente. Además, sería interesante utilizar análisis de ecuaciones estructurales, lo que permitiría aumentar el nivel de complejidad de estudio y proponer modelos teóricos explicativos de la variabilidad en los componentes del bienestar subjetivo. De igual forma, resultaría conveniente realizar estudios longitudinales que permitan analizar si el comportamiento de estas variables durante toda la etapa del desarrollo de la adolescencia concuerda con lo observado en este estudio transversal.

A pesar de las limitaciones mencionadas, esta investigación aporta información empírica relevante acerca de la capacidad predictiva del apoyo social en estudiantes de educación secundaria. En este sentido, los resultados de este estudio podrían servir como base para el desarrollo de programas de intervención cuyo objetivo sea mejorar las relaciones entre las diferentes fuentes de apoyo adolescente, para así poder contribuir en el mantenimiento y optimización del bienestar subjetivo durante la adolescencia, periodo vital complicado que puede verse comprometido por los numerosos cambios y retos a los que se ven sometidos los y las jóvenes.



## Referencias bibliográficas

- Albuquerque, I., de Lima, M., Matos, M., y Figueiredo, C. (2012). Personality and subjective well-being: What hides behind global analyses? *Social Indicators Research*, 105(3), 447-460. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9780-7>
- Alfaro, J., Casas, F., y López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 14(1), 1-5.
- Arechabala, M. C., y Miranda, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. *Ciencia y Enfermería*, 8(1), 49-55.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2016). Apoyo social y bienestar subjetivo en la adolescencia. En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 230-243). Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., y Aritzeta, A. (2016). Peer attachment and class emotional intelligence as predictors of adolescents' psychological well-being: A multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 53, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.08.009>
- Barcelata, B. E., Granados, A., y Ramírez, A. (2013). Correlatos entre funcionamiento familiar y apoyo social percibido en escolares en riesgo psicosocial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 65-70.
- Barra, E. A. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14, 237-243. <https://doi.org/10.25009/pys.v14i2.848>
- Barra, E. A. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 29-38.
- Bisquerra, A. R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Wonters Kluwer.
- Bowen, K. S., Uchino, B. N., Birmingham, W., Carlisle, M., Smith, T. W., y Light, K. C. (2014). The stress-buffering effects of functional social support on ambulatory blood pressure. *Health Psychology*, 33(11), 1440-1443. <https://doi.org/10.1037/hea0000005>
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine Publishing Company.
- Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C. D., Mortazavi, S., y Stein, N. (2013). Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology*, 8(1), 65-75. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.743573>
- Chen, W., Zhang, D., Pan, Y., Hu, T., Liu, G., y Luo, S. (2017). Perceived social support and self-esteem as mediators of the relationship between parental attachment and life satisfaction among Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 108, 98-102. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.009>
- Cunsolo, S. (2017). Subjective wellbeing during adolescence: A literature review on key factors relating to adolescents subjective wellbeing and education outcomes. *Studi Sulla Formazione*, 20(1), 81-94. [https://doi.org/10.13128/Studi\\_Formaz-20941](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-20941)

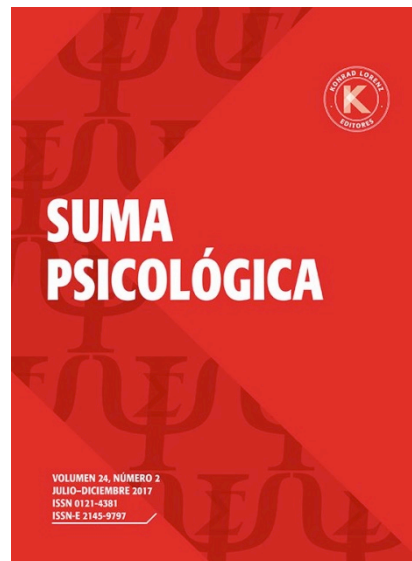
- Dambi, J. M., Corten, L., Chiwaridzo, M., Jack, H., Mlambo, T., y Jelsma, J. (2018). A systematic review of the psychometric properties of the cross-cultural translations and adaptations of the Multidimensional Perceived Social Support Scale (MSPSS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 16(1), 2-19. <https://doi.org/10.1186/s12955-018-0912-0>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. En E. Diener (Ed.), *In the science of well-being* (pp. 11-58). Springer Science + Business Media.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., y Smith, H. (1999). Subjective well-being: Tree decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gallagher, E. N., y Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors for subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44, 1551-1561. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.011>
- González, E., Martínez, V., Molina, T., George, M., Sepúlveda, R., Molina, R., e Hidalgo-Rasmussen, C. (2016). Diferencias de género en la calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes escolarizados chilenos. *Revista Médica de Chile*, 144(3), 298-306. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872016000300004>
- González, S. L., Gaxiola, J. C. R., y Venezuela, E. R. H. (2018). Apoyo social y resiliencia: predictores de bienestar psicológico en adolescentes con suceso de vida estresante. *Psicología y Salud*, 28(2), 167-176.
- González, N. I., Torres, M. A., y Morelano, G. S. (2020). Apoyo Social, Autoestima y Bienestar Subjetivo en Escolares. El caso de México y Argentina. *Acta de Investigación Psicológica*, 10(2), 65-79. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.2.347>
- González-Carrasco, M., Casas, F., Viñas, F., Malo, S., Gras, M. E., y Bedin, L. (2017). What leads subjective well-being to change throughout adolescence? An exploration of potential factors. *Child Indicators Research*, 10(1), 33-56. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9359-6>
- Gülaçti, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3844-3849. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.602>
- 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.
- Haanpää, L., Kuula, M., y Hakovirta, M. (2019). Social relationships, child poverty, and children's life satisfaction. *Social Sciences*, 8(2), 1-13. <https://doi.org/10.3390/socsci8020035>
- Hernando, Á., Oliva, A., y Pertegal, M. Á. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 15-23.

- Iglesias, J. D. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17(2), 88-93.
- Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032>
- Leal, E., Ramos, P., Moreno, M. C. R., y Rivera, F. (2013). Características de las relaciones de amistad durante la adolescencia: diferencias entre chicos y chicas en España. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(2), 315-327.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp. 17-30). Academic Press.
- Liu, W., Li, Z., Ling, Y., y Cai, T. (2016). Core self-evaluations and coping styles as mediators between social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, 88, 35-39. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.044>
- Matsuda, T., Tsuda, A., Kim, E., y Deng, K. (2014). Association between perceived social support and subjective well-being among Japanese, Chinese, and Korean college students. *Psychology*, 5(6), 491-499. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.56059>
- McLean, C. P., y Anderson, E. R. (2009). Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 496-505. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.05.003>
- Morgan, J. P., y Roberts, J. E. (2010). Helping bereaved children and adolescents: Strategies and implication for counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(3), 206-217. <https://doi.org/10.17744/mehc.32.3.nu2kx6267g81m81w>
- Navarro, D., Monteserrat C., Malo, S., González, M., Casas, F., y Crous, G. (2017). Subjective well-being: what do adolescents say? *Child & Family Social Work*, 22(1), 175-184. <https://doi.org/10.1111/cfs.12215>
- Navarro-Loli, J. S., Merino-Soto, C., Domínguez-Lara, S., y Lourenço, A. (2019) Estructura interna de la Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) en adolescentes peruanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 11(1), 38-47.
- Norris, S. M., y Ayres, C. G. (2016). Factors influencing the health promoting physical activity behaviors of diverse urban adolescents. *Journal of Nursing Practice Applications and Reviews of Research*, 6(1), 16-23. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302481>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., y Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighbourhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889-901. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1>
- Orcarsita, L. T., y Uribe, A. F. (2012). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psicología. Avances de la Disciplina*, 4(2), 62-82.
- Palomar-Lever, J., y Victorio-Estrada, A. (2014). Determinants of subjective well-being in adolescent children of recipients of the Oportunidades human development program in Mexico. *Social Indicators Research*, 118(1), 103-124. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0407-7>
- Parra, A., y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18(2), 215-23.
- Prabhu, S. G., y Shekhar, R. (2017). Resilience and perceived social support among school-going adolescents in Mangaluru. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 33(4), 359-364. [https://doi.org/10.4103/ijsp.ijsp\\_108\\_16](https://doi.org/10.4103/ijsp.ijsp_108_16)

- 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. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.3002>
- Rodríguez-Fernández, A., y Goñi-Grandmontagne, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27(2), 327-332.
- 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*, 2(3), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.00>
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., y Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 81-104. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9585-5>
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Sarriera, J. C., Bedin, L., Abs, D., Calza, T., y Casas, F. (2015). Relationship between social support, life satisfaction and subjective well-being in Brazilian adolescents. *Universitas Psychologica*, 14(2), 459-474. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.rbss>
- Trejos-Herrera, A. M., Bahamón, M. J., Alarcón-Vásquez, Y., Vélez, J. I., y Vinaccia, S. (2018). Validity and reliability of the multidimensional scale of perceived social support in Colombian adolescents. *Psychosocial Intervention*, 27(1), 56-63. <https://doi.org/10.5093/pi2018a1>
- Vongsirimas, N., Phetrasuwan, S., Thanoi, W., y Yobas, P. K. (2018). Psychometric properties of the Multi-dimensional Scale of Perceived Social Support among Thai youth. *Thai Pharmaceutical and Health Science Journal*, 13(3), 135-141. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02020>
- Wang, Y. F., y Zauszniewski, J. A. (2018). Predictors of resourcefulness in preadolescent children. *Western Journal of Nursing Research*, 40(8), 1163-1183. <https://doi.org/10.1177/0193945917700139>
- 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. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.6.1063>
- Yang, C., Xia, M., Han, M., y Liang, Y. (2018). Social support and resilience as mediators between stress and life satisfaction among people with substance use disorder in China. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00436>
- Zavala, M. A., Valadez, M. D., y Vargas, M. C. (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 319-338.
- Zeidner, M., Matthews, G., y Shemesh, D. O. (2016). Cognitive-social sources of wellbeing: differentiating the roles of coping style, social support and emotional intelligence. *Journal Happiness Studies*, 17, 2481-2501. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9703-z>
- 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, 30-41. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)



### 3. Estudio 3. Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido de adolescentes



Jiménez, M. N., Axpe, I., y Esnaola, I. (2020). Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido de adolescentes. *Suma Psicológica*, 27(1), 18-26. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.3>

La revista esta indexada en Scopus (SJR = .35, Q3 Psychology); Redayc; Scielo; Dialnet; DOAJ-Directory of Open Access Journals; Electronic Journals Lybrary; PEPSIC; LILACS y Hinari. Factor de impacto 2019 en Dialnet Métricas (Psicología = 1.100 revista 19/115: C1).

## **Resumen**

Por medio del presente estudio se busca analizar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional medida tanto desde el modelo de habilidad (atención, claridad y reparación emocional) como desde un modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad). Esto, sobre cada una de las fuentes del apoyo social percibido (familiares, amigos y personas significativas), teniendo en cuenta el sexo y la edad de los adolescentes. La muestra estuvo compuesta por 1030 estudiantes de educación secundaria con edades entre 11 y 19 años residentes en la República Dominicana. Los resultados señalan que la inteligencia emocional predice la percepción del apoyo social en las muestras de ambos sexos, aunque entre las chicas el efecto explicativo es mayor que entre los varones. Se observa también que la capacidad predictiva es mayor en la adolescencia media. Estos datos refuerzan la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional.

**Palabras claves:** Inteligencia emocional, Apoyo familiar, Apoyo de los amigos, Apoyo de personas significativas, Adolescencia.

## **Abstract**

Through this study we seek to analyze the predictive capacity of emotional intelligence measured, both from a model of skills (attention, clarity and emotional repair) and a mixed model (intrapersonal, interpersonal, stress management and adaptability), on each of the sources of perceived social support (family, friends and significant people), according to sex and age. The sample consisted of 1030 secondary school students aged between 11 and 19 years living in the Dominican Republic. The results indicate that emotional intelligence predicts the perception of social support in the samples of both sexes, even though in the female sample the explanatory effect is greater than in the males. It is also observed that the predictive capacity is greater in middle adolescence. These data reinforce the need to develop emotional intelligence.

**Keywords:** Emotional intelligence, Family support, Support from friends, Support from significant people, Adolescence.

## Introducción

La inteligencia emocional (IE) representa un concepto multidimensional y complejo que ha sido abordado mediante modelos que enfatizan la posibilidad de considerarla una de las habilidades que componen la inteligencia, con lo cual se amplía la comprensión de esta última. De igual forma, se ha estudiado desde modelos que la proponen como un constructo diferenciado dentro del cual se mezclan habilidades y rasgos de personalidad. A los primeros se les conoce como modelos de habilidad y a los últimos como modelos mixtos. Desde el modelo de habilidad de la IE esta quedaría definida como aquella “capacidad para monitorear los sentimientos y emociones propias y de los demás; para discriminar entre ellos y para usar esa información como guía de los propios pensamientos y acciones” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189). El modelo de Salovey et al. (1995), basado en el modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990), es uno de los más utilizados y en el que la IE constituye la suma de tres habilidades: *atención*, *claridad* y *reparación* emocional. Los modelos mixtos, entre los cuales destaca el modelo de Bar-On (1988; 2006), definen la IE como un conjunto de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales relacionados entre sí (Bar-On, 1988). Más que teórica, su fundamentación es empírica (Bar-On, 2006), y el desarrollo del modelo se encuentra asociado al desarrollo de una escala de medida: el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i, por sus siglas en inglés: Emotional Quotient Inventory, Bar-On, 1997). De acuerdo con esta escala, la IE está compuesta por las siguientes dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general. El estudio de la IE en la adolescencia resulta de especial importancia porque esta es una etapa vital en la que los adolescentes se encuentran sometidos a grandes cambios propios, así como a diversas presiones académicas y vitales a edades tempranas (Del Valle et al., 2018). De este modo un nivel adecuado de IE contribuiría a un uso adecuado de las propias emociones a la hora de resolver los problemas y regular las emociones (Acosta-Prado y Zárate, 2019) en esta etapa tan cambiante del desarrollo. A este respecto, cabe señalar que pese a que en las últimas décadas se han publicado estudios que apuntan hacia la existencia de diferencias entre varones y mujeres, los resultados son aún contradictorios (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017). Algunos estudios indican que la IE varía en función del sexo y la dimensión que se analiza (Esnaola et al., 2017). Al respecto, se ha encontrado que las mujeres, desde el modelo de habilidades cognitivo-emocionales, han tendido a mostrar mayores puntuaciones en atención, comprensión y percepción emocional (Serrano y Andreu, 2016), mientras que, en relación con la reparación emocional, los resultados tienden a ser mayores entre los hombres (Gartzia et al., 2012; Serrano y Andreu, 2016). Por otra parte, desde los modelos mixtos diversas investigaciones han demostrado que las chicas muestran puntuaciones superiores en la dimensión interpersonal (Prieto et al., 2008; Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005). En lo referente a la dimensión intrapersonal, algunos estudios encuentran puntuaciones más elevadas entre los chicos (Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005), mientras que otros lo hacen entre las chicas (Valdez et al., 2010), o no encuentran diferencias significativas en función del sexo (Zavala et al., 2008). Sí parece, sin embargo, que existen diferencias a favor de los chicos en las dimensiones manejo del estrés y adaptabilidad (Prieto et al., 2008; Sánchez-Núñez et al., 2008; Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005). En relación con la variable edad, resultaría esperable que la IE aumentase con la mayor maduración y experiencia adolescente, algo hacia lo que apuntan los resultados de Bar-On y Parker (2000). No obstante, trabajos longitudinales (10-18 años) no observan cambios notables salvo en dimensiones concretas, como, por ejemplo, el aumento en la adaptabilidad y en la



dimensión interpersonal entre la adolescencia inicial y la media (Keefer et al., 2013), o en el manejo del estrés en las chicas, el cual, al contrario que entre los chicos, entre quienes mostraba una tendencia ascendente, disminuía de forma significativa con la edad (Esnaola et al., 2017). En otras ocasiones, sin embargo, se ha constatado que, a partir de los 13 años, las interacciones sociales y habilidades de adaptación disminuyen entre los chicos, de tal manera que los adolescentes de más edad (16-18 años) presentaban un menor manejo del estrés, teniendo una menor tolerancia y un menor control de impulsos (Ugarriza y Pajares, 2003). El apoyo social es un constructo complejo que se ha redefinido de manera progresiva a lo largo de los años. Tal como expresan Azpiazu et al. (2015), una de las definiciones más aceptadas es la que desarrolló Lin (1986), quien lo definió como el conjunto de provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales y los amigos íntimos, que pueden darse tanto en situaciones cotidianas como en crisis. En la adolescencia esta percepción de apoyo resulta crucial, ya que, independientemente de que exista o no, si el adolescente no la siente, no recurrirá a ella para buscar ayuda (Rowsell et al., 2016). Las capacidades emocionales pueden contribuir a la adquisición y la calidad de las habilidades sociales, aumentando también la percepción del apoyo social (Salovey et al., 2000). En este sentido, y más con población adolescente, resulta de especial interés considerar la posible relevancia de la IE en el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas (Salavera-Bordás y Usán, 2018), debido a la importancia que tiene percibir apoyo social en la adolescencia (Musitu y Cava, 2003). Especialmente importante resulta, además, más que el apoyo real u objetivo, el sentido de manera subjetiva por el/la adolescente, ya que se considera relevante contar con la percepción de los propios adolescentes sobre los distintos aspectos de su vida (Fernández et al., 2019). Por tanto, una variable que resultaría relevante evaluar, además de la IE, sería el apoyo social percibido. Estudios que implican ambas variables dentro de la determinación de su asociación con otras (e.g., ajuste psicológico), arrojan evidencias que sugieren que la IE tiene una correlación positiva con el apoyo social percibido (Metaj-Macula, 2017; Zeidner y Matthews, 2016), así como que la mayor capacidad adolescente para identificar las propias emociones se relaciona con una mayor calidad en las relaciones y una mayor red de apoyo, lo que a su vez promovería dicha habilidad emocional (Rowsell et al., 2016). Existen también estudios que analizan la capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social. En estos casos, cuando la IE se considera desde el modelo de habilidad, la mayoría de los trabajos se han realizado con estudiantes de universidad (Gallagher y Vella-Brodrick, 2008; Kong et al., 2012; Runcan y Iovu, 2013) y adultos/as mayores (Rey et al., 2017). De este modo, se observa que las personas con mayores niveles de habilidades de IE son las que perciben un mayor nivel de apoyo social. De igual forma, investigaciones como, por ejemplo, la de Metaj-Macula (2017), con muestra universitaria de Kosovo, señalan que las dimensiones de atención emocional, así como la expresión de emociones, son las que guardan una mayor relación con el apoyo familiar percibido. Otro estudio compuesto por jóvenes mexicanos, con edades entre 18 y 21 años, indicó, por medio de ecuaciones estructurales, que la reparación o regulación emocional influye en una mayor satisfacción en las relaciones personales (Ruvalcaba-Romero et al., 2017). Entre adolescentes de Australia se ha observado que las habilidades para identificar emociones predicen el apoyo de las amistades (Rowsell et al., 2014). Desde el modelo mixto, los trabajos encontrados son aún más escasos. Existen investigaciones que indican cómo la IE se relaciona con una mayor conducta prosocial en la adolescencia media, corroborando la importancia de la IE en la competencia social (Frederickson et al., 2012). Lo anterior, de manera esperable, conduciría a una mejor relación con pares y

a un mayor apoyo social. De igual forma, se señala la relevancia de la habilidad intrapersonal e interpersonal a la hora de comprender y manejar las propias emociones y las de los demás, lo que facilitaría un mejor manejo del estrés y promovería relaciones sociales más positivas y placenteras (Cejudo et al., 2018). En este mismo sentido apunta la investigación realizada por Di Fabio y Kenny (2012) con un grupo de estudiantes italianos entre los 16 y 20 años de edad, en la que se constató que la IE permite explicar las puntuaciones en el apoyo social percibido, siendo las dimensiones intra e interpersonal las que mostraron un mayor efecto explicativo sobre la escala general del apoyo social percibido.

De acuerdo con la investigación previa, cabe destacar que son escasos los estudios que aborden la capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido en la adolescencia en función del sexo y la edad. De igual manera, no se han encontrado trabajos que analicen esta relación entre adolescentes de Latinoamérica. Por tanto, el objetivo general del estudio es analizar la capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes de la República Dominicana. En cuanto a los objetivos específicos serían los siguientes: (1) Analizar la capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes de la República Dominicana tanto desde el modelo de habilidad (Salovey y Mayer, 1990) como desde un modelo mixto (Bar-On, 2006); (2) Analizar la capacidad predictiva de la IE tanto desde el modelo de habilidad (Salovey y Mayer, 1990) como desde un modelo mixto (Bar-On, 2006) sobre el apoyo social percibido, en una muestra de adolescentes de la República Dominicana en función del sexo; y (3) Analizar la capacidad predictiva de la IE tanto desde el modelo de habilidad (Salovey y Mayer, 1990) como desde un modelo mixto (Bar-On, 2006) sobre el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes de la República Dominicana en función de la edad (adolescencia temprana y adolescencia media).

De estos objetivos se derivan las siguientes hipótesis: (1) La IE predice el apoyo social percibido (en cuanto al segundo objetivo, no se hace ninguna hipótesis ya que no se han encontrado estudios que hayan analizado los dos modelos de manera conjunta); (2) La IE tiene mayor capacidad predictiva del apoyo social percibido en las chicas; y (3) La IE tiene mayor capacidad predictiva del apoyo social percibido en la adolescencia media.

## **Método**

### **Participantes**

Participaron 1030 estudiantes de educación secundaria con edades entre 11 a 19 años ( $M = 14.68$ ,  $DT = 1.73$ ), de los cuales 579 eran chicas (56.2%) y 451 chicos (43.8%) residentes en la República Dominicana. La muestra se dividió en dos subgrupos: adolescencia temprana 11-14 años ( $M = 13.07$ ,  $DT = 0.90$ ), y adolescencia media 15-19 años ( $M = 15.98$ ,  $DT = 0.97$ ).

### **Instrumentos**

La inteligencia emocional se midió por medio de dos cuestionarios. El primero representa el modelo de habilidad: *Trait Meta Mood Scale (TMMS)* de Salovey y Mayer (1990), adaptado y validado al castellano por Fernández-Berrocal et al. (2004). Este instrumento se compone por las subescalas: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. La consistencia interna (alpha de Cronbach  $\alpha$ ) así como los

índices de Omega McDonald ( $\omega$ ) y fiabilidad compuesta (FC) obtenida en este trabajo para cada escala resultaron aceptables: *atención* ( $\alpha = .77$ ,  $\omega = .74$ , FC = .75), *claridad* ( $\alpha = .75$ ,  $\omega = .69$ , FC = .69) y *reparación* ( $\alpha = .75$ ,  $\omega = .69$ , FC = .70).

El segundo cuestionario representa los modelos mixtos: *Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short* (EQ-i: YV-S; Bar-On y Parker, 2000). Este autoinforme está compuesto por 30 ítems que miden las dimensiones intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad; con la suma de estas dimensiones se puede conseguir una puntuación estimada de la inteligencia emocional-social general. Asimismo, tiene una quinta escala, impresión positiva, creada con el fin de medir el grado en que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas en función del efecto de deseabilidad social. La fiabilidad (alpha de Cronbach, Omega McDonald y fiabilidad compuesta) de las diferentes subescalas resultó la siguiente: *intrapersonal* ( $\alpha = .40$ ,  $\omega = .56$ , FC = .58), *interpersonal* ( $\alpha = .60$ ,  $\omega = .53$ , FC = .53), *manejo del estrés* ( $\alpha = .71$ ,  $\omega = .70$ , FC = .70), y *adaptabilidad* ( $\alpha = .71$ ,  $\omega = .63$ , FC = .63).

Para evaluar el apoyo social percibido se utilizó el cuestionario *Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)* de Zimet et al. (1988), traducido al español y validado en Chile por Arechabala y Miranda (2002). La escala MSPSS evalúa la percepción que tienen las personas del apoyo social informal con el que cuentan y está compuesta por 12 ítems, los cuales recogen información del apoyo social percibido por los individuos en tres áreas: familia, amistades y otros significativos. Esta escala ha mostrado tener una buena fiabilidad y validez en sus tres subescalas. En este estudio se obtuvo un coeficiente alpha de Cronbach de .80, .84 y .80; para familia, amistades y otros significativos o personas significativas, respectivamente. Los índices de Omega McDonald y fiabilidad compuesta fueron, para el apoyo de la *familia* .79 - .79; para el apoyo de *amistades* .71 - .71; y .69 - .69 para apoyo de *personas significativas*.

## Procedimiento

Se utilizó un estudio descriptivo con enfoque cuantitativo. En primer lugar, se procedió a solicitar permiso a las autoridades del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Una vez concedido, se seleccionaron ocho centros educativos de forma aleatoria, seis públicos y dos privados —uno de la zona urbana y siete de la zona rural—, todos los cuales manifestaron durante todo el proceso su disposición a colaborar. En cada caso se expusieron los objetivos de la evaluación y las características de los instrumentos seleccionados. Con el apoyo y la facilitación de la administración de cada centro se convocaron reuniones con las familias del alumnado, a fin de obtener el consentimiento informado de los padres o tutores del alumnado. La aplicación de los instrumentos se realizó de manera presencial, grupal, en las respectivas aulas docentes, recordando la voluntariedad de la participación, el anonimato y el uso confidencial que se realizaría de los datos, así como proporcionando todas las instrucciones y materiales necesarios para facilitar su cumplimentación.

## Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó con el *software* SPSS (IBM Corp. Lanzado en 2015. IBM SPSS Statistics para Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.). De igual forma, se recogieron las respuestas de 1330 adolescentes, de las que fue preciso eliminar 300 debido a su cumplimentación incorrecta (más de la mitad de herramientas sin responder o con respuestas extremas, como, por ejemplo, todo el cuestionario cumplimentado con valores 1, 4 o 5). De este modo, los análisis se realizaron con 1030

sujetos. En primer lugar, se procedió a calcular el porcentaje de valores perdidos, obteniéndose un índice máximo de 4.8%, por lo que se consideró aceptable para continuar sin precisar de la imputación de estos (Marshall et al., 2010). Posteriormente, a fin de estimar la fiabilidad de las respuestas en los cuestionarios se calculó el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach, así como el índice Omega McDonald y la fiabilidad compuesta (FC). Para el análisis de la capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social se utilizó el procedimiento de regresión lineal múltiple. La muestra se dividió por sexo (chicas y chicos) y por edades (adolescencia temprana y adolescencia media), ya que, como se ha constatado previamente, algunos estudios han encontrado diferencias significativas en función del sexo y la edad. Como criterio para valorar el tamaño del efecto se utilizó el coeficiente de determinación, tomando en consideración los puntos de corte que sugiere Cohen (1988):  $R^2 = .02$  pequeño;  $R^2 = .13$  moderado;  $R^2 = .26$  grande.

## Resultados

A continuación, se exponen los resultados encontrados en función del sexo de los y las adolescentes participantes.

En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos al analizar la capacidad predictiva de las distintas dimensiones de la IE (modelo de habilidad, utilizando el cuestionario TMMS, y el modelo mixto, utilizando el cuestionario EQ-i: YV-S) sobre las diferentes fuentes de apoyo social percibido entre las adolescentes participantes (ver Tabla 1).

Los resultados permiten constatar que la capacidad explicativa de la IE sobre el apoyo social percibido varía en función de la fuente de apoyo y de la edad de las adolescentes, destacando el peso de la IE en la predicción en la adolescencia inicial del apoyo percibido de personas significativas y sobre el apoyo de amistades en la adolescencia media.

En concreto, desde el modelo de habilidad, el efecto de la IE sobre el apoyo social de personas significativas resulta moderado en la adolescencia inicial (11-14), siendo pequeño en el resto de las fuentes (familia y amistades). Entre las chicas mayores (15-19) se obtiene un efecto moderado a la hora de explicar el apoyo percibido de las amistades, siendo pequeño en el resto de casos (familia y personas significativas). Además, se constata que, entre las chicas de menor edad (11-14), solo la *reparación* emocional (sobre apoyo *familiar* y de *personas significativas*) y la *claridad* (sobre apoyo de *personas significativas*) permitirían predecir mayores puntuaciones de apoyo social. Entre las chicas mayores (15-19) serían mayores niveles de *claridad* y *reparación* emocional los que permitirían predecir mayor apoyo social percibido por parte de la *familia*, las *amistades* y de *personas significativas*.

Considerando la IE desde un modelo mixto, de nuevo el mayor efecto (de tamaño moderado) se constata sobre el apoyo percibido de personas significativas en la adolescencia inicial. Sobre el resto de fuentes el efecto es pequeño. En el caso de la adolescencia media, el mayor efecto de la IE se observa sobre el apoyo percibido de amistades, si bien este resulta —como en las demás fuentes de apoyo— pequeño.

Tanto entre las adolescentes jóvenes (11-14) como entre las mayores (15-19 años) la dimensión *intrapersonal* explicaría mayor apoyo social percibido (de *amistades* en el primer caso, de *amistades* y *familia* en el segundo). La dimensión *interpersonal* explicaría mayor apoyo percibido por parte de las tres fuentes entre las adolescentes de ambos tramos de edad, si bien en distinta medida en cada caso; *personas significativas*,

*amistades* y, en menor medida, familiar entre las chicas mayores (15-19), y *personas significativas*, familia y *amistades* entre las jóvenes.

Tabla 1

*Capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social de las chicas*

	Apoyo de personas significativas				Apoyo familiar				Apoyo de los amigos			
	R <sup>2</sup>	β	t	p	R <sup>2</sup>	β	t	p	R <sup>2</sup>	β	t	p
<b>Inteligencia emocional</b>												
<b>TMMS</b>												
Constante	-		8.05	.000	-		8.85	.000	-		6.83	.000
Atención	.140	.293	3.61	.000***	.096	.042	.505	.615	.020	.093	1.07	.285
Claridad		-.012	-.127	.899		.070	.744	.458		.034	.351	.726
Reparación		.190	2.22	.028*		.271	3.09	.002		.114	1.25	.214
<b>EQ-i:YV-S</b>												
Constante	-		4.95	.000	-		5.90	.000	.000		2.07	.040
Intrapersonal		.054	.763	.447		.057	.750	.454		.201	2.71	.008**
Interpersonal	.181	.451	5.62	.000***	.047	.255	2.95	.004**	.091	.221	2.61	.010**
Manejo estrés		-.010	-.143	.887		.018	.233	.816		.113	1.53	.128
Adaptabilidad		-.017	-.213	.831		.007	.077	.939		.062	.728	.468
<b>Inteligencia Emocional</b>												
<b>TMMS</b>												
Constante	-		9.69	.000	-		7.35	.000	-		6.75	.000
Atención	.095	.043	.725	.469	.078	-.079	-1.34	.181	.140	.085	1.49	.138
Claridad		.227	3.55	.000***		.148	2.30	.022*		.221	3.55	.000***
Reparación		.113	1.83	.043*		.218	3.50	.001***		.171	2.85	.005**
<b>EQ-i:YV-S</b>												
Constante	-		5.73	.000	-		3.65	.000	-		3.48	.001
Intrapersonal		.076	1.41	.159		.150	2.71	.007**		.214	4.01	.000***
Interpersonal	.093	.293	4.67	.000***	.043	.188	2.92	.004**	.104	.230	3.68	.000***
Manejo estrés		-.026	-.485	.628		.070	1.26	.207		.016	.295	.768
Adaptabilidad		.020	.325	.745		-.059	-.914	.361		.034	.547	.585

\*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .010$ , \*  $p \leq .05$

En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos al analizar la capacidad predictiva de las distintas dimensiones de la IE, en sus dos modelos, sobre las diferentes fuentes de apoyo social percibido en la muestra masculina (ver Tabla 2).

Entre los chicos, la IE, considerada desde sus dos modelos, revela menor capacidad explicativa sobre el apoyo social, siendo, en todo caso, el efecto de dicha variable pequeño sobre cualquiera de las tres fuentes de apoyo. Especialmente, entre los chicos de menor edad (11-14), desde el modelo de habilidad solo la dimensión de *reparación* permite explicar mayor percepción de apoyo *familiar*, mientras que desde el modelo mixto únicamente la dimensión *interpersonal* y el *manejo del estrés* explicarían mayor apoyo percibido (por parte de la *familia* y de *personas significativas* en el primer caso, y de las *amistades* en el segundo).

Tabla 2

Capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social de los chicos

	Apoyo de personas significativas				Apoyo familiar				Apoyo de los amigos			
	R <sup>2</sup>	β	t	p	R <sup>2</sup>	β	t	p	R <sup>2</sup>	β	t	p
Inteligencia emocional												
<b>TMMS</b>												
Constante		-	5.81	.000		-	6.76	.000		-	5.96	.000
Atención	.005	-.021	-1.75	.862	.090	-.068	-.594	.554	.009	.093	.783	.436
Claridad		.105	.810	.420		.159	1.29	.201		.151	1.17	.245
Reparación		.114	.969	.335		.260	2.32	.023		-.049	-.421	.675
<b>EQ-i:YV-S</b>												
Constante		-	1.26	.212		-	2.84	.006		-	1.35	.179
Intrapersonal		.054	.545	.587		-.050	-.512	.610		-.068	-.691	.491
Interpersonal	.067	.326	2.74	.007	.110	.356	3.06	.003	.077	.231	1.95	.054
Manejo estrés		.176	1.66	.100		.076	.738	.462		.211	2.00	.048
Adaptabilidad		.004	.028	.977		.077	.642	.523		.174	1.41	.161
Inteligencia Emocional												
<b>TMMS</b>												
Constante		-	8.37	.000		-	9.38	.000		-	8.69	.000
Atención	.058	-.052	-.765	.445	.026	-.134	-1.92	.056	.004	-.001	-.015	.988
Claridad		.106	1.49	.138		.142	1.97	.050*		.071	.965	.336
Reparación		.218	3.21	.001***		.117	1.70	.091		.076	1.08	.280
<b>EQ-i:YV-S</b>												
Constante		-	4.12	.000		-	4.78	.000		-	3.53	.000
Intrapersonal		-.008	-.138	.891		-.029	-.478	.633		.085	1.39	.165
Interpersonal	.034	.176	2.60	.010**	.010	.016	.234	.815	.024	.178	2.63	.009**
Manejo estrés		.103	1.65	.100		.158	2.50	.013**		.085	1.36	.177
Adaptabilidad		.075	1.09	.279		.067	.946	.345		-.032	-.461	.645

\*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .010$ , \*  $p \leq .05$

Entre los adolescentes de mayor edad (15 y 19 años), además de la *reparación* emocional (sobre *personas significativas*), la *claridad* predice mayor apoyo familiar percibido. Desde el modelo mixto, como entre los chicos de menor edad, de nuevo son solo dos, la dimensión *interpersonal* (sobre *personas significativas* y *amistades*) y el *manejo del estrés* (sobre el apoyo *familiar*), las que permiten explicar el apoyo social percibido.

## Discusión

El objetivo general del estudio era analizar la capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes de la República Dominicana. En este sentido, es posible concluir que, en general, la IE predice el apoyo social percibido confirmando (en general o parcialmente) la primera hipótesis. En cuanto al primer objetivo específico (analizar la capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes de la República Dominicana tanto desde el modelo de habilidad como desde un modelo mixto), los resultados encontrados señalan que ambos modelos permiten explicar el apoyo social percibido tanto de chicos como de chicas, si bien la capacidad predictiva alcanzada resulta moderada-baja, lo que podría estar indicando que la relación entre la IE y el apoyo social es más compleja y se

encuentra mediada por variables no consideradas en estos modelos. El segundo objetivo específico trataba de analizar la capacidad predictiva de la IE tanto desde el modelo de habilidad (Salovey y Mayer, 1990) como desde un modelo mixto (Bar-On, 2006) sobre el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes de la República Dominicana en función del sexo. Los resultados han demostrado, por una parte, que la IE predice la percepción del apoyo social tanto en la muestra de chicos como de chicas, aun cuando en esta última la capacidad predictiva es mayor que entre los varones, lo que confirma la segunda hipótesis. Esto podría explicarse considerando que, según algunos estudios, las chicas suelen identificar un número mayor de emociones y presentan una mayor probabilidad de identificar conductas interpersonales empáticas (Sánchez-Núñez et al., 2008; Reina y Oliva, 2015), lo cual tiene efectos positivos en la disponibilidad del apoyo social y en la calidad de las relaciones sociales (Salovey et al., 2000). De igual manera, estas diferencias podrían ser consecuencia de que el proceso de socialización, en el caso de las chicas, suele estar más centrado en la expresividad, afecto y vinculación a otros, mientras que para los chicos suele estar más enfocado en la autonomía, la instrumentalidad y la independencia (Musitu y Cava, 2003). El tercer objetivo específico trataba de analizar la capacidad predictiva de la IE, tanto desde el modelo de habilidad como desde un modelo mixto sobre el apoyo social percibido, en una muestra de adolescentes de la República Dominicana en función de la edad (adolescencia temprana y adolescencia media). La IE ha permitido explicar en mayor medida el apoyo social percibido por las mujeres entre 15 y 19 años, grupo en el cual se ha observado, desde la perspectiva del modelo de habilidad, que la dimensión de reparación emocional predice de forma positiva el apoyo social percibido en sus tres componentes, con un mayor impacto en el apoyo familiar, en línea con estudios previos en los que, entre jóvenes universitarios (18-21), la capacidad de regulación se asociaba a una mayor satisfacción en las relaciones personales (Ruvalcaba-Romero et al., 2017). En el caso de los chicos de la misma edad, la reparación emocional solo predice el apoyo de las personas significativas. Sobre esto conviene tener en cuenta que algunos estudios señalan que el comienzo de la pubertad supone una disminución de la habilidad de comprensión y regulación de las emociones (Somerville et al., 2010), cuestión que va cambiando a medida que el adolescente adquiere una mayor edad (Keefer et al., 2013), lo cual podría explicar por qué la capacidad predictiva de la reparación sobre el apoyo social aumenta también con la edad. También otros estudios indican que la habilidad para regular emociones está asociada con la calidad autopercebida de las relaciones interpersonales (Mestre y Fernández-Berrocal, 2009). Por otra parte, en el caso de las chicas, la claridad emocional y la reparación emocional han aparecido como variables predictoras del apoyo de las tres fuentes en la adolescencia media. En la adolescencia temprana, sin embargo, solo la reparación explica el apoyo de la familia y de personas significativas (apoyo, el de las personas significativas, que también puede explicarse a través de la atención a las propias emociones), mientras en los chicos de la misma etapa la reparación emocional es la única dimensión que predice el apoyo de la familia.

Estos resultados apuntarían en la misma línea de investigaciones previas en las que se ha observado que los y las jóvenes con mayores niveles de habilidades de IE son quienes perciben un mayor nivel de apoyo social (Gallagher y Vella-Brodrick, 2008; Kong et al., 2012; Runcan y Iovu, 2013), así como que comprender y regular bien los estados emocionales son las habilidades que permiten predecir en mayor medida el apoyo social percibido (Montes-Berges y Augusto, 2007). Es posible que, en la adolescencia temprana, las chicas que prestan más atención a sus emociones tiendan a buscar más apoyo de personas significativas, percibiendo así mayor apoyo social, mientras que, con la madurez, esta búsqueda de apoyo se produzca solo en el caso de

observar determinados estados emocionales, lo que coincidiría con observaciones previas en las que una mayor capacidad adolescente para identificar las propias emociones se relaciona con una mayor calidad en las relaciones y una mayor red de apoyo (Rowell et al., 2014; Rowell et al., 2016). Al mismo tiempo, con la progresiva mejor gestión y reparación emocional adquirida con la edad, es posible que precisamente aquellas chicas que son capaces de reparar sus propias emociones (ante conflictos, o para encontrarse con los demás), sean quienes, por dicha razón, perciban también un mayor apoyo de su red social. Quizá el que las chicas difieran de los chicos en esta franja de edad dependa de la maduración más temprana del sistema nervioso central de ellas, implicado en la regulación emocional (De Bellis et al., 2001), así como del efecto del contexto (Clarke et al., 2016), debido a la socialización diferencial que educa a las mujeres hacia la relación y el cuidado de las interacciones personales (Gartzia et al., 2012). Por otra parte, en cuanto al modelo mixto, se ha constatado —en línea con estudios previos (Cejudo et al., 2018; Di Fabio y Kenny, 2012)—, la importancia de las dimensiones inter e intrapersonal en la percepción de apoyo social. De hecho, en el presente trabajo se ha observado que la dimensión intrapersonal predice de forma positiva el apoyo social percibido de las amistades y de la familia entre las chicas de 15 a 19 años, mientras que la dimensión interpersonal predice el apoyo familiar, el apoyo de las amistades y el de personas significativas en las dos franjas de edad. Sin embargo, en el caso de los chicos, si bien la dimensión interpersonal permite explicar las puntuaciones de apoyo de personas significativas a lo largo de toda la adolescencia, en la adolescencia temprana explicaría, además, el apoyo de las amistades, mientras que en la adolescencia media explicaría el familiar. Entre los chicos, además, la dimensión de manejo del estrés —que no ha sido significativa en el caso de las chicas— permite explicar el apoyo de los amigos en la adolescencia temprana y de la familia en la adolescencia media. Esto podría deberse a que una mejor gestión del propio estrés podría contribuir a reducir el nivel de conflicto intrafamiliar propio de la etapa adolescente y, por consiguiente, a sentir un mayor apoyo de la familia (Sanz, 2018). Todos estos resultados confirman la tercera hipótesis según la cual la IE tendría mayor capacidad predictiva del apoyo social percibido en la adolescencia media. No obstante, es preciso señalar que este trabajo no se encuentra exento de limitaciones que deben tenerse en consideración. En primer lugar, su naturaleza transversal hace que no puedan extraerse conclusiones respecto a la posible evolución o desarrollo de la IE a lo largo de la adolescencia, por lo que sería preciso, en futuros estudios, considerar un diseño longitudinal que permita contrastar estos resultados. Una segunda limitación a reseñar es el hecho de que no se aplicaron escalas de *deseabilidad social* que permitieran determinar la influencia de este elemento en las respuestas de los participantes para la verificación de la consistencia de estas. Por otra parte, resulta importante señalar que no se han tomado en cuenta variables que podrían estar condicionando los resultados, tales como los estudios previos de los progenitores, su nivel socioeconómico, el tipo o estructura de familia y sus aspectos propios de los y las adolescentes (autoconcepto, personalidad, CI, posible historial de problemas previos de salud mental, etc.). Además, el limitado tamaño de efecto obtenido, especialmente en el caso de los chicos, parece estar apuntado al hecho de que no se han considerado, en el modelo, variables que pueden ser relevantes a la hora de explicar su percepción de apoyo social. Esto debería considerarse en futuras investigaciones, a fin de profundizar en la complejidad de las relaciones entre el desarrollo de la IE y la percepción del apoyo social entre adolescentes. En este sentido, sería enriquecedor hacerlo mediante el uso de ecuaciones estructurales que permitan examinar posibles efectos mediadores y variables latentes, así como relaciones de dependencia entre las variables de forma simultánea.



Otra limitación a tener en cuenta ha sido la baja consistencia interna obtenida en las dimensiones *interpersonal* e *intrapersonal*, por lo que la interpretación de los resultados relativos a estas subescalas debería hacerse con cautela. De igual manera debería obrarse a la hora de generalizar los resultados aquí mostrados, ya que han sido obtenidos con unas herramientas concretas que, en futuras investigaciones, sería preciso validar y constatar su equivalencia en población dominicana. Cabe señalar que, además, si bien los resultados se obtienen a partir de un número relevante de adolescentes, toda muestra resulta siempre limitada y el contexto se circunscribe a la República Dominicana, siendo escasos los estudios con participantes latinoamericanos y poco frecuentes las investigaciones que se centren en el mismo objeto de estudio (la capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social percibido en adolescentes), lo que dificulta la comparación y generalización de estos resultados. A pesar de las limitaciones reseñadas, la confirmación de que la IE permite predecir el apoyo social constituye un dato importante, pues podría significar que fomentar el desarrollo de la IE en adolescentes ayudaría a fortalecer la percepción positiva que estos tengan de sus relaciones sociales e interpersonales. Esto podría tener un efecto positivo en el trabajo con adolescentes que presenten algún tipo de problema en su forma de relacionarse con la sociedad, teniendo en cuenta que la valoración subjetiva de la calidad del apoyo social refuerza la autoestima y tiene efectos positivos en el bienestar y en el manejo del estrés de los adolescentes, así como en su forma de relacionarse con su entorno (Chavarría y Barra, 2013). De igual manera, los datos separados por sexo y edad podrían facilitar que los profesionales encuentren qué dimensiones se pueden trabajar en mayor medida con los y las adolescentes de distintas edades y en función de su sexo, a fin de incidir de manera positiva en su percepción del apoyo social.

## Referencias bibliográficas

- Acosta-Prado, J. C., y Zárate, R. A. (2019). Validation of the Wong and Law emotional intelligence scale for Chilean managers. *Suma Psicológica*, 26(2), 110-118. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n2.7>
- Arechabala, M. C., y Miranda, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. *Ciencia y Enfermería*, 8(1), 49-55.
- 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.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being* [Tesis de doctorado, Rhodes University].
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., y Parker, J. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: youth version (EQ-i: YV) technical manual* (Traducido al español por Caraballo, C. M. y Villegas, O.). Multi-HealthSystems.
- Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M. L., y Losada, L. (2018). Emotional intelligence and its relationship with levels of social anxiety and stress in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1073-1084. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061073>
- Chavarría, M. P., y Barra, E. (2013). Satisfacción vital en adolescentes: relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000100004>
- Clarke, M. J., Marks, A. D., y Lykins, A. D. (2016). Bridging the gap: the effect of gender normativity on differences in empathy and emotional intelligence. *Journal of Gender Studies*, 25(5), 522-539. <https://doi.org/10.1080/09589236.2015.1049246>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- De Bellis, M. D., Keshavan, M. S., Beers, S. R., Hall, J., Frustaci, K., Masalehdan, A., Noll, J., y Boring, A. M. (2001). Sex differences in brain maturation during childhood and adolescence. *Cerebral Cortex*, 11, 552-557. <https://doi.org/10.1093/cercor/11.6.552>
- Del Valle, M., Betegón, E., e Irurtia, M. J. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Suma Psicológica*, 25(2), 153-161. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7>
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2012). Emotional intelligence and perceived support among Italian high school students. *Journal of Career Development*, 39, 459-473. <https://doi.org/10.1177/0894845311421005>
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., y Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 33(2), 211-217.
- Fernández, M. E., Daset, L. R., y Castelluccio, L. (2019). Perfil de bienestar psicológico subjetivo en adolescentes uruguayos. *Suma Psicológica*, 26, 103-109. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n2.6>

- 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. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernandez-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., y Ramos-Díaz, E. (2019). Perceived social support and school engagement in secondary students. *Revista Española de Pedagogía, 77*(272), 123-141.
- 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*, 323-328. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.034>
- Gallagher, E. N., y Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 44*(7), 1551-1561. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.011>
- 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. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.1241>
- Keefer, K. V., Holden, R. R., y Parker, J. D. A. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence. Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment, 24*(4), 1255-1272. <https://doi.org/10.1037/a0033903>
- Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032>
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds.), *Social Support, life events, and depression* (pp. 17-30). Academic Press.
- Marshall, A., Altman, D. G., Royston, P., y Holder, R. L. (2010). Comparison of techniques for handling missing covariate data within prognostic modelling studies: a simulation study. *BMC Medical Research Methodology, 10*(7), 1-16. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-7>
- Mestre, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2009). *Manual de inteligencia emocional*. Ediciones Pirámide.
- Metaj-Macula, A. (2017). The relationship between emotional intelligence and perceived social support. *Journal of Educational and Social Research, 7*(1), 168-172. <https://doi.org/10.5901/jesr.2017.v7n1p168>
- Montes-Berges, B., y Augusto, 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. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2007.01059.x>
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial, 12*(2), 179-192.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., y Bermejo, M. R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía, 240*, 241-260.
- Reina, M. D. C., y Oliva, A. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Psicología Conductual, 23*(2), 345-359.
- Rey, L., Extremera, N., y Sánchez-Álvarez, N. (2017). Clarifying the links between perceived emotional intelligence and well-being in older people: pathways through perceived social support from family and friends. *Applied Research in Quality of Life, 14*(1), 221-235. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9588-6>

- Rowse, H. C., Ciarrochi, J., Deane, F. P., y Heaven, P. C. (2016). Emotion identification skill and social support during adolescence: a three-year longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 115-125. <https://doi.org/10.1111/jora.12175>
- Rowse, H., Ciarrochi, J., Heaven, P. C., y Deane, F. P. (2014). The role of emotion identification skill in the formation of male and female friendships: a longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 37(2), 103-111. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.11.005>
- Runcan, P. L., y Iovu, M. B. (2013). Emotional intelligence and life satisfaction in Romanian university students: the mediating role of self-esteem and social support. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 40, 137-148.
- 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 and Social Issues*, 9(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.08.001>
- Salavera-Bordás, C., y Usán, P. (2018). Uso del humor e inteligencia emocional en estudiantes de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 109-122.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 504-520). Guilford Press.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- 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). American Psychological Association.
- Sánchez-Núñez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474.
- Sanz, D. M. (2018). *Niveles de actividad física y apoyo social percibido del alumnado adolescente de la provincia de Soria* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
- Sarrionandia, A., y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j-rlp.2015.12.001>
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Somerville, L. H., Jones, R. M., y Casey, B. J. (2010). A time of change: behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues. *Brain and Cognition*, 72(1), 124-133. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.07.003>
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, 3, 80-93. <https://doi.org/10.6018/iqual.369611>

- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2003). *Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE: en niños y adolescentes*. Libro amigo.
- Ugarriza, N., y Pajares-Del-Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Valdez, M. D., Pérez, L., y Beltrán J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faísca*, 15(17), 2-17.
- Zavala, M. A., Valadez, M. D., y Vargas, M. C. (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 319-338.
- Zeidner, M., y Matthews, G. (2016). Ability emotional intelligence and mental health: social support as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 99, 196-199.
- 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. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)

#### 4. Estudio 4. El rol del apoyo social percibido en la predicción de la inteligencia emocional entre adolescentes de la República Dominicana



Jiménez, M. N., Axpe, I., y Esnaola, I. (2020). El rol del apoyo social percibido en la predicción de la inteligencia emocional entre adolescentes de la República Dominicana. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 97-110. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.354>

La revista European Journal of Education and Psychology (EJEP) esta indexada en WOS (JCR = .80, Q3 Educational Psychology); Ulrichs WEB; REDIB; PsycINFO; DOAJ; Latindex; Redalyc; DICE; RESH; Dialnet; Electronics Journals Service; ISOC; UCM; PSICODOC; CITEFCTOR; IRESIE; MIAR; Clasificación CIRC y ROAD. Factor de impacto 2019 en Dialnet Métricas (Educación = 2.765 3/230: C1 y Psicología = 2.765, revista 5/115: C1).

## Resumen

En el presente estudio se analiza la capacidad predictiva del apoyo social percibido (personas significativas, familia y amistades) sobre la inteligencia emocional considerada desde el modelo de habilidad (atención, claridad y reparación) y desde el modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad), en función del sexo y la edad. Participaron 490 estudiantes de educación secundaria, 300 chicas (61.2%) y 190 chicos (38.8%), subdivididos en dos grupos de edad, de 11 a 14 años ( $M = 12.49$ ,  $DT = .615$ ) y de 15 a 19 años ( $M = 15.06$ ,  $DT = .811$ ) residentes en la República Dominicana. Para medir el apoyo social se ha utilizado el cuestionario *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) y para medir la inteligencia emocional el *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) y el *Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short* (EQ-i: YV-S). En general, los resultados muestran que las diferentes fuentes del apoyo social predicen la inteligencia emocional entre las chicas, y solamente el apoyo familiar predice la inteligencia emocional entre los chicos. Estos datos apuntan hacia la necesidad de favorecer el apoyo social percibido en la adolescencia, especialmente entre las mujeres, por su mayor relación con la IE, especialmente, con la IE habilidad.

**Palabras clave:** Apoyo de personas significativas, Apoyo familiar, Apoyo de las amistades, Inteligencia emocional, Adolescencia.

## Abstract

The present study analyses the predictive capacity of perceived social support (significant people, family and friends) on emotional intelligence, considered from the skill model (attention, clarity and repair) and from the mixed model (intrapersonal, interpersonal, stress management, and adaptability), according to gender and age. Participants were 490 high school students, 300 girls (61.2%) and 190 boys (38.8%), subdivided into two age groups, 11 to 14 years ( $M = 12.49$ ,  $SD = .615$ ) and 15 to 19 years ( $M = 15.06$ ,  $SD = .811$ ) resident in the Dominican Republic. The *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) questionnaire was used to measure social support and the *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) and the *Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short* (EQ-i: YV-S) were used to measure emotional intelligence. In general, the results show that different sources of social support predict emotional intelligence among girls, and only family support predicts emotional intelligence among boys. These data point to the need to promote perceived social support in adolescence, especially among women, due to its greater relationship with EI, especially with EI ability.

**Keywords:** Support of significant people, Family support, Support from friends, Emotional intelligence, Adolescence.

## Introducción

La adolescencia es uno de los periodos más complicados del ciclo vital debido a los múltiples cambios que ocurren a nivel físico, intelectual, emocional y social; siendo, en este último caso, patente la mayor necesidad de aceptación social, afecto e identificación con los pares (Salavera et al., 2019). Precisamente, el apoyo social y la inteligencia emocional (IE) son considerados elementos claves en el éxito de las personas, tanto en el ámbito personal, social, como académico (Pérez-Escoda et al., 2018). El apoyo social se define como el conjunto de provisiones instrumentales y/o expresivas, reales, o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales y las amistades, que pueden producirse tanto en situaciones cotidianas como de crisis (Lin y Ensel, 1989). Los estudios concernientes al apoyo social tienden a diferenciar entre el apoyo social *recibido*, referido a las características de la red social en términos de sus dimensiones estructurales y funcionales y el apoyo social percibido, referido a la valoración subjetiva que una persona hace de su red en términos de disposición y satisfacción (Barrón y Sánchez, 2001). Pese a la relevancia de ambos tipos de apoyo, este trabajo se centra en el apoyo social *percibido*, por su mayor relación con el ajuste psicológico adolescente (Cheung y Sim, 2017).

En cuanto a las fuentes o ámbitos de apoyo, los estudios desarrollados en la infancia y adolescencia tienden a considerar siempre a los progenitores y las amistades como los principales proveedores de apoyo (Simoni y Bauldry, 2018). Además, conviene señalar que, frente a la consideración tradicional de la adolescencia como un periodo vital en el que la familia pierde relevancia frente a las amistades o el grupo de pares, la evidencia constata que la percepción de apoyo parental sigue resultando un importante factor para el ajuste del adolescente (Rodríguez-Fernández et al., 2020; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Watson et al., 2019). Así, podría considerarse que la función de apoyo que cumplen ambas fuentes se vuelve más específica (Watson et al., 2019) e incide de manera diferencial sobre las distintas variables del bienestar en los y las adolescentes (Guan y Fuligni, 2015). De tal modo que, los progenitores continuarían siendo una fuente de apoyo o base segura a la que recurrir ante problemas de mayor relevancia y aspectos relacionados con el futuro y la toma de decisiones (Zhu et al., 2014), mientras que los pares permitirían cubrir las necesidades afiliativas e interpersonales (Cheung y Sim, 2017).

Por otro lado, en esta época del desarrollo los y las adolescentes confieren cada vez más importancia a la presencia y apoyo de otras personas significativas, como las parejas o las amistades íntimas (Watson et al., 2019) a las que recurren en mayor medida ante el desasosiego o necesidad de proximidad emocional (Guan y Fuligni, 2015) y cuyo apoyo, por tanto, se asocia fuertemente al bienestar (Zhu et al., 2014).

No obstante, resulta importante estudiar el apoyo social percibido en función del sexo y la edad adolescente, ya que se ha constatado que dicha percepción varía en relación a dichas variables. De hecho, el sexo condiciona una socialización diferente en el caso de las y los jóvenes, incidiendo en la manera en que se percibe y manifiesta dicho apoyo (Matud et al., 2002). Igualmente, en función de la edad, las necesidades relacionales de los y las adolescentes cambian (Gaete, 2015), repercutiendo sobre el apoyo social *percibido*.

Considerando el sexo, se ha observado que las chicas están más preocupadas por la calidad de sus relaciones interpersonales (Demaray y Malecki, 2003; Zach et al., 2016) y tienden a valorar en mayor medida que los chicos el apoyo social externo a la familia (amistades, pares, profesorado, etc.). Investigaciones previas han constatado, también, que las chicas tienden a mencionar a más personas significativas que los



chicos y a considerar a estas más relevantes (Guan y Fuligni, 2015).

En la misma dirección apuntan los estudios que observan que las chicas se orientan en mayor medida hacia las amistades y los pares, mientras que los chicos, especialmente jóvenes, parecen recabar apoyo en mayor medida de sus progenitores, más que de sus amistades, percibiendo también un apoyo familiar más alto (Norris y Ayres, 2016). No obstante, a pesar de que las chicas parecen mostrar más importancia y orientación hacia las relaciones externas a la familia, se observa que, también ellas siguen percibiendo a sus progenitores como una fuente de apoyo disponible (Cheung y Sim, 2017).

En lo que respecta a la edad, es reseñable que la percepción de apoyo familiar es más elevada al inicio de la adolescencia que en la adolescencia media (Sanz, 2018), algo que concuerda con el hecho de que, hacia el final de la adolescencia (16-18 años) los y las jóvenes tiendan a preferir pasar cada vez más tiempo con sus pares que con sus progenitores (Nickerson y Nagle, 2005). Se precisa, por tanto, una gradual madurez para que los pares se conviertan en una verdadera fuente de apoyo emocional recíproca (Bokhorst et al., 2010).

Por otro lado, en relación a la inteligencia emocional cabe señalar que esta se ha clasificado en dos tipos de modelos (Mayer, 2001); el *de habilidad* (i.e., IE habilidad) y los *mixtos* (i.e., IE mixta).

El *modelo de habilidad* define la IE como la destreza en el procesamiento de la información con contenido emocional, describiéndola como “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; y, la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros para promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Los modelos *mixtos*, en cambio, definen la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. Bar-On (2006) define la Inteligencia Emocional-Social (IES) como un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente.

La toma en consideración de ambos modelos resulta especialmente relevante a nivel teórico, más aún en su relación con el apoyo social, ya que permitiría conocer qué aspectos de la IE, habilidades de tipo cognitivo o rasgos, se asocian al apoyo social percibido en la adolescencia, lo que podría facilitar futuras intervenciones en el ámbito educativo. No obstante, habitualmente los estudios que analizan la relación entre el apoyo social y la IE con la población adolescente se centran en la capacidad explicativa de la IE sobre el apoyo social (Hessel et al., 2015) o consideran la incidencia de la IE sobre terceras variables, incluyendo el apoyo social como variable mediadora; asumiendo, por tanto, que serían las habilidades o capacidades emocionales de los y las adolescentes las que facilitarían una mayor percepción de apoyo social (Ye et al., 2019).

Sin embargo, son escasos los estudios que analizan la capacidad predictiva del apoyo social sobre la IE (Azpiazu et al., 2015), a pesar de que el apoyo social ha mostrado una importante relación con el bienestar psicológico del adolescente (Huang et al., 2014). Se ha constatado, por ejemplo, que adolescentes con elevadas puntuaciones en la percepción del apoyo familiar y el apoyo de amistades muestran una mayor capacidad de resiliencia, afrontamiento de situaciones estresantes y adaptación ante situaciones adversas, así como mejores habilidades para gestionar las emociones de

forma positiva (Rodríguez-Fernández et al., 2015). Incluso, distintos estudios confirman la relación entre el apoyo social percibido y diversas medidas de IE. Por ejemplo, se ha comprobado esta correlación entre la percepción de disponibilidad de apoyo social material e inmaterial (emocional) y medidas de IE evaluadas con test de habilidad (Zeidner et al., 2016), el apoyo percibido de la familia, los pares y el profesorado y medidas de IE habilidad utilizando autoinformes (Atoum y Al-Shoboul, 2018) así como siguiendo un modelo mixto de IE medido con autoinforme (Kong et al., 2012).

Se considera que el apoyo proporcionado por la familia y las amistades contribuye a las habilidades emocionales (Fernández-Berrocal y Ramos, 2016; Fernández-Lasarte et al., 2019) y desde la perspectiva de la IE como habilidad, un estudio con adolescentes (entre 11 y 18 años) constata que, tanto en el caso de los chicos como de las chicas, el apoyo familiar predice las puntuaciones en las dimensiones de *claridad* y *reparación*, mientras el apoyo de las amistades predeciría la *atención*, la *claridad* y la *reparación* emocional (Azpiazu et al., 2015). Siguiendo un modelo similar, Atoum y Al-Shoboul (2018) encuentran que, entre adolescentes de 14-15 años, el apoyo emocional de la familia (especialmente) y las amistades (en mucha menor medida), explican la conciencia sobre las propias emociones, así como el uso y la regulación emocional propia y de las demás personas.

Sin embargo, hasta ahora no se conocen estudios que analicen el papel predictivo del apoyo social percibido sobre la IE desde el modelo mixto entre adolescentes de contextos latinoamericanos. Es por ello, que el objetivo de este trabajo es analizar la capacidad predictiva del apoyo social percibido (de las personas significativas, la familia y las amistades) sobre la IE habilidad (considerando las dimensiones de *atención*, *claridad* y *reparación emocional*) y la IE mixta (teniendo en cuenta las dimensiones de *habilidad intrapersonal*, *habilidad interpersonal*, el *manejo del estrés* y la *habilidad de adaptación*) considerando por separado el sexo y la edad adolescente, ya que se ha observado que estas dos variables condicionan la autopercepción en relación a aspectos del bienestar adolescente (Maganto et al., 2019). El uso de los dos modelos de IE (de habilidad y mixto) permitirá conocer en qué medida el apoyo social incide sobre las habilidades, más de tipo cognitivo o de tipo mixto, de la IE de los y las adolescentes, lo que podría facilitar, a nivel práctico, el diseño de intervenciones que contribuyesen a la mejora de una variable tan relevante en la adolescencia.

## **Método**

### **Participantes**

En este estudio participaron 490 estudiantes de enseñanza secundaria (de 1° hasta 6°), 300 chicas (61.2%) y 190 chicos (38.8%) seleccionados aleatoriamente de centros públicos (6) y privados (2), residentes de la República Dominicana. La muestra se dividió en dos submuestras, adolescencia temprana 11-14 años ( $M = 12.49$ ,  $DT = .615$ ) y adolescencia media, 15-19 años ( $M = 15.06$ ,  $DT = .811$ ).

### **Instrumentos**

Para evaluar el apoyo social percibido se utilizó el cuestionario *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) de Zimet et al. (1988), traducido al español y validado por Arechavala y Miranda (2002). La escala MSPSS está compuesta por 12 ítems y evalúa la percepción que tienen las personas del apoyo social informal con el

que cuentan, recogiendo información del apoyo social percibido por los individuos en tres áreas: la *familia*, las *amistades* y los *otros significativos o personas significativas*. Los ítems se valoran empleando una escala de respuestas que oscilan entre 1 = “Totalmente en desacuerdo” y 7 = “Totalmente de acuerdo”. Esta escala ha mostrado tener una buena consistencia interna en sus tres subescalas: *familia* ( $\alpha = .80$ ), *amistades* ( $\alpha = .84$ ) y *otros significativos* ( $\alpha = .80$ ).

La inteligencia emocional se valoró mediante dos cuestionarios: (1) *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) de Salovey y Mayer (1990), adaptado y validado al castellano por Fernández-Berrocal et al. (2004). Se trata de una escala de 24 ítems agrupados en tres dimensiones: *atención emocional*, *claridad emocional* y *reparación emocional*. La consistencia interna de cada dimensión en este estudio fue de .78, .75 y .77 respectivamente y; (2) *Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short* (EQ-i: YV-S; Bar-On y Parker, 2000), traducido por Caraballo y Villegas (2001). Este autoinforme está diseñado para medir la IE de los/as niños/as y adolescentes entre los 7 y 18 años a través de 30 ítems que recogen las dimensiones de: *habilidad intrapersonal*, *habilidad interpersonal*, *manejo del estrés* y *habilidad de adaptación*. La consistencia interna (alpha de Cronbach) obtenida en este estudio en las diferentes subescalas se indica a continuación: *intrapersonal* ( $\alpha = .52$ ), *interpersonal* ( $\alpha = .70$ ), *manejo del estrés* ( $\alpha = .79$ ) y *adaptabilidad* ( $\alpha = .75$ ).

## Procedimiento

Para desarrollar esta investigación se solicitó el permiso a las autoridades del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Posteriormente, se contactó con los centros de educación secundaria para exponerles los objetivos del estudio y describirles los instrumentos de evaluación. Se convocó una reunión con las familias del alumnado para explicarles el estudio y, a la vez, solicitar el consentimiento para que sus hijos e hijas participaran en la investigación. Se seleccionaron ocho centros educativos de forma aleatoria, seis públicos y dos privados, los cuales manifestaron durante todo el proceso su disposición a colaborar. Se aplicaron las pruebas de forma grupal y a los y las discentes se les proporcionaron todas las explicaciones e instrucciones pertinentes.

## Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el Software SPSS Statistics en su versión 23 para Windows. Para el análisis de la consistencia interna de los cuestionarios se utilizó el alfa de Cronbach y para el análisis de la capacidad predictiva del apoyo social percibido en la inteligencia emocional se llevó a cabo una regresión lineal múltiple.

## Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos al analizar la capacidad explicativa de las tres fuentes de apoyo social (personas significativas, familia y amistades) sobre las dimensiones de la IE concebida como habilidad (ver Tabla 1).

En el grupo de chicas más jóvenes (11 a 14 años) se observa que el apoyo social percibido por parte de las *personas significativas* permite explicar parte de la varianza en *atención emocional*, aproximadamente un 13% ( $R^2 = .128$ ;  $\beta = .446$ ,  $p \leq .001$ ), algo que no ocurre entre las chicas de más edad, para las que ninguna de las fuentes de apoyo social muestra capacidad explicativa significativa. En el caso de la *claridad*

*emocional*, sólo el apoyo percibido de las *amistades* permite explicar parte de su varianza entre las chicas mayores (15-19 años), casi un 15% ( $R^2 = .147$ ;  $\beta = .273$ ,  $p \leq .010$ ), no mostrando capacidad explicativa entre las chicas más jóvenes. Sólo en la dimensión de *reparación emocional* existe cierta coincidencia entre los dos grupos de edad. En ambos casos, percibir *apoyo familiar* permite explicar parte de la varianza, siendo la capacidad explicativa ligeramente superior entre las chicas más jóvenes ( $\beta = .221$ ,  $p \leq .05$ ) que entre las mayores ( $\beta = .200$ ,  $p \leq .05$ ), ya que entre ellas el apoyo percibido de las *amistades* también permite explicar parte de las puntuaciones obtenidas en *reparación emocional* ( $\beta = .320$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabla 1

*Capacidad predictiva del apoyo social sobre la IE de las chicas (modelo de habilidad)*

		Atención				Claridad				Reparación				
		R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	
11-14 años	Constante	-	2.49	.015	-	2.76	.007	-	1.79	.077				
	Apoyo de personas significativas	.128	.446	3.78	.000***	.025	.143	1.14	.256	.127	.131	1.11	.271	
	Apoyo familiar		-.070	-.628	.532		.145	1.24	.220		.221	1.99	.050*	
	Apoyo amistades		-.117	-1.04	.302		.036	.301	.764		.203	1.80	.075	
15-19 años	Constante	-	8.26	.000	-	4.81	.000	-	6.38	.000				
	Apoyo de personas significativas	.050	.117	1.16	.249	.147	.084	.883	.379	.153	-.064	-.672	.502	
	Apoyo familiar		-.016	-.183	.855		.115	1.38	.170		.200	2.41	.017*	
	Apoyo amistades		.139	1.43	.156		.273	2.97	.003**		.320	3.50	.001***	

\*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .010$ , \*  $p \leq .05$

En lo que respecta a la capacidad explicativa del apoyo social sobre la IE concebida desde un modelo mixto, los resultados cambian ligeramente (ver Tabla 2).

Tabla 2

*Capacidad predictiva del apoyo social sobre la IE de las chicas (modelo mixto)*

		Intrapersonal				Interpersonal				Manejo estrés				Adaptabilidad				
		R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	
11-14 años	Constante	-	2.84	.006	-	3.14	.002	-	4.98	.000	-	2.82	.006					
	Apoyo de personas significativas	.039	-.014	-.110	.913	.212	.518	4.62	.000***	.078	-.279	-2.30	.024*	.086	.245	2.03	.046*	
	Apoyo familiar		.024	.204	.839		-.015	-.139	.890		-.045	-.397	.693		-.026	-.229	.820	
	Apoyo amistades		.275	2.33	.022*		-.068	-.640	.524		.302	2.61	.011**		.180	1.56	.123	
15-19 años	Constante	-	6.75	.000	-	10.16	.000	-	7.57	.000	-	7.84	.000					
	Apoyo de personas significativas	.103	-.148	-1.52	.131	.085	.308	3.14	.002**	.013	-.088	-.864	.389	.040	.155	1.53	.129	
	Apoyo familiar		.131	1.53	.129		-.063	-.728	.467		.199	2.21	.028*		-.016	-.179	.858	
	Apoyo amistades		.348	3.70	.000***		.058	.609	.543		.002	.024	.981		.072	.732	.465	

\*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .010$ , \*  $p \leq .05$

Cuando la IE se concibe desde un modelo mixto, las fuentes de apoyo social pierden relevancia como factor explicativo entre las chicas de más edad. De hecho, se constata que para las chicas más jóvenes, el apoyo de las *personas significativas* permite explicar un mayor porcentaje de la varianza de la dimensión *interpersonal* ( $R^2 =$

.212;  $\beta = .518, p \leq .001$ ) que entre las chicas mayores ( $R^2 = .085; \beta = .308, p \leq .010$ ). También es el apoyo de las *personas significativas* el que permite explicar parte de la varianza en *adaptabilidad* de las chicas más jóvenes ( $R^2 = .086; \beta = .245, p \leq .05$ ), sin alcanzar capacidad explicativa significativa entre las chicas mayores. En el *manejo del estrés* ( $R^2 = .078$ ) entre las chicas más jóvenes el apoyo de las *personas significativas* explica menores puntuaciones ( $\beta = -.279, p \leq .05$ ), mientras que la percepción del apoyo de *amistades* muestra puntuaciones superiores ( $\beta = .302, p \leq .010$ ). Entre las chicas de más edad sólo el apoyo *familiar* explica, muy ligeramente, el *manejo del estrés* ( $R^2 = .013; \beta = .199, p \leq .05$ ). La única dimensión en la que se observa coincidencia entre ambos grupos de edad es la *intrapersonal*, en la que el apoyo social de las *amistades* permite predecir, especialmente en el caso de las chicas mayores ( $R^2 = .103; \beta = .348, p \leq .001$  frente a  $R^2 = .039; \beta = .275, p \leq .05$ ), mejores puntuaciones en la escala.

Los resultados obtenidos con el grupo de chicos difieren en gran medida de los observados entre las chicas. Considerando la IE desde un modelo de habilidad (ver Tabla 3), se constata que únicamente el apoyo social percibido por parte de la *familia* refleja cierta capacidad explicativa de las puntuaciones en *reparación* entre los chicos más jóvenes ( $R^2 = .164; \beta = .633, p \leq .010$ ).

Tabla 3

*Capacidad predictiva del apoyo social sobre la IE de los chicos (modelo de habilidad)*

		Atención				Claridad				Reparación			
		$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$
11-14 años	Constante	-		4.75	.000	-		4.48	.000	-		4.53	.000
	Apoyo de personas significativas	.003	-.074	-3.10	.758	.035	.001	.004	.997	.164	.001	.004	.997
	Apoyo familiar		.275	1.22	.229		.339	1.54	.132		.633	3.08	.004*
	Apoyo amistades		.026	.116	.908		-.037	-.166	.869		.413	-2.00	.052
15-19 años	Constante	-		8.82	.000	-		7.51	.000	-		8.09	.000
	Apoyo de personas significativas	.033	-.014	-.106	.916	.006	.092	.673	.502	.046	.239	1.79	.076
	Apoyo familiar		-.117	-.930	.355		.011	.086	.932		.099	.808	.421
	Apoyo amistades		.219	1.73	.086		.104	.823	.412		-.074	-0.60	.552

\*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .010$ , \*  $p \leq .05$

Cuando se considera la capacidad explicativa del apoyo social sobre la IE concebida desde un modelo mixto, los resultados entre los chicos vuelven a mostrar que únicamente el apoyo *familiar* y sólo entre los adolescentes más jóvenes, explica parte de la varianza de la IE (ver Tabla 4).

Concretamente, el apoyo de la familia alcanza a explicar parte de las puntuaciones en las dimensiones de *adaptabilidad* ( $R^2 = .058; \beta = .443, p \leq .05$ ) e *interpersonal* ( $R^2 = .168; \beta = .436, p \leq .05$ ) de los chicos más jóvenes, sin llegar a observarse ninguna otra fuente de apoyo con capacidad explicativa significativa.

Tabla 4

*Capacidad predictiva del apoyo social sobre la IE de los chicos (modelo mixto)*

	Intrapersonal				Interpersonal				Manejo estrés				Adaptabilidad			
	R <sup>2</sup>	β	t	p	R <sup>2</sup>	β	t	p	R <sup>2</sup>	β	t	p	R <sup>2</sup>	β	t	p
Constante	-		7.12	.000	-		4.16	.000	-		5.34	.000	-		5.60	.000
11-14 años																
Apoyo de personas significativas	.019	.093	.383	.703	.168	.047	.218	.828	.043	.239	1.03	.307	.058	-.298	-1.30	.202
Apoyo familiar		.117	.511	.612		.436	2.13	.039*		-.426	-1.94	.059		.443	2.03	.048*
Apoyo amistades		-.190	-.823	.415		.003	.014	.989		.277	1.25	.217		.087	.398	.692
Constante	-		8.57	.000	-		9.32	.000	-		8.40	.000	-		9.19	.000
15-19 años																
Apoyo de personas significativas	.020	.043	.312	.755	.027	.094	.699	.486	.006	-.033	-.242	.810	.005	.072	.521	.604
Apoyo familiar		-.132	-1.04	.300		-.148	-1.19	.236		.215	1.71	.090		.002	.017	.987
Apoyo amistades		.143	1.13	.262		.222	1.78	.079		-.036	-.283	.778		-.030	-.236	.814

\*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .010$ , \*  $p \leq .05$

**Discusión**

El objetivo del presente estudio consistía en analizar la capacidad predictiva del apoyo social percibido (de las personas significativas, la familia y las amistades) sobre la IE. En general, los resultados sugieren que el apoyo social es claramente más relevante entre las chicas que entre los chicos a la hora de predecir la IE desde ambos modelos, tanto en la adolescencia temprana como en la adolescencia media. Estos resultados no coinciden con estudios previos (Azpiazu et al., 2015), en los que el apoyo social era significativo para ambos sexos. Quizá los presentes resultados puedan explicarse por una socialización diferencial que educa a los hombres más hacia la independencia, la producción y lo material-instrumental y sin embargo, dirige a las mujeres hacia lo emocional, la relación y el cuidado (Suberviola, 2020).

Por otro lado, la capacidad predictiva del apoyo familiar en la regulación y reparación de las emociones ha sido significativa en la adolescencia temprana en ambos sexos y en la adolescencia media entre las chicas, coincidiendo con estudios previos (Atoum y Al-Shoboud, 2018; Azpiazu et al., 2015) según los cuales un buen apoyo familiar es un factor clave para manejar el estrés de forma positiva y para el desarrollo de habilidades emocionales (Fernández-Berrocal y Ramos, 2016). Este resultado confirma la importancia que la familia sigue teniendo en la adolescencia (Cheung y Sim, 2017; Watson et al., 2019; Zhu et al., 2014), a pesar de la necesidad de los y las adolescentes de desarrollar una mayor independencia y la importancia que adquieren las amistades, la cual aumenta especialmente hacia el final del periodo (Nickerson y Nagle, 2005), constituyéndose como mayor fuente de apoyo (Bokhorst et al., 2010).

En este sentido, los resultados aquí obtenidos concordarían con la mayor importancia de las relaciones sociales y el apoyo social extrafamiliar, de las amistades y de otras personas significativas (Cheung y Sim, 2017; Guan y Fuligni, 2015) para las mujeres, ya que el apoyo de las amistades sólo ha sido significativo entre las chicas (prediciendo las dimensiones de *reparación*, *intrapersonal* y *manejo del estrés* en la adolescencia temprana y *claridad*, *reparación* e *intrapersonal* en la adolescencia media). Entre los chicos el apoyo de las amistades no ha sido significativo en ninguno

de los casos. Estos resultados contrastan con los de trabajos previos, pues Azpiazu et al. (2015) encontraron que el apoyo de las amistades predecía la *atención*, la *claridad* y la *reparación emocional* en ambos sexos. No obstante, apuntan en la línea de otros estudios en los que el apoyo de las amistades muestra un mayor valor como apoyo emocional para las chicas (Teoh et al., 2015), mientras que entre los chicos las amistades suelen tener una función más instrumental o de compañeros para la realización de actividades conjuntas.

Asimismo, destaca la importancia, en el modelo mixto de la IE, del apoyo proporcionado por las personas significativas entre las chicas en la adolescencia temprana, ya que predice las dimensiones *interpersonal*, *manejo del estrés* y la *adaptabilidad*. Es decir, parece que, además de la familia y las amistades, pueden existir otras personas significativas que tienen importancia en la IE de las adolescentes más jóvenes.

En referencia a la valoración y resultados de los modelos de IE, los resultados obtenidos en este trabajo apuntan a una mayor capacidad predictiva del apoyo social sobre la IE habilidad que sobre la IE mixta, cuestión que podría tener gran relevancia en el diseño de intervenciones que puedan mejorar dos activos tan importantes como son el apoyo social y la IE en la adolescencia.

No obstante, es preciso señalar que los resultados obtenidos en esta investigación deben considerarse con cautela, debido a ciertas limitaciones de la misma, como la poca consistencia interna obtenida en la dimensión intrapersonal. Además, se han utilizado dos instrumentos de autoinforme para medir la IE desde el modelo de habilidad y desde el modelo mixto; por tanto, sería interesante que estudios posteriores empleasen también test de ejecución, así como otras medidas de autoinforme. Igualmente, sería necesario ampliar la muestra adolescente para analizar la adolescencia tardía. Asimismo, sería oportuno analizar la capacidad predictiva del apoyo social sobre la IE utilizando métodos estadísticos más robustos como los modelos de ecuaciones estructurales.

Más allá de estas limitaciones, este trabajo contribuye a conocer la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre dos modelos de la inteligencia emocional, el modelo de habilidad y el mixto, en la etapa de la adolescencia, considerando por separado el sexo y la edad de los y las adolescentes. En general, los resultados han indicado que el apoyo social tiene mayor capacidad predictiva de la IE entre las chicas, lo que sugiere la necesidad de tener muy en cuenta la red social que poseen las mujeres y potenciar dicho apoyo, desarrollando programas de intervención que persigan el objetivo de mejorar las relaciones entre los, y especialmente, las adolescentes y la familia, entre los iguales, e incluso entre el alumnado y el profesorado, ya que también pueden ser personas significativas en la etapa adolescente.

## Referencias bibliográficas

- Arechabala, M. C., y Miranda, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. *Ciencia y Enfermería*, 8(1), 49-55.
- Atoum, A. Y., y Al-Shoboul, R. A. (2018). Emotional support and its relationship to Emotional intelligence. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(1), 7-16. <https://doi.org/10.14738/assrj.51.4095>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.003>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., y Parker, J. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: youth version (EQ-i: YV) Technical Manual* Traducido al Español por Caraballo, C. M. y Villegas, O.). Multi-Health Systems.
- Barrón, A., y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., y Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19(2), 417-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>
- Cheung, H. S., y Sim, T. N. (2017). Social support from parents and friends for Chinese adolescents in Singapore. *Youth y Society*, 49(4), 548-564. <https://doi.org/10.1177/0044118X14559502>
- Demaray, M. K., y Malecki, C. K. (2003). Importance ratings of socially supportive behaviors by children and adolescents. *School Psychology Review*, 32(1), 108-131.
- 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. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (2016). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Kairós.
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., y Axpe, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Guan, S. S. A., y Fuligni, A. J. (2015). Changes in parent, sibling, and peer support during the transition to young adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 26, 286-299. <https://doi.org/10.1111/jora.12191>
- Hessel, E. T., Loeb, E. L., Szwedo, D. E., y Allen, J. P. (2015). Predictions From Early Adolescent Emotional Repair Abilities to Functioning in Future Relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 776-789. <https://doi.org/10.1111/jora.12229>
- Huang, C. Y., Costeines, J., Kaufman, J. S., y Ayala, C. (2014). Parenting stress, social support, and depression for ethnic minority adolescent mothers: Impact on child development. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 255-262. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9807-1>



- Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.021>
- Lin, N., y Ensel, W. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54(3), 382-399. <https://doi.org/10.2307/209561>
- Maganto, C., Péris, M., y Sánchez, R. (2019). El bienestar psicológico en la adolescencia: Variables psicológicas asociadas y predictoras. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 139-151. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i2.279>
- Matud, P., Carballeira, M., López, M., Marrero, R., e Ibañez, I. (2002). Apoyo social y salud: un análisis de género. *Salud Mental*, 25(2), 32-37.
- Mayer, J. D. (2001). Emotion, intelligence, and emotional intelligence. En J. P. Forgas (Ed.), *The handbook of affect and social cognition* (pp. 410-431). Lawrence Erlbaum & Associates.
- 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. 3-34). Basic Books.
- Nickerson, A. B., y Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25(2), 223–249. <https://doi.org/10.1177/0272431604274174>
- Norris, S. M., y Ayres, C. G. (2016). Factors influencing the health promoting physical activity behaviors of diverse urban adolescents. *Journal of Nursing Practice Applications y Reviews of Research*, 6(1), 16-23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0155686>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2018). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183-1208.
- Rodríguez-Fernández, A., Antonio-Agirre, I., Ramos-Díaz, E., y Revuelta, L. (2020). The role of affect-communication and rule setting in perceived family support and school adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 5-18. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i1.288>
- 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 psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.11.002>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., y Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12(2), 1-14. <https://doi.org/10.5944/ap.12.2.14903>
- Salavera, C., Usán, P., y Teruel, P. (2019). The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: gender differences. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32(1), 2-9. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0115-y>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sanz, D.M. (2018). Niveles de actividad física y apoyo social percibido del alumnado adolescente de la provincia de Soria [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].

- Simoni, Z. R., y Bauldry, S. (2018). Moving during adolescence and depressive symptoms: The role of social support. *Youth and Society*, 52(4), 639-660. <https://doi.org/10.1177/0044118X18757149>
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *IQUAL. Revista de Género e Igualdad*, 3, 80-93 <https://doi.org/10.6018/iqual.369611>
- Teoh, A. N., Chong, L. X., Yip, C. C. E., Lee, P. S. H., y Wong, J. W. K. (2015). Gender as moderator of the effects of online social support from friends and strangers: A study of Singaporean college students. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 4(4), 254-266. <https://doi.org/10.1037/ipp0000040>
- Watson, R. J., Grossman, A. H., y Russell, S. T. (2019). Sources of social support and mental health among LGB youth. *Youth y Society*, 51(1), 30-48. <https://doi.org/10.1177/0044118X16660110>
- Ye, J., Yeung, D. Y., Liu, E. S., y Rochelle, T. L. (2018). Sequential mediating effects of provided and received social support on trait emotional intelligence and subjective happiness: A longitudinal examination in Hong Kong Chinese university students. *International Journal of Psychology*, 54(4), 478-486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00395>
- Zach, S., Yazdi-Ugav, O., y Zeev, A. (2016). Academic achievements, behavioral problems, and loneliness as predictors of social skills among students with and without learning disorders. *School Psychology International*, 37(4), 378-396. <https://doi.org/10.1177/0143034316649231>
- Zeidner, M., Matthews, G., y Olenick, D. S. (2016). Cognitive-social sources of wellbeing: Differentiating the roles of coping style, social support and emotional intelligence. *Journal of Happiness Studies*, 17(6), 2481-2501. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9703-z>
- Zhu, S., Tse, S., Cheung, S. H., y Oyserman, D. (2014). Will I get there? Effects of parental support on children's possible selves. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 435-453. <https://doi.org/10.1111/bjep.12044>
- 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. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)

## CAPÍTULO 6

### DISCUSIÓN

## CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN

1. Primer objetivo.....	165
1.1. Hipótesis 1.1.....	166
1.2. Hipótesis 1.2.....	166
1.3. Hipótesis 1.3.....	167
2. Segundo objetivo.....	169
2.1. Hipótesis 2.1.....	169
2.2. Hipótesis 2.2.....	170
2.3. Hipótesis 2.3.....	171
3. Tercer objetivo.....	172
3.1. Hipótesis 3.1.....	173
3.2. Hipótesis 3.2.....	174
3.3. Hipótesis 3.3.....	174
4. Cuarto objetivo.....	177
4.1. Hipótesis 4.1.....	177
4.2. Hipótesis 4.2.....	178
4.3. Hipótesis 4.3.....	179
5. Limitaciones.....	180
6. Conclusiones.....	181

## 6. DISCUSIÓN

El objetivo general de la presente investigación ha consistido en analizar la relación que puede existir entre el bienestar subjetivo, la inteligencia emocional y el apoyo social percibido de los y las adolescentes de la República Dominicana. Los resultados obtenidos parecen indicar que las tres variables en cuestión se encuentran relacionadas aun cuando se observan distintos matices al tener en cuenta en función del sexo y de la edad (adolescencia temprana o media) de los y las jóvenes participantes. A grandes rasgos, se puede decir que los resultados apuntan a que las y los adolescentes con un mayor nivel de inteligencia emocional son capaces de percibir mayores niveles de apoyo social percibido y mayor bienestar subjetivo. Asimismo, los y las jóvenes que perciben mayor apoyo social son los que perciben mayores niveles de bienestar subjetivo y muestran puntuaciones más elevadas en inteligencia emocional. No obstante, en los cuatro estudios que componen este trabajo de tesis doctoral el análisis de la capacidad predictiva que mostraba cada variable se ha realizado teniendo en cuenta cada una de las dimensiones o componentes que constituyen cada variable. Así, a continuación se discuten con más detalle los resultados obtenidos en cada caso, tomando como punto de partida los objetivos e hipótesis establecidos previamente para este trabajo de investigación.

### 1. Primer objetivo

Como primer objetivo se ha planteado analizar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional medida desde el modelo de habilidad a través de autoinforme (atención, claridad y reparación) y desde un modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) sobre el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo) en función del sexo y de la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y media. Al analizar este primer objetivo, los resultados muestran que, respecto al bienestar subjetivo, considerando cada uno de sus dimensiones, la inteligencia emocional desde una perspectiva de habilidad permite predecir:

- 1) La *satisfacción con la vida*, a partir de las dimensiones de claridad y reparación emocional en las chicas, si bien no entre los chicos.
- 2) El *afecto positivo*, a través de las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional en las chicas, mientras que en los chicos solo es predicho por la atención emocional.
- 3) El *afecto negativo*, a través de la atención y reparación emocional tanto en chicas como en chicos.

En cuanto a la inteligencia emocional desde la perspectiva del modelo mixto, las dimensiones han permitido predecir:

- 1) La *satisfacción con la vida*, desde la dimensión intrapersonal, interpersonal y manejo del estrés en las chicas, y la intrapersonal y la interpersonal en los chicos.
- 2) El *afecto positivo*, a partir de las dimensiones manejo del estrés, interpersonal y adaptabilidad en las chicas. Sin embargo, entre los chicos las dimensiones que lo predicen son la interpersonal y adaptabilidad.

- 3) El *afecto negativo*, a través de las dimensiones interpersonal y manejo del estrés en las chicas, mientras que entre los chicos son las dimensiones adaptabilidad y manejo del estrés.

En cuanto a la edad, no se observan diferencias importantes a la hora de predecir la IE sobre el bienestar subjetivo de los y las adolescentes.

### **1.1. Hipótesis 1.1.**

Estos datos permiten confirmar parcialmente la *hipótesis 1.1.* en la que se postula que las dimensiones de la inteligencia emocional predicen el bienestar subjetivo de los y las adolescentes.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos puede decirse que desde el modelo de habilidad son las dimensiones *atención y reparación* las que permiten explicar en mayor medida el bienestar subjetivo en los y las adolescentes, mientras que desde el modelo mixto son las dimensiones *interpersonal y el manejo del estrés*.

Estos resultados subrayan la idea de que el bienestar subjetivo depende, más que de los eventos y experiencias vitales, de las habilidades y características personales que determinan la valoración que el o la adolescente hace de dichos eventos, así como de la forma en la que enfrenta el estrés que pueda estar experimentando (Cejudo et al., 2018).

En esta línea, trabajos previos confirman que existen determinadas características personales necesarias para el ajuste psicológico en la adolescencia, tales como las habilidades sociales e interpersonales y las estrategias de regulación emocional (Cejudo et al., 2018; Resurrección et al., 2014). En otro orden de ideas, se ha comprobado que una mayor claridad emocional y reparación emocional se relaciona positivamente con la satisfacción con la vida en la etapa de la adolescencia (Prado et al., 2018). Si bien esto no coincide totalmente con los resultados aquí obtenidos, en los que se ha observado que las habilidades de atención y reparación y las dimensiones interpersonal y manejo del estrés son, las que mejor explican el bienestar subjetivo en este trabajo de tesis, si refleja la importancia de la capacidad de reparación para el bienestar adolescente.

### **1.2. Hipótesis 1.2.**

Los resultados obtenidos han permitido comprobar que la inteligencia emocional predice el bienestar subjetivo en mayor medida entre las chicas que entre los chicos. Estos datos confirman la *hipótesis 1.2.*, ya que se esperaba encontrar diferencias en la capacidad predictiva de las dimensiones de la inteligencia emocional sobre el bienestar subjetivo de los y las adolescentes en función de su sexo.

Es posible que las diferencias encontradas en este trabajo en función del sexo se deban en parte a los elementos sociales y culturales. Investigadores como Guastello y Guastello (2003) explican que niños y niñas crecen en realidades emocionales diferentes, lo cual genera una diferencia en el desarrollo de las aptitudes emocionales. Es decir, la socialización diferencial que reciben hombres y mujeres desde la infancia puede estar fomentando el que para ellas el componente emocional tenga un mayor peso en su bienestar subjetivo, al ser una parte importante de la identidad femenina, considerada como dependiente y relacionada con el cuidado y el servicio a las demás personas (Ferrer y Bosch, 2013). De este modo, las niñas se educan, aún hoy en día, para desarrollar mayor empatía, expresividad emocional y cuidado de las relaciones (Gartzia et al., 2012). Tal como apuntan algunos estudios (Cerón et al., 2011; Otero et al., 2009), existen diferencias en la socialización entre géneros desde la infancia

temprana. Por ejemplo, con las niñas las personas adultas cuidadoras suelen utilizar palabras con mayor carga afectiva que con los niños, lo que facilita que las niñas tiendan a hablar más de sus emociones y a utilizar términos emocionales en sus discursos, desarrollando, además, habilidades verbales antes que los niños. En el caso de los chicos, sin embargo, prevalece una educación mucho menos emocional, dirigida más a la acción, lo social y la independencia, reprimiendo la esfera afectiva (Ferrer y Bosch, 2013), esperando que lleguen a ser hombres racionales (Wood y Eagly, 2002). Las expectativas y educación diferente que genera este tipo de socialización en base a estereotipos de género, pueden, por tanto, explicar en parte las diferencias observadas en función del sexo.

### 1.3. Hipótesis 1.3.

En cuanto a la *hipótesis 1.3.*, esta plantea la existencia de diferencias en la capacidad predictiva de las dimensiones de la inteligencia emocional sobre el bienestar subjetivo de los y las adolescentes en función de la edad. Los resultados obtenidos han permitido constatar que, efectivamente, existen dichas diferencias, si bien no existe un patrón claro en función de la edad, lo que parece apuntar a que dichas diferencias se deben a la interacción de las variables sexo y edad. De hecho, entre las chicas se observa un patrón bastante similar de la incidencia de las distintas dimensiones de la IE independientemente del modelo de medida utilizado y de la edad sobre los componentes del *bienestar subjetivo*. Se constata, por ejemplo, que la dimensión de *atención* emocional predice mayores puntuaciones tanto en *afecto positivo* como *negativo* entre todas las adolescentes, reflejando, como se señala, el hecho de que prestar atención a las propias emociones, puede tener una doble vertiente, positiva y negativa. Atenderlas siendo agradables favorece el afecto positivo mientras que, centrarse en ellas cuando son displacenteras puede conducir al predominio de un afecto negativo, reduciendo el bienestar adolescente (Extremera et al., 2011).

La dimensión de *claridad* resulta también relevante en ambos grupos de edad, sin embargo, muestra distinta capacidad predictiva sobre los diversos componentes del bienestar subjetivo en función de la etapa adolescente. Así, predice el *afecto positivo* entre las chicas jóvenes y la *satisfacción con la vida* entre las mayores. Quizá esto tenga que ver con el hecho de que la capacidad de introspección y la capacidad cognitiva se desarrollan progresivamente con el paso de los años (Palomera, 2005), de manera que, a más edad, se constata una mayor habilidad para percibir y comprender emociones (Babić y Buško, 2020), para expresar afectos positivos y negativos (Goleman, 1996) así como un mayor vocabulario emocional (Bazhydai et al., 2019). Esto puede estar ayudando a que la claridad, de contribuir a explicar un mayor afecto positivo (componente emocional del bienestar subjetivo), pase a contribuir de manera más específica sobre el componente cognitivo del bienestar (la satisfacción vital) al identificar y clasificar mejor y con más detalle las propias emociones.

Destaca especialmente el hecho de que la *reparación* emocional predice, entre las chicas, todos los componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo) tanto en la adolescencia temprana como media. Sin embargo, en el caso de los chicos la *reparación* solo predice el *afecto negativo* en la adolescencia temprana, de manera que a mayor puntuación en reparación, menor es el afecto negativo percibido. La reparación emocional es la habilidad que regula las emociones, haciendo referencia a la creencia del individuo respecto a su propia capacidad para la interrupción de estados emocionales negativos y la prolongación de los positivos (Pena et al., 2011). En otras palabras, esta regulación emocional permite que el sujeto evalúe y organice sus

acciones basándose en la información obtenida por sus sentimientos y emociones; esto quiere decir que la reparación integra la lógica con las emociones para tomar decisiones efectivas (Extremera et al., 2006). Facilita, así, la orientación positiva a los problemas y la resolución racional de estos (Pena et al., 2011), así como el mejor reconocimiento de las circunstancias estresantes, dando pie al desarrollo de un mejor manejo de las mismas (Villarreal et al., 2010). Quizá, nuevamente los estereotipos de género puedan explicar por qué para las chicas de ambas etapas adolescentes, la reparación incide sobre todos los componentes del bienestar subjetivo y contribuya en mayor medida a explicar superiores puntuaciones en este que entre los chicos. Dado que de ellos ya se espera esa lógica y racionalidad (Wood y Eagly, 2002) que permita una gestión no emocional de los problemas, el percibirse hábiles en dicha capacidad puede no contribuir a su bienestar, puesto que es algo considerado “propio” de la masculinidad. Sin embargo, entre las chicas, de las que se espera una peor gestión de sus emociones al existir un estereotipo de género con una connotación altamente negativa en relación a su hipersensibilidad y descontrol emocional (Tubert, 2010), el percibirse, en este caso, en contra de dicho estereotipo tan pernicioso y sentirse capaces de regularse emocionalmente, puede explicar el que tome un importante peso en su bienestar.

No obstante, esto no explica las diferencias en función de la edad de los chicos, para quienes, siendo más jóvenes, la *reparación* y el *manejo del estrés* tienen cierta capacidad para predecir un menor *afecto negativo*, pero no predice ningún componente del bienestar subjetivo entre los adolescentes de más edad. Quizá, en este caso esté afectando la maduración, ya que la adolescencia temprana suele caracterizarse por una mayor labilidad emocional debido a los cambios físicos y hormonales puberales que le acompañan (Gómez-Baya et al., 2017), lo que puede estar provocando que para estos adolescentes más jóvenes el gestionar mejor sus estados emocionales cambiantes revierta en un menor afecto negativo. De hecho, esta mayor labilidad puede ser la que explica también el que entre los chicos menores la atención a las propias emociones incida en ambos tipos de *afecto (positivo y negativo)*, mientras que entre los mayores, habiéndose superado, en parte, los iniciales estallidos emocionales y cambios puberales, la atención solo explique el *afecto positivo*. Algo que también puede explicar el que la *adaptabilidad* contribuya solo al *afecto positivo* de los chicos en la adolescencia media y no en la temprana, al reconocer la importancia de enfrentarse y adaptarse a los cambios tan drásticos que han percibido en su propio cuerpo y entorno con la entrada en la pubertad (Aliño et al., 2006; Gaete, 2015; Martínez-Otero, 2019).

La dimensión *intrapersonal* predice la *satisfacción con la vida* entre las chicas de los dos grupos de edad, pero sólo entre los chicos en la adolescencia media (15-19 años). En el caso de los chicos, este hecho puede estar relacionado con los resultados de Keefer et al. (2013), quienes explicaron que, durante la adolescencia temprana, la escala intrapersonal disminuye, comenzando a adquirir niveles de estabilidad a partir de los 14 años, lo que puede explicar su mayor peso entre los chicos en dicha edad. La relevancia o peso sobre la *satisfacción vital* de las chicas de cualquier edad puede deberse, sin embargo, a la ya mencionada socialización diferencial, que lleva a prestar esa mayor atención y desarrollo de las propias habilidades personales. De hecho, estudios previos (Buenrostro-Guerrero et al., 2012) muestran una mayor capacidad tanto intrapersonal como interpersonal entre las adolescentes chicas que entre los chicos, algo que puede explicar su mayor incidencia en el bienestar subjetivo de las chicas, como se observa en los resultados de este estudio.

Para finalizar, destaca el hecho de que la dimensión *interpersonal* ha sido la única que ha mostrado capacidad predictiva sobre algún componente del bienestar subjetivo adolescente independientemente del sexo y la edad. En el caso de las chicas, permite



explicar puntuaciones superiores de *satisfacción vital* y *afecto positivo* en ambas etapas (temprana y media). Entre los chicos ocurre lo mismo, solo que en el caso de los mayores no muestra capacidad predictiva sobre el *afecto positivo*. Estos resultados coinciden con los de estudios que señalan que las relaciones interpersonales están positivamente asociadas con el bienestar subjetivo (Lacunza y Contini, 2016; Malo et al., 2012), y son consideradas por algunos investigadores como un elemento clave para dicho bienestar (Cuadra y Florenzano, 2003). También resultan coherentes con la importancia que las relaciones, especialmente entre pares, cobran en la adolescencia (Gaete, 2015), debido a que comienzan a ser cada vez más estrechas (Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005).

## 2. Segundo objetivo

El segundo objetivo específico ha planteado analizar la capacidad predictiva del apoyo social percibido (de personas significativas, de la familia y de las amistades) sobre el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo) en función del sexo y de la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y media. A grandes rasgos, a través de los resultados obtenidos se constata que:

- 1) El apoyo percibido de personas significativas predice la *satisfacción con la vida* y el *afecto positivo* entre las chicas y el *afecto negativo* entre los chicos.
- 2) El apoyo familiar predice la *satisfacción con la vida* en ambos sexos, y el *afecto negativo* solo en la muestra femenina.
- 3) El apoyo de las amistades predice la *satisfacción con la vida* y el *afecto positivo* solamente en el caso de las chicas.

En cualquier caso, como se detalla más adelante, existen matizaciones a realizar en estos resultados en función, nuevamente, de la edad de los y las jóvenes participantes.

### 2.1. Hipótesis 2.1.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, puede decirse que se confirma, en parte, la *hipótesis 2.1.* en la que se postula que el apoyo social percibido predice el bienestar subjetivo de los y las adolescentes. Los resultados de este estudio muestran que el apoyo de *personas significativas* y el apoyo *familiar* son las fuentes que presentan mayor capacidad predictiva del bienestar subjetivo entre los y las adolescentes, siendo también importante, en el caso de las chicas, el apoyo percibido de las *amistades*. El apoyo social es un factor importante a la hora de considerar el bienestar subjetivo de las personas, ya que brinda al individuo recursos humanos y materiales para superar determinadas situaciones de crisis, así como para manejar el estrés (López-Zafra et al, 2019). A pesar de las diferencias culturales mencionadas por algunos estudios en relación con la influencia del apoyo social de la familia, amistades y otros significativos durante la adolescencia (Cheung y Sim, 2017; López-Zafra et al., 2019), las investigaciones coinciden en señalar que el apoyo de la familia sigue manteniendo un peso importante en esta etapa vital sobre el bienestar subjetivo (Gutiérrez y Goncalves, 2013; López-Zafra et al, 2019; Rodríguez-Fernández et al., 2016). No obstante, a pesar de que la familia se considera una fuente principal de apoyo social para los y las adolescentes (Rueger et al., 2016), con mayor peso, incluso, que el apoyo de los iguales (Rodríguez-Fernández et al., 2012; Sarriera et al., 2015), también

existen trabajos en los que el apoyo de otras personas significativas, como el profesorado, muestra la relación más fuerte con el bienestar subjetivo del alumnado adolescente (Chu et al., 2010).

## 2.2. Hipótesis 2.2.

La hipótesis 2.2. plantea la existencia de diferencias en la capacidad predictiva de las fuentes de apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo de los y las adolescentes en función del sexo. Los resultados de este estudio permiten constatar que, efectivamente, dichas diferencias ocurren, observándose un mayor peso del apoyo percibido sobre el bienestar subjetivo de las chicas adolescentes que de los chicos. Es posible que esta mayor importancia pueda deberse a la percepción que se observa, en otros estudios, de mayor familiaridad y proximidad en sus relaciones por parte de las chicas, la cual supera a la de los chicos (Garaigordobil y Maganto, 2011; Rodrigo et al., 2008; Torres et al., 2010). Así, mediante los resultados de este estudio se corrobora que, para las chicas, la *familia* es una importante fuente de apoyo social a lo largo de toda la adolescencia, siendo, de hecho, la que permite explicar en mayor medida las puntuaciones en *satisfacción con la vida* (y menor *afecto negativo* entre las adolescentes mayores). No obstante, y como se indica más adelante, dependiendo de la edad también cobra importancia la percepción de apoyo de una *persona especial* o *significativa* o de las *amistades*, tanto en *satisfacción con la vida* como en *afecto positivo*.

Entre los chicos, sin embargo, la única fuente de apoyo percibido que se mantiene relevante para el bienestar subjetivo es la de una *persona especial* o *significativa*, incidiendo de forma diferente sobre los componentes del bienestar subjetivo en función de la edad adolescente. La percepción de apoyo por parte de la *familia* solo muestra capacidad predictiva de la *satisfacción con la vida* entre los chicos de la adolescencia media. Es posible que estas diferencias observadas en los resultados puedan deberse tanto a la socialización diferencial a la que se hacía referencia previamente, como a cuestiones madurativas, que se abordarán al detallar las diferencias encontradas en función de la edad.

En lo que respecta a la socialización diferencial, a las mujeres se les educa, desde niñas, en el cuidado y la importancia de la relación, de manera que la propia identidad se construye, en gran medida, en relación al “otro”, puesto que la feminidad se asocia a la reproducción (Ferrer y Bosch, 2013), la afectividad y al cuidado (Suberviola, 2020). Esto puede explicar el que para ellas el sentir apoyo de sus personas más cercanas tenga un peso mayor que para los chicos sobre el bienestar subjetivo, ya que a ellos se les educa “hacia el exterior”, en la independencia y la libertad (Ferrer y Bosch, 2013), en el desapego y la autonomía. Así, los y las propias adolescentes perciben a las chicas como más aptas para tareas de cuidado, y a los chicos para la competición (Ruiz et al., 2013). De hecho, en lo que respecta a las relaciones, si bien tiende a existir una menor diferencia en las relaciones con la familia, en las relaciones con amistades del mismo sexo las chicas se caracterizan por compartir problemas y sentimientos, se basan en la intimidad y confianza así como en el cuidado. Sin embargo, entre chicos se enmarcan más en la realización de actividades de riesgo, la competición amigable, los esfuerzos de control directo y la inhibición de los sentimientos e intimidad (Perry y Pauletti, 2011). Esto puede explicar por qué la *familia* incide sobre el bienestar subjetivo tanto de chicos (mayores) como de chicas (a cualquier edad) mientras que las *amistades* son relevantes para el bienestar subjetivo de las chicas, y no tanto de los chicos.

Por otra parte, destaca el hecho de que si bien percibir el apoyo de la *familia* parece incidir sobre la *satisfacción vital* especialmente de las adolescentes (aunque

también de los chicos mayores), así como sobre el *afecto negativo*, contribuyendo a reducirlo en el caso de las adolescentes mayores, percibir el apoyo de las *amistades* y las *personas significativas* incide, principalmente, sobre la *satisfacción vital* y el *afecto positivo* (con la excepción de los chicos mayores, sobre quienes contribuye a reducir el *afecto negativo*).

Es posible que estos resultados puedan deberse al hecho de que, si bien la relación con los pares cobra cada vez más importancia en un intento de separarse más de la familia y encontrar la propia identidad (Gaete, 2015), estas relaciones todavía no hayan adquirido, en la adolescencia media, suficiente grado de intimidad como para compartir los problemas y preocupaciones que más afectan a las adolescentes ofreciendo, más bien, compañía y un contexto para la satisfacción de otras necesidades (Gaete, 2015). De este modo, las amistades y personas significativas pueden ser fuente de bienestar y diversión, mientras que la familia puede constituir aún, especialmente para las chicas, el refugio al que acudir ante los problemas que realmente les preocupan. De hecho, se considera que los y las progenitores continúan siendo, durante la adolescencia, una de las principales fuentes de apego y ayuda emocional (Fuentes et al., 2003).

### **2.3. Hipótesis 2.3.**

La *hipótesis 2.3.* postula la existencia de diferencias en la capacidad predictiva de las fuentes de apoyo social sobre el bienestar subjetivo de los y las adolescentes en función de la edad. Los resultados obtenidos permiten confirmar parcialmente dicha hipótesis, si bien, nuevamente, los datos parecen apuntar a que dichas diferencias tienen relación con la interacción sexo y edad, y no únicamente con la edad, al no observarse un patrón claro y similar entre chicos y chicas.

Como se ha podido constatar en esta investigación el apoyo de *personas significativas* predice la *satisfacción con la vida* y el *afecto positivo* en ambos sexos en la adolescencia temprana (11-14 años), pero, también menores puntuaciones en *afecto negativo* entre los chicos en la adolescencia media (15-19 años). Las personas significativas son consideradas, en conjunto con la familia y las amistades, un elemento fundamental para la salud, la calidad de vida, el ajuste y el bienestar de las personas (Alonso et al., 2013; Gómez, 2008; Matud et al., 2002; Orcasita y Uribe, 2010). Dado, por tanto, que el apoyo social percibido durante la adolescencia está relacionado significativamente con el bienestar físico y el ajuste emocional (Barra et al., 2006; Carrillo, 2009), resulta clave que las y los adolescentes cuenten con personas significativas y de confianza a las cuales acudir y con las que puedan expresar sus emociones, dificultades y problemas libremente (Coleman y Henry, 2003).

En cuanto a las razones por las cuales el apoyo de personas significativas pueda contribuir a explicar menores puntuaciones en *afecto negativo* de los chicos durante la adolescencia media, puede deberse a la importancia que las parejas comienzan a cobrar en este momento vital (Gaete, 2015), de manera que, especialmente en parejas heterosexuales y debido a la asunción de los roles de género, las chicas (novias) comiencen a ejercer una función de confidente y apoyo que favorezca el bienestar de los chicos al reducir su *afecto negativo*. No obstante, resulta muy difícil poder explicar este resultado, al no especificarse en la herramienta de medida quién es la persona u otro significativo (pareja, familiar, amistad, docente, etc.) en quien piensa cada sujeto al cumplimentar el cuestionario.

Al mismo tiempo, los resultados revelan que el apoyo de la *familia* muestra capacidad predictiva en la *satisfacción con la vida* en las adolescentes de ambas edades, así como la de los chicos en la adolescencia media, y el *afecto negativo* entre las chicas

de la adolescencia media. La falta de significatividad estadística que muestra en el caso de los adolescentes de menor edad puede deberse, en parte, a la mayor conflictividad que caracteriza las relaciones familiares al inicio de la adolescencia (Gaete, 2015) y que se va reduciendo con el transcurso de esta (Iglesias, 2013), que suele ser, además, menor entre las chicas, entre quienes predomina mayor comunicación familiar (Parra y Oliva, 2002). El apoyo de la familia es uno de los indicadores más importantes en la calidad de las relaciones, influyendo además en la autoestima, en el ajuste a nivel escolar, así como en el resto de las competencias sociales del adolescente (Barrios y Frías, 2016; Helsen et al., 2000; Musitu et al., 2006; San Martín y Barra, 2013). Gutiérrez y Gonçalves (2013) encontraron que la autoestima y el apoyo social de la familia son las variables que tienen una mayor capacidad predictiva sobre la satisfacción con la vida en los y las adolescentes. Similares resultados se han observado entre adolescentes mexicanos, constatando que el apoyo familiar mostraba ser un elemento central para los niveles de bienestar subjetivo (Luna, 2012).

Desde otra perspectiva, se observan diferencias en función de la edad en el peso del apoyo percibido de *personas significativas*. Este apoyo percibido predice la *satisfacción con la vida* y el *afecto positivo* de chicos y chicas en la adolescencia temprana, pero solo menor *afecto negativo* entre los chicos de más edad. Como ya se ha indicado, es complejo poder explicar estos resultados al desconocer a qué persona significativa hacen referencia los y las adolescentes participantes. Sin embargo, puede ser que la persona significativa al inicio de la adolescencia sea una amistad íntima y exclusiva, característica más propia de la adolescencia temprana (Gaete, 2015), lo cual explica su incidencia sobre el *afecto positivo*, mientras que, en la adolescencia media, al cobrar su máxima importancia el grupo de iguales (Gaete, 2015), y teniendo en cuenta que dichas relaciones, como ya se ha señalado, son de mayor cercanía entre las chicas (Perry y Pauletti, 2011) y resultan más relevantes para ellas (Barcelata et al., 2013; Barra, 2012), puede que su apoyo percibido tenga también mayor incidencia en el bienestar de estas. Sin embargo, para los chicos, puede cobrar mayor peso como fuente de apoyo emocional la relación de pareja, a la que se ha hecho referencia previamente, y que, efectivamente, tiende a ser más relevante al final de la adolescencia temprana (Navarro et al., 2017), pudiendo explicar así su incidencia en cuanto al alivio del *afecto negativo*.

Destacar, para finalizar, el hecho ya reseñado de que el apoyo percibido de las *amistades* predice la *satisfacción con la vida* y el *afecto positivo* únicamente entre las chicas de la adolescencia media. En este sentido, es posible que la concepción de las amistades como fuente de intimidad y confianza que ocurre entre las chicas, frente a las relaciones más de tipo agencial de los chicos para la realización de actividades, la competición, etc. (Perry y Pauletti, 2011) pueda estar explicando el mayor peso que muestran estas sobre el bienestar de las adolescentes. De este modo, para las chicas, el sentir que pertenecen a su grupo de iguales y experimentar sentimientos de protección y reconocimiento (Cuadra y Florenzano, 2003) puede explicar en mayor medida su bienestar subjetivo.

### **3. Tercer objetivo**

El tercer objetivo específico ha planteado analizar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional, medida desde el modelo de habilidad a través de autoinforme (atención, claridad y reparación emocional) así como a través de un modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) sobre cada una de las fuentes del apoyo social percibido (de personas significativas, de la familia y de las

amistades) en función del sexo y de la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y media. A modo general, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en este trabajo, se ha podido constatar que, en lo que respecta a la capacidad explicativa de las distintas dimensiones de la inteligencia emocional considerada desde el modelo de habilidad a través de autoinforme sobre el apoyo percibido de los y las adolescentes participantes:

- 1) La atención emocional predice el apoyo percibido de *personas significativas* entre las chicas, sin mostrar capacidad predictiva en los chicos.
- 2) La claridad emocional predice el apoyo percibido de la *familia* en ambos sexos, y en el caso de las chicas, predice también el apoyo percibido de las amistades.
- 3) La reparación emocional predice el apoyo percibido de *personas significativas* y de la familia en ambos sexos, además del apoyo percibido de las *amistades* en las chicas.

Por otro lado, en lo que respecta a la capacidad explicativa de las dimensiones de la inteligencia emocional considerada desde un modelo mixto sobre el apoyo percibido de los y las adolescentes:

- 1) La dimensión intrapersonal predice el apoyo percibido de la *familia* y de las *amistades* en las chicas, sin mostrar capacidad predictiva en los chicos.
- 2) La dimensión interpersonal predice las *tres fuentes del apoyo social percibido* en ambos sexos.
- 3) La dimensión de manejo del estrés predice el apoyo percibido de la *familia* y de las *amistades* únicamente en la muestra masculina.
- 4) La dimensión de adaptabilidad muestra capacidad predictiva sobre el apoyo social percibido en ninguno de los sexos.

En otro orden, en función a la edad se observa que la capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social percibido es mayor en la adolescencia media.

### **3.1. Hipótesis 3.1.**

Estos resultados confirman parcialmente la *hipótesis 3.1.*, según la cual se espera que las dimensiones de la inteligencia emocional predijesen las fuentes de apoyo social de los y las adolescentes. Así, se observa que, desde el modelo de habilidad, la dimensión de *reparación* emocional es la que muestra un mayor peso a la hora de predecir el apoyo social entre los y las adolescentes. Este resultado concuerda con lo encontrado por la investigación previa, en el sentido de que los y las adolescentes que tienen un mejor manejo de sus emociones tienden a mantener relaciones e interacciones sociales más positivas, un mayor apoyo por parte de sus familiares y menos interacciones negativas con sus amistades (Lopes et al., 2003). Igualmente los y las jóvenes con mayor inteligencia emocional reportan una mayor intimidad y afecto con sus amistades (Batoool y Lewis, 2020), en concordancia también con lo que parece apuntar este estudio. Este hecho resulta relevante debido a que la relación con iguales tiene un gran peso en el desarrollo adolescente (Gaete, 2015; Iglesias, 2013), pudiendo explicar, además, y como se ve en el apartado anterior, diversos componentes del bienestar subjetivo de los y las jóvenes.

Teniendo en cuenta el modelo mixto de la inteligencia emocional, destaca especialmente el peso que muestra la dimensión *interpersonal* sobre el apoyo percibido

de las *amistades*. Esto puede explicarse al considerar que esta habilidad involucra la autoconciencia emocional y la asertividad para la expresión de emociones de forma no destructiva (Bar-On, 2006), lo que favorece la capacidad de construir y mantener las relaciones de amistad, además de la habilidad para identificarse con el grupo social y la capacidad de cooperar satisfactoriamente en la dinámica del mismo (Bar-On, 2006). Estas habilidades redundarían, posiblemente, en percibir un mayor apoyo de las amistades al tener mejor relación con ellas. Por otra parte, resulta reseñable el hecho de que la dimensión intrapersonal incide también, de manera positiva, sobre el apoyo social percibido de las amistades (en el caso de las chicas), posiblemente porque estas, al sentirse más hábiles en su autogestión también puedan mantener mejores relaciones con las demás personas y así, recibir y percibir un mayor apoyo de sus amistades.

### **3.2. Hipótesis 3.2.**

La inteligencia emocional predice el apoyo social percibido en ambos sexos, no obstante, la capacidad explicativa es mayor entre las chicas, con lo que se confirma la *hipótesis 3.2.*, en la que se postula la existencia de diferencias en la capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre las fuentes de apoyo social percibido de los y las adolescentes en función del sexo. Este hecho puede estar relacionado con la ya mencionada socialización diferencial y la asunción de los estereotipos de género (Gartzía et al., 2012), que dirigen a las chicas a desarrollar en mayor medida la expresividad y el afecto, mientras educa a los chicos hacia la instrumentalidad y la independencia (Musitu y Cava, 2003), tratando de reducir su expresión emocional (McClure, 2000), lo cual no facilita su inteligencia emocional así como el establecimiento de relaciones que puedan proveer de apoyo social. Por el contrario, al haber desarrollado, las chicas, como resultado de esta distinta socialización, una mayor capacidad para identificar emociones y presentar conductas interpersonales empáticas (Reina y Oliva, 2015; Sánchez, Fernández-Berrocal et al., 2008), esto puede estar repercutiendo positivamente sobre la percepción de disponibilidad del apoyo social y la calidad de las relaciones sociales (Salovey et al., 2000).

### **3.3. Hipótesis 3.3.**

La inteligencia emocional predice el apoyo social percibido en mayor medida en la adolescencia media que en la temprana en el caso de los chicos, no tanto en el de las chicas, por lo que se puede decir que los resultados confirman, parcialmente, la *hipótesis 3.3.*, en la cual se plantea la existencia de diferencias en la capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre las fuentes de apoyo social percibido en función de la edad de los y las adolescentes. Nuevamente, sin embargo, debe tenerse en cuenta que parece ser la interacción sexo-edad la que puede explicar el distinto peso que muestran las dimensiones de la inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido por parte de los y las adolescentes. El incremento de la capacidad explicativa, especialmente entre los chicos mayores, coincide con lo observado en estudios previos (Bar-On y Parker, 2000; Goleman, 1998; Karimi et al., 2020; Mankus et al., 2016; Nayak, 2014; Palomera, 2005; Pandey y Tripathi, 2004) en que los y las adolescentes con mayor edad obtienen mayores puntuaciones en inteligencia emocional, lo que puede favorecer el uso de esta en la creación y mantenimiento de vínculos y, por tanto, revertir en un mayor apoyo sentido por parte de tales relaciones.

La *atención* emocional predice el apoyo de *personas significativas* entre las chicas de 11-14 años, no así en el grupo de los chicos. Estudios previos observan que atender a

las propias emociones es una habilidad en la que puntúan más elevado las chicas (Calero et al., 2018; Garaigordobil, 2020; Gómez-Baya et al., 2016; Mayer et al., 2000; Pena et al., 2011; Reina y Oliva, 2015; Salovey, 2006). Esta mayor atención a los propios sentimientos, así como la búsqueda de una amistad exclusiva propia de la adolescencia temprana (Gaete, 2015), acompañada del aumento de la necesidad de mayor autonomía, que suele dar lugar a mayores conflictos con los padres (Aliño et al., 2006; Pineda y Aliño, 2002), puede estar explicando el recurrir al apoyo de una persona significativa.

En esta misma línea, la *claridad* emocional predice el apoyo de *personas significativas* y el apoyo de *amistades* en el grupo de chicas de 15-19 años, así como el apoyo de la *familia* en los chicos de 15-19 años. Es posible que el ser capaces de diferenciar e identificar las emociones contribuya a un mejor mantenimiento de las relaciones externas a la familia en el caso de las chicas, socialmente más orientadas hacia la relación y el cuidado de las interacciones personales (Gartzia et al., 2012). Esta mayor claridad unida a una mayor expresividad emocional de las adolescentes quienes, bien sea por el proceso de socialización u otro elemento cultural o psicosocial, tienen también una mayor probabilidad de identificar conductas interpersonales empáticas (Pena et al., 2011; Reina y Oliva, 2015; Sánchez, Fernández-Berrocal et al., 2008), favorece el mantenimiento de las relaciones y, con ello, la percepción de apoyo por parte de las mismas. En el caso de los chicos, puede estar favoreciendo la comunicación y relación con la familia y, con ello, cierta disminución de los conflictos, lo que contribuye a percibir mayor apoyo por parte de dicha fuente. Estos resultados concuerdan con los de otros estudios en los que se observa que una mayor capacidad adolescente para identificar las propias emociones se relaciona con una mayor calidad en las relaciones y una mayor red de apoyo (Claire et al., 2014; Rowsell et al., 2016).

En cuanto a la última dimensión de la inteligencia emocional considerada desde el modelo de habilidad, la *reparación* emocional, se constata que esta predice el apoyo percibido de la *familia* y de *personas significativas* en ambos grupos de edad entre las chicas, así como el apoyo percibido de las *amistades* entre las chicas de la adolescencia media. En el caso de los chicos, la *reparación* emocional predice el apoyo percibido de *personas significativas* entre los adolescentes mayores y de la *familia* en el caso de los más jóvenes. Estos hallazgos concuerdan con los de estudios previos en los que se constata que la regulación se asocia a una mayor satisfacción en las relaciones personales (Ruvalcaba-Romero et al., 2017) así como a la calidad autopercebida de las relaciones interpersonales (Mestre y Fernández-Berrocal, 2009).

Es posible que las diferencias encontradas en función de la edad puedan explicarse, en parte, por el desarrollo evolutivo que acontece entre la adolescencia temprana y media (BarOn y Parker, 2000; Chavarría y Barra, 2013; Keefer et al., 2013), donde se evidencian diferencias en cuanto a la habilidad de comprensión y regulación de las emociones (Somerville et al., 2010), así como por la maduración más temprana del sistema nervioso central de ellas, implicado en la regulación emocional (De Bellis et al., 2001).

En cualquier caso, estos resultados muestran la especial relevancia de la *reparación* emocional, así como de la *claridad* emocional, en menor medida, a la hora de explicar el apoyo social percibido por los y las adolescentes. Algo que concuerda con hallazgos previos en los que se constata que comprender y regular bien los estados emocionales son las habilidades que permiten predecir en mayor medida el apoyo social percibido (Montes-Berges y Augusto, 2007). Resulta, por tanto, importante que los y las adolescentes conozcan estrategias para la gestión emocional, ya que les permite lograr sus expectativas, además de participar activamente en el contexto que se encuentran

(Deocano et al., 2021), facilitando, como parecen apuntar los resultados de este estudio, la percepción de apoyo procedente de dicho entorno.

En lo que respecta a las diferencias por edad encontradas al analizar las dimensiones de la inteligencia emocional desde un modelo mixto, se ha constatado que la dimensión *intrapersonal* predice el apoyo de la *familia* en las chicas de 15-19 años y el apoyo de las *amistades* en los dos grupos de edades estudiadas, no obstante, no muestra capacidad predictiva en los chicos en ningún rango de edad. Nuevamente puede que estos resultados se expliquen teniendo en cuenta tanto factores culturales, como la socialización diferencial, como madurativos. La educación recibida por las chicas desde niñas hace que las adolescentes puedan mostrar mayor habilidad en esta dimensión, siendo más conscientes de sí mismas y de sus propias emociones. Esta mayor habilidad para reconocer los estados emocionales se asocia a mejores relaciones sociales con los iguales y padres (Salguero et al., 2011).

Cabe destacar que, en este modelo de inteligencia emocional, y en línea con estudios previos, que sitúan a las dimensiones intra e interpersonal como aquellas con mayor peso a la hora de explicar el apoyo social percibido en la adolescencia (Cejudo et al., 2018; Di Fabio y Kenny, 2012), la dimensión *interpersonal* es la que muestra la mayor capacidad predictiva del apoyo social percibido en este trabajo. Dicha dimensión explica el apoyo percibido de *personas significativas*, el apoyo percibido de la *familia* y el apoyo percibido de las *amistades* en ambos sexos. En el caso de las chicas predice tal apoyo tanto en la adolescencia temprana como media, mientras que entre los chicos solo se observa en la adolescencia temprana (11-14 años). No cabe duda, pues, que en la adolescencia la habilidad interpersonal juega un papel fundamental como variable predictora del apoyo social percibido en los y las adolescentes. Dicha habilidad evalúa la preocupación e interés por los estados emocionales de las demás personas, el respeto hacia estos, las muestras de empatía, etc. (Bar On y Parker, 2000), por lo que resulta comprensible que su manifestación en las relaciones interpersonales favorezca una acción recíproca y, con ello, facilite la percepción de apoyo por parte de la red social cercana.

El *manejo del estrés* predice el apoyo de la *familia* en el grupo de los adolescentes de más edad (15-19 años) y el de las *amistades* en el grupo de menor edad (11-14 años), pero únicamente entre los chicos, sin mostrar capacidad predictiva entre las chicas. Los estudios previos muestran que la dimensión de manejo del estrés es una habilidad en la que suelen puntuar más alto los chicos (Ahmad et al., 2009; Amador-Licono et al., 2020; Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005). No obstante, es posible que la falta de significatividad encontrada en el caso de las chicas se deba a que en el instrumento de medida (Bar On y Parker, 2000) se hace especial énfasis en el control del enfado, peleas, etc., emociones y conductas que, nuevamente y por la socialización diferencial de género, concuerdan más con el estereotipo masculino de dominación, independencia y agresividad que con el femenino de sensibilidad, calidez, dependencia y orientación hacia las demás personas (González-Gavaldón, 1999). En este sentido, el que los chicos muestren esta capacidad de manejo del estrés con sus iguales, dada la relevancia del grupo de pares en la adolescencia (Gaete, 2015; Iglesias, 2013), así como, progresivamente, con la familia, pudiendo controlar en mayor medida el enfado y gestionando de mejor manera los conflictos que se generan con los progenitores por la búsqueda de autonomía, puede estar favoreciendo un menor nivel de conflicto intrafamiliar y, por consiguiente, percibir un mayor apoyo de la familia (Sanz, 2018), al darse un mejor funcionamiento y comunicación familiar (Musitu y Callejas, 2017).



En resumen, las evidencias aquí encontradas coinciden con los resultados de estudios previos que establecen que la inteligencia emocional puede tener influencia sobre el apoyo social percibido (Metaj-Macula, 2017; Zeidner y Matthews, 2016).

#### 4. Cuarto objetivo

El cuarto y último objetivo de este trabajo ha planteado analizar la capacidad predictiva de las diversas fuentes del apoyo social percibido (de personas significativas, de la familia y de las amistades) sobre la inteligencia emocional medida desde el modelo de habilidad a través de autoinforme (atención, claridad y reparación) y desde un modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, y adaptabilidad) en función del sexo y la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y media. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en este caso, de modo general puede decirse que, en lo que respecta a la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre las dimensiones de la inteligencia emocional considerada desde el modelo de habilidad:

- 1) El apoyo percibido de personas significativas predice la *atención emocional* en las chicas, aunque en los chicos no muestra capacidad predictiva.
- 2) El apoyo percibido de la familia predice la *reparación* emocional en ambos sexos.
- 3) El apoyo percibido de las amistades predice la *claridad* emocional y *reparación* emocional, sin embargo, en los chicos no muestra capacidad predictiva.

Por otra parte, teniendo en cuenta la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre las dimensiones de la inteligencia emocional considerada desde un modelo mixto, a grandes rasgos se observa que:

- 1) El apoyo percibido de personas significativas predice las dimensiones *interpersonales, manejo del estrés y adaptabilidad* en las chicas, no así en los chicos.
- 2) El apoyo percibido de la familia predice el *manejo del estrés* en las chicas y en los chicos en las dimensiones *interpersonal y adaptabilidad*.
- 3) El apoyo percibido de las amistades predice las habilidades *intrapersonales y manejo del estrés*, pero no en los chicos.

De acuerdo con la edad, se ha observado mayor capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre la IE en la adolescencia temprana.

##### 4.1. Hipótesis 4.1.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, puede decirse que se confirma parcialmente la *hipótesis 4.1.*, puesto que el apoyo social percibido predice la inteligencia emocional en los y las adolescentes, si bien, como en casos anteriores, es preciso realizar puntualizaciones en función del sexo y de la edad. Los resultados obtenidos en este estudio muestran que la *familia* es la fuente de apoyo percibido que predice en mayor medida la inteligencia emocional entre los y las adolescentes, lo cual puede explicarse teniendo en cuenta que la familia es el agente fundamental de socialización y de desarrollo de las emociones (Ruiz y Carranza, 2018). Otros estudios

han encontrado que el apoyo familiar es el que ha mostrado una mayor protección hacia el desarrollo de síntomas depresivos en adolescentes (López-Zafra et al., 2019), así como de conductas agresivas (Larraz et al., 2020; Matalinares et al., 2010), por lo que parece que percibir dicho apoyo contribuye al desarrollo de habilidades emocionales que facilitan una mejor adaptación filial. Efectivamente, el apoyo familiar se asocia a un mejor ajuste psicosocial en adolescentes (Larraz, et al., 2020). Además de esto, existen estudios que señalan que el apoyo familiar, con imposición de límites, permite que las personas adolescentes desarrollen habilidades de autorregulación emocional, permitiendo también que aprendan a actuar de manera competente (Larraz, et al., 2020). Estos recursos emocionales que se desarrollan gracias al apoyo familiar facilitan, además, el desarrollo de habilidades para establecer relaciones en distintos ámbitos, lo que puede dar lugar a una mayor percepción del apoyo por parte de los pares (Dekovic y Meeus, 1997) al contribuir a mejorar la capacidad del adolescente de relacionarse con sus iguales (Calkins y Dedmon 2000; Castells y Silber, 2000).

#### 4.2. Hipótesis 4.2.

Los resultados de este estudio muestran que el apoyo social percibido predice en mayor medida la inteligencia emocional en ambos modelos en el caso de las adolescentes. Estos resultados confirman la *hipótesis 4.2.*, en la cual se postula que existe diferencias en la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre la inteligencia emocional de los y las adolescentes en función del sexo.

Los resultados muestran que, entre las adolescentes, el apoyo percibido *de personas significativas* es el que predice en mayor medida las dimensiones de la IE, especialmente cuando esta se evalúa desde un modelo mixto. Sin embargo, entre los chicos es únicamente el apoyo percibido por parte de la *familia* el que permite explicar, y solo en el caso de los chicos más jóvenes, las puntuaciones de *reparación emocional*, *adaptabilidad* y de la dimensión *intrapersonal*. Esta considerablemente inferior capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre las dimensiones de la IE de los chicos puede deberse, nuevamente, a la ya mencionada socialización diferencial, que exige a los chicos, para aproximarse al estereotipo de masculinidad, por un lado independencia y, por otro, la supresión de las emociones (Ferrer y Bosch, 2013; Musitu y Cava, 2003; Suberviola, 2020). Puede que por ello ambas variables, tanto el apoyo social percibido como la inteligencia emocional, constituyan aspectos de mucha menor relevancia en la formación de la identidad masculina, y por tanto, tengan menor peso y repercutan en menor medida sobre su percepción de habilidades emocionales.

El hecho de que sea el apoyo percibido por parte de la *familia* el único que muestra capacidad explicativa en el caso de los chicos concuerda con la importancia que la familia sigue teniendo en la adolescencia (Cheung y Sim, 2017; Watson et al., 2019; Zhu et al., 2014), y con los resultados de estudios previos en los que se constata que los chicos perciben, en mayor medida que las chicas, el apoyo familiar (Cheng y Chan, 2004; Eker et al., 2000; Norris y Ayres, 2016; Sanz, 2018; Vásquez, 2020). El que únicamente se observe esta capacidad predictiva en la adolescencia temprana puede quizá estar relacionado con la disminución progresiva en la percepción de apoyo social que puede ocurrir en la adolescencia (Martínez, Aricak, et al., 2011), especialmente en lo que respecta a la percepción de apoyo familiar (Musitu y Cava, 2003), así como con el incremento del estrés y de la ansiedad que caracteriza este periodo vital, lo cual incide negativamente en las habilidades sociales, produciendo más inseguridades, pudiendo esto ocasionar la disminución de la percepción de apoyo social o el hecho de que se le dé una menor importancia (Osborne-Oliver, 2008; Palomar y Cienfuegos, 2007).

A la vez, el que entre las chicas las relaciones externas a la familia sí puedan explicar parte de las puntuaciones de distintas dimensiones de la inteligencia emocional concuerdan con la mayor importancia que toman para estas, frente a los chicos, las relaciones sociales y el apoyo social extrafamiliar de amistades y otras personas significativas (Cheung y Sim, 2017; Guan y Fuligni, 2015); relaciones de las que perciben mayor apoyo que los chicos (Aisenson et al., 2007; Prabhu y Shekhar, 2017; Trejos-Herrera et al., 2018; Vásquez, 2020).

### 4.3. Hipótesis 4.3.

En relación a la hipótesis 4.3. en la que se postula la existencia de diferencias en la capacidad predictiva de las fuentes de apoyo social percibido sobre la inteligencia emocional en función de la edad, los resultados obtenidos en este trabajo permiten confirmarla, si bien nuevamente dichas diferencias parecen deberse más a la interacción entre las variables sexo y edad que únicamente a la edad, e incluso, al tipo de instrumento utilizado para la medida de la inteligencia emocional. De hecho, como ya se señala, entre los chicos, solo en el caso de los más jóvenes muestra el apoyo social percibido cierta capacidad predictiva sobre las dimensiones de la inteligencia emocional. Entre las chicas, se observan diferencias también en función de la edad, siendo remarcable el hecho de que el apoyo social percibido muestra una menor capacidad predictiva sobre las dimensiones de la inteligencia emocional medida desde el modelo mixto.

En cuanto a las diferencias observadas en función de la edad entre las chicas, cabe destacar que el apoyo percibido de *personas significativas* predice la *atención emocional*, el *manejo del estrés* y la *adaptabilidad* en la adolescencia temprana entre las adolescentes de 11-14 años, así como la dimensión *interpersonal* en la adolescencia temprana (11-14 años) y media (15-19 años), sin mostrar capacidad predictiva entre los chicos. Es posible que en esta etapa inicial de la adolescencia, la necesidad de percibir la exclusividad de una relación de amistad (Gaete, 2015), o el establecimiento de las primeras relaciones de pareja, con la consiguiente exaltación de las emociones tanto positivas, como el enamoramiento, como de ansiedad y nerviosismo que pueda provocar esta nueva experiencia, contribuyan a que el foco de la atención se centre en las propias emociones adolescentes, algo que ya no ocurre en la siguiente etapa, en la que la necesidad de exclusividad no es tan elevada y el grupo de iguales, generalmente mixto, toma mayor relevancia (Gaete, 2015). Como contrapartida, el contar con el apoyo de una persona significativa o especial puede favorecer, dada la importancia que las relaciones cobran en la adolescencia y el especial peso que tienen para las chicas, el poder adaptarse más fácilmente a los cambios que se presentan en esta etapa y gestionar de forma adecuada las emociones cuando se encuentren ante situaciones de estrés, ya que el apoyo social percibido protege a la persona de los efectos negativos del estrés al proveerle de recursos psicológicos para enfrentar los eventos estresantes de la vida diaria (Rakizadeh y Hafezi, 2016).

El apoyo percibido por parte de la *familia* predice la *reparación emocional* de las y los adolescentes de 11-14 años, así como la *reparación emocional* y el *manejo del estrés* entre las adolescentes de 15-19 años. También predice la dimensión *interpersonal* y *adaptabilidad* en los chicos en la adolescencia inicial. Estos resultados coinciden con lo ya expuesto previamente en relación a la importancia de la familia como contexto socializador y de desarrollo de las habilidades emocionales (Ruiz y Carranza, 2018) cuyo apoyo se asocia a un mejor ajuste psicosocial durante la adolescencia (Larraz, et al., 2020), algo a lo que también parecen apuntar los hallazgos de este trabajo, al

constatar la relación entre el apoyo percibido de la familia y la mayor capacidad para adaptarse a los cambios, gestionar las propias emociones y reconocer y empatizar con las de los demás que muestran los y las adolescentes participantes.

En cuanto al apoyo percibido de *amistades*, se constata que predice la *claridad emocional* y la *reparación emocional* entre las chicas de mayor edad, así como la dimensión *intrapersonal* entre las chicas en ambas etapas de la adolescencia, y el *manejo del estrés* en la adolescencia inicial, sin mostrar capacidad predictiva en los chicos. Esta mayor incidencia del apoyo percibido de amistades en el grupo de chicas de más edad coincide con lo observado en estudios que se han centrado en cómo evolucionan las redes sociales en la adolescencia entre los 9 y 19 años. En ellos se evidencia que las fuentes de apoyo social percibido varían de acuerdo con la edad (Furman y Buhrmester, 1992), disminuyendo el apoyo percibido por parte de la familia y aumentando el percibido por parte de las amistades (Musitu y Cava, 2003). Este mayor apoyo percibido puede estar facilitando, al compartir sus experiencias, preocupaciones y emociones con las amistades, el que las chicas puedan identificar con mayor claridad los estados emocionales, así como desarrollar estrategias de regulación emocional.

## 5. Limitaciones

El presente estudio se ha realizado con el fin de conocer la relación existente entre el bienestar subjetivo, la inteligencia emocional y el apoyo social percibido de adolescentes de la República Dominicana en función del sexo y la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y media. Si bien, como se ha ido constatando a lo largo de la discusión de los resultados, se extraen conclusiones interesantes respecto a la capacidad predictiva que muestra cada variable incluida en el estudio, es preciso reconocer la necesidad de interpretar con cautela todo lo descrito, ya que este trabajo presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta.

En primer lugar, el acceso e inclusión, como participantes, de adolescentes en la etapa inicial y media de dicho periodo vital, sin poder recopilar datos de estudiantes inmersos en la etapa final de la adolescencia. Es interesante, además, poder comparar estos resultados con los obtenidos en otros grupos de edad de participantes de la República Dominicana, ya que todavía existe un considerable vacío de investigación respecto a esta temática en dicho contexto.

En otro orden, el estudio presentado resulta de naturaleza transversal, sin haber existido ocasión de tomar medidas repetidas a los y las participantes. Estas medidas podrían haber dado pie a la realización de un estudio longitudinal que permitiese constatar si las diferencias observadas en los distintos grupos de edad a la hora de determinar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional, el bienestar subjetivo y el apoyo social percibido podrían deberse a la progresiva maduración y avance en la etapa vital de la adolescencia del alumnado.

Desde otro punto de vista, y como se constata en la discusión de los resultados, las diferencias observadas en función de la edad podrían, muy bien, deberse a la interacción de dicha variable con el sexo, cuestión que no se ha tenido en cuenta a la hora de realizar los análisis estadísticos pertinentes. En relación con esto, es relevante señalar que las variables estudiadas dejan una gran cantidad de varianza por explicar, por lo que sería interesante que futuras investigaciones tomaran en cuenta otros factores que puedan contribuir a aumentar la capacidad predictiva de los modelos, tales como variables personales de los y las adolescentes (autoestima, autoeficacia, autoconcepto, personalidad, CI, posible historial de problemas de salud mental, etc.), como factores de

tipo sociodemográfico o más propios del contexto, como los estudios previos de los progenitores, su nivel socioeconómico, el tipo o estructura de familia, el contexto escolar. Igualmente, sería conveniente y sumamente interesante considerar posibles relaciones de mediación entre variables, por lo que se considera pertinente seguir estudiando la capacidad predictiva de cada variable a través del uso de modelos de ecuaciones estructurales y estadísticas multivariadas que permitan analizar la relación existente entre variables latentes y observadas.

En cuanto a los instrumentos de medida utilizados, se debe señalar que para la evaluación de la inteligencia emocional se han utilizado dos instrumentos de autoinforme, el TMMS (Salovey y Mayer, 1990) para recoger la conceptualización de la inteligencia emocional desde el modelo de habilidad y el EQ-i: YV-S (Bar-On y Parker, 2000) para recoger la perspectiva desde un modelo mixto. Estos datos posiblemente podrían ser complementados con los obtenidos a través de test de ejecución, a fin de poder contar, además, con medidas más objetivas y menos sesgadas en cuanto al género. En este sentido, y para aumentar la confiabilidad en los resultados, hubiese sido interesante incluir también alguna escala para tratar de reducir las respuestas condicionadas por la deseabilidad social entre el alumnado. En relación con las herramientas de medida es importante reconocer también la limitación supuesta por la baja fiabilidad obtenida en las dimensiones intrapersonal e interpersonal del cuestionario EQ-i: YV-S (Bar-On y Parker, 2000), por lo que los resultados obtenidos en relación con dichas subescalas deben interpretarse con precaución.

El mismo problema relativo al uso de medidas de autoinforme para recoger las puntuaciones del alumnado en inteligencia emocional se aplica al resto de cuestionarios empleados en este trabajo, al tratarse todos ellos de herramientas de autocumplimentación. En este sentido, hubiera sido deseable haber podido contar con otras fuentes externas como progenitores, pares y profesorado, para contrastar la información obtenida. Además, la recolección de datos podría haberse visto complementada con el uso de otro tipo de técnicas de corte más cualitativo, como las historias de vida y las entrevistas en profundidad, instrumentos que permiten profundizar en las conclusiones de este trabajo al permitir tener en cuenta lo que los y las jóvenes participantes sienten, creen y padecen.

## 6. Conclusiones

Teniendo en cuenta todo lo expuesto en este capítulo, como resumen general de los resultados obtenidos en cada uno de los estudios que compone este trabajo de tesis doctoral puede extraerse lo siguiente:

La IE, tanto desde el modelo de habilidad (atención, claridad y reparación) como desde un modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) ha mostrado mayor capacidad predictiva del bienestar subjetivo entre las chicas, explicando mayor proporción de la varianza tanto de la *satisfacción vital* como del *afecto positivo y negativo*. Si bien en función de la edad se han constatado diferencias en los resultados, no ha podido observarse un patrón claro, posiblemente debido a la interacción entre el sexo y la edad.

El apoyo social percibido (de personas significativas, de la familia y de las amistades) ha predicho el bienestar subjetivo entre las chicas, mientras que el apoyo de personas significativas y el apoyo familiar han mostrado capacidad predictiva en el bienestar subjetivo entre los chicos. Nuevamente, en lo que respecta a la edad, aun observándose diferencias, no ha podido extraerse un patrón claro.

La IE ha predicho tanto desde el modelo de habilidad (atención, claridad y reparación) como desde un modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) el apoyo social (de personas significativas, de la familia y de las amistades) en las muestras de ambos sexos, aunque en las chicas la capacidad explicativa es mayor que en los chicos. Se ha observado, también, que la capacidad predictiva es mayor en la adolescencia media.

El apoyo social percibido se ha mostrado más relevante entre las chicas que entre los chicos a la hora de predecir la IE, tanto desde el modelo de habilidad (atención, claridad y reparación), como desde un modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad). En cuanto a la edad se ha observado mayor poder predictivo del apoyo social percibido sobre la IE en la adolescencia temprana.

En cualquier caso, no cabe duda de que todas las reflexiones sobre el análisis de las variables centrales de este estudio pueden dar lugar al diseño y planificación de acciones prácticas que conlleven la posible implementación de intervenciones que puedan favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional, el bienestar subjetivo y el apoyo sentido por parte de los y las adolescentes, pudiendo, así, contribuir a mejorar notablemente comportamientos perjudiciales que muchas veces se ven materializados en la edad adulta. En este sentido, se espera que esta investigación pueda dar pie a comprender en mayor medida las relaciones entre las distintas variables incluidas en el estudio, y favorecer, así, su desarrollo. Algo imprescindible considerando que los y las adolescentes serán las personas que un futuro próximo estarán construyendo los pilares de sociedad del siglo XXI.

## REFERENCIAS

- Acosta-Prado, J. C., y Zárata, R. A. (2019). Validation of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale for Chilean managers. *Suma Psicológica*, 26(2), 110-118. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n2.7>
- Ahmad, S., Bangash, H., y Khan, S. (2009). Emotional Intelligence and Gender Differences. *Sarhad Journal of Agriculture*, 25(1), 127-130.
- Ahumada, F. (2011). *La relación entre la Inteligencia Emocional y Salud mental*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Aisenson, D. B., Aisenson, G., Batlle, S. M., Legaspi, L. P., Polastri, G. E., y Valenzuela, V. (2007). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. *Anuario de Investigaciones*, 14, 71-72.
- Alarcón, R. (2015). La idea de la felicidad. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 5(1), 6-9. <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2015002>
- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J., y Sirlopú, D. (2016). Satisfacción global con la vida y satisfacción escolar en estudiantes chilenos. *Psykhé*, 25(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.842>
- Aliño, M., López, J. R., y Navarro, R. (2006). Adolescencia: Aspectos generales y atención a la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 22(1).
- Alonso, F., Menéndez, M., y González, L. (2013). Apoyo social: Mecanismos y modelos de influencia sobre la enfermedad crónica. *Cuadernos de Atención Primaria*, 19(2), 118-123.
- 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.
- Alvarado, X., Toffoletto, M., Oyanedel, J., Vargas, S., y Reynaldos, K. (2017). Factores asociados al bienestar subjetivo en los adultos mayores. *Texto and Contexto-Enfermagem*, 26(2), 1-10. <https://doi.org/10.1590/010407072017005460015>
- Álvarez, Y. (2014). Relación del bienestar psicológico con los niveles de ansiedad: rasgo-estado en adolescentes. *Revista de Ciencias Médicas La Habana*, 20(1), 89-99.
- Amador-Licon, N., Guízar-Mendoza, J. M., Briceño-Martínez, I., Rodríguez-Bogarín, B. A., y Villegas-Elizarrarás, L. M. (2020). Emotional intelligence and academic motivation in high school students with adequate grade point average. *Nova Scientia*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.21640/ns.v12i24.2251>
- Amaral, M., Maia, F. J., y Medeiros, C. R. (2015). Habilidades Sociales y el comportamiento infractor en la Adolescencia social. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19(2), 17-38.
- Anand, M. (2014). Correlates of life satisfaction in adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(3), 332-340.
- Andreoni, J., y Vesterlund, L. (2001). Which is the fair sex? Gender differences in altruism. *The Quarterly Journal of Economics*, 116(1), 293-312. <https://doi.org/10.1162/003355301556419>
- Annas, J. (1993). *The morality of happiness*. Oxford University Press.
- Ansary, N., McMahon, T., y Luthar, S. (2017). Trajectories of emotional behavioral difficulty and academic competence: A 6-year, person-centered, prospective study of affluent suburban adolescents. *Development and Psychopathology*, 29(1), 215-234. <https://doi.org/10.1017/S0954579416000110>



- Antonio-Aguirre, I. (2019). *Inteligencia Emocional Percibida, un nuevo instrumento de medida y su contribución a un modelo de ajuste personal y escolar en la adolescencia* [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco].
- 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), 9-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67401>
- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I., y Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 53-64. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67401>
- Aranda, C. (2012). La influencia de las redes de apoyo en el bienestar social. *Revista Waxapa*, 4(7), 82-88.
- Aranda, C. L., Moreno, D., y Fría, M. (2019). Diferencias entre apoyo social y ambiente familiar en adolescentes con reportes de bienestar subjetivo. *Psicología desde el Caribe*, 36(2), 248-268.
- Aranda, C., y Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 233-245. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i1.3929>
- Arango, C. A. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación y Desarrollo*, 11(1), 70-103.
- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164.
- Arechabala, M. C., y Miranda, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. *Ciencia y Enfermería*, 8(1), 49-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532002000100007>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Arias-Gallegos, W. L., Huamani-Cahua, J. C., y Caycho-Rodríguez, T. (2018). Satisfacción con la vida en escolares de la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 351-407. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.206>
- Arrivillaga, C., Rey, L., y Extremera, N. (2020). Uso problemático del smartphone y ajuste psicológico en adolescentes: el papel clave de la inteligencia emocional. *Know and Share Psychology*, 1(4), 147-158.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., y McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555-562. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00114-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00114-4)
- Averna, S., y Hesselbrock, V. (2001). The relationship of perceived social support to substance use in offspring of alcoholics. *Addictive Behaviors*, 26(3), 363-374. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(00\)00112-X](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(00)00112-X)

- Ayyash-Abdo, H., y Alamuddin, R. (2007). Predictors of subjective well-being among college youth in Lebanon. *The Journal of Social Psychology, 147*(3), 265-284. <http://dx.doi.org/10.3200/SOCP.147.3.265-284>
- 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.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2016). Apoyo social y bienestar subjetivo en la adolescencia. En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 230-243). Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Babić, A., y Buško, V. (2020). On the Development of Emotional Intelligence: Two-Wave Study on Early Adolescents. *Psihologijske Teme, 29*(1), 95-118. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.6>
- Bachar, E., Canetti, L., Bonne, O., Kaplan, A., y Shalev, A. Y. (1997). Pre-adolescent as a buffer against psychopathology in adolescents with weak family support 233 and weak parental bonding. *Child Psychiatry and Human Development, 27*(4), 209-219. <https://doi.org/10.1007/BF02353350>
- Barcelata, B. E., Granados, A., y Ramírez, A. (2013). Correlatos entre funcionamiento familiar y apoyo social percibido en escolares en riesgo psicosocial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 10*(24), 65-70.
- Bariso, J. (2020). *Inteligencia emocional para la vida cotidiana: Una guía para el mundo real*. Sirio, S. A.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional quotient inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Multi Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Intelligence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2005). Emotional Intelligence and subjective wellbeing. *Perspectives in Education, 23*(2), 41-61.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25.
- Bar-On, R., Brown, J., Kirkcaldy, B., y Thome, E. (2000). Emotional Expression and Implications for Occupational Stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences, 28*, 1107-1118. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00160-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00160-9)
- Bar-On, R., y Parker, J. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: youth version (EQ-i: YV). Technical Manual* (Traducido al español por Caraballo, C. M. y Villegas, O.). Multi-Health Systems.
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud, 14*, 237-243. <https://doi.org/10.25009/pys.v14i2.848>
- Barra, E. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 8*(1), 29-38.
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D., y Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia Psicológica, 24*(1), 55-61.
- Barrantes-Brais, K., y Ureña-Bonilla, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 17*(1), 101-123.

- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413-445. <https://doi.org/10.1007/BF00922627>
- Barrera, M. L., y Flores, M. M. (2020). Apoyo social percibido y salud mental positiva en hombres y mujeres universitarios. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 67-83. <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.4>
- Barrera-Herrera, A., Neira-Cofré, M., Raipán-Gómez, P., Riquelme-Lobos, P., y Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2), 105-115. <https://doi.org/10.5944/rppc.23676>
- Barrett, L. F., Lane, R., Sechrest, L., y Schwartz, G. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1027-1035. <https://doi.org/10.1177/01461672002611001>
- Barrios, M. I., y Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82.
- Barrios, M., y Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (coord.), *Psicometría* (pp. 75-140). Uoc.
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social: Aspectos teóricos y aplicaciones*. Siglo XXI.
- Barrón, A., Lozano, P., y Chacón, F. (1988). Autoayuda y apoyo social. En A. Martín, F. Chacón y M. Martínez (Eds.), *Psicología comunitaria* (pp. 205-225). Visor.
- Batool, S. S., y Lewis, C. A. (2020). Does positive parenting predict pro-social behavior and friendship quality among adolescents? Emotional intelligence as a mediator. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00719-y>
- Bazhydai, M., Ivcevic, Z., Brackett, M. A., y Widen, S. C. (2019). Breadth of emotion vocabulary in early adolescence. *Imagination, Cognition and Personality: Consciousness in Theory, Research, and Clinical Practice*, 38(4), 378-404. <https://doi.org/10.1177/0276236618765403>
- Becoña, E., Martínez, Ú., Calafat, A., Juan, M., Duch, M., y Fernández-Hermida, J. R. (2012). ¿Cómo influye la desorganización familiar en el consumo de drogas de los hijos? Una revisión. *Adicciones*, 24(3), 253-268.
- Bedin, L. M., y Sarriera, J. C. (2015). A comparative study of the subjective well-being of parents and adolescents considering gender, age and social class. *Social Indicators Research*, 120(1), 79-95. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-014-0589-7>
- Belle, D. (1989). *Children's social networks and social supports*. John Wiley y Sons.
- Benavente, M., Cova, F., Pérez-Salas, C. P., Varela, J. J., Alfaro, J., y Chuecas, J. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 3(48), 53-65. <https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.05>
- Benítez, J. J. (2005). Eutopía y Pólis: el lugar de la inocencia y la felicidad en la imagen de los antiguos griegos. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 34, 5-17.
- Berkman, L. S., y Syme, L. (1979). Social networks, host resistance, and mortality: A nine-year follow up study of Alameda country residents. *American Journal of Epidemiology*, 109(2), 186-204. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a112674>
- Berrio, N., y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82.

- Binet, A., y Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244. <https://doi.org/10.3406/psy.1904.3675>
- Bisegger, C., Cloetta, B., von Bisegger, U., Abel, T., Ravens-Sieberer, U., y European KIDSCREEN Group. (2005). Health related quality of life: Gender differences in childhood and adolescence. *Sozial-und Präventivmedizin*, 50(5), 281-291. <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-005-4094-2>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Blanco, C. (2001). Sócrates y los socráticos menores. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 16, 11-32.
- Blum, R. (2000). Un modelo conceptual de salud del adolescente. En E. Dulanto (Ed.), *El adolescente* (pp. 656-672). McGraw-Hill.
- Bohórquez, C., y Rodríguez-Cárdenas, D. E. (2014). Percepción de amistad en adolescentes: el papel de las redes sociales. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 325-338. <https://doi.org/10.15446/rcp.v23n2.37359>
- Bojanowska, A., y Zalewska, A. M. (2011). Subjective well-being among teenagers of different ages: The role of emotional reactivity and social support from various sources. *Studia Psychologiczne*, 49(5), 5-21. <http://dx.doi.org/10.2478/v10167-010-0037-5>
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., y Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19(2), 417-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>
- Boyatzis, R. E., y Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI: Technical Note*. The Hay/McBer Group.
- 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). Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Brackett, M. A., y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine.
- Bradburn, N. M., y Caplovitz, D. (1965). *Reports on happiness: A pilot study of behavior related to mental health*. Aldine.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., y Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE*, 8(5), e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Bravo, A., y Fernández, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección: Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142.
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. Academic Press.
- Broc, M. Á. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 75-92. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- 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(1), 29-37.
- Bujalance, P. M. (2010). Trastornos emocionales en la adolescencia. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 31, 135-146.
- Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9), 1486-1492. <https://doi.org/10.1037/dev0000191>
- Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2015). Implicit theories and ability emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 6:700. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00700>
- Cabieses, B., Obach, A., y Molina, X. (2020). La oportunidad de incorporar el bienestar subjetivo en la protección de la infancia y adolescencia en Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(2), 183-189. <http://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i2.1527>
- Calero, A. D., Barreyro, J. P., Formoso, J., e Injoque-Ricle, I. (2018). Inteligencia emocional y necesidad de pertenencia al grupo de pares durante la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 22(2), 38-56.
- Calero, C., Palomino-Vásquez, K. L., y Moro, L. (2019). Depresión en adolescentes asociados a migración familiar, familia disfuncional y bullying en Huánuco 2018. *Peruvian Journal of Health Research*, 3(4), 180-187. <https://doi.org/10.35839/repis.3.4.500>
- Calkins, S. D., y Dedmon, S. E. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 103-118.
- Canchari, Y. (2020). Afrontamiento al estrés y bienestar psicológico en estudiantes de una institución educativa estatal de la ciudad de Lima. *Paian*, 11(2), 21-29. <https://doi.org/10.26495/rcp.v11i2.1513>
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. Behavioral Publications.
- Cárdenas, M., Barrientos, J., Bilbao, Á., y Páez, D. (2012). Estructura Factorial de la Escala de Satisfacción con la vida en una muestra de Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 157-164.
- Carrillo, L. M. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada].
- Carrión, A., Molero, R., y González, F. (2000). Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas. *Anales de Psicología*, 16(2), 189-198.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press.
- Carter, C. S. (2007). Sex differences in oxytocin and vasopressin: Implications for autism spectrum disorders? *Behavioral Brain Research*, 176(1), 170-186. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2006.08.025>
- Carver, K., Joyner, K., y Udry, J. R. (2003). National estimates of adolescent romantic relationships. En P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications* (pp. 23–56). Erlbaum Associates Publishers.

- Casas, F. (1991). *El concepto de calidad de vida en la intervención social en el ámbito de la infancia*. Comunicación presentada en la III Jornadas De Psicología De La Intervención Social. Madrid, España.
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Grigoras, B., Băltătescu, S., Malo, S., y Sirlopú, D. (2015). El bienestar subjetivo en la infancia: estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, *14*(1), 6-18. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-522>
- Casas, F., Baltatescu, S., Bertrán, I., González, M., y Hatos, A. (2012). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, *111*(3), 665-681. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205012-0025-9>
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C., y Subarroca, S. (2007). The well-being of 12- to 16-yearold adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, *83*(1), 87-115.
- Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Malo, S., Bertrán, I., Figuer, C., Abs, D., Bedin, L., Paradiso, A., Weinreich, K., y Valdenegro, B. (2011). The personal wellbeing index: It's functioning with 2 new items in 3 samples of 12-16 years-old adolescents in 3 countries. *Social Indicators Research*, *105*(3), 461-482. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-011-9781-1>
- Casas, F., Tiliouine, H., y Figuer, C. (2013). The subjective well-being of adolescents from two different cultures: Applying three versions of the PWI in Algeria and Spain. *Social Indicators Research*, *115*(2), 637-651. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-012-0229-z>
- Casas, F., y González-Carrasco, M. (2018). Subjective well-being decreasing with age: New research on children over 8. *Child Development*, *90*(2), 375-394. <https://doi.org/10.1111/cdev.13133>
- Cassel, J. C. (1974a). Psychiatric epidemiology. En G. Caplan (Ed.), *Americans handbook of psychiatry* (pp. 401-410). Basic Books.
- Cassel, J. C. (1974b). Psychosocial process and "stress": Theoretical formulations. *International Journal of Health Services*, *4*(3), 471-482. <https://doi.org/10.2190/WF7X-Y1L0-BFKH-9QU2>
- Castañeda, L., y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En L. Castañeda (Ed.), *Tejidos educativos en los nuevos entornos* (pp. 17-39). MAD Eduforma.
- Castells, P., y Silber, T. (2000). Atención a la edad de cambio. En P. Castells y T. Silber (Eds.), *Tus hijos en el Siglo XX. Guía práctica de la salud y psicología del adolescente* (pp. 16-27). Planeta.
- Castillo, P. G. (2006). Las vidas de los filósofos griegos: Una búsqueda gozosa de la felicidad. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, *23*, 7-31.
- Castro, S., y Sánchez, M. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, *12*(1), 87-92.
- Cava, M. J. (2003). *Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes*. En Actas del VIII Congreso Nacional de Psicología Social (pp. 23-27). Universidad de Málaga, España.
- Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M. L., y Losada, L. (2018). Emotional intelligence and its relationship with levels of social anxiety and stress in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(6), 1073-1084. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061073>

- Cenkseven-Önder, F. (2012). The influence of decision-making styles on early adolescents' life satisfaction. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(9), 1523-1536. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2012.40.9.1523>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Arense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Cerón, D. M., Pérez-Olmos, I., e Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 49-64.
- Cesar, P., Bastos, A. S., Marzo, J. C., y García, J. A. (2016). Bienestar, calidad de vida y regulación afectiva en adolescentes portugueses. *Atención Primaria*, 48(7), 432-439. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2015.09.005>
- Chadi, M. (2000). *Redes sociales en el trabajo social*. Editorial espacio.
- Chaplin, L. N. (2009). Please may I have a bike? Better yet, may I have a hug? An examination of children's and adolescents' happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 541-562. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-008-9108-3>
- Chavarría, M. P., y Barra, E. (2013). Satisfacción vital en adolescentes: relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000100004>
- Chen, C. (2001). Aging and life satisfaction. *Social Indicators Research*, 54(1), 57-79. <https://doi.org/10.1023/A:1014411319119>
- Chen, S. K., y Lin, S. S. (2014). The latent profiles of life domain importance and satisfaction in a quality of life scale. *Social Indicators Research*, 116(2), 429-445. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0309-8>
- Cheng, S., y Chan, A. (2004). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support: Dimensionality and age and gender differences in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1359-1369. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.006>
- Cheung, H. S., y Sim, T. N. (2017). Social support from parents and friends for Chinese adolescents in Singapore. *Youth y Society*, 49(4), 548-564. <https://doi.org/10.1177/0044118X14559502>
- Chico, E. (1999). Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Chohan, S. H., y Habib, H. A. (2020). A Gender Based Comparison: Emotional Intelligence In Adolescents. *Journal of Pakistan Psychiatric Society*, 17(1), 30-33.
- Chu, P. S., Saucier, D. A., y Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5)
- Claire, H. R., Ciarrochi, J., Heaven, P. C., y Deane, F. P. (2014). The role of emotion identification skill in the formation of male and female friendships: a longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 37(2), 103-111. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.11.005>
- Clemente, A., Molero, R., y González, F. (2000). Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas. *Anales de Psicología*, 16(2), 189-198.

- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cohen, S. (1992). Stress, social support, and disorder. En H. Viel y U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support. The series in clinical and community psychology* (pp. 109-124). Hemisphere Publishing Corp.
- Cohen, S., y Wills, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Coleman, J. C., y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Morata.
- Connolly, J., Furman, W., y Konarski, R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development*, 71(5), 1395-1408. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00235>
- Contini, E. N. (2015). Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia. Una aproximación conceptual. *Psicodebate*, 15(2), 31-54. <https://doi.org/10.18682/pd.v15i2.533>
- Conway, C. C., Zinbarg, R. E., Mineka, S., y Craske, M. G. (2017). Core dimensions of anxiety and depression change independently during adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 126(2), 160-172. <https://doi.org/10.1037/abn0000222>
- Cornejo, R. (2015). Temporalidad psíquica y subjetivación en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 18(1), 62-73. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n1p62.5>
- Coronel, M. A. (2007). La ética ciudadana romana en el espejo de la Literatura Latina. *Epécuro: Revista de Estudios Literarios*, 36.
- Corral, V. (2012). *Sustentabilidad y psicología positiva: Una visión optimista de las conductas proambientales y prosociales*. Manual Moderno.
- Costa, A., y Faria, L. (2015). 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. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0274-5>
- Costa, T., y McCrae, R. (1996). *Mood and personality in adulthood*. En C. Magai y S. H. MacFadden (Eds.), *Handbook of emotion, adult development and aging* (pp. 369-382). Academic Press.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83-96. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2003.17380>
- Cuenya, L., y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 271-277.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., y Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159-190.
- Cummins, R. A., y Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: The role of positive cognitive bias. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 37-69. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015678915305>
- Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., y Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, 554, 441-450. <https://doi.org/10.1038/nature25770>
- Danvila, I., y Sastre, M. Á. (2012). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.



- Davison, K. K., y Jago, R. (2009). Change in parent and peer support across ages 9 to 15 yr and adolescent girls' physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 41(9), 1816-1825. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e3181a278e2>
- De Bellis, M. D., Keshavan, M. S., Beers, S. R., Hall, J., Frustaci, K., Masalehdan, A., Noll, J., y Boring, A. M. (2001). Sex differences in brain maturation during childhood and adolescence. *Cerebral Cortex*, 11, 552-557. <https://doi.org/10.1093/cercor/11.6.552>
- De Federico, A. (2008). Análisis de redes sociales y trabajo social. *Portularia*, 8(1), 9-21.
- De Goede, I. H., Branje, S. J., y Meeus, W. H. (2009). Developmental changes in adolescents' perceptions of relationships with their parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 75-88. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9286-7>
- Dekovic, M., y Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20(2), 163-176. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0074>
- Del Pino, J., y Díez, N. (2002). La felicidad y sus componentes. Explotación del Barómetro Mundial de felicidad, 1999. *Revista Española de Sociología*, 2, 15-39.
- Del Valle, J., Bravo, A., y López, M. (2010). Parents and peers as providers of support in adolescents' social network: A developmental perspective. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 16-27. <https://doi.org/10.1002/jcop.20348>
- Denegri, M., González, N., Elgueta, H., García, C., Sepúlveda, J. A., Schnettler, B., Vivallo, O., y Salazar, P. (2018). Life Satisfaction in Chilean University Students: An Examination of the Relation between Gender and Socioeconomic Level. *CES Psicología*, 11(1), 40-55. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.11.1.4>
- Deocano, Y. R., Flores, M. J. T., Polanco, Á. C., Ortiz, J. M. M., y Sánchez, Y. H. (2021). Proyecto de intervención: Desarrollo de la Inteligencia Emocional para la mejora de las relaciones sociales en la adolescencia. En M. Pérez-Fuentes, M. J. Molero, A. M. Martos, A. M. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto y B. M. Tortosa (Comps.), *Conductas de Riesgo en Adolescentes desde una Perspectiva Multidisciplinar* (pp. 55-64). Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2012). Emotional intelligence and perceived support among Italian high school students. *Journal of Career Development*, 39, 459-473. <https://doi.org/10.1177/0894845311421005>
- Díaz, C., y Santos, L. (2018). La ansiedad en la adolescencia. *RqR Enfermería Comunitaria*, 6(1), 21-31.
- Díaz, G. (2001). El bienestar subjetivo: Actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(6), 572-579.
- Díaz, J., y Sánchez, M<sup>a</sup>. P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(1), 100-105.
- Díaz-Castela, M. M., Hale III, W.W., Muela, J. A., Espinosa-Fernández, L., Klimstra, T., y García-López, L. J. (2013). The measurement of perceived emotional intelligence for Spanish adolescents with social anxiety disorder symptoms. *Anales de Psicología*, 29, 509-515.
- Díaz-López, M. (2003). *Apoyo social y salud mental en inmigrantes: Sus efectos sobre la integración*. Consejería de Servicios Sociales.
- Díaz-Veiga, P. (1987). Evaluación del apoyo social. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *El ambiente, análisis psicológico* (pp. 125-149). Pirámide.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

- Diener, E. (2009). Assessing well-being: Progress and opportunities. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 25-65). Springer.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., Inglehart, R., y Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social Indicators Research*, 112(3), 497-527. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-012-0076-y>
- Diener, E., Lucas, R. E., Oishi, S., y Suh, E. M. (2002). Looking up and looking down: Weighting good and bad information in life satisfaction judgments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(4), 437-445. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167202287002>
- Diener, E., Scollon, C. N., y Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219. [http://dx.doi.org/10.1016/S1566-3124\(03\)15007-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1566-3124(03)15007-9).
- Diener, E., Suh, E., Lucas, E., y Smith, L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E., y Larsen, R. J. (2009). Temporal stability and cross-situational consistency of affective, behavioral, and cognitive responses. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 7-24). Springer.
- Dohrenwend, B. S., y Dohrenwend B. P. (1974). *Stressful life events: Their nature and effects*. Wiley.
- Dolan, P., Peasgood, T., y White, M. (2008). Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology*, 29(1), 94-122. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2007.09.001>
- Doménech, B. (1995). Introducción al estudio de la inteligencia, Teoría cognitivas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 149-162
- Duhl, L. J. (1963). *The urban condition-People and Policy in the Metropolis*. Basic Books.
- Duncan, O. D. (1969). *Toward social reporting: Next steps*. Russell Sage Foundation.
- Dunkel-Schetter, C., y Bennett, T. L. (1990). Differentiating the cognitive and behavioral aspects of social support. En B. Saranson, I. Saranson y G. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 267-296). Wiley.
- Durá, E., y Garcés, J. (1991). La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos. *Revista de Psicología Social*, 6(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/02134748.1991.10821649>
- Durkheim, E. (1897). *Suicide: A sociological study*. The Free Press.
- Ehrhardt, J. J., Saris, W. E., y Veenhoven, R. (2000). Stability of life-satisfaction over time: Analysis of change in ranks in a national population. *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 177-205. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1010084410679>
- Einolf, C. (2011). Gender differences in the correlates of volunteering and charitable giving. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(6), 1092-1112. <https://doi.org/10.1177/0899764010385949>
- Eker, D., Arkar, H., y Yaldiz, H. (2000). Generality of support sources and psychometric properties of a scale of perceived social support in Turkey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35(5), 228-233. <https://doi.org/10.1007/s001270050232>
- Esnaola, I., Benito, M., Antonio-Agirre, I., Axpe, I., y Lorenzo, M. (2019). Longitudinal measurement invariance of the Satisfaction With Life Scale in

- adolescence. *Quality of Life Research*, 28(10), 2831-2837. <https://doi.org/10.1007/s11136-019-02224-7>
- Esnaola, I., Benito, M., Antonio-Agirre, I., Ballina, E., y Lorenzo, M. (2019). Gender, Age and Cross-Cultural Differences in Life Satisfaction: a Comparison Between Spain and Mexico. *Child Indicators Research*, 12(6), 1935-1949. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9616-6>
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., y Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 33(2), 211-217. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831>
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Estévez, E., y Jiménez, T. I. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 97-104. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.922>
- Estrada, C., Chan, E. C., Herrero, J. B., Rodríguez, F. J., Herrero, F. J., y Bringas, C. (2009). *Apoyo social y colectivos vulnerables: Una herramienta para la intervención contra la violencia de género*. Universidad de Oviedo.
- Extremera, N., Fernández Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9233-7>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 352, 34-39.
- Faris, R. E., y Dunham, H. W. (1939). *Mental disorders in urban areas*. University of Chicago Press.
- Fatima, S., Sharif, H., y Zimet, G. (2018). Personal and Social Resources Interplay Synergistically to Enhance Academic Motivation. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 196-226. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2018.3017>
- Fayaz, I. (2020). Emotional Intelligence, Hope and Gratitude among Adolescents of Kashmir Valley: A Comparative Study. *International Journal of Modern Social Sciences*, 9(1), 1-19.
- Ferguson, Y. L., Kasser, T., y Jahng, S. (2010). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 649-661. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00698.x>
- Fernández, D. (2018). Análisis crítico de discurso del bienestar subjetivo y la psicología positiva en la adolescencia. *Límete (Arica)*, 13, 39-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50652018000300039>
- Fernández, M. E., Van Damme, L., Daset, L., y Vanderplasschen, W. (2020). Predictores de dominios específicos del bienestar psicológico subjetivo en adolescentes escolarizados uruguayos. *Avances en Psicología*

*Latinoamericana*, 38(1), 85-99.  
<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6933>

- Fernández, M. E., y Daset, L. (2019). *Bienestar psicológico subjetivo en adolescentes uruguayos. Diferencias por sexo, grupos de edad y lugar de residencia*. Comunicación presentada en el XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, R. (2005). Redes sociales, apoyo social y salud. *Perifèria: Revista de Recerca I Formació en Antropologia*, 3(2),1-16.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.
- 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)*. Fundación Botín.
- 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. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D., y Cabello, R. (2009). Inteligencia emocional para educadores. *Multitàrea, Revista de Didáctica*, 4, 129-178.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., y Extremera, N. (2018). The Relationship of Botin Foundation's Emotional Intelligence Test (TIEFBA) With Personal and Scholar Adjustment of Spanish Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.07.005>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-78.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8(4), 311-315. <https://psycnet.apa.org/record/2016-49563-007>
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. D. (2016). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Kairós.
- Fernandez-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., y Ramos-Díaz, E. (2019). Perceived social support and school engagement in secondary students. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123-141.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidactica.2814>
- Ferrer, V., y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 105-122.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Figuroa-Varela, M., Lira-Rentería, S., y González-Betanzos, F. (2019). Factores de riesgo para el consumo de alcohol y drogas en estudiantes de bachillerato en Nayarit, México. *Health & Addictions/Salud y Drogas*, 19(2), 130-138.

- Fisher, C. (1982). *To dwell among friends: Personal networks in town and city*. Chicago University Press.
- Flórez, S., y Cárdenas, L. F. (2016). Oxytocin's modulator role in social interaction and social stress. *Universitas Psychologica*, 15(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.rmoi>
- Fox, C., y Kahneman, D. (1992). Correlation, causes and heuristics in survey of life satisfaction. *Social Indicators Research*, 27, 221-234. <https://doi.org/10.1007/BF00300462>
- French, J., y Kahn, R. (1962). A programmatic approach to studying the industrial environment and mental health. *Journal of Social Issues*, 18(3), 1-47. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1962.tb00415.x>
- Fuentes, A., Martínez, J. L., y Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 54(3), 531-546.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- Fuentes, M. J., Motrico, E., y Bersabé, R. M. (2003). Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 34(3), 385-400. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- Fulgini, A. J., y Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29(4), 622-632. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.622>
- Furman, W., y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63(1), 103-115. <https://doi.org/10.2307/1130905>
- Gadernann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., y Zumbo, B. D. (2010). Investigating validity evidence of the Satisfaction With Life Scale adapted for children. *Social Indicators Research*, 96(2), 229-247. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-009-9474-1>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235.
- Garaigordobil, M. (2020). Intrapersonal Emotional Intelligence during Adolescence: Sex Differences, Connection with other Variables, and Predictors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 899-914. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030064>
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia: Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Garassini, M. E. (2020). *Desarrollo positivo adolescente*. Editorial El Manual Moderno Colombia SAS.
- García, B. Y. (2005). Los Núcleos de Educación Familiar: Redes de Apoyo Social para la Prevención de las Violencias Microsociales. *Típica: Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 1(1), 1-18.

- García, M. A. (2002). Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: Un análisis conceptual. *Revista Digital*, 8(48), 652-660.
- García, P. (2006). Las vidas de los filósofos griegos: una búsqueda gozosa de la felicidad. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 23, 7-31.
- García-Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En Claves del Pensamiento*, 8(16), 13-29.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(3), 43-52.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books. (Versión castellana, 2001): Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional: Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barbera, E. (2012). Emotional intelligence and gender: beyond sex differences. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Gaxiola, P. (2015). *La inteligencia emocional en el aula*. SM.
- Ghorai, B. C., Kundu, S., y Santra, S. (2021). A Study on Emotional Intelligence among School Going Adolescents in Kolkata. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 14(4), 47-58. <https://doi.org/10.9734/ajess/2021/v14i430364>
- Gilman, S., Wenning, G. K., Low, P. A., Brooks, D. J., Mathias, C. J., Trojanowski, J. Q., Wood, N. W., Colosimo, C., Dürr, A., Fowler, C. J., Kaufmann, H., Klockgether, T., Lees, A., Poewe, W., Quinn, N., Revesz, T., Robertson, D., Sandroni, P., Seppi, K., y Vidailhet, M. (2008). Second consensus statement on the diagnosis of multiple system atrophy. *Neurology*, 71(9), 670-676. <https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000324625.00404.15>
- Giménez, M., Vázquez, C., y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society, & Education*, 2(2), 97-116.
- Gohm, C. L., y Clore, G. L. (2002). Affect as information: an individual differences approach. En L. F. Barrett y P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling: psychological processes in emotional intelligence* (pp. 89-113). Guilford.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Kairós.
- Goleman, D. (2001). An EI-Based theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 27-44). Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Plaza Janés.
- Gómez, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 105-122.
- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., y Paino, S. (2016). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms after a one year follow-up during adolescence. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 35-47.

- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., y Gaspar, 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.022>
- Gómez-Baya, D., R Mendoza, R., y Tomico, A. (2018). The prospective relationship of sport and physical activity with life satisfaction after a one-year follow-up: an examination of gender differences during mid-adolescence. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 18*(2), 169-186.
- Gómez-Maquet, Y. (2007). Cognición, emoción y sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*(3), 435-447. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v39i3.333>
- Gómez-Ortiz, O. G., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 88*, 27-38.
- Gómez-Romero, M. J., Limonero, J. T., Toro, J., Montes-Hidalgo, J., y Tomás-Sábado, J. (2018). Relación entre inteligencia emocional, afecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios. *Ansiedad y Estrés, 24*(1), 18-23. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.10.007>
- González, A. (2005). *Motivación Académica: Teoría Aplicación y Evaluación*. Pirámide.
- González, S., Gaxiola, J. C., y Valenzuela, E. R. (2018). Apoyo social y resiliencia: predictores de bienestar psicológico en adolescentes con suceso de vida estresante. *Psicología y Salud, 28*(2), 167-176.
- González-Gavaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar, 12*, 79-88.
- González-Yubero, S., Lázaro-Visa, S., y Palomera, R. (2020). The Protective Association of Trait and Ability Emotional Intelligence with Adolescent Tobacco Use. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(18), 6865. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186865>
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A., e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta, 40*(1), 39-50.
- 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.
- Gotlieb, B. H. (1981). Social networks and social support in community mental health. En B. H. Gotlieb (Ed.), *Social networks and social support* (pp. 11-42). Sage.
- Gracia, E. (2011). Apoyo social e intervención social y comunitaria. En S. I. Fernández, D. F. Morales y A. F. Molero (Coords.), *Psicología de la Intervención Comunitaria Sedano* (pp. 129-171). Desclée De Brouwer.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (2002). *Evaluación de los recursos y estresores en la intervención social*. Síntesis.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (2011). *Evaluación de recursos estresores y psicosociales en la comunidad*. Síntesis.
- Greenberg, M. S. (1980). A theory of indebtedness. En K. Gergen, M. S. Greenberg y R. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 3-26). Plenum Press.

- Grewal, D., y Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y Cerebro*, 16(1), 10-20.
- Guan, S. S. A., y Fuligni, A. J. (2015). Changes in parent, sibling, and peer support during the transition to young adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 26, 286-299. <https://doi.org/10.1111/jora.12191>
- Guastello, D. D., y Guastello, S. J. (2003). Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Roles*, 49(11-12), 663-673.
- Güernes-Hidalgo, M., Ceñal, M. J., y Hidalgo, M. I. (2017). Pubertad y adolescencia. *Adolescere*, V(1), 7-22.
- Guevara, I. P., Cabrera, V. U., y Barrera, F. (2007). Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicologico en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 6(2), 269-283.
- Gurin, G., Veroff, J., y Feld, S. (1960). *Americans view their mental health*. Basic Books.
- Gutiérrez, M., y Expósito, J. L. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
- Gutiérrez, M., y Gonçalves, T. (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., y Romero, I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas. *Anales de Psicología*, 30(2), 608-619. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.148131>
- Gutiérrez-Saldaña, P., Camacho-Calderón, N., y Martínez-Martínez, M. L. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención Primaria*, 39(11), 597-603. <https://doi.org/10.1157/13112196>
- Haranin, E. C., Huebner, E. S., y Suldo, S. M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127-138. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282906295620>
- Harrod, N. R., y Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Hassan, K. E., y Sader, M. E. (2005). Adapting and Validating the BarOn EQ-i: YV in the Lebanese Context. *International Journal of Testing*, 5(3), 301-317. [https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0503\\_7](https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0503_7)
- Haybron, D. M. (2008). Happiness, the self and human flourishing. *Utilitas*, 20(1), 21-49. <https://doi.org/10.1017/S0953820807002889>
- Heaney, C. A., e Israel, B. A. (2008). Social networks and social support. *Health behavior and health education: Theory, Research, and Practice*, 4, 189-210.
- Helsen, M., Vollebergh, W., y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335. <https://doi.org/10.1023/A:1005147708827>
- Henrich, G., y Herschbach, P. (2000). Questions on Life Satisfaction (FLZM): A short questionnaire for assessing subjective quality of life. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(3), 150-159. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.16.3.150>



- Hernández, P. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los Moldes Mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 45-62.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, S., Pozo, C., y Alonso, E. (2004). Apoyo social y bienestar subjetivo en un colectivo de inmigrantes ¿Efectos directos o amortiguadores? *Boletín de Psicología*, 80(80), 79-96.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y P. Baptista-Lucio (Eds.), *Metodología de la Investigación* (pp. 88-101). McGraw-Hill.
- Higuita-Gutiérrez, L. F., y Cardona-Arias, J. A. (2015). Concepto de calidad de vida en la adolescencia: una revisión crítica de la literatura. *CES Psicología*, 8(1), 155-168.
- Hinkle, L. E., y Wolff, H. G. (1957). Health and social environment: Experimental investigations. En A. H. Leighton, J. A. Calusen y R. N. Wilson (Eds.), *Explorations in social psychiatry* (pp. 105-135). Basic Books.
- Holder, M. D., Coleman, B., y Wallace, J. M. (2010). Spirituality, religiousness, and happiness in children aged 8-12 years. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 131-150. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-008-9126-1>
- Hombrados-Mendieta, I., y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.123311>
- Hombrados-Mendieta, M. I., Gómez-Jacinto, L., Domínguez-Fuentes, J. M., García-Leiva, P., y Castro-Travé, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology*, 40(6), 645-664. <https://doi.org/10.1002/jcop.20523>
- House, J. S. (1981). *Work, stress and social support*. Addison Wesley.
- Huebner, E. S., Suldo, S., Valois, R. F., Drane, J. W., y Zullig, K. (2004). Brief multidimensional students' life satisfaction scale: Sex, race, and grade effects for a high school sample. *Psychological Reports*, 94(1), 351-356. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.94.1.351356>
- Hutchinson, G., Simeon, D. T., Bain, B. C., Wyatt, G. E., Tucker, M. B., y LeFranc, E. (2004). Social and health determinants of wellbeing and life satisfaction in Jamaica. *International Journal of Social Psychiatry*, 50(1), 43-53. <https://doi.org/10.1177/0020764004040952>
- Iglesias, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17(2), 88-93.
- Irwin, C. E., Burg, S. J., y Uhler Cart, C. U. (2002). America's adolescents: where have we been, where are we going? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 91-121. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00489-5](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00489-5)
- Ives, E. (2014). La identidad del Adolescente. Como se construye. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 2(2), 14-18.
- Izar-de la Fuente, I., Rodríguez-Fernández, A., y Escalante, N. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar: Correlaciones y variabilidad. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 23-35. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.86>

- Jaramillo, M. (2016). Mediciones de bienestar subjetivo y objetivo: ¿Complemento o Sustituto? *Acta Sociológica*, 70, 49-71. <https://doi.org/10.1016/j.acso.2017.01.003>
- Jensen, M. P., Smith, A. E., Bombardier, C. H., Yorkston, K. M., Miró, J., y Molton, I. R. (2014). Social support, depression, and physical disability: age and diagnostic group effects. *Disability and Health Journal*, 7(2), 164-172. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2013.11.001>
- Jiménez, M. I., y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Jiménez-Torres, M. G., Godoy-Izquierdo, D., y Godoy, J. F. (2012). Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: diferencias en función del sexo. *Universitas Psychologica*, 11(3), 909-920.
- Jones, E. E., y Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 219-266). Academic Press.
- 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.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 129-145. <https://psycnet.apa.org/record/2004-15958-011>
- Kant, I. (1958). *Crítica del juicio*. Librería Victoriana Suárez.
- Karimi, J. W., Kwena, J. A., y Anika, A. (2020). Emotional Intelligence and Academic Achievement among Secondary School Students in Kilifi County, Kenya: A Correlational Study. *International Journal of Modern Social Sciences*, 9(1), 1-19.
- Keefer, K. V. (2015). Self-report assessments of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/0734282914550381>
- Keefer, K. V., Holden, R. R., y Parker, J. D. A. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1255-1272. <https://doi.org/10.1037/a0033903>
- Kesebir, P., y Diener, E. (2008). In pursuit of happiness: Empirical answers to philosophical questions. En A. Michalos (Ed.), *The science of well-being: The collected work of Ed Diener* (pp. 59-75). Springer Netherlands.
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., y Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness: A time-sequential framework of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 6(3), 261-300. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-7226-8>
- Kuhlman, K. R., Chiang, J. J., Bower, J. E., Irwin, M. R., Cole, S. W., Dahl, R. E., Almeida, D. M., y Fuligni, A. J. (2020). Persistent low positive affect and sleep disturbance across adolescence moderate link between stress and depressive symptoms in early adulthood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48(1), 109-121. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00581-y>
- Kyeong-Ho, C. (2003). Subjective well-being among college students. En D. C. Shin, C. P. Rutkowski y C. M. Park (Eds.), *The quality of life in Korea* (pp. 455-477). Springer Netherlands.
- Lacunza, A. B., y Contini, E. N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Psicodebate*, 16(2), 73-94. <https://doi.org/10.18682/pd.v16i2.598>

- Lafferty, J. (2004). The relationships between gender, empathy, and aggressive behaviors among early adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(12), 6377B.
- Lai, H., Hsieh, P., y Zhang, R. (2019). Understanding adolescent students' use of Facebook and their subjective wellbeing: a gender-based comparison. *Behaviour and Information Technology*, 38(5), 533-548. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1543452>
- Landete, Ó., y Brea, A. (2000). Evolución histórica en el estudio del apoyo social. *Revista de Historia de la Psicología*, 21(2-3), 589-596.
- Lara, E. (2013). *La vida es dura, ¿Y qué? Tú debes serlo aún más*. Smashwords.
- Larraz, N., Urbon, E., Antoñanzas, J. L., y Salavera, C. (2020). La satisfacción con la familia y su relación con la agresividad y la inteligencia emocional en adolescentes. *Know and Share Psychology*, 1(4), 171-179. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4247>
- Leal, A. (2011). La inteligencia emocional. *Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 39, 1-12.
- Lee, A., y Hankin, B. L. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(2), 219-231.
- Leria-Dulčić, F. J., y Salgado-Roa, J. A. (2019). Effect of school social climate on life satisfaction of primary and secondary education students. *Revista Educación*, 43(1), 364-379. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30019>
- Levitt, M. J., Levitt, J., Bustos, G. L., Crooks, N. A., Santos, J. D., Telan, P., Hodgetts, J., y Milevsky, A. (2005). Patterns of social support in the middle childhood to early adolescent transition: Implications for adjustment. *Social Development*, 14(3), 398-420. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00308.x>
- Li, J., y Wang, T. (2019). *The relationship between subjective well-being and academic achievement of primary and middle school students*. Comunicación presentada en la International Conference on Information Technology in Medicine and Education. Qingdao, China.
- Lila, M., y Gracia, E. (1996). La integración de los sistemas formales e informales de apoyo social. *Información Psicológica*, 58, 28-34.
- Lin, N. (1986a). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds.), *Social support, life events and depression* (pp. 17-30). Academic Press.
- Lin, N. (1986b). Modeling the effects of social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds.), *Social support, life events and depression* (pp. 173-212). Academic Press.
- Lin, N., y Ensel, W. M. (1989). Depression-mobility and its social etiology: The role of life events and social support. *Journal of Health and Social Behavior*, 25(2), 176-188. <https://doi.org/10.2307/2136667>
- Lin, N., Dean, A., y Ensel, W. M. (1981). Social support scales: A methodological note. *Schizophrenia Bulletin*, 7(1), 73-89. <https://doi.org/10.1093/schbul/7.1.73>
- Lischetzke, T., y Eid, M. (2006). Evaluación del bienestar. En F. Petermann y M. Eid (Eds.), *Manual de evaluación psicológica* (pp. 550-557). Hogrefe.
- Llopis, J. (2005). Redes sociales y Apoyo Social. Una aproximación a los Grupos de Autoayuda. *Perifèria. Revista d'investigació i formació en Antropologia*, 3(2), 24-47. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.148>
- Lo Cascio, V., Guzzo, G., Pace, F., y Pace, U. (2013). Anxiety and self-esteem as mediators of the relation between family communication and indecisiveness in adolescence. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(2), 135-149. <http://dx.doi.org/10.1007/s10775-013-9243-1>.

- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationship. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- López, C. (2015). El rol de la imaginación en la búsqueda de lo propiamente humano. Un vínculo necesario entre la sensación y el entendimiento. *Discusiones Filosóficas*, 22, 161-174.
- López, E., Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin Fronteras: Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Lopez-Zafra, E., Ramos-Álvarez, M. M., El Ghoudani, K., Luque-Reca, O., Augusto-Landa, J. M., Zarhbouch, B., Alaoui, S., Cortés-Denia, D., y Pulido-Martos, M. (2019). Social Support and Emotional Intelligence as Protective Resources for Well-Being in Moroccan Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01529>
- Lozano, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última Década*, 22(40), 11-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002>
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers: Revista de Sociología*, 48, 103-126.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., y Diener, E. (2004). Unemployment alters the set point for life satisfaction. *Psychological Science*, 15(1), 8-13. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01501002.x>
- Luna, F. J. (2012). *Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia* [Tesis de doctorado, Universidad de Girona].
- Madariaga, C., Abello, R., y Sierra, O. (2003). *Redes sociales fundamentos conceptuales*. Uninorte.
- Maganto, C., Peris, M., y Sánchez, R. (2019). El bienestar psicológico en la adolescencia: Variables psicológicas asociadas y predictoras. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 139-151. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i2.279>
- Magnus, K., Diener, E., Fujita, F., y Pavot, W. (1993). Extraversion and neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1046-1053.
- Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Mallet, P. (2016). *La amistad entre niños o adolescentes: una fuerza que ayuda a crecer*. Narcea.
- Malo, S., Navarro, D., y Casas, F. (2012). El uso de los medios audiovisuales en la adolescencia y su relación con el bienestar subjetivo: análisis cualitativo desde la perspectiva intergeneracional y de género. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 12(3), 27-49.
- Manfredi, M. (2017). Otras formas de medir el bienestar: una propuesta para el tercer milenio. *Revista Propuestas para el Desarrollo*, 1, 35-52.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.43>

- Marsiglia, I. (2009). La psiconeuroinmunología: Nueva visión sobre la salud y la enfermedad. *Gaceta Médica de Caracas*, 117(3), 183-195.
- Martin, K., Huebner, E. S., y Valois, R. F. (2008). Does life satisfaction predict victimization experiences in adolescence? *Psychology in the Schools*, 45(8), 705-714. <https://doi.org/10.1002/pits.20336>
- Martínez, A. E., Inglés, C. J., Piqueras, J. A., y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 111-138.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., e Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 37, 20-21
- Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. En E. Estevez (Coord.), *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp. 71-96). Síntesis.
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., y Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 519-530. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9572>
- Martínez-Otero, V. (2019). La adolescencia, divino tesoro. En Actas XX Congreso Católicos y Vida Pública. *Fe en los jóvenes* (433-443). CEU Ediciones.
- Martino, P. (2014). Aspectos comportamentales de la oxitocina: Su influencia en el estrés y en la cognición social. *Cuadernos de Neuropsicología*, 8(2), 202-216. <https://doi.org/10.7714/cnps/8.2.204>
- Matalinares, M., Arenas, C., Sotelo, L., Díaz, G., Dioses, A., Yaringaño, J., Muratta, R., Pareja, C., y Tipacti, T. (2010). Clima familiar y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 13(1), 109-128.
- Matud, P., Carballeira, M., López, M., Marrero, R., e Ibáñez, I. (2002). Apoyo social y salud: un análisis de género. *Salud Mental*, 25(2), 32-37.
- 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. <https://doi.org/10.1348/000709908X368848>
- Mayer, J. D. (2001). Emotion, intelligence, and emotional intelligence. En J. P. Forgas (Ed.), *The handbook of affect and social cognition* (pp. 410-431). Lawrence Erlbaum & Associates.
- Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183. <https://doi.org/10.1023/A:1009093231445>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *The Intelligence*, 17, 433-442.

- 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. 3-34). Basic Books.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Multi-Health Systems Incorporated.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2001). *Technical manual for the MSCEIT v. 2.0*. MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *MSCEIT technical manual*. 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*. Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (1999). *Instruction Manual for the MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Multi-Health Systems.
- 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 University Press.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126(3), 424-453. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.3.424>
- McKenzie, R. (1926). The ecological approach to the study of the human community. *American Journal of Sociology*, 30(3), 287-301. <https://doi.org/10.1086/213698>
- McMahon, D. M. (2006). *Happiness: A history*. Atlantic Monthly Press.
- McMahon, D. M. (2008). The pursuit of happiness in history. En E. Diener y R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 44-61). Guilford.
- Méndez, P., y Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psyche*, 17(1), 59-64. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100006>
- Mereles, F., Melgarejo, J. R., Barrios, I., Amarilla, D., y Torales, J. C. (2017). Estrés, ansiedad y depresión en estudiantes secundarios de la ciudad de Santa Rosa del Aguaray, Departamento de San Pedro, 2016. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas*, 50(2), 17-22. [http://dx.doi.org/10.18004/anales/2017.050\(02\)17-022](http://dx.doi.org/10.18004/anales/2017.050(02)17-022)
- Merhi, R., y Kazarian, S. S. (2012). Validation of the Arabic translation of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (Arabic-MSPSS) in a Lebanese community sample. *Arab Journal of Psychiatry*, 23(2), 159-168.
- Mestre, J. M., Pérez, N., González, G., Núñez J. M., y Guil, R. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos Educativos*, 20, 57-75. <http://dx.doi.org/10.18172/con.3023>
- Mestre, J. M., Guil, M. R., Carreras, M. R., y Braza, P. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 2, 117-136.
- Mestre, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2009). *Manual de inteligencia emocional*. Ediciones Pirámide.
- Metaj-Macula, A. (2017). The relationship between emotional intelligence and perceived social support. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), 168-172.

- Michalos, A. C. (1980). Satisfaction and happiness. *Social Indicators Research*, 8(4), 385-422. <https://doi.org/10.1007/BF00461152>
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16(4), 347-413. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00333288>
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., y Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(8), 1031-1045. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167209337036>
- Mitchell, R. E., y Trickett, E. J. (1980). Task force report: Social network as mediators of social support. *Community Mental Health Journal*, 16(1), 27-44. <https://doi.org/10.1007/BF00780665>
- Moksnes, U. K., y Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents' gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22(10), 2921-2928. <http://dx.doi.org/10.1007/s11136-013-0427-4>
- Molina, J. L. (2001). *El análisis de redes sociales*. Bellaterra.
- Molina, J., Sandín, B., y Chorot, P. (2014). Sensibilidad a la ansiedad y presión psicológica: Efectos sobre el rendimiento deportivo en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 45-54.
- Molina, P. (2017). Una revisión del pensamiento cirenaico: rasgos generales del hedonismo antiguo. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 34(1), 247-254. <https://doi.org/10.5209/ASHF.55661>
- Mollá, L., Soto-Rubio, A., y Martínez, G. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños. *Calidad de Vida y Salud*, 8(2), 131-146.
- Montero, I., y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.
- Montes-Berges, B., y Augusto, 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. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2007.01059.x>
- Mora, J. A., y Martín, 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.
- Morgan, M. L., Vera, E. M., Gonzales, R. R., Conner, W., Bena Vacek, K., y Dick Coyle, L. (2011). Subjective well-being in urban adolescents: Interpersonal, individual, and community influences. *Youth Society*, 43(2), 609-634. <https://doi.org/10.1177/0044118X09353517>
- Mosqueda, A., Mendoza, S., Jofré, V., y Barriga, O. A. (2015). Validez y confiabilidad de una escala de apoyo social percibido en población adolescente. *Enfermería Global*, 14(3), 125-136. <https://doi.org/10.6018/global.14.3.200551>
- Motrico, E., Fuentes, M. J., y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17(1), 1-13.
- Mounts, N. S., Valentiner, D. P., Anderson, K. L., y Boswell, M. K. (2006). Shyness, sociability, and parental support for the college transition: Relation to adolescents' adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 68-77. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9002-9>
- Muñoz, C. (2007). Perspectiva psicológica del bienestar subjetivo. *Psicogente*, 10(18), 163-173.

- Muñoz, E. M., Fernández, A., y Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105-117. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>
- Murlock, E. B. (2005). *Psicología de la adolescencia*. Paidós.
- Musitu, G., Martínez, B., y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37(3), 247-258.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Síntesis.
- Musitu, G., Herrero, J., Canteras, L. M., y Montenegro, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Musitu, G., y Callejas, J. E. (2017). El modelo de estrés familiar en la adolescencia: MEFAD. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 11-20. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.894>
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Myers, D. G., y Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- Navarro, D., Monteserrat C., Malo, S., González, M., Casas, F., y Crous, G. (2017). Subjective well-being: what do adolescents say? *Child & Family Social Work*, 22(1), 175-184. <https://doi.org/10.1111/cfs.12215>
- 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.
- Neville, K. (2008). *Optimal balanced affect: Associations with urban adolescents perceived social support and life satisfaction*. Loyola University Chicago.
- Nickerson, A. B., y Nagle, R. J. (2004). The Influence of Parent and Peer Attachments on Life Satisfaction in Middle Childhood and Early Adolescence. *Social Indicators Research*, 66(1), 35-60. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000007496.42095.2c>
- Norris, S. M., y Ayres, C. G. (2016). Factors influencing the health promoting physical activity behaviors of diverse urban adolescents. *Journal of Nursing Practice Applications y Reviews of Research*, 6(1), 16-23. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302481>
- Nunes, C., Bodden, D., Lemos, I., Lorence, B., y Jiménez, L. (2014). Prácticas parentales y calidad de vida en adolescentes holandeses y portugueses: un estudio transcultural. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 327-346. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10493>
- Nwadinigwe, I. P., y Azuka-Obieke, U. (2012). The impact of emotional intelligence on academic achievement of senior secondary school students in Lagos, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(4), 395-401.
- Ocaña, J., García, G., y Cruz, O. (2019). Propiedades Psicométricas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) en Adolescentes de Chiapas, México. *European Scientific Journal*, 15(16), 280-294. <https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n16p280>
- Oliva, A., Jiménez, J. M., Parra, A., y Sánchez, M. I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(1), 53-62. <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.13.num.1.2008.4050>



- Orcasita, L. T., y Uribe, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psicología. Avances de la Disciplina*, 4(2), 69-82. <https://doi.org/10.21500/19002386.1151>
- Ortiz, M., y Baeza, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de una escala para medir apoyo social percibido en pacientes chilenos con diabetes tipo 2. *Universitas Psychologica*, 10(1), 189-196.
- Osborne-Oliver, K. M. (2008). *Female bullying behaviors and perceived social support in single-sex and coeducational schools: Do bullying and social support differ by school gender composition?* State University of New York at Albany.
- Otero, C., Martín, E., León del Barco, B., y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de Género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 17(1), 275-284.
- Oyarzún, D. (2019). Bienestar subjetivo en niños, niñas y adolescentes en Chile: una revisión sistemática. En P. Ascorra y V. López (Eds.), *Una década de investigación en convivencia escolar* (pp. 83-102). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿Una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8.
- Palmer, B. R., y Stough, C. (2001). *Swinburne university emotional intelligence test: Interim technical manual*. Organisational Psychology Research Unit, Swinburne University of Technology.
- Palomar, J., y Cienfuegos, Y. I. (2007). Pobreza y apoyo social: Un estudio comparativo en tres niveles socioeconómicos. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 177-188.
- Palomera, R. (2005). Desarrollo de la inteligencia emocional percibida. Diferencias individuales en función del género y edad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 443-457.
- Pandey, R., y Tripathi, A. N. (2004). Development of emotional intelligence: Some preliminary observations. *Psychological Studies-University Of Calicut*, 49, 147-150.
- Pardo, G., Sandoval, A., y Umbarila, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 17-32.
- Parrellada, R. (2009). Ilustración, progreso y desarrollo. *Isegoría*, 40, 17-28. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2009.i40.643>
- Park, N. (2005). Life satisfaction among Korean children and youth a developmental perspective. *School Psychology International*, 26(2), 209-223. <http://dx.doi.org/doi:10.1177/0143034305052914>
- Park, R., y Burgess, E. (1926). *The city*. University of Chicago Press.
- Parra, Á., y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18(2), 215-23.
- Pastor, Y., Quiles, Y., y Pamies, L. (2012). Apoyo social en la adolescencia: adaptación y propiedades psicométricas del "Social Support Scale for Children" de Harter (1985). *Revista de Psicología Social*, 27(1), 39-53. <https://doi.org/10.1174/021347412798844060>
- Patias, N. D., Heine, J. A., y Dell'Aglio, D. D. (2017). Bienestar subjetivo, violencia y síntomas de depresión, ansiedad y estrés en los adolescentes. *Avaliação Psicológica*, 16(4), 468-477. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1604.13012>
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>

- Pavot, W., y Diener, E. (2009). Review of the satisfaction with life scale. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 101-117). Springer.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., y Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5701\\_17](http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17)
- 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., Múniz, 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. <https://doi.org/10.1177/0734282914539238>
- Pelechano, V., Peñate, W., Ramírez, G., y Díaz, F. (2005). Bienestar emocional e inteligencia en la pubertad y la adolescencia. *Análisis y Modificación de Conducta*, 31, 655-679.
- Pena, M., Extremera, N., y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación Psicopedagogía*, 22(1), 69-79. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.78>
- Pennebaker, J. W., y Graybeal, A. (2001). Patterns of natural language use: Disclosure, personality, and social integration. *Current Directions in Psychological Science*, 10(3), 90-93. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00123>
- Peña, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84, 23-38.
- Pérez, A., Pérez, R., Martínez, M. L., Leal, F. J., Mesa, I., y Jiménez, I. (2007). Estructura y funcionalidad de la familia durante la adolescencia: relación con el apoyo social, el consumo de tóxicos y el malestar psíquico. *Atención Primaria*, 39(2), 61-65. <https://doi.org/10.1157/13098670>
- Pérez, J. C. (2003). Adaptación y validación española del "Trait Emotional Intelligence Questionnaire" (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 278-283.
- Perry, D. G., y Pauletti, R. E. (2011). Gender and Adolescent Development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 61-74. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00715.x>
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2006). The Role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x>

- Pineda, S., y Aliño, M. (1999). El concepto de la adolescencia. En Ministerio de Salud Pública (Ed.), *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de la adolescencia* (pp. 15-23). MINSAP.
- Pineda, S., y Aliño, M. (2002). *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*. Ministerio de Salud Pública de la República de Cuba.
- Porras, S., Pérez, C., Checa, P., y Luque, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2), 80-95. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>
- Prabhu, S. G., y Shekhar, R. (2017). Resilience and perceived social support among school-going adolescents in Mangaluru. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 33(4), 359-364. [https://doi.org/10.4103/ijsp.ijsp\\_10816](https://doi.org/10.4103/ijsp.ijsp_10816)
- Prado, V., Villanueva, L., y Górriz, A. B. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema*, 30(3), 310-315. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2017.232>
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., y Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, 66(240), 241-260.
- Proctor, C., y Linley, P. A. (2014). Life satisfaction in youth. En G. Fava y C. Ruini (Eds.), *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings* (pp. 199-215). Springer, Dordrecht.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2016). Diferencias por género en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en una muestra de alumnos de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 99-114. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.008>
- Pulido, F., y Herrera, F. (2018). Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 165-185. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.010>
- Pulido, F., y Herrera, F. (2020). Estados emocionales contrapuestos e inteligencia emocional en la adolescencia. *Psicología desde el Caribe: Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 37(1), 70-90.
- Rakizadeh, E., y Hafezi, F. (2016). The Relationship between Perceived Social Support and Emotional Intelligence with College Students' Quality of Life. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 8, 674-684.
- Randolph, J. J., Kangas, M., y Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish children's satisfaction with schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193-204. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-008-9131-4>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.).
- Reevy, G. M., y Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex Roles*, 44(7-8), 437-459. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000075>
- Reina, M. C., y Oliva, A. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Behavioral Psychology*, 23(2), 345-359.
- Repetto, E., Pena, M., y Lozano, S. (2006). Adaptación y validación española del Emotional Intelligence Inventory (EII): estudio piloto. *Ansiedad y Estrés*, 12, 181-189.
- Resurrección, D. 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. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.012>

- Retuerto, Á. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339.
- Rivas, D. J., López, D. A., y Barcelata, B. E. (2017). Efectos del sexo y la edad sobre el afrontamiento y el bienestar subjetivo en adolescentes escolares. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 27-41.
- Roberts, R. D., MacCann, C., Matthews, G., y Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Toward a consensus of models and measures. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(10), 821-840. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00277.x>
- Robinson, M. D. (1998). Running from William James' bear: A review of preattentive mechanisms and their contributions to emotional experience. *Cognition and Emotion*, 12(5), 667-696. <https://doi.org/10.1080/026999398379493>
- Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., Rodríguez, B., y Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 347-362. <https://doi.org/10.1174/021037008785702965>
- Rodríguez, J. A. (2015). Un análisis de la relación entre grupo de amigos, edad y conducta antisocial: delimitando diferencias de género. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 2(4), 1-20.
- Rodríguez, M-J., y Mora, R. (2001). *Estadística Informática: casos y ejemplos con el SPSS*. Universidad de Alicante.
- Rodríguez-Espinola, S., y Enrique, H. C. (2007). Validación argentina del cuestionario MOS de apoyo social percibido. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 155-168.
- Rodríguez-Fernández, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. Universidad del País Vasco.
- 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. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.3002>
- Rodríguez-Fernández, A., y Goñi-Grandmontagne, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 21(2), 327-332.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87-108. <https://doi.org/10.5944/educXXI.16026>
- Rodríguez-Fernández, J. M., García-Acero, M., y Franco, P. (2013). Neurobiología del estrés agudo y crónico: su efecto en el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal y la memoria. *Universitas Médica*, 54(4), 472-494.
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., y Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familiar crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 81-104. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-014-9585>
- Ros, R., Morandi, T., Cozzetti, E., Lewintal, C., Cornella, J., y Surís, J. (2001). La adolescencia: consideraciones biológicas, psicológicas y sociales. En C. Buil, I.

- Lete, R. Ros y J. L. de Pablo (Eds.), *Manual de salud reproductiva en la adolescencia* (pp. 27-83). Sociedad Española de Contracepción.
- Ross, M., y Wilson, A. E. (2000). Constructing and appraising past selves. En D. L. Schacter y E. Scarry (Eds.), *Memory, brain, and belief* (pp. 231-258). Harvard University Press.
- Rowell, H. C., Ciarrochi, J., Deane, F. P., y Heaven, P. C. (2016). Emotion identification skill and social support during adolescence: a three-year longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 115-125. <https://doi.org/10.1111/jora.12175>
- Rueda, E. F. (2020). Ajuste psicosocial en la adolescencia: especial atención a las diferencias de género. En M. M. Molero, A. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. Del Pino, B. M. Tortosa, J. J. Gázquez y M. C. Pérez (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la nueva intervención en el ámbito escolar. Nuevas realidades de análisis* (pp. 90-102). Dykinson, S.L.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C., y Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1017-1067.
- Ruiz, P., y Carranza, R. F. (2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 188-199. <http://dx.doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.9>
- Ruiz, E., García, R., y Rebollo, A. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos escolares. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140.
- 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 and Social Issues*, 9(1), 1-6. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R., Huta, V., y Deci, E. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139-170. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Salavera, C., Usán, P., Teruel, P., y Antoñanzas, J. L. (2020). Eudaimonic Well-Being in Adolescents: The Role of Trait Emotional Intelligence and Personality. *Sustainability*, 12, 2742. <https://doi.org/10.3390/su12072742>
- Salgado, A. C. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 15(2), 133-141.
- Salguero, J. M., Fernández-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. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>

- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Emotional intelligence and psychological and social adjustment in adolescence: The role of emotional perception. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152. <https://doi.org/10.30552/ejep.v4i2.71>
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(1), 98-121. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.385>
- Salovey, P. (2006). Epilogue: The Agenda for Future Research. En V. Druskat, F. Sala y G. Mount (Eds.), *Linking EI and Performance at Work - Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. 267-272). Lawrence Erlbaum Associates.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 504-520). Guilford Press.
- 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. 125-151). American Psychological Association.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sameroff, A. J. (1983). Developmental system: Context and evolution. En W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology: History, theories, and methods* (pp. 238-294). Wiley.
- Sameroff, A. J. (1987). The social context of development. En N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 273-291). Wiley.
- Sameroff, A. J., y Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. En F. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek y G. Siegel (Eds.), *Review of child development* (pp. 187-244). University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J., y Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. En S. J. Meisels y J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119-149). Cambridge University Press.
- San Martín, J. L., y Barra, E. (2013). Autoestima, apoyo social y satisfacción vital en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 31(3), 287-291. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000300003>
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombre y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.
- Sánchez, V., Ortega, F., Ortega, F., Ortega, R., y Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2(1), 97-109.
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., y Extremera, N. (2020). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 1517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective wellbeing: a meta-analytic investigation. *Journal of Positive Psychology*, 11, 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>

- Sánchez-Aragón, R., y Méndez-Canales, R. (2011). Elementos mediadores de la felicidad y el bienestar subjetivo en hombres y mujeres. *Revista Costarricense de Psicología*, 30(45-46), 51-76.
- Sánchez-Cid, J. E., Osorio-Guzmán, M. I., Martínez-Valdés, V. A., y García-Aguilar, G. (2018). Fenómenos diferenciados en educación universitaria: rendimiento académico, inteligencia y creatividad. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(2), 222-232.
- Sánchez-García, M., Pérez, A., Paino, M., y Fonseca-Pedrero, E. (2018). Ajuste emocional y comportamental en una muestra de adolescentes españoles. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 46(6), 205-216.
- Sánchez-García, M., Sánchez-Álvarez, M., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Percepción emocional evaluada con la versión española del Mayer Salovey Caruso emotional intelligence test (MSCEIT): análisis de su robustez psicométrica en muestra española. *Ansiedad y Estrés*, 19(2-3), 161-171.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271. <https://doi.org/10.1174/021347406778538230>
- Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27-50. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), 173-182. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3953>
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Sangrador, M. C. (2017). *La influencia de la autoestima, el autoconcepto, el apoyo social percibido y el ajuste escolar en el rendimiento académico de los adolescentes* [Tesis de doctorado, Universidad de Burgos].
- Santrock, J. W. (2006). *Human adjustment*. McGraw-Hill.
- Sanz, D. (2018). *Niveles de actividad física y apoyo social percibido del alumnado adolescente de la provincia de Soria* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
- Sarriera, J. C., Bedin, L., Abs, D., Calza, T., y Casas, F. (2015). Relationship between social support, life satisfaction and subjective well-being in Brazilian adolescents. *Universitas Psychologica*, 14(2), 459-474. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.rbss>
- Sarrionandia, A., y Garaigordobil, M. (2017). Effects of an emotional intelligence program on socioemotional factors Emotional and psychosomatic symptoms. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j-rlp.2015.12.001>
- Schaefer, C., Coyne, C., y Lazarus, R. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406. <https://doi.org/10.1007/BF00846149>
- Schilling O. (2006). Development of life satisfaction in old age: another view on the "Paradox". *Social Indicators Research*, 75(1), 241-271. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-004-5297-2>
- Schimmack, U., Diener, E., y Oishi, S. (2009). Life satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible

- and stable sources. En E. Diener (Ed.), *Assessing wellbeing: The collected works of Ed Diener* (pp. 181- 212). Springer.
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., y Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56. <http://dx.doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7>
- Schoeps, K., Tamarit, A., y Montoya-Castilla, I. M. (2017). Cuestionario de competencias y habilidades emocionales (ESCQ-21): diferencias por sexo y edad en la adolescencia. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 5(1), 77-87.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, 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(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Schwarz, N., y Strack, F. (1991). Evaluating one's life: A judgment model of subjective well-being. En F. Strack, M. Argyle y N. Schwarz (Eds.), *International series in experimental social psychology, Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 27-47). Pergamon Press.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw Hill.
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Sheldon, K. M., y Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>
- Shoshani, A., y Slone, M. (2012). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9374-y>
- Somerville, L. H., Jones, R. M., y Casey, B. J. (2010). A time of change: behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues. *Brain and Cognition*, 72(1), 124-133. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.07.003>
- Sternberg, R. J. (1985). *La inteligencia práctica y las habilidades personales*. Cambridge University.
- Suárez, Y., y Wilches, C. (2015). Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias de género. *Educación y Humanismo*, 17(28), 119-132. <https://doi.org/10.17081/eduhum.17.28.1170>
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, 3, 80-93. <https://doi.org/10.6018/iqual.369611>
- Sun, P., y Kong, F. (2013). Affective mediators of the influence of gratitude on life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 114(3), 1361-1369. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205013-0333-8>
- Tam, C. L., Lee, T. H., Har, W. M., y Pook, W. L. (2011). Perceived social support and self-esteem towards gender roles: Contributing factors in adolescents. *Asian Social Science*, 7(8), 49-58. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n8p49>
- Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. *Psychological Reports*, 88(2), 353-364. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.88.2.353>
- Tapia, M., y Marsh, G. E. (2006). The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 108-111



- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-203. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>
- Tayeh, P., Agámez, P., y Chaskel, R. (2016). Trastornos de ansiedad en la infancia y la adolescencia. *PRECOP-Sociedad Colombiana de Pediatría*, 15(1), 6-17.
- Terol, M. C., López, S., Neipp, M. C., Rodríguez, J., Pastor, M. A., y Aragón, M. M. (2004). Apoyo social e instrumentos de evaluación: Revisión y clasificación. *Anuario de Psicología*, 35(1), 23-46. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- Thomas, W., y Znaniecki, F. (1920). *The Polish peasant in Europe and America*. Badger.
- Thompson, R. A., Flood, M. F., y Goodvin, R. (2006). Social support and developmental psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 1-37). John Wiley & Sons, Inc.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Toledo, V., Luengo, X., Lobos, L., Fuentes, M. E., y Siraqyan, M. X. (2000). Conductas de Riesgo en la Adolescencia. En V. Toledo, X. Luengo, L. Lobos, M. Fuentes y M. Siraqyan (Eds.), *Adolescencia Tiempo de decisiones* (pp. 245-254). Mediterráneo.
- Tomyn, A. J., y Cummins, R. A. (2011). The subjective well-being of high-school students: Validating the personal wellbeing index-school children. *Social Indicators Research*, 101(3), 405-418. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-010-9668-6>
- Torrel, M., y Delgado, M. (2016). Funcionamiento familiar y depresión en adolescentes de la IE Zarumilla-Tumbes, 2013. *Ciencia y Desarrollo*, 17(1), 47-53. <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v17i1.1102>
- Torres, G. F., Pompa, G. E., Meza, P. C., Ancer, E. L., y González, R. M. (2010). Relación entre auto concepto y apoyo social en estudiantes universitarios. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 5(2), 298-307.
- Trejos-Herrera, A. M., Bahamón, M. J., Alarcón-Vásquez, Y., Vélez, J. I., y Vinaccia, S. (2018). Validity and reliability of the multidimensional scale of perceived social support in Colombian adolescents. *Psychosocial Intervention*, 27(1), 56-63. <https://doi.org/10.5093/pi2018a1>
- Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., Fernández-Campoy, J. M., y Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *International Journal of Environmental Reserch and Public Health*, 17, 4208. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124208>
- Trujillo, M. M., y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24.
- Tubert, S. (2010). Los ideales culturales de la feminidad y sus efectos sobre el cuerpo de las mujeres. *Quaderns de Psicologia*, 12(2), 161-174. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.760>
- Ugalde, N., y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
- Ugarriza, N., y Pajares-Del-Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona* 8, 11-58. <https://doi.org/10.4067/S0718070520130002000>

- Usán, P., y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Uusitalo-Malmivaara, L., y Lehto, J. E. (2013). Social factors explaining children's subjective happiness and depressive symptoms. *Social Indicators Research*, 111(2), 603-615. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-012-0022-z>
- Valadez, M., Pérez, L., y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faísca*, 15(17), 2 -17.
- Valenzuela, M. T., Ibarra, A. M., Zubarew, T., y Correa, M. L. (2013). Prevención de conductas de riesgo en el Adolescente: rol de familia. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 50-54.
- Van Harmelen, A. L., Gibson, J. L., St Clair, M. C., Owens, M., Brodbeck, J., Dunn, V., Lewis, G., Croudace, G., Jones, P. B., Kievit, R. A., y Goodyer, I. M. (2016). Friendships and family support reduce subsequent depressive symptoms in at-risk adolescents. *PLoS One*, 11(5), e0153715. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153715>
- Vaquero-Diego, M., Torrijos-Fincias, P., y Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Relation between perceived emotional intelligence and social factors in the educational context of Brazilian adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0139-y>
- Vargas, E., Henao, J., y González, C. (2007). Toma de decisiones sexuales y reproductivas en la adolescencia. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 49-63.
- Vásquez, E. J. (2020). *Apoyo social percibido y violencia escolar en adolescentes de educación secundaria* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Federico Villarreal].
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research and intervention*. Praeger.
- 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.
- Vázquez, S. (2009). Motivación y voluntad. *Revista de Psicología*, 27(2), 185-212. <https://doi.org/10.18800/psico.200902.002>
- Vega, A., y González, E. (2009). Apoyo social: elemento clave en el afrontamiento de la enfermedad crónica. *Enfermería Global*, 8(2), 1-11. <https://doi.org/10.6018/eglobal.8.2.66351>
- Vega, M. L. (1992). *La influencia de la estimulación ambiental en las oligofrenias en la provincia de Badajoz de 1.941 a 1.980*. Universidad Complutense de Madrid.
- Veiga de Cabo, J., De la Fuente, E., y Zimmermann, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(210), 81-88.
- Vera, E. M., Moallem, B. I., Vacek, K. R., Blackmon, S., Coyle, L. D., Gomez, K. L., y Steele, J. C. (2012). Gender differences in contextual predictors of urban, early adolescents' subjective well-being. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 40, 174-183. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2012.00016.x>
- Verdugo-Lucero, J. C., Ponce de León-Pagaza, B. G., Guardado-Llamas, R. E., Meda Lara, R. M., Uribe-Alvarado, J. I., y Guzmán-Muñiz, J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 79-91. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1114120312>

- Veytia, M. L., Fajardo, R. J., Guadarrama, R., y Escutia, N. (2016). Inteligencia emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicológicos*, *16*(1), 35-50. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02>
- Vielma, J. V., y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere*, *14*(49), 265-275.
- Villarreal, M. E., Sánchez, J. C., y Musitu, G. (2010). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa para adolescentes: manejo del estrés, resolución de problemas, autoestima, actividad, proyecto de vida y administración del tiempo libre*. Tendencias.
- Wals, F., Romera, E. M., y Viejo, C. (2015). Influencia de la auto-eficacia social y el apoyo social en la calidad de las relaciones de pareja adolescentes. *Psychology, Society, & Education*, *7*(1), 71-84.
- Wang, M. T., Dishion, T. J., Stormshak, E. A., y Willett, J. B. (2011). Trajectories of family management practices and early adolescent behavioral outcomes. *Developmental Psychology*, *47*(5), 1324-1341. <https://doi.org/10.1037/a0024026>
- Wang, Y. F., y Zauszniewski, J. A. (2018). Predictors of resourcefulness in preadolescent children. *Western Journal of Nursing Research*, *40*(8), 1163–1183. <https://doi.org/10.1177/0193945917700139>
- Ward, A., Cameron, C., McGee, R., Freeman, C., y Gendall, P. (2018). Is the ‘happy wanderer’ really happy? Transport and life satisfaction among older teenagers in rural New Zealand. *Journal of Transport and Health*, *10*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2018.06.005>
- 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.
- Watson, R. J., Grossman, A. H., y Russell, S. T. (2019). Sources of social support and mental health among LGB youth. *Youth y Society*, *51*(1), 30-48. <https://doi.org/10.1177/0044118X16660110>
- Weber, M., y Huebner, E. S. (2015). Early adolescents’ personality and life satisfaction: A closer look at global vs. domain-specific satisfaction. *Personality and Individual Differences*, *83*, 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.042>
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *38*(1), 101-103. <https://doi.org/10.1037/h0060613>
- Wen, M., Hawkey, L. C., y Cacioppo, J. T. (2006). Objective and perceived neighborhood environment, individual SES and psychosocial factors, and self-rated health: An analysis of older adults in Cook County, Illinois. *Social Science & Medicine*, *63*(10), 2575-2590. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.06.025>
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological-Bulletin*, *90*(2), 245-271. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.245>
- Wills, T. A. (1985). Supportive functions of interpersonal relationships. En S. Cohen y S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 61-82). Academic Press.
- 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. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)

- Wood, J. V. (1996). What is social comparison and how should we study it? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(5), 520-537. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167296225009>
- Wood, W., y Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128(5), 699-727. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.699>
- Woolley, M. E., Kol, K. L., y Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for Latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *The Journal of Early Adolescence*, 29(1), 43-70. <https://doi.org/10.1177/0272431608324478>
- Woynarowska, B., Tabak, I., y Mazur, J. (2002). Self-reported health and life satisfaction in school-aged children in Poland and other countries in 2002. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 8(3), 535-550.
- Ye, M., Li, L., Li, Y., Shen, R., Wen, S., y Zhang, J. (2014). Life satisfaction of adolescents in Hunan, China: Reliability and validity of Chinese Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 118(2), 515-522. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-013-0438-0>
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94.
- Zappulla, C., Pace, U., Lo Cascio, V., Guzzo, G., y Huebner, E. S. (2014). Factor structure and convergent validity of the long and abbreviated versions of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale in an Italian sample. *Social Indicators Research*, 118(1), 57-69. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-013-0418-4>
- Zavala, M. A., Valadez, M. D., y Vargas, M. C. (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 319-338.
- Zayas, M. (2013). Un extranjero en su propia tierra: Aristipo como modelo del Apolisaristotélico. *Eidos*, 18, 124-147.
- Zeidner, M., y Matthews, G. (2016). Ability emotional intelligence and mental health: social support as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 99, 196-199. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.008>
- 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 Health and Well-Being*, 4, 1-30. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>
- Zhu, S., Tse, S., Cheung, S. H., y Oyserman, D. (2014). Will I get there? Effects of parental support on children's possible selves. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 435-453. <https://doi.org/10.1111/bjep.12044>
- 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. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)
- Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K., Werkman, S., y Berkoff, K. A. (1990). Psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 55, 610-617. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674095>
- Zubieta, E., Muratori, M., y Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: Explorando diferencias de género. *Salud y Sociedad*, 3(1), 66-76.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., y Pun, S. M. (2009). Demographic correlates of domain-based life satisfaction reports of college students. *Journal of Happiness Studies*, 10(2), 229-238. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-007-9077-y>



## **ANEXOS**

ANEXO I. Escala de Satisfacción con la vida (SWLS).....	224
ANEXO II. Escala Positive and Negative Affect (PANAS).....	225
ANEXO III. Trait Meta-Mood Scale (TMMS).....	226
ANEXO IV. Escala de Apoyo Social Percibido .....	227
ANEXO V. Estudios publicados.....	228

## ANEXO I.

### Escala de Satisfacción con la vida (SWLS).

A continuación se presenta cinco afirmaciones con las que usted puede estar de acuerdo o en desacuerdo. Utilizando la siguiente escala de 1 a 7, indique su acuerdo con cada una escogiendo el número apropiado. Por favor, responda a las preguntas abierta y sinceramente.

Completamente en desacuerdo

En desacuerdo

Más bien en desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Más bien de acuerdo

De acuerdo

Completamente de acuerdo

En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.

Desacuerdo	Neutro	Acuerdo
1 2 3	4 5	6 7

Las condiciones de mi vida son excelentes.

Desacuerdo	Neutro	Acuerdo
1 2 3	4 5	6 7

Estoy satisfecho con mi vida.

Desacuerdo	Neutro	Acuerdo
1 2 3	4 5	6 7

Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida.

Desacuerdo	Neutro	Acuerdo
1 2 3	4 5	6 7

Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida.

Desacuerdo	Neutro	Acuerdo
1 2 3	4 5	6 7



## ANEXO II.

### Escala Positive and Negative Affect (PANAS).

A continuación, se presenta una serie de palabras que describen sentimientos. Lea cada palabra e indique con el círculo la intensidad con que se sienta cada uno de los 20 sentimientos durante los últimos 12 meses. Conteste lo más sinceramente posible.

- |                     |              |
|---------------------|--------------|
| 1. Nada o casi nada | 4. Mucho     |
| 2. Un poco          | 5. Muchísimo |
| 3. Bastante         |              |

1. Interesado/o	1 2 3 4 5	11. Irritable	1 2 3 4 5
2. Tenso/a	1 2 3 4 5	12. Alerta	1 2 3 4 5
3. Estimulado/a	1 2 3 4 5	13. Avergonzado/a	1 2 3 4 5
4. Disgustado	1 2 3 4 5	14. Inspirado/a	1 2 3 4 5
5. Energético/a ( * )	1 2 3 4 5	15. Nervioso/a	1 2 3 4 5
6. Culpable	1 2 3 4 5	16. Decidido/a	1 2 3 4 5
7. Asustado/a	1 2 3 4 5	17. Atento/a	1 2 3 4 5
8. Hostil	1 2 3 4 5	18. Miedoso/a	1 2 3 4 5
9. Entusiasmado/a	1 2 3 4 5	19. Activo/a	1 2 3 4 5
10. Orgullosa/a	1 2 3 4 5	20. Atemorizado/a	1 2 3 4 5

( \* ) Se aconseja cambiar por motivado/a

### ANEXO III.

#### Trait Meta-Mood Scale (TMMS).

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuesta correctas o incorrectas, ni buena o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

## ANEXO IV.

### Escala de Apoyo Social Percibido.

Lee cada una de las siguientes cuidadosamente. Indica tu acuerdo con cada una de ellas empleando esta escala:

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Más bien de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Hay una persona que está cerca cuando estoy en una situación difícil	1	2	3	4	5	6	7
2.	Existe una persona especial con la cual yo puedo compartir penas y alegrías	1	2	3	4	5	6	7
3.	Mi familia realmente intenta ayudarme	1	2	3	4	5	6	7
4.	Obtengo de mi familia la ayuda y el apoyo emocional que necesito	1	2	3	4	5	6	7
5.	Existe una persona que realmente es una fuente de bienestar para mí	1	2	3	4	5	6	7
6.	Mis amigos realmente tratan de ayudarme	1	2	3	4	5	6	7
7.	Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal	1	2	3	4	5	6	7
8.	Yo puedo hablar de mis problemas con mi familia	1	2	3	4	5	6	7
9.	Tengo amigos con los que puedo compartir las penas y alegrías	1	2	3	4	5	6	7
10.	Existe una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos	1	2	3	4	5	6	7
11.	Mi familia se muestra dispuesta a ayudarme para tomar decisiones	1	2	3	4	5	6	7
12.	Puedo hablar de mis problemas con mis amigos	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO V.  
**Estudios publicados.**

# Capacidad predictiva de la inteligencia emocional en el bienestar subjetivo de los adolescentes

Mercedes Nancy JIMÉNEZ ROSARIO  
Igor ESNAOLA  
Inge AXPE SÁEZ

## Datos de contacto:

Mercedes Nancy Jiménez Rosario.  
Departamento de  
Psicología Evolutiva y de la  
Educación de la Universidad  
del País Vasco/Euskal Herriko  
Unibertsitatea (UPV/EHU).  
[mjimenez043@ikasle.ehu.eus](mailto:mjimenez043@ikasle.ehu.eus)

Igor Esnaola. Universidad del País  
Vasco/Euskal Herriko  
Unibertsitatea (UPV/EHU).  
[igor.esnaola@ehu.eus](mailto:igor.esnaola@ehu.eus)  
<https://orcid.org/0000-0002-4159-3565>

Inge Axpe Sáez. Universidad  
del País Vasco/Euskal Herriko  
Unibertsitatea (UPV/EHU).  
[inge.axpe@ehu.eus](mailto:inge.axpe@ehu.eus)  
<https://orcid.org/0000-0002-1048-1595>

Esta investigación ha recibido financiación del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). Por otra parte, se enmarca dentro de parte del trabajo realizado en el Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT934-16, así como del proyecto de investigación PPG17/61 de la Universidad del País Vasco y del proyecto EDU2017-83949-P del subprograma estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

Recibido: 22/05/2019  
Aceptado: 28/06/2019

## RESUMEN

El objetivo del presente estudio ha sido analizar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional (habilidad y mixta) sobre el bienestar subjetivo (cognitivo y afectivo), diferenciando la muestra masculina y la femenina, así como la adolescencia temprana y media. Participaron 1030 estudiantes de educación secundaria con edades comprendidas entre 11 a 19 años ( $M = 14.68$ ,  $DT = 1.73$ ), de los cuales 579 eran chicas (56.2%) y 451 chicos (43.8%) residentes en la República Dominicana. Para medir la inteligencia emocional se utilizaron los cuestionarios Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey y Mayer, 1990) y el Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short (EQ-i: YV-S; Bar-On y Parker, 2000); para medir el bienestar subjetivo se utilizaron la escala Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985) y el Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Clark, y Tellegen, 1988). Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS, utilizando el procedimiento de regresión lineal múltiple. En general, los resultados señalan que la inteligencia emocional predice el bienestar subjetivo de manera más significativa en la muestra femenina en comparación con la muestra masculina sin que se observen diferencias importantes en cuanto a la edad.

**PALABRAS CLAVE:** Inteligencia emocional; Satisfacción con la vida; Afecto positivo; Afecto negativo; Adolescencia.

## *Emotional intelligence predictive variable subjective well-being in adolescence*

### **ABSTRACT**

The purpose of this study has been to analyze the predictive capacity of emotional intelligence (ability and mixed) on subjective well-being (cognitive and affective), differentiating between both genders male and female, as well as early and middle age adolescents. This research involved 1030 high school students aged between 11 and 19 years ( $M = 14.68$ ,  $SD = 1.73$ ), of whom 579 were girls (56.2%) and 451 were boys (43.8%), residents in the Dominican Republic. For measuring emotional intelligence, the Trait Meta Mood Scale (TMMS) and the Emotional Quotient Inventory (EQ-i: YV-S) questionnaires were used, and to measure subjective well-being the Satisfaction with Life Scale (SWLS) and the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) were used. Statistical analysis was performed with the statistical package SPSS, using multiple linear regression. In general, the results indicate that emotional intelligence predicts subjective well-being in a more significant way in the female sample in comparison with the male sample with no significant differences regarding age.

**KEYWORDS:** Emotional intelligence; Satisfaction with life; Positive affect; Negative affect; Adolescents.

### **Introducción**

Mayer, Salovey y Caruso (2000) proponen clasificar la inteligencia emocional en función de las dimensiones o facetas teóricas que se le atribuyen, distinguiendo el modelo de habilidades (i.e., IE habilidad) que contiene exclusivamente capacidades emocionales, de los modelos mixtos de la inteligencia emocional (i.e., IE mixta), que abarcan habilidades emocionales y sociales, así como rasgos de la personalidad.

El *modelo de habilidad* define la IE como la destreza en el procesamiento de la información con contenido emocional, describiéndola como:

“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; y, la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros para promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997: 10).

Por tanto, este modelo de cuatro ramas abarca las siguientes habilidades cognitivo-emocionales: (1) La *percepción, valoración y expresión de las emociones* hace referencia a la identificación de las emociones, así como al contenido emocional en uno mismo, en otras personas y en objetos. Asimismo, el reconocimiento emocional resulta necesario para expresar los sentimientos de manera acorde a las características del contexto en las que se dan y detectar manifestaciones emocionales manipuladas; (2) 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; (3) La *comprensión y análisis emocional* 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; y, (4) 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.

Los modelos *mixtos*, en cambio, definen la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Goleman, 1995). Entre éstos, Bar-On (2000) define la Inteligencia Emocional-Social (IES) como un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales que determinan cómo de efectivamente nos entendemos y nos expresamos, cómo entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y cómo enfrentamos las demandas del día a día. Su modelo contiene 15 subescalas agrupadas en cinco dimensiones: (1) La habilidad *intrapersonal* hace referencia a la destreza que tienen las personas para reconocer, comprender y expresar emociones; asimismo, engloba factores como la autoconciencia emocional, la autoestima, la realización personal, la asertividad y el sentimiento de independencia; (2) La habilidad *interpersonal* reúne habilidades como la empatía, las habilidades sociales y la responsabilidad social para valorar la capacidad que tienen los individuos para comprender las emociones de otras personas; (3) La *adaptabilidad* hace alusión a la habilidad que tienen las personas para cambiar, adaptarse y resolver problemas de naturaleza tanto personal como interpersonal; (4) El *manejo del estrés*, se centra en la capacidad para gestionar y controlar las emociones que se generan en situaciones de estrés o impulsividad y (5) El *humor general* o *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.

Como consecuencia de las diferentes conceptualizaciones, se han desarrollado dos tipos de instrumentos de medida; por un lado, las medidas basadas en rendimiento o ejecución, y por otro, las medidas de autoinforme (Mayer, Roberts, y Barsade, 2008). Sin embargo, si se toman en consideración aspectos teóricos y metodológicos de manera conjunta, Joseph y Newman (2010) proponen la siguiente clasificación: (1) IE habilidad basada en tests de ejecución; (2) IE habilidad basada en autoinformes; y, (3) IE mixta basada en autoinformes. Como luego se explicitará, en este estudio se adoptarán estas dos últimas opciones: IE habilidad basada en autoinforme

(TMMS) e IE mixta, basada también en autoinforme (EQ-i: YV-S).

### **Bienestar subjetivo**

El bienestar subjetivo es un constructo complejo al que a menudo se ha hecho referencia con distintas denominaciones, como bienestar psicológico, satisfacción vital, calidad de vida o felicidad, entre otros (Bisquerra, 2010). Si bien existen distintas propuestas en relación a los componentes del bienestar subjetivo, destaca aquella que lo considera constituido por dos componentes; uno *emocional* y otro *cognitivo* (Diener, Suh, Lucas, y Smith, 1999). Desde esta perspectiva, el bienestar subjetivo constaría de dos componentes: uno cognitivo (la satisfacción con la vida) y el otro de naturaleza afectiva denominado balance afectivo; y tres dimensiones, al diferenciarse dentro del componente afectivo el afecto positivo y el negativo (Diener, 2009). En esta estructura tridimensional contrastada empíricamente (Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne, 2011), la *satisfacción con la vida* se expresa en forma de juicio global que las personas hacen de su trayectoria vital (Diener, 1994) mientras que el nivel *afectivo* surge a modo de balance del conjunto de los afectos positivos y de los afectos negativos que marcan la vida de cada persona (Bradburn, 1969). Ambos componentes (cognición y afecto) conformarían sistemas diferentes: mientras la satisfacción con la vida es un compendio de toda la vida propia, el balance afectivo es el resultado de reacciones inmediatas y continuas a los eventos que nos suceden y constituirían dos dimensiones relativamente independientes, cuya incidencia sobre el bienestar subjetivo dependería de la frecuencia en que fuesen experimentados (Bradburn 1969).

### **Inteligencia emocional y bienestar subjetivo**

Aunque la relación entre la IE y el bienestar subjetivo se encuentra bien establecida, no está tan claro hasta qué punto las capacidades y recursos emocionales predicen la satisfacción vital y los afectos sentidos en la adolescencia; ni si se trata de la percepción de habilidad o de la percepción del conjunto de rasgos y habilidades emocionales (modelo mixto de la IE) lo que incide sobre dicho bienestar subjetivo.

Estudios previos constatan dos cuestiones relevantes. Por un lado, una relación más clara cuando se concibe la IE desde modelos mixtos y se evalúa mediante autoinforme que cuando se concibe como habilidad percibida; y por otro, que la relación entre las dimensiones de la IE y el componente cognitivo del bienestar subjetivo (o satisfacción con la vida) es superior a la que mantiene con los afectos positivo y negativo (Sánchez-Álvarez, Extremera, y Fernández-Berrocal, 2015).

Efectivamente, desde la perspectiva de la IE como *habilidad* percibida los resultados son diversos. Mientras en algunos estudios realizados con mujeres universitarias la *claridad* emocional era la única dimensión de la IE que predecía de forma significativa la *satisfacción con la vida* (Augusto-Landa, López-Zafra, y Pulido-Martos, 2011), en otros se ha observado que junto a la



*claridad* emocional, la *reparación* emocional también explica dichas puntuaciones (Extremera, Durán, y Rey, 2007; Rey, Extremera, y Pena, 2011; Ruvalcaba, Fernández-Berrocal, y Salazar, 2014).

También existen investigaciones en las que la *claridad* no muestra capacidad explicativa sobre la *satisfacción vital*, mientras que sí lo hacen la *reparación* y la *atención* emocional, aunque ésta última en menor medida (Cejudo, López-Delgado, y Rubio, 2016). La *regulación* o *reparación* emocional también explica las puntuaciones de la *satisfacción con la vida* (Limonero, Tomás-Sabado, Fernández-Castro, Gómez-Romero, y Ardilla-Herrero, 2012). No obstante, es preciso reseñar que casi todos estos estudios se han realizado con alumnado universitario, mayoritariamente mujeres, y sin considerar posibles diferencias en función del sexo. Cuando éste ha sido tenido en cuenta se ha constatado que las tres dimensiones (*atención*, *claridad* y *reparación*) de la IE resultaban predictoras del *afecto negativo* en ambos sexos, mientras que sólo las dimensiones de *atención* y *regulación* predecían el *afecto positivo* entre las mujeres, sin mostrar capacidad predictiva en el caso de los hombres (Merchán-Clavellino, Morales-Sánchez, Martínez-García, y Gil-Ollarte, 2018).

Son pocos los estudios realizados analizando la relación entre IE, concebida como habilidad percibida, y el bienestar subjetivo en la adolescencia. Los escasos trabajos encontrados constatan que, también entre adolescentes, las dimensiones *atención*, *claridad* y *reparación* predicen las puntuaciones de la *satisfacción vital*, de manera positiva en el caso de la *claridad* y *reparación*, y negativa en el caso de la *atención* (Gascó, Badenes, y Plumed, 2018). Precisamente, la *atención* emocional explicaría también la percepción del *afecto negativo* y *positivo*, señalándose la mediación de dichos afectos sobre la *satisfacción vital* (Sánchez-Álvarez et al., 2015). De hecho la percepción y atención recurrente de afecto negativo, como ocurre con la rumiación, podría ser responsable del malestar emocional y menor satisfacción vital con la que se asocia (Extremera, Salguero, y Fernández-Berrocal, 2011).

Considerando la IE desde los modelos mixtos, los estudios que analizan su papel sobre el bienestar subjetivo en la adolescencia resultan aún más escasos. Entre jóvenes de 17 a 21 años y predominantemente mujeres, se ha constatado que la IE explicaría tanto el *componente afectivo* como el *cognitivo* del bienestar (Di Fabio y Kenny, 2016); sin embargo, no se profundiza en el papel de cada una de sus dimensiones o componentes (interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad). Otros estudios han comprobado la capacidad predictiva de la IE (medida a través de las cuatro dimensiones del EQ-i: YV-S) sobre la *satisfacción con la vida* (Esnaola, Azpiazu, Antonio-Agirre, Sarasa, y Ballina, 2018).

En resumen, son aún muy escasos los trabajos que investigan la relación entre la IE y el bienestar subjetivo en la adolescencia (ninguno con muestra latinoamericana), menos aun considerando ambos modelos de la IE (tanto de habilidad como mixtos), y teniendo en cuenta los dos componentes

(cognitivo y afectivo) del bienestar. Asimismo, estos estudios no analizan dicha relación en función del sexo. En este sentido, aunque los resultados no siempre son coincidentes, las mujeres tienden a mostrar puntuaciones más elevadas en aspectos como la *percepción y comprensión emocional*, mientras que las diferencias parecen menos claras o tienden a favorecer a los chicos en las dimensiones de *reparación o manejo emocional* (Sánchez-Núñez, Rubio, y García, 2018). Los resultados de los estudios que consideran la IE desde modelos mixtos muestran una pauta similar, ya que, si bien en ocasiones no se encuentran diferencias en función del sexo (Zavala, Valadez, y Vargas, 2017), en otras, los chicos obtienen puntuaciones superiores en el *manejo del estrés* (Barrón-Sánchez y Molero, 2014) *adaptabilidad* y la dimensión *intrapersonal* (Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005) y las chicas presentan medias más altas en la dimensión *interpersonal* (Esnaola, Revuelta, Ros, y Sarasa, 2017; Ugarriza y Pajares-Del-Águila, 2005). Teniendo en cuenta estos resultados, parece relevante analizar la influencia de la IE en el bienestar subjetivo de manera independiente en cada uno de los sexos.

Por todo lo señalado hasta el momento, el objetivo de este estudio es analizar la capacidad predictiva de las dimensiones de la IE medida desde el modelo de habilidad (utilizando el cuestionario TMMS) y desde el modelo mixto (utilizando el cuestionario EQ-i: YV-S) sobre el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo) en cada uno de los sexos y en función de la edad, considerando las etapas de la adolescencia temprana y adolescencia media.

## **Método**

### **Participantes**

En este estudio participaron 1030 estudiantes de la República Dominicana; 579 chicas (56.2%) y 451 chicos (43.8%) de centros educativos públicos y privados, desde 1° de educación secundaria hasta 6°, con edades comprendidas entre los 11 y 19 años ( $M = 14.68$ ,  $DT = 1.73$ ). La muestra se dividió en dos submuestras, adolescencia temprana 11-14 años ( $M = 13.07$ ,  $DT = .900$ ) y adolescencia media 15-19 años ( $M = 15.98$ ,  $DT = .973$ ).

### **Instrumentos**

La inteligencia emocional se valoró mediante dos cuestionarios: (1) *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) de Salovey y Mayer (1990), adaptado y validado al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2004). Este instrumento es una medida de autoinforme de 24 ítems con una escala de tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1 = “nada de acuerdo” hasta 5 = “totalmente de acuerdo” compuesta por tres subescalas: *atención* (ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada), *claridad* (comprender bien los estados emocionales) y *reparación* (ser capaz de regular los estados emocionales correctamente). La consistencia interna medida a través del Alfa de Cronbach de cada dimensión en este estudio es:

.77, .75 y .75 respectivamente; y, (2) *Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short* (EQ-i: YV-S; Bar-On y Parker, 2000, traducido por Caraballo y Villegas, 2001). Este autoinforme está diseñado para medir la IE de niños y adolescentes entre los 7 y 18 años a través de 30 ítems que recogen las dimensiones *intrapersonal*, *interpersonal*, *manejo del estrés* y *adaptabilidad*. Con la suma de estas dimensiones se puede conseguir una puntuación de la inteligencia emocional-social general. Asimismo, tiene una quinta escala, *impresión positiva*, creada para medir el grado en que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas en función del efecto de deseabilidad social. El cuestionario se responde en una escala Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde 1 = “no es verdad en mi caso” hasta 4 = “muy cierto en mi caso”. La consistencia interna (alpha de Cronbach) obtenida en este estudio en las diferentes subescalas fue de: *intrapersonal* ( $\alpha = .40$ ), *interpersonal* ( $\alpha = .60$ ), *manejo del estrés* ( $\alpha = .71$ ) y *adaptabilidad* ( $\alpha = .71$ ).

Para evaluar el bienestar subjetivo se utilizaron también dos cuestionarios: (1) el *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), validado al castellano por Atienza, Balaguer, y García-Merita (2000). Se trata de una escala de 5 ítems que evalúa la satisfacción con la vida de forma global referido a los propósitos e ideales propuestos y conseguidos. El formato de respuesta es de tipo Likert con siete opciones de respuesta, desde 1 = “completamente en desacuerdo” a 7 = “completamente de acuerdo”. La consistencia interna para esta escala es de ( $\alpha = .72$ ); y (2) *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS), de Watson, Clark y Tellegen (1988), validado al español por Sandín et al. (1999). El afecto negativo es una dimensión de malestar subjetivo que representa estados de ánimo aversivos, incluyendo hostilidad, malestar, nerviosismo, culpa y miedo. Por otro lado, el afecto positivo refleja niveles de energía, bienestar, entusiasmo y satisfacción. Este instrumento contiene 20 ítems/adjetivos (10 por dimensión) que describen sentimientos a los que se responde sobre la intensidad con la que se ha sentido cada uno de ellos durante la última semana a través de un formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde 1 = “nada o casi nada” a 5 = “mucho”. La estimación de su consistencia interna fue  $\alpha = .72$  para la escala del *afecto positivo* y  $\alpha = .79$  para la del *afecto negativo*.

### **Procedimiento**

Para desarrollar esta investigación se solicitó el permiso a las autoridades del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Luego, se contactó con los centros educativos que imparten enseñanza en educación secundaria para exponerles los objetivos del estudio y describirles los instrumentos de evaluación. Se convocó una reunión con las familias del alumnado para explicarles el estudio y a la vez solicitar el consentimiento para que sus hijos e hijas participaran en la investigación. Se aplicaron las pruebas de forma grupal y a los discentes se les proporcionó todas las explicaciones e instrucciones pertinentes.

## Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el Software SPSS Statistics en su versión 23 para Windows. Para el análisis de la consistencia interna de los cuestionarios se utilizó el alfa de Cronbach y para el análisis de la capacidad predictiva de la IE en el bienestar subjetivo se llevó a cabo una regresión lineal múltiple.

## Resultados

En primer lugar se muestran los resultados en la muestra femenina (ver Tabla 1).

Tabla 1

*Capacidad predictiva de la IE sobre el Bienestar Subjetivo de las chicas*

	Inteligencia Emocional	Satisfacción con la vida				Afecto positivo			Afecto negativo				
		R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	R <sup>2</sup>	B	<i>t</i>	<i>P</i>	R <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>P</i>
11-14 años	<b>TMMS</b>												
	Constante		-	9.61	.000		-	8.93	.000		-	9.80	.000
	Atención	.103	-.088	-1.30	.194	.140	.174	2.62	.009	.022	.185	2.62	.009
	Claridad		.096	1.31	.193		.159	2.20	.028		.006	.072	.943
	Reparación		.306	4.27	.000		.150	2.13	.034		-.146	-1.95	.052
	<b>EQ-i:YV-S</b>												
	Constante		-	2.65	.009		-	6.23	.000		-	9.15	.000
	Intrapersonal		.156	2.60	.010		.021	.358	.720		.023	.389	.698
	Interpersonal	.114	.220	3.18	.002	.164	.216	3.22	.001	.119	.040	.574	.566
	Manejo estrés		.169	2.81	.005		-.137	-2.36	.019		-.361	-6.05	.000
Adaptabilidad		.104	1.48	.139		.210	3.09	.002		-.038	-.539	.590	
15-19 años	<b>TMMS</b>												
	Constante		-	8.07	.000		-	7.85	.000		-	8.65	.000
	Atención	.115	-.034	-.552	.581	.141	.140	2.33	.020	.060	.249	3.98	.000
	Claridad		.168	2.43	.016		.087	1.29	.199		-.076	-1.07	.284
	Reparación		.246	3.71	.000		.267	4.09	.000		-.153	-2.23	.026
	<b>EQ-i:YV-S</b>												
	Constante		-	3.32	.001		-	4.77	.000		-	8.96	.000
	Intrapersonal		.193	3.37	.001		.069	1.27	.205		-.190	-3.30	.001
	Interpersonal	.100	.156	2.36	.019	.179	.226	3.59	.000	.097	.078	1.17	.242
	Manejo estrés		.129	2.24	.026		-.025	-.464	.643		-.224	-3.88	.000
Adaptabilidad		.110	1.68	.095		.261	4.15	.000		.041	.621	.535	

$\beta$  = Coeficiente beta; R<sup>2</sup> = cuadrado corregido; *t* = estadísticos *t*.

Los resultados de las chicas en las dos franjas de edad resultan muy similares. Teniendo en cuenta la IE como habilidad, la dimensión de *reparación* emocional parece cobrar una relevancia especial, ya que es la única dimensión de la IE que explica de manera significativa parte de la varianza de casi todos los componentes (cognitivo y afectivo) del bienestar subjetivo. Es decir, a mayor reparación emocional percibida, las adolescentes informan de mayor *satisfacción con la vida*, mayor *afecto positivo*, y menor *afecto negativo*, si bien ésta relación con el afecto negativo únicamente alcanza significatividad estadística en el caso de las chicas de más edad, no llegando a serlo entre las más jóvenes ( $\beta = -.146, p = .052$ ).

La dimensión de *atención* emocional, por su parte, se muestra relevante a la hora de explicar las puntuaciones del componente afectivo del bienestar. Es decir, una mayor capacidad de atención a los propios sentimientos permite explicar tanto mayores puntuaciones en *afecto positivo* como *negativo* entre todas las adolescentes y especialmente entre las mayores, el afecto negativo ( $\beta = .185, p = .009$  frente a  $\beta = .249, p = .000$ ).

La dimensión de *claridad* muestra distinta capacidad predictiva en cada grupo de edad. Entre las chicas más jóvenes (11 a 14), el distinguir y diferenciar claramente los estados emocionales permite explicar puntuaciones más elevadas en *afecto positivo* ( $\beta = .159, p = .028$ ), mientras que en el caso de las chicas de más edad (15 a 19 años) permite predecir puntuaciones más elevadas en *satisfacción con la vida* ( $\beta = .168, p = .016$ ).

Teniendo en cuenta el modelo mixto de IE, la dimensión de *manejo del estrés* destaca de manera similar a la reparación emocional, ya que muestra capacidad explicativa en dos de los tres componentes del bienestar subjetivo de las chicas. De este modo, las adolescentes que se perciben como más capaces de manejar adecuada y tranquilamente los problemas y el estrés obtienen puntuaciones más elevadas en *satisfacción con la vida*, así como puntuaciones más bajas en *afecto negativo*. Destaca, no obstante, el hecho de que entre las chicas más jóvenes, el mantener la tranquilidad ante situaciones estresantes explica menores puntuaciones en *afecto positivo* ( $\beta = -.137, p = .019$ ), no mostrando significatividad estadística entre las chicas mayores ( $\beta = -.025, p = .643$ ).

La dimensión de *adaptabilidad* aparece casi como complementaria a la del manejo del estrés, ya que permite explicar puntuaciones más elevadas en *afecto positivo* tanto entre chicas jóvenes ( $\beta = .210, p = .002$ ) como mayores ( $\beta = .261, p = .000$ ).

Por último, las dimensiones *intrapersonal* e *interpersonal* permiten explicar puntuaciones superiores de *satisfacción vital* entre las adolescentes, destacando, además, el hecho de que la dimensión *interpersonal* explica también puntuaciones más elevadas en *afecto positivo* entre ambos grupos de chicas ( $\beta = .216, p = .001$ ;  $\beta = .226, p = .000$ ), lo que resulta coherente con la importancia que las relaciones, especialmente entre pares, cobran en la

adolescencia.

En el caso de los chicos, la IE, concebida tanto desde el modelo de habilidad como mixto, muestra menor capacidad explicativa del bienestar subjetivo de lo observado entre las chicas (ver Tabla 2).

Tabla 2

Capacidad predictiva de la IE sobre el Bienestar Subjetivo de los chicos

	Inteligencia Emocional	Satisfacción con la vida				Afecto positivo				Afecto negativo			
		R <sup>2</sup>	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	B	t	P	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	p
11-14 años	<b>TMMS</b>												
	Constante		-	7.09	.000		-	7.77	.000		-	6.61	.000
	Atención	.025	.009	.101	.920	.060	.083	.894	.373	.047	.268	2.83	.005
	Claridad		.136	1.38	.170		.170	1.71	.089		.008	.084	.933
	Reparación		.093	1.02	.309		.082	.894	.373		-.184	-1.99	.048
	<b>EQ-i:YV-S (s)</b>												
	Constante		-	2.39	.018		-	4.21	.000		-	4.99	.000
	Intrapersonal		.079	1.01	.315		-.058	-.757	.450		-.019	-.242	.809
	Interpersonal	.081	.311	3.46	.001	.150	.345	3.93	.000	.078	.158	1.72	.087
	Manejo estrés		.029	.357	.722		-.073	-.908	.365		-.274	-3.28	.001
Adaptabilidad		-.008	-.087	.931		.082	.892	.374		-.071	-.740	.460	
15-19 años	<b>TMMS</b>												
	Constante		-	1.60	.000		-	9.98	.000		-	9.08	.000
	Atención	.021	.080	1.13	.260	.052	.175	2.48	.014	.044	.269	3.82	.000
	Claridad		.083	1.10	.274		-.022	-.291	.771		-.085	-1.14	.256
	Reparación		.062	.83	.405		.138	1.87	.063		-.095	-1.29	.199
	<b>EQ-i:YV-S (s)</b>												
	Constante		-	3.36	.001		-	4.92	.000		-	7.20	.000
	Intrapersonal		.148	2.43	.016		-.021	-.347	.729		-.018	-.281	.779
	Interpersonal	.086	.227	3.25	.001	.108	.208	3.00	.003	.017	-.026	-.360	.719
	Manejo estrés		.116	1.85	.065		.022	.355	.723		-.175	-2.69	.008
Adaptabilidad		.073	1.05	.294		.205	2.96	.003		.042	.574	.567	

$\beta$  = Coeficiente beta; R<sup>2</sup> = cuadrado corregido; t = estadísticos t.

Considerando la IE como habilidad percibida, únicamente las dimensiones de *atención* y *reparación* muestran cierta capacidad explicativa del bienestar subjetivo masculino. Concretamente, prestar una mayor atención a las propias emociones permite explicar puntuaciones más elevadas de *afecto positivo* ( $\beta = .175$ ,  $p = .014$ ) entre los chicos mayores, y de *afecto negativo* en ambos grupos de edad ( $\beta = .268$ ,  $p = .005$ ;  $\beta = .269$ ,  $p =$

.000). Una mayor habilidad percibida en *reparación* emocional, por el contrario, contribuye a explicar puntuaciones más bajas de *afecto negativo* únicamente entre los chicos más jóvenes ( $\beta = -.180, p = .048$ ).

Desde una concepción mixta de la IE las dimensiones *interpersonal* y de *manejo del estrés* cobran relevancia para explicar el bienestar subjetivo adolescente. Al igual que entre las chicas, la dimensión *interpersonal* predice puntuaciones más elevadas en la *satisfacción vital* y el *afecto positivo* de los chicos, mientras que la capacidad de gestionar con tranquilidad las situaciones estresantes permite explicar puntuaciones más bajas en *afecto negativo*, especialmente entre los chicos más jóvenes ( $\beta = -.274, p = .001$ ; frente a  $\beta = -.175, p = .008$ ). La *adaptabilidad* contribuye a explicar mayores puntuaciones de *afecto positivo*, pero en este caso, únicamente entre los chicos de mayor edad ( $\beta = .205, p = .003$ ).

## Discusión

El objetivo de este estudio ha sido analizar la capacidad predictiva de la IE desde dos modelos diferentes (de habilidad y mixto) sobre los componentes cognitivo y afectivo del bienestar subjetivo, diferenciando la muestra adolescente masculina y femenina, así como la adolescencia temprana y media. Para ello se han utilizado dos cuestionarios de autoinforme; el TMMS (modelo de habilidad) y el EQ-i: YV-S (modelo mixto).

Los resultados muestran que la IE (tanto desde una perspectiva de habilidad como mixta) tiene mayor capacidad predictiva del bienestar subjetivo entre las chicas, explicando mayor proporción de la varianza tanto de la *satisfacción vital* como del *afecto positivo* y *negativo*. De hecho, en el caso de la IE como habilidad, cabe destacar su nula capacidad predictiva sobre la *satisfacción vital* de los chicos, algo que contrasta con investigaciones previas (Gascó et al., 2018), y que quizá podría deberse a una mayor complejidad de las relaciones entre IE y bienestar subjetivo en el caso de éstos (Teal et al., 2018). Una explicación complementaria sería la socialización diferencial que reciben hombres y mujeres, y que educa a éstas en una mayor empatía, expresividad emocional y cuidado de las relaciones (Gartzia, Aritzeta, Balluerka, y Barberá, 2012). De este modo, el autopercebirse en concordancia con el estereotipo de género, que espera mayor habilidad o IE de las mujeres, podría explicar el que sus dimensiones tengan mayor peso a la hora de explicar su bienestar subjetivo, no mostrando tanta relevancia para los chicos, de quienes se espera mayor independencia y autonomía. Destaca también el hecho de que en la muestra femenina, la *reparación*, una habilidad en la que las mujeres suelen puntuar más bajo que los hombres (Kong, Zhao, y You, 2012; Sánchez-Núñez et al., 2018), permite explicar parte de su bienestar subjetivo, mientras que en el caso de los chicos solo lo hace entre los más jóvenes y para explicar menores puntuaciones de *afecto negativo*. Es posible que, en este caso, sea precisamente el autopercebirse como capaz de gestionar las propias emociones, algo contrario al estereotipo que identifica a las mujeres como más emocionales, lábiles y

menos racionales que los hombres (Wood y Eagly, 2002) lo que pueda estar explicando la mayor contribución de dicha dimensión emocional al bienestar subjetivo adolescente femenino. De hecho, estudios previos han observado que una menor habilidad en reparación explica, en parte, los síntomas depresivos de las chicas (Gómez-Baya, Mendoza, Paino, y de Matos, 2017), así como un menor bienestar y mayores síntomas de ansiedad cuando se perciben menos eficaces en dicha habilidad reparatoria (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, y Pastorelli, 2003).

En la misma dirección que otras investigaciones (Sánchez-Álvarez et al., 2015), este estudio ha permitido comprobar que la *atención emocional* predice la percepción del *afecto positivo y negativo* tanto en la muestra femenina como en la masculina. Se constata, así, la doble cara de prestar una excesiva atención a las propias emociones, ya que si bien cuando éstas son agradables favorecerían el afecto positivo (excepto entre los chicos más jóvenes, para quienes no muestra significatividad estadística), centrarse en ellas cuando son displacenteras podría conducir a experiencias de rumiación excesiva, y con ello, al predominio de un afecto negativo, reduciendo el bienestar adolescente e incluso pudiendo deteriorar su satisfacción con la vida (Extremera et al., 2011). Esta cuestión resulta especialmente relevante en la adolescencia, más aún en la temprana, caracterizada por una elevada labilidad emocional debido a los cambios físicos y hormonales puberales que le acompañan (Gómez-Baya et al., 2017). Así, la mayor capacidad para atender las propias emociones podría menoscabar el bienestar adolescente si no se ofrece a estos jóvenes recursos para repararlas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Quizá esto pueda explicar el que percibirse hábiles en reparación emocional explique puntuaciones más bajas de *afecto negativo* entre los chicos jóvenes y no entre los mayores, quienes ya habrían sobrepasado esta primera etapa más convulsa.

Por otro lado, estudios previos (Extremera et al., 2011; Di Fabio y Kenny, 2016; Sánchez-Álvarez et al., 2015) han encontrado una relación más clara entre la IE y el bienestar subjetivo al concebir la IE desde modelos mixtos (y utilizando autoinformes) que como habilidad percibida; y han observado mayor relación entre las dimensiones de la IE y la satisfacción con la vida que con los afectos positivo y negativo. En este trabajo, si bien la capacidad explicativa de la IE como habilidad es algo menor que desde el modelo mixto, especialmente en el caso de los chicos, los índices obtenidos desde ambos modelos son similares. Además, a diferencia de dichos estudios, en este caso las dimensiones de la IE predicen tanto la satisfacción vital como el afecto positivo y negativo adolescente, algo que quizá se explique porque los trabajos precursores se sitúan en edades más avanzadas, como la juventud o adultez temprana.

En lo que respecta a la IE concebida desde un modelo mixto, resulta difícil contrastar los resultados de este estudio con la investigación previa, ya que, aunque otros trabajos han observado que la IE general o total predice la satisfacción con la vida (Esnaola et al., 2018), no se conocen investigaciones



que especifiquen qué rasgos o dimensiones concretas muestran dicha capacidad explicativa.

Respecto a las dimensiones del modelo mixto utilizado en este estudio, destaca el que la dimensión *intrapersonal* solo muestra capacidad explicativa de la *satisfacción vital* entre las chicas, a pesar de haberse considerado una dimensión típicamente masculina, por referirse a capacidades individuales como el autocontrol (O'Connor y Brown, 2016). Tal vez el que las chicas se perciban con capacidad de agencia y autocontrol, algo que socialmente no se espera de ellas, si no de los chicos (McLean y Anderson, 2009), contribuya a su mayor satisfacción vital. Puede que por la misma razón el *manejo del estrés* permita explicar mayor bienestar subjetivo entre las chicas; quizá percibirse capacitadas para gestionar situaciones críticas, frente al estereotipo negativo y limitante que supone a las mujeres como dependientes e incapaces de resolver sus problemas sin ayuda (McLean y Anderson, 2009), contribuya a su bienestar personal de una manera diferencial.

Por otro lado, la dimensión *interpersonal* permite explicar las puntuaciones en *satisfacción vital* y *afecto positivo* tanto entre los chicos como entre las chicas, lo que podría deberse a la importancia crucial que adquieren las relaciones con los iguales en el desarrollo social durante la adolescencia, siendo el establecimiento y mantenimiento de éstas una de las tareas propias de esta etapa (Chango, Allen, Szewedo, y Schad, 2014). Para la consecución de dicha tarea, la capacidad de entender y reconocer las emociones de otras personas resulta especialmente adecuada, pudiendo así explicar su relevancia en el bienestar subjetivo adolescente. A su vez, los resultados de este trabajo muestran que la *adaptabilidad* explica mayores puntuaciones en *afecto positivo* en ambos sexos en la adolescencia media, lo que resultaría coherente con el bienestar que podría proporcionar a estos y estas jóvenes el autopercebirse como competentes y autónomos. Una tarea, la del desarrollo de la autonomía, también considerada clave en esta etapa vital (Chango et al., 2014).

En lo que respecta a la edad, las dimensiones de la IE que predicen el bienestar subjetivo se han mostrado muy similares tanto en la adolescencia temprana como media, por lo que sería interesante establecer comparaciones con otros tramos de edad, a fin de comprobar si dicha capacidad predictiva cambia. Junto a este hecho, este trabajo cuenta con otras limitaciones. Por un lado, la consistencia interna de la dimensión *intrapersonal* es muy baja, por lo que los resultados de esta subescala deberían tomarse con precaución. Es también preciso señalar que la medida de la IE desde el modelo mixto y de habilidad se ha realizado, en ambos casos, mediante autoinformes. Por tanto, sería interesante estudiar la capacidad predictiva del modelo de IE habilidad mediante tests de ejecución. Finalmente, en este trabajo se han utilizado análisis de regresión lineal múltiple, por lo que en estudios futuros sería interesante analizar la capacidad predictiva de la IE a través de modelos de ecuaciones estructurales.

## Conclusiones

A pesar de las limitaciones señaladas, este estudio aporta información interesante respecto a la capacidad predictiva de la IE (desde un modelo de habilidad y mixto), sobre los componentes cognitivo y afectivo del bienestar subjetivo en la adolescencia temprana y media, existiendo pocos trabajos en dicha etapa evolutiva, ninguno con muestra latinoamericana. Además, considera por separado cada sexo, algo poco frecuente en estudios previos y que ha permitido observar una mayor capacidad explicativa de las dimensiones de la IE sobre el bienestar subjetivo en la muestra femenina. Los resultados apuntan a la necesidad de favorecer, en ambos sexos, las habilidades emocionales *interpersonales*, por la importancia que las relaciones sociales adquieren en esta etapa vital, así como, especialmente entre las mujeres, la capacidad de gestión emocional (*reparación, manejo del estrés*) así como otras capacidades individuales (*intrapersonales*) como el autocontrol. Todo ello, a su vez, posibilitaría reducir el posible efecto pernicioso de una excesiva atención a los estados emocionales displacenteros, que podrían menoscabar el bienestar subjetivo adolescente. Estos resultados, que deben ser corroborados con futuras investigaciones, podrían contribuir a la mejora del diseño de intervenciones educativas que favorecedoras del bienestar en una etapa vital sujeta a tantos cambios como es la adolescencia.

## Referencias

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425. doi: 10.1174/021347417973613110
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C. Gerbino, M., y Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782. doi: 10.1111/1467-8624.00567
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Intelligence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R., y Parker, J. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: youth version (EQ-i: YV) Technical Manual* Translated to Spanish by Caraballo, C. M. y Villegas, O.). Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- Barrón-Sánchez, M., y Molero, D. (2014). Estudio sobre inteligencia emocional y afectos en escolares de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 12, 7-18.
- Bisquerra, A. R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wonters Kluwer.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Chango, J., Allen, J. P., Szewedo, D. E., y Schad, M. M. (2014). Early adolescent peer foundations of late adolescent and young adult psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 685-699. doi: 10.1111/jora.12162
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2016). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01182
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being. Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. En E. Diener (Eds.), *In the science of well-being* (pp. 11-58). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., y Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Esnaola, I., Azpiazu, L., Antonio-Agirre, I., Sarasa, M., y Ballina, E. (2018). Evidencias de validez del Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Short) en una muestra de adolescentes mexicanos. *Estudios de Psicología*, 39(1), 127-153. doi: 10.1080/02109395.2017.1407905
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., y Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 33(2), 211-217. doi 10.6018/analesps.33.2.251831
- 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., 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.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The*

*Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.

- 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
- 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.28.2.12.4111
- Gascó, V. P., Badenes, L. V., y Plumed, A. G. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema*, 30(3), 310-316. doi: 10.7334/psicothema2017.232
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., y de Matos, M. G. (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
- 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
- Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). 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
- Limonero, J. T., Tomás-Sabado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 183-196.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- 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. 3-34). New York: Basic Books.
- McLean, C. P., y Anderson, E.R. (2009). Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 496-505. doi: 10.1016/j.cpr.2009.05.003
- Merchán-Clavellino, A., Morales-Sánchez, L., Martínez-García, C., y Gil-

- Ollarte, P. (2018). Valor predictivo de la inteligencia emocional rasgo en los estados afectivos: una comparación de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 137-146.
- O'Connor, P. J., y Brown, C. M. (2016). Sex-linked personality traits and stress: Emotional skills protect feminine women from stress but not feminine men. *Personality and Individual Differences*, 99, 28-32. doi: 10.1016/j.paid.2016.04.075
- 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
- Rodríguez-Fernández, A., y Goñi-Grandmontagne, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27(2), 327-332.
- Ruvalcaba, N. A. R., Fernández-Berrocal, P., y Salazar, J. G. E. (2014). Análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional y factores asociados a la calidad de vida. *Psicología y Salud*, 24(2), 245-253.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). 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-Núñez, M. T., Rubio, C. M., y García, N. R. (2018). Gender differences in perceptive emotional adjustment of parents on their children's emotional intelligence. *Psychology*, 9(01), 124-143. doi: 10.4236/psych.2018.91009
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Teal, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Ford, T. C., Bunnnett, E. R., y Stough, C. (2018). The role of dispositional mindfulness and emotional intelligence in adolescent males. *Mindfulness*, 10, 159-167.
- Ugarriza, N., y Pajares-Del-Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58. doi: 10.4067/S0718070520130002000
- 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.

- Wood, W., y Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128(5), 699-727. doi:10.1037/0033-2909.128.5.699
- Zavala, M. A., S Valadez, M. D., y Vargas, M. D. (2017). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 319-338. doi: 10.25115/ejrep.v

## Capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo del alumnado de Educación Secundaria

Mercedes Nancy Jiménez-Rosario\*, Igor Esnaola e Inge Axpe

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

**Resumen:** El objetivo del estudio consistió en analizar la capacidad predictiva de las diversas fuentes del apoyo social percibido (de personas significativas, de la familia y de las amistades) sobre el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo) de los y las adolescentes considerando el sexo y la edad. La muestra estuvo compuesta por 1030 estudiantes con edades entre 11 y 19 años ( $M = 14,68$ ;  $DT = 1,73$ ), 579 chicas (56,2%) y 451 chicos (43,8%) residentes en la República Dominicana. Los cuestionarios utilizados fueron el *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) para medir el apoyo social percibido; y el *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) y el *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) para medir el bienestar subjetivo. Los resultados de este estudio muestran que las diferentes fuentes del apoyo social percibido son predictoras del bienestar subjetivo entre las chicas, mientras el apoyo de personas significativas y el apoyo familiar predicen el bienestar subjetivo entre los chicos. Estos resultados señalan el papel del sexo y la edad en la influencia del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo en la etapa de la adolescencia.

**Palabras clave:** Apoyo de Personas Significativas, Apoyo Familiar, Apoyo de las Amistades, Bienestar Subjetivo.

## Predictive capacity of perceived social support on subjective well-being in students of Secondary Education

**Abstract:** The objective of this study was to analyze the predictive capacity of the various sources of perceived social support (significant persons, family members, and friendships) on subjective well-being (satisfaction with life, positive affect and negative affect) of adolescents differentiating between gender and age. The sample consisted on 1030 students aged between 11 and 19 years ( $M = 14.68$ ,  $SD = 1.73$ ), 579 girls (56.2%) and 451 boys (43.8%) living in the Dominican Republic. The questionnaires used were the *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) to measure the perceived social support; and, the *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) and the *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) to measure the subjective well-being. The results of this study have indicated that the different sources of perceived social support are predictors of subjective well-being in the female sample, and the support of significant persons and family support predict subjective well-being in the male sample. These results point to the role of gender and age in the influence of perceived social support on subjective well-being in the adolescent stage.

**Keywords:** Support of Significant Persons, Family Support, Support from Friendships, Subjective Well-being.

La adolescencia es una época de grandes cambios (Wang y Zauszniewski, 2018) que ocurren de manera simultánea en todos los ámbitos vitales: físico, social, psicológico y cognitivo (Fuentes, García, García y Alarcón, 2015; Hernando, Oliva y Pertegal, 2013).

Dicha etapa evolutiva se caracteriza por precisar de la resolución de una importante tarea evolutiva; la de la definición y construcción de la propia identidad (Orcasita y Uribe, 2012), de tal manera que, a menudo, los y las adolescentes se debaten entre la búsqueda de la independencia y la separación de la familia, y la necesidad de inclusión en grupos sociales (Cunsolo, 2017), lo que puede hacer que en esta etapa se vea en riesgo su nivel de bienestar (Ronen, Hamama,

Recibido: 29/09/2020 - Aceptado: 20/11/2020 - Avance online: 11/01/2021

\*Correspondencia: Mercedes Nancy Jiménez Rosario.

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Dirección: 20018, Gipuzkoa, España.

E-mail: mercedesnancyjimenez@gmail.com

Jiménez-Rosario, M. N., Esnaola, I. y Axpe, I. (2021). Capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo en el alumnado de educación secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 31-43, <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.200>

1699-9517/© 2021 Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE). Publicado por Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España. Este es un artículo Open Access bajo la CC BY-NC-ND licencia (<http://creativecommons.org/licencias/by-nc-nd/4.0/>).

Rosenbaum y Mishely-Yarlap, 2016). Por esta razón, es importante que en este proceso transicional los y las adolescentes dispongan de recursos que les permitan afrontar los cambios de manera positiva. En este sentido, el apoyo social tiene una gran relevancia en el bienestar subjetivo de los adolescentes, ya que proporciona recursos valiosos para hacer frente a las diferentes situaciones de riesgo y problemas que se presentan en esta etapa evolutiva (González, Gaxiola y Venezuela, 2018; Vongsirimas, Phetrasuwan, Thanoi y Yobas, 2018).

El apoyo social puede definirse como las provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, procedentes de la sociedad o la comunidad, amistades íntimas y redes sociales que suceden en situaciones variadas, tanto cotidianas como de crisis (Lin, 1986). Se trata de un fenómeno o constructo multidimensional (Dambi et al., 2018; Vongsirimas et al., 2018) que incorpora elementos tanto tangibles como intangibles, pudiendo ser de tipo material, como de información (consejos), emocional (ofrecimiento de simpatía), o de pertenencia (afiliación con otros) (Bowen et al., 2014). Existen, por tanto, diversas formas de conceptualizar, operacionalizar y medir el apoyo social (Vongsirimas et al., 2018). No obstante, en este trabajo el énfasis se sitúa en el apoyo social subjetivo o percibido, aquel referido a la percepción subjetiva de que uno es amado y de que cuenta con personas a quienes recurrir en caso de necesidad (Barra, 2004). Entre las numerosas escalas existentes para la medida del apoyo social percibido, una de las más utilizadas, traducida y validada a múltiples idiomas (Dambi et al., 2018) es la *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS de Zimet, Dahlem, Zimet y Farley, 1988). Dicha escala evalúa el apoyo social percibido de la familia y las amistades, incluyendo también el apoyo percibido de una tercera fuente definida como “persona especial o significativa”, cuya interpretación queda a juicio de quien responde. Esto resulta relevante en la adolescencia, por ser un momento en el que se inician las relaciones de pareja y puede existir, también, una mayor influencia de personas adultas fuera de la

familia (Vongsirimas et al., 2018). Así, todavía para los adolescentes, la primera fuente de apoyo social continúa siendo la familia, si bien la relación con iguales adquiere un peso importante en su bienestar (Palomar-Lever y Victorio-Estrada, 2014). De hecho, es frecuente que los y las adolescentes se identifiquen con sus iguales (amistades, pareja, etc.) para tratar de validar sus propios sentimientos y pensamientos, necesitando sentir la aceptación y aprobación de éstos (Orcasita y Uribe, 2012). Por ello, aunque la familia continúa ejerciendo un papel relevante en el desarrollo social y el bienestar subjetivo de los adolescentes (Alfaro, Casas y López, 2015; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala y Revuelta, 2016), los y las jóvenes pasarán cada vez más tiempo con sus iguales (parejas, amistades), en busca de comprensión y aceptación social (Zavala, Valadez y Vargas, 2008), de tal manera que el apoyo percibido de dicha fuente va adquiriendo mayor importancia (Gaete, 2015).

El bienestar subjetivo es un concepto amplio y multifacético, al que a menudo se ha hecho referencia con distintas denominaciones, como bienestar psicológico, satisfacción vital, calidad de vida o felicidad, entre otros (Bisquerra, 2010).

Aunque existan distintas propuestas en relación a los componentes del bienestar subjetivo, destaca aquella que lo considera constituido por dos; uno emocional y otro cognitivo (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). Desde esta perspectiva, el bienestar subjetivo constaría de dos componentes: (1) uno cognitivo (la satisfacción con la vida) y (2) otro de naturaleza afectiva denominado balance afectivo. A su vez, dentro de estos dos componentes se diferenciarían tres dimensiones, al distinguirse, dentro del componente afectivo, el afecto positivo y el negativo (Diener, 2009). En esta estructura tridimensional contrastada empíricamente (Albuquerque, de Lima, Matos y Figueiredo, 2012; Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne, 2011), la satisfacción con la vida se expresa en forma del juicio global que las personas hacen de su trayectoria vital



(Diener, 1984), mientras que el nivel afectivo surge a modo de balance del conjunto de los afectos positivos y de los afectos negativos que marcan la vida de cada persona (Bradburn, 1969). Ambos componentes (cognición y afecto) conformarían sistemas diferentes: mientras la satisfacción con la vida es un compendio de toda la vida propia, el balance afectivo es el resultado de reacciones inmediatas y continuas a los eventos que nos suceden y constituirían dos dimensiones relativamente independientes, cuya incidencia sobre el bienestar subjetivo dependería de la frecuencia en que fuesen experimentados (Bradburn 1969).

Como se ha señalado, uno de los principales recursos con los que cuenta el o la adolescente es el apoyo social de su entorno cercano. Esta percepción de apoyo ha mostrado su relación e importancia con el bienestar subjetivo (Ronen et al., 2016; Zeidner, Matthews y Shemesh, 2016) y la satisfacción vital tanto entre adolescentes (Chen et al., 2017; Oberle, Schonert-Reichl y Zumbo, 2011) como entre jóvenes y adultos (Kong, Zhao y You, 2012; Liu, Li, Ling y Cai, 2016; Yang, Xia, Han y Liang, 2018). No obstante, ha sido frecuente que las investigaciones lo traten de manera global, sin diferenciar las fuentes de apoyo percibido.

Cuando se han tomado en cuenta las diversas fuentes y componentes del bienestar adolescente, el aspecto que, sin duda, se ha analizado con más frecuencia ha sido la satisfacción con la vida, y las fuentes más frecuentemente incluidas han sido el apoyo familiar y de las amistades. En este sentido, se ha constatado que el apoyo de la familia permite predecir la satisfacción con la vida, así como puntuaciones inferiores en afecto negativo (Rodríguez-Fernández et al., 2016) entre adolescentes españoles. El apoyo de las amistades también parece explicar, junto al de la familia, la satisfacción vital de adolescentes finlandeses y mexicanos (Haanpää, Kuula y Hakovirta, 2019; Palomar-Lever y Victorio-Estrada, 2014). Sin embargo, no existe consenso respecto a qué fuente es más importante. Cuando ambas se tienen en consideración, algunos estudios

observan, entre adolescentes mexicanos y argentinos, que el apoyo familiar y el apoyo de las amistades predice de forma positiva la satisfacción con la vida y el afecto positivo, mientras que predice de manera negativa el afecto negativo (González, Torres y Morelano, 2020). Otros estudios indican mayor relevancia del apoyo percibido de la familia (entre adolescentes brasileños y españoles) frente a las amistades (Sarriera, Bedin, Abs, Calza y Casas, 2015; Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta, 2012) considerándolo, incluso, como el factor más importante en la percepción de satisfacción vital adolescente, tanto entre chicos como entre chicas españolas (González-Carrasco et al., 2017). Otras investigaciones, sin embargo, encuentran, en la adolescencia temprana con muestra española, una mayor relevancia de las amistades, si bien apuntan a que podría tratarse de un mecanismo compensatorio, ya que los adolescentes con menor satisfacción vital y peores relaciones familiares eran precisamente quienes conferían mayor importancia a las amistades (Navarro et al., 2017).

Así, parece que el apoyo percibido y el apego de amistades se han mostrado más relacionados con el componente afectivo del bienestar, observándose su capacidad predictiva sobre el afecto positivo (Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol y Aritzeta, 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2016) y negativo en el caso de los chicos adolescentes españoles (Azpiazu, Esnaola y Sarasa, 2016). Entre el alumnado de universidad, si bien en ciertos estudios y culturas como Turquía e Irán (Gülaçti, 2010; Matsuda, Tsuda, Kim y Deng, 2014) no se observa capacidad predictiva del apoyo de amistades sobre ningún componente del bienestar subjetivo, sí predice el afecto positivo entre estudiantes de Jordania y EE.UU (Brannan, Biswas-Diener, Mohr, Mortazavi y Stein, 2013), aunque en éste último caso el apoyo de la familia permite, igualmente, explicar todos los componentes del bienestar en todas las culturas. Otros trabajos también han encontrado dicha capacidad predictiva, pero dependiendo del sexo. Es decir, si bien el apoyo de la familia explicaba la satisfacción

con la vida tanto entre chicos como entre chicas españolas a lo largo de toda la adolescencia, en lo relativo a los afectos mostraba capacidad predictiva del afecto positivo entre las chicas y del afecto negativo entre los chicos (Azpiazu et al., 2016). Otros estudios, utilizando el MSPSS con adolescentes peruanos, han constatado que el apoyo de la familia es la única fuente que permite explicar de manera significativa tanto menores puntuaciones de afecto negativo como positivo (Navarro-Loli, Merino-Soto, Domínguez-Lara y Lourenço, 2019).

En lo referente al apoyo de personas significativas, en muestra adulta se ha constatado que predice la satisfacción con la vida (Gallagher y Vella-Brodrick, 2008) así como el afecto positivo (Matsuda et al., 2014) y el negativo (Gallagher y Vella-Brodrick, 2008), si bien en otros estudios este apoyo no se ha mostrado significativo (Gülaçti, 2010).

Es posible que, en parte, estas diferencias puedan deberse tanto al contexto o sociedad en la que se realiza el estudio (existiendo muy poca investigación aún en el contexto latinoamericano), como a la edad y al sexo de las personas participantes. De hecho, aunque la familia sigue siendo importante, algunos estudios observan cierto descenso de esta relevancia al final de la adolescencia media (Trejos-Herrera, Bahamón, Alarcón-Vásquez, Vélez y Vinaccia 2018), así como ciertas diferencias en función del sexo. En este sentido, se han constatado mayores puntuaciones en apoyo, como medida global, entre las chicas que entre los chicos (González et al., 2016), sin encontrar diferencias en relación al apoyo familiar (Sarriera et al., 2015), u obteniendo mayores puntuaciones los chicos (Norris y Ayres, 2016). Las chicas también parecen percibir mayor apoyo de amistades (Sarriera et al., 2015) así como de otras personas significativas (Trejos-Herrera et al., 2018), además de mayor grado de intimidad y proximidad en sus relaciones de amistad (Barcelata, Granados y Ramírez, 2013; Barra, 2012). Parece, pues, que las chicas muestran más facilidad para establecer nuevos vínculos afectivos y percibir

mayor apoyo de personas significativas que los chicos (Prabhu y Shekhar, 2017). Dadas estas diferencias encontradas en función del sexo en el apoyo social, así como la importancia que reviste conocer en qué medida un recurso externo como el apoyo social permite explicar el bienestar subjetivo adolescente, esta investigación tiene como objetivo general analizar la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo de estudiantes de secundaria. Los objetivos específicos son: 1) analizar la capacidad predictiva de tres fuentes del apoyo social percibido (de la familia, de las amistades y de personas significativas) sobre los componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto negativo y afecto positivo); 2) analizar la capacidad predictiva de tres fuentes del apoyo social percibido (de la familia, de las amistades y de personas significativas) sobre los componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto negativo y afecto positivo) tomando en cuenta el sexo; 3) analizar la capacidad predictiva de tres fuentes del apoyo social percibido (de la familia, de amistades y de personas significativas) sobre los componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto negativo y afecto positivo), en función de la edad y, por tanto, en función de la etapa de la adolescencia (temprana y media) en la que se encuentra el alumnado de secundaria. Se centra, además, en adolescentes de la República Dominicana, no conociéndose estudios previos que aborden esta temática en dicha población.

De estos objetivos derivan las siguientes hipótesis de trabajo: 1) el apoyo social percibido (de la familia, de las amistades y de personas significativas) predice el bienestar subjetivo de las y los adolescentes; 2) existen diferencias en la capacidad predictiva de las fuentes de apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo de los y las adolescentes en función del sexo; 3) existen diferencias en la capacidad predictiva de las fuentes de apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo de los y las adolescentes en función de la edad (adolescencia temprana o media).

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

En esta investigación participaron 1030 estudiantes de educación secundaria de ocho centros educativos (seis públicos y dos privados) con edades comprendidas entre los 11 y 19 años ( $M = 14,68$ ;  $DT = 1,73$ ), de los cuales 579 eran chicas (56,2%) y 451 eran chicos (43,8%) residentes en la República Dominicana. La muestra se dividió en dos subgrupos, adolescencia temprana 11-14 años ( $M = 13,07$ ;  $DT = ,900$ ) y adolescencia media 15-19 años ( $M = 15,98$ ;  $DT = ,973$ ).

### INSTRUMENTOS

Para medir el apoyo social se utilizó el cuestionario *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) de Zimet et al. (1988), traducido al español y validado en Chile por Arechavala y Miranda (2002). La escala MSPSS evalúa la percepción que tienen las personas del apoyo social informal con el que cuentan. Está compuesta por 12 ítems, los cuales recogen información del apoyo social percibido por los individuos en tres áreas: familia (por ej., "obtengo de mi familia la ayuda y el apoyo emocional que necesito"), amistades (por ej., "mis amigos realmente tratan de ayudarme") y otros significativos o personas significativas (por ej., "existe una persona especial con la cual yo puedo compartir penas y alegrías"). Los ítems se valoran empleando una escala de respuestas que oscila entre 1 = "totalmente en desacuerdo" y 7 = "totalmente de acuerdo", de manera que, a mayor puntuación, mayor es la percepción de apoyo social percibido. La consistencia interna en esta investigación en sus tres subescalas alcanza los siguientes valores: familia ( $\alpha = ,80$ ), amigos ( $\alpha = ,84$ ), y otros significativos ( $\alpha = ,80$ ).

Para evaluar el bienestar subjetivo se utilizaron dos cuestionarios. Uno de ellos es el *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) de Diener, Emmons, Laser y Griffin (1985), validado al castellano por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Se trata de una

escala que evalúa la satisfacción con la vida de forma global, referida a los propósitos e ideales propuestos y conseguidos a través de 5 ítems: "En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal", "Las condiciones de mi vida son excelentes", "Estoy satisfecho con mi vida", "Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida", y "Si volviera a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida". Estos ítems se responden siguiendo una escala de formato Likert con 7 opciones de respuesta que van desde 1 = "En total desacuerdo" hasta 7 = "Totalmente de acuerdo", suponiendo, mayores puntuaciones, una mayor satisfacción vital. El índice de consistencia interna para esta escala ha sido de  $\alpha = ,72$ .

El segundo cuestionario utilizado para evaluar el bienestar subjetivo es el *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS), de Watson, Clark y Tellegen (1988), validado en castellano por Sandín et al. (1999). Este instrumento contiene 20 ítems (10 por dimensión), con un formato de respuesta de 1 = "Nunca" a 5 = "Casi siempre", suponiendo, por tanto, puntuaciones más elevadas un mayor afecto. La escala evalúa el afecto negativo (p. ej., nervioso, disgustado, atemorizado) y el afecto positivo (p. ej., entusiasmado, estimulado, motivado). El afecto negativo es una dimensión de malestar subjetivo que representa estados de ánimo aversivos, incluyendo hostilidad, malestar, nerviosismo, culpa y miedo. Por otro lado, el afecto positivo refleja niveles de energía, bienestar, entusiasmo y satisfacción. La estimación de su consistencia interna en este trabajo ha sido de  $\alpha = ,72$  para el afecto positivo y de  $\alpha = ,79$  para el afecto negativo.

### PROCEDIMIENTO

El método de selección de la muestra en este estudio fue no probabilístico, por conveniencia, incluyendo a las personas participantes de acuerdo a la edad y el sexo. Para proceder con la fase de recogida de datos se solicitó el permiso correspondiente a las autoridades del Ministerio de Educación de la República Dominicana; luego se procedió a visitar los centros educativos participantes para

informarles acerca de los objetivos del estudio y solicitar su autorización. A continuación, se convocó a las familias del alumnado a una reunión para exponerles el estudio y solicitar su consentimiento informado. Las pruebas se aplicaron dentro del horario lectivo y el tiempo de respuesta al conjunto de cuestionarios osciló entre 30 y 45 minutos. Las respuestas fueron completadas de forma anónima y voluntariamente.

## ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se realizó con el Software SPSS Statistics en su versión 23 para Windows. Para estimar la consistencia interna de los cuestionarios se utilizó el alfa de Cronbach y para estudiar la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple.

## RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos analizando el grupo de chicas. Los resultados obtenidos indican que, para las chicas, la familia sigue siendo una importante fuente de apoyo social a lo largo de toda la adolescencia. De hecho, es la fuente de apoyo que permite explicar en mayor medida las puntuaciones en satisfacción con la vida, de manera que cuanto mayor es el apoyo familiar percibido, mayor es la satisfacción vital que reportan las adolescentes, tanto las más jóvenes ( $\beta = ,276$ ;  $p = ,001$ ), como las mayores ( $\beta = ,301$ ;  $p < ,001$ ). Además, entre estas últimas, el apoyo de la familia permite explicar también menores puntuaciones en afecto negativo ( $\beta = -,264$ ;  $p < ,001$ ). La relevancia de las demás fuentes de apoyo, sin embargo, resulta distinta durante la adolescencia temprana y media. Así como

Tabla 1  
Capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo de las chicas (n = 579).

		Satisfacción con la vida				Afecto positivo				Afecto negativo			
		R <sup>2</sup>	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	p
11-14 años	Constante		-	3.88	<.001		-	5.55	<.001		-	7.09	<.001
	Apoyo de personas significativas	.222	.227	2.67	.008	.106	.263	2.79	.006	.005	-.008	-.082	.935
	Apoyo familiar		.276	3.42	.001		.070	.784	.434		-.061	-.660	.510
	Apoyo de amistades		.067	.871	.385		.038	.443	.659		-.011	-.124	.902
15-19 años	Constante		-	.926	<.001		-	13.99	<.001		-	14.07	<.001
	Apoyo de personas significativas	.217	.086	1.22	.225	.049	.112	1.42	.156	.051	.091	1.13	.259
	Apoyo familiar		.301	4.99	<.001		-.050	-.746	.456		-.264	-3.89	<.001
	Apoyo de amistades		.160	2.34	.020		.156	2.070	.039		-.001	-.009	.993

B = Coeficiente beta; R<sup>2</sup> = cuadrado corregido; t = estadísticos t.

para las chicas más jóvenes el contar con el apoyo de una persona especial o significativa permite explicar mayores puntuaciones en su satisfacción vital ( $\beta = ,227$ ;  $p = ,008$ ), y su afecto positivo ( $\beta = ,263$ ;  $p = ,006$ ), entre las chicas de más edad es percibir el apoyo de las amistades lo que explica puntuaciones más elevadas tanto en satisfacción con la vida ( $\beta = ,160$ ;  $p = ,020$ ) como en afecto positivo ( $\beta = ,156$ ;  $p = ,039$ ).

Entre los chicos los resultados cambian ligeramente, observándose, en general, un menor peso del apoyo social sobre su bienestar subjetivo (Tabla 2). En el caso de los chicos, el percibir el apoyo de una persona especial o significativa es la única fuente que muestra capacidad explicativa sobre las puntuaciones del bienestar subjetivo tanto entre los chicos más jóvenes, como entre los mayores. Sin embargo, dicha capacidad predictiva difiere en cada grupo de edad.

Entre los chicos menores, percibir el apoyo de una persona significativa permite explicar mayores puntuaciones en satisfacción con la vida ( $\beta = ,382$ ;  $p = ,019$ ), y en afecto positivo ( $\beta = ,223$ ;  $p = ,010$ ), mientras que entre los chicos de mayor edad únicamente permite explicar menores puntuaciones en afecto negativo ( $\beta = -,198$ ;  $p = ,023$ ). En lo que respecta al apoyo familiar, al igual que ocurría entre las chicas, permite explicar mayores puntuaciones en satisfacción con la vida ( $\beta = ,286$ ;  $p < ,001$ ), pero solo entre los chicos de más edad.

## DISCUSIÓN

El objetivo general del presente estudio consistió en analizar la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo. En tal sentido, la primera hipótesis planteada se confirma parcialmente, ya

Tabla 2  
Capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre el bienestar subjetivo de los chicos (n = 451).

		Satisfacción con la vida				Afecto positivo				Afecto negativo			
		R <sup>2</sup>	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	p
11-14 años	Constante		-	5.81	<.001		-	10.85	<.001		-	7.51	<.001
	Apoyo de personas significativas	.118	.382	2.40	.019	.047	.223	2.58	.010	.012	-.136	-.811	.419
	Apoyo familiar		-.017	-.110	.912		.175	1.09	.279		-.128	-.808	.421
	Apoyo de amistades		-.046	-.369	.713		.089	.678	.499		.053	.399	.691
15-19 años	Constante		-	10.82	<.001		-	13.88	<.001		-	13.60	<.001
	Apoyo de personas significativas	.108	.105	1.28	.203	.017	.099	1.13	.258	.040	-.198	-2.28	.023
	Apoyo familiar		.286	3.68	<.001		.053	.642	.522		-.059	-.784	.434
	Apoyo de amistades		-.067	-.909	.364		.024	.306	.760		-.073	-.937	.350

B = Coeficiente beta; R<sup>2</sup> = cuadrado corregido; t = estadísticos t.

que el apoyo social percibido ha mostrado capacidad predictiva sobre el bienestar subjetivo de adolescentes de la República Dominicana. Teniendo en cuenta que existen muy pocos estudios con población latinoamericana y ninguno con muestra de la República Dominicana, este trabajo puede aportar información interesante.

El primer objetivo específico ha sido analizar la capacidad predictiva de tres fuentes del apoyo social percibido (de la familia, de las amistades y de personas significativas) sobre los componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto negativo y afecto positivo). Los resultados muestran que el apoyo familiar predice la satisfacción con la vida y el afecto negativo; mientras el apoyo de las amistades y de personas significativas predice la satisfacción con la vida y el afecto positivo en el caso de las chicas. El apoyo familiar predice la satisfacción con la vida; y el apoyo de personas significativas predice la satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo entre los chicos.

El segundo objetivo específico de este estudio ha sido analizar la capacidad predictiva de las tres fuentes del apoyo social percibido (de la familia, de las amistades y de personas significativas) sobre los componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto negativo y afecto positivo), considerando el sexo de las personas participantes. En este sentido, puede considerarse confirmada la segunda hipótesis, en la que se esperaba distinta capacidad predictiva sobre los tres componentes del bienestar subjetivo en función del sexo. Se observa, en el caso de las chicas, una mayor importancia del apoyo familiar, mientras que en el caso de los chicos el apoyo percibido de personas significativas parece tener más relevancia sobre su bienestar subjetivo.

El tercer objetivo específico ha consistido en analizar la capacidad predictiva de las tres fuentes del apoyo social percibido (de la familia, de las amistades y de personas significativas) sobre los componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto negativo y afecto positivo) en función de la edad (adolescencia temprana

y media). A este respecto se ha observado que la capacidad predictiva de las fuentes de apoyo social es distinta según la edad estudiada, confirmándose en parte, también, la tercera hipótesis planteada en el estudio. Concretamente, se ha constatado mayor peso de la familia entre las adolescentes mayores (en su satisfacción vital y afecto negativo), mientras que entre las jóvenes no llega a explicar su afecto. Al mismo tiempo, parece que entre las chicas jóvenes cobra más relevancia el apoyo de personas significativas para su satisfacción y afecto positivo, cumpliendo este papel las amistades entre las chicas mayores. En este estudio el apoyo familiar también resulta más relevante entre los chicos mayores, y se observa que, en función de la edad, la capacidad predictiva de las personas significativas cambia entre los chicos, siendo más relevante entre los más jóvenes, prediciendo su satisfacción con la vida y afecto positivo, y limitándose a menor afecto negativo entre los chicos de más edad.

En línea con investigaciones previas, los resultados muestran que la familia sigue siendo importante en la adolescencia, pues es la fuente de apoyo que permite explicar en mayor medida la satisfacción con la vida (Gutiérrez y Goncalves, 2013; Rodríguez-Fernández et al., 2016) tanto de las chicas, en la adolescencia temprana y media, como de los chicos (adolescencia media). Estos resultados concuerdan, en parte, con los estudios que observaban un mayor peso del apoyo familiar frente al de las amistades a la hora de explicar la satisfacción con la vida (González-Carrasco et al., 2017; Sarriera et al., 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2012), si bien dicha importancia parece ser mayor, en este trabajo, en el caso de las chicas. De hecho, es entre ellas (concretamente entre las mayores), entre quienes percibir mayor apoyo de la familia también explica menores puntuaciones de afecto negativo, algo observado previamente entre chicos y chicas adolescentes (Rodríguez-Fernández et al., 2016) y con estudiantes de Universidad (Brannan et al., 2013). Es posible que el hecho de que el apoyo de la familia tome especial relevancia en el bienestar y afecto positivo

de los y las adolescentes de más edad, y especialmente entre las mujeres, se deba, en parte, a la evolución que los conflictos tienen a lo largo de la adolescencia. De hecho, se observa que la conflictividad familiar, más frecuente en la adolescencia temprana (Gaete, 2015) se reduce ligeramente con el transcurso de los años, y especialmente hacia el final de la adolescencia media (Iglesias, 2013). Además, las chicas tienden a mostrar menores conflictos, en general, y mayor comunicación familiar (Parra y Oliva, 2002), lo que podría favorecer el que estas acudan más a sus progenitores en busca de ayuda para la gestión de las emociones y afectos negativos.

Por otro lado, el apoyo de las amistades parece tener un peso más relevante en el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida y afecto positivo) entre las chicas mayores que entre las jóvenes, sin mostrar capacidad explicativa significativa entre los chicos, en línea con los estudios que indican que las chicas confieren mayor importancia a sus relaciones de amistad (Barcelata et al., 2013; Barra, 2012).

En cuanto al apoyo de personas significativas, al igual que en otros estudios (Gallagher y Vella-Brodrick, 2008), permite explicar mayores puntuaciones en satisfacción con la vida y afecto positivo en la adolescencia temprana en ambos sexos, además de explicar menores puntuaciones en afecto negativo entre los chicos de más edad. No obstante, es difícil contrastar estos resultados con la investigación previa, ya que la mayor parte de los estudios se han realizado con muestra universitaria o adulta y no analizan posibles diferencias en función del sexo (Gallagher y Vella-Brodrick, 2008; Gülaçti, 2010; Matsuda et al., 2014). Puede que una explicación de estos resultados sea el inicio de las relaciones de pareja que ocurre en la adolescencia (Vongsirimas et al., 2018), y que suelen cobrar especial relevancia hacia el final de la adolescencia temprana (Navarro et al., 2017). También podría deberse al hecho de que, precisamente la adolescencia temprana tiende a identificarse como una época de fuerte involucramiento y necesidad de amistades exclusivas (Gaete, 2015), lo

que podría traducirse en la importancia para el bienestar adolescente de contar con ese "mejor amigo íntimo" o esa "mejor amiga íntima". Además, otros estudios han observado similares resultados en cuanto al menor peso de las amistades entre los chicos, explicando que quizás ese menor apoyo sea sustituido por el de la pareja (Barcelata et al., 2013) o, en este caso, persona significativa, lo que explicaría la relevancia observada de dicha fuente en la adolescencia media de los chicos de este estudio. Entre las chicas, sin embargo, la mayor intimidad y proximidad con las amistades (Barcelata et al., 2013; Barra, 2012), que aumenta, además, con la edad (Gaete, 2015), podría explicar que la persona significativa no sea tan relevante en un contexto en el que el grado de intimidad con sus amistades, en general, es elevado. No obstante, es difícil confirmar estas explicaciones porque la interpretación de la "persona íntima" queda a juicio de quien responde, no pudiendo conocer con seguridad a quién hace referencia.

La menor capacidad explicativa del apoyo familiar y la nula capacidad explicativa del apoyo de amistades entre los chicos, que difiere de lo observado en estudios previos (Azpiazu et al., 2016), podría deberse a características específicas de cada muestra no tenidas en cuenta en este estudio, así como a la necesidad adolescente de mostrar independencia y autonomía en la resolución de sus problemas (Morgan y Roberts, 2010), algo que, además, se espera socialmente más de los hombres que de las mujeres, a quienes se ve como más dependientes (McLean y Anderson, 2009). También concuerda con la idea de que en la adolescencia las amistades masculinas son de menor calidad y menos íntimas, posiblemente por la socialización en la importancia y mantenimiento de las relaciones que reciben las mujeres, al contrario de lo esperado para el rol masculino (Leal, Ramos, Moreno y Rivera, 2013).

Este estudio presenta algunas limitaciones, ya que la capacidad predictiva del apoyo social en el bienestar subjetivo de la muestra analizada deja una amplia proporción de la varianza por explicar, por lo que sería interesante, en futuros estudios, considerar

otras variables, tanto personales como de apoyo social (profesorado, apoyo formal, etc.) que puedan contribuir a conocer qué factores se encuentran implicados en el bienestar adolescente. Además, sería interesante utilizar análisis de ecuaciones estructurales, lo que permitiría aumentar el nivel de complejidad de estudio y proponer modelos teóricos explicativos de la variabilidad en los componentes del bienestar subjetivo. De igual forma, resultaría conveniente realizar estudios longitudinales que permitan analizar si el comportamiento de estas variables durante toda la etapa del desarrollo de la adolescencia concuerda con lo observado en este estudio transversal.

A pesar de las limitaciones mencionadas, esta investigación aporta información empírica relevante acerca de la capacidad predictiva del apoyo social en estudiantes de educación secundaria. En este sentido, los resultados de este estudio podrían servir como base para el desarrollo de programas de intervención cuyo objetivo sea mejorar las relaciones entre las diferentes fuentes de apoyo adolescente, para así poder contribuir en el mantenimiento y optimización del bienestar subjetivo durante la adolescencia, periodo vital complicado en el que puede verse comprometido por los numerosos cambios y retos a los que se ven sometidos los y las jóvenes.

- **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

- **Agradecimientos**

Este trabajo ha recibido financiación del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), República Dominicana. Por otra parte, se enmarca dentro de parte del trabajo realizado en el Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT934-16, así como del proyecto de investigación PPG17/61 de la Universidad del País Vasco y del proyecto EDU2017-83949-P del subprograma estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

## REFERENCIAS

- Albuquerque, I., de Lima, M., Matos, M., & Figueiredo, C. (2012). Personality and subjective well-being: What hides behind global analyses? *Social Indicators Research*, 105(3), 447-460. doi: [10.1007/s11205-010-9780-7](https://doi.org/10.1007/s11205-010-9780-7)
- Alfaro, J., Casas, F., & López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 14(1), 1-5.
- Arechabala, M. C., & Miranda, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. *Ciencia y Enfermería*, 8(1), 49-55.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2016). Apoyo social y bienestar subjetivo en la adolescencia. En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 230-243). Alicante: Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., & Aritzeta, A. (2016). Peer attachment and class emotional intelligence as predictors of adolescents' psychological well-being: A multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 53, 1-9. doi: [10.1016/j.adolescence.2016.08.009](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.08.009)
- Barcelata, B. E. E., Granados, A. M., & Ramírez, A. F. (2013). Correlatos entre funcionamiento familiar y apoyo social percibido en escolares en riesgo psicosocial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 65-70.
- Barra, E. A. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14, 237-243. doi: [10.25009/pys.v14i2.848](https://doi.org/10.25009/pys.v14i2.848)
- Barra, E. A. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 29-38.
- Bisquerra, A. R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wonters Kluwer.
- Bowen, K. S., Uchino, B. N., Birmingham, W., Carlisle, M., Smith, T. W., & Light, K. C. (2014). The stress-buffering effects of functional social support on ambulatory blood pressure. *Health Psychology*, 33(11), 1440-1443. doi: [10.1037/hea0000005](https://doi.org/10.1037/hea0000005)
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Publishing Company.



- Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C. D., Mortazavi, S., & Stein, N. (2013). Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology, 8*(1), 65–75. doi: [10.1080/17439760.2012.743573](https://doi.org/10.1080/17439760.2012.743573)
- Chen, W., Zhang, D., Pan, Y., Hu, T., Liu, G., & Luo, S. (2017). Perceived social support and self-esteem as mediators of the relationship between parental attachment and life satisfaction among Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences, 108*, 98-102. doi: [10.1016/j.paid.2016.12.009](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.009)
- Cunsolo, S. (2017). Subjective wellbeing during adolescence: A literature review on key factors relating to adolescent's subjective wellbeing and education outcomes. *Studi Sulla Formazione, 20*(1), 81-94. doi: [10.13128/Studi\\_Formaz-20941](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-20941)
- Dambi, J. M., Corten, L., Chiharidzo, M., Jack, H., Mlambo, T., & Jelsma, J. (2018). A systematic review of the psychometric properties of the cross-cultural translations and adaptations of the Multidimensional Perceived Social Support Scale (MSPSS). *Health and Quality of Life Outcomes, 16*(1), 2-19. doi: [10.1186/s12955-018-0912-0](https://doi.org/10.1186/s12955-018-0912-0)
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575. doi: [10.1037/0033-2909.95.3.542](https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542)
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. En E. Diener (Ed.), *In the science of well-being* (pp. 11-58). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75. doi: [10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Tree decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-302.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 117-138. doi: [10.1387/RevPsicodidact.10876](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876)
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría, 86*(6), 436-443. doi: [10.1016/j.rchipe.2015.07.005](https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005)
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors for subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 44*, 1551-1561. doi: [10.1016/j.paid.2008.01.011](https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.011)
- González, E., Martínez, V., Molina, T., George, M., Sepúlveda, R., Molina, R., & Hidalgo-Rasmussen, C. (2016). Diferencias de género en la calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes escolarizados chilenos. *Revista Médica de Chile, 144*(3), 298-306. doi: [10.4067/S0034-98872016000300004](https://doi.org/10.4067/S0034-98872016000300004)
- González, S. L., Gaxiola, J. C. R., & Venezuela, E. R. H. (2018). Apoyo social y resiliencia: predictores de bienestar psicológico en adolescentes con suceso de vida estresante. *Psicología y Salud, 28*(2), 167-176.
- González, N. I., Torres, M. A., & Morelano, G. S. (2020). Apoyo Social, Autoestima y Bienestar Subjetivo en Escolares. El caso de México y Argentina. *Acta de Investigación Psicológica, 10*(2), 65-79.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Viñas, F., Malo, S., Gras, M. E., & Bedin, L. (2017). What leads subjective well-being to change throughout adolescence? An exploration of potential factors. *Child Indicators Research, 10*(1), 33-56.
- Gülaçti, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 3844–3849.
- Gutiérrez, M., & 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.
- Haanpää, L., Kuula, M., & Hakovirta, M. (2019). Social relationships, child poverty, and children's life satisfaction. *Social Sciences, 8*(2), 1-13. doi: [10.3390/socsci8020035](https://doi.org/10.3390/socsci8020035)
- Hernando, Á., Oliva, A., & Pertegal, M. Á. (2013). Diferencias de género en los estilos

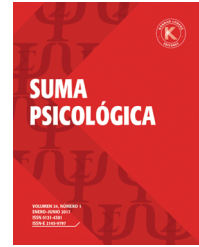
- de vida de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 15-23.
- Iglesias, J. D. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17(2), 88-93.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese 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](https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032)
- Leal, E., Ramos, P., Moreno, M. C. R., & Rivera, F. (2013). Características de las relaciones de amistad durante la adolescencia: diferencias entre chicos y chicas en España. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(2), 315-327.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean, y W. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp. 17-30). New York: Academic Press.
- Liu, W., Li, Z., Ling, Y., & Cai, T. (2016). Core self-evaluations and coping styles as mediators between social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, 88, 35-39. doi: [10.1016/j.paid.2015.08.044](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.044)
- Matsuda, T., Tsuda, A., Kim, E., & Deng, K. (2014). Association between perceived social support and subjective well-being among Japanese, Chinese, and Korean college students. *Psychology*, 5(6), 491-499. doi: [10.4236/psych.2014.56059](https://doi.org/10.4236/psych.2014.56059)
- McLean, C. P., & Anderson, E. R. (2009). Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 496-505. doi: [10.1016/j.cpr.2009.05.003](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.05.003)
- Morgan, J. P., & Roberts, J. E. (2010). Helping bereaved children and adolescents: Strategies and implication for counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(3), 206-217. doi: [10.17744/mehc.32.3.nu2kx6267g81m81w](https://doi.org/10.17744/mehc.32.3.nu2kx6267g81m81w)
- Navarro, D., Monteserrat C., Malo, S., González, M., Casas, F., & Crous, G. (2017). Subjective well-being: what do adolescents say? *Child & Family Social Work*, 22(1), 175-184.
- Navarro-Loli, J. S., Merino-Soto, C., Domínguez-Lara, S., & Lourenço, A. (2019). Estructura interna de la Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) en adolescentes peruanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 11(1), 38-47.
- Norris, S. M., & Ayres, C. G. (2016). Factors influencing the health promoting physical activity behaviors of diverse urban adolescents. *Journal of Nursing Practice Applications and Reviews of Research*, 6(1), 16-23. doi: [10.2105/AJPH.2014.302481](https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302481)
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighbourhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889-901. doi: [10.1007/s10964-010-9599-1](https://doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1)
- Orcarsita, L. T., & Uribe, A. F. (2012). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psicología. Avances de la Disciplina*, 4(2), 62-82.
- Palomar-Lever, J., & Victorio-Estrada, A. (2014). Determinants of subjective well-being in adolescent children of recipients of the Oportunidades human development program in Mexico. *Social Indicators Research*, 118(1), 103-124.
- Parra, Á., & Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18(2), 215-23.
- Prabhu, S. G., & Shekhar, R. (2017). Resilience and perceived social support among school-going adolescents in Mangaluru. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 33(4), 359-364. doi: [10.4103/ijsp.ijsp\\_108\\_16](https://doi.org/10.4103/ijsp.ijsp_108_16)
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., & 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](https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.3002)
- Rodríguez-Fernández, A., & Goñi-Grandmontagne, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27(2), 327-332.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 2(3), 60-69. doi: [10.1016/j.sumpsi.2016.02.00](https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.00)

- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 81-104.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., & Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Sarriera, J. C., Bedin, L., Abs, D., Calza, T., & Casas, F. (2015). Relationship between social support, life satisfaction and subjective well-being in Brazilian adolescents. *Universitas Psychologica*, 14(2), 459-474. doi: [10.11144/Javeriana.upsy14-2.rbss](https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.rbss)
- Trejos-Herrera, A. M., Bahamón, M. J., Alarcón-Vásquez, Y., Vélez, J. I., & Vinaccia, S. (2018). Validity and reliability of the multidimensional scale of perceived social support in Colombian adolescents. *Psychosocial Intervention*, 27(1), 56-63. doi: [10.5093/pi2018a1](https://doi.org/10.5093/pi2018a1)
- Vongsirimas, N., Phetrasuwan, S., Thanoi, W., & Yobas, P. K. (2018). Psychometric properties of the Multi-dimensional Scale of Perceived Social Support among Thai youth. *Thai Pharmaceutical and Health Science Journal*, 13(3), 135-141.
- Wang, Y. F., & Zauszniewski, J. A. (2018). Predictors of resourcefulness in preadolescent children. *Western Journal of Nursing Research*, 40(8), 1163-1183. doi: [10.1177/0193945917700139](https://doi.org/10.1177/0193945917700139)
- Watson, D., Clark, L. A., & 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.
- Yang, C., Xia, M., Han, M., & Liang, Y. (2018). Social support and resilience as mediators between stress and life satisfaction among people with substance use disorder in China. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 1-7. doi: [10.3389/fpsy.2018.00436](https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00436)
- Zavala, M. A., Valadez, M. D., & Vargas, M. C. (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 319-338.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Shemesh, D. O. (2016). Cognitive-social sources of wellbeing: differentiating the roles of coping style, social support and emotional intelligence. *Journal Happiness Studies*, 17, 2481-2501.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.



# SUMA PSICOLÓGICA

<http://sumapsicologica.konradlorenz.edu.co>



## Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido de adolescentes

Mercedes Nancy Jiménez Rosario<sup>a\*</sup>, Inge Axpe Sáez<sup>a</sup> e Igor Esnaola<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Vizcaya, España

<sup>b</sup> Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Gipuzkoa, España

Recibido el 4 de febrero de 2020; aceptado el 10 de junio de 2020

### PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional,  
apoyo familiar,  
apoyo de los amigos,  
apoyo de personas  
significativas,  
adolescencia

### KEYWORDS

Emotional intelligence,  
family support,  
support from friends,  
support from  
significant people,  
adolescence

**Resumen** Por medio del presente estudio se busca analizar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional medida tanto desde el modelo de habilidad (atención, claridad y reparación emocional) como desde un modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad). Esto, sobre cada una de las fuentes del apoyo social percibido (familiares, amigos y personas significativas), teniendo en cuenta el sexo y la edad de los adolescentes. La muestra estuvo compuesta por 1030 estudiantes de educación secundaria con edades entre 11 y 19 años residentes en la República Dominicana. Los resultados señalan que la inteligencia emocional predice la percepción del apoyo social en las muestras de ambos sexos, aunque entre las chicas el efecto explicativo es mayor que entre los varones. Se observa también que la capacidad predictiva es mayor en la adolescencia media. Estos datos refuerzan la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional.

© 2020 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

### Predictive capacity of emotional intelligence on perceived social support of adolescents

**Abstract** Through this study we seek to analyze the predictive capacity of emotional intelligence measured, both from a model of skills (attention, clarity and emotional repair) and a mixed model (intrapersonal, interpersonal, stress management and adaptability), on each of the sources of perceived social support (family, friends and significant people), according to sex and age. The sample consisted of 1030 secondary school students aged between 11 and 19 years living in the Dominican Republic. The results indicate that emotional intelligence predicts the perception of social support in the samples of both sexes, even though in the female sample the explanatory effect is greater than in the males. It is also observed that the predictive capacity is greater in middle adolescence. These data reinforce the need to develop emotional intelligence.

© 2020 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [mercedesnancyjimenez@gmail.com](mailto:mercedesnancyjimenez@gmail.com)

La inteligencia emocional (IE) representa un concepto multidimensional y complejo que ha sido abordado mediante modelos que enfatizan la posibilidad de considerarla una de las habilidades que componen la inteligencia, con lo cual se amplía la comprensión de esta última. De igual forma, se ha estudiado desde modelos que la proponen como un constructo diferenciado dentro del cual se mezclan habilidades y rasgos de personalidad. A los primeros se les conoce como modelos de habilidad y a los últimos como modelos mixtos. Desde el modelo de habilidad de la IE ésta quedaría definida como aquella “capacidad para monitorear los sentimientos y emociones propias y de los demás; para discriminar entre ellos y para usar esa información como guía de los propios pensamientos y acciones” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189). El modelo de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), basado en el modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990), es uno de los más utilizados y en el que la IE constituye la suma de tres habilidades: *atención*, *claridad* y *reparación emocional*.

Los modelos mixtos, entre los cuales destaca el modelo de Bar-On (1988; 2006), definen la IE como un conjunto de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales relacionados entre sí (Bar-On, 1988). Más que teórica, su fundamentación es empírica (Bar-On, 2006), y el desarrollo del modelo se encuentra asociado al desarrollo de una escala de medida: el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i, por sus siglas en inglés Emotional Quotient Inventory, Bar-On, 1997). De acuerdo con esta escala, la IE está compuesta por las siguientes dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general.

El estudio de la IE en la adolescencia resulta de especial importancia porque esta es una etapa vital en la que los adolescentes se encuentran sometidos a grandes cambios propios, así como a diversas presiones académicas y vitales a edades tempranas (Del Valle, Betegón & Irurtia, 2018). De este modo un nivel adecuado de IE contribuiría a un uso adecuado de las propias emociones a la hora de resolver los problemas y regular las emociones (Acosta-Prado & Zárate, 2019) en esta etapa tan cambiante del desarrollo. A este respecto, cabe señalar que pese a que en las últimas décadas se han publicado estudios que apuntan hacia la existencia de diferencias entre varones y mujeres, los resultados son aún contradictorios (Sarrionandia & Garaigordobil, 2017). Algunos estudios indican que la IE varía en función del sexo y la dimensión que se analiza (Esnaola, Revuelta, Ros & Sarasa, 2017). Al respecto, se ha encontrado que las mujeres, desde el modelo de habilidades cognitivo-emocionales, han tendido a mostrar mayores puntuaciones en atención, comprensión y percepción emocional (Serrano & Andreu, 2016), mientras que, en relación con la reparación emocional, los resultados tienden a ser mayores entre los hombres (Gartzia, Artizea, Balluerka & Barberá, 2012; Serrano & Andreu, 2016). Por otra parte, desde los modelos mixtos diversas investigaciones han demostrado que las chicas muestran puntuaciones superiores en la dimensión interpersonal (Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez & Bermejo, 2008; Ugarriza & Pajares-Del-Águila, 2005). En lo referente a la dimensión intrapersonal, algunos estudios encuentran puntuaciones más elevadas entre los chicos (Ugarriza & Pajares-Del-Águila, 2005), mientras que otros lo hacen entre las chicas (Valdez, Pérez & Beltrán, 2010), o no encuentran diferencias significativas en función del sexo (Zavala,

Valadez & Vargas, 2008). Sí parece, sin embargo, que existen diferencias a favor de los chicos en las dimensiones manejo del estrés y adaptabilidad (Prieto et al., 2008; Sánchez-Núñez et al., 2008; Ugarriza & Pajares-Del-Águila, 2005).

En relación con la variable edad, resultaría esperable que la IE aumentase con la mayor maduración y experiencia adolescente, algo hacia lo que apuntan los resultados de Bar-On y Parker (2000). No obstante, trabajos longitudinales (10-18 años) no observan cambios notables salvo en dimensiones concretas, como, por ejemplo, el aumento en la adaptabilidad y en la dimensión interpersonal entre la adolescencia inicial y la media (Keefer, Holden & Parker, 2013), o en el manejo del estrés en las chicas, el cual, al contrario que entre los chicos, entre quienes mostraba una tendencia ascendente, disminuía de forma significativa con la edad (Esnaola et al., 2017). En otras ocasiones, sin embargo, se ha constatado que, a partir de los 13 años, las interacciones sociales y habilidades de adaptación disminuyen entre los chicos, de tal manera que los adolescentes de más edad (16-18 años) presentaban un menor manejo del estrés, teniendo una menor tolerancia y un menor control de impulsos (Ugarriza & Pajares, 2003).

El apoyo social es un constructo complejo que se ha redefinido de manera progresiva a lo largo de los años. Tal como expresan Azpiazu, Esnaola y Sarasa (2015), una de las definiciones más aceptadas es la que desarrolló Lin (1986), quien lo definió como el conjunto de provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales y los amigos íntimos, que pueden darse tanto en situaciones cotidianas como en crisis. En la adolescencia esta percepción de apoyo resulta crucial, ya que, independientemente de que exista o no, si el adolescente no la siente, no recurrirá a ella para buscar ayuda (Rowell, Ciarrochi, Deane & Heaven, 2016).

Las capacidades emocionales pueden contribuir a la adquisición y la calidad de las habilidades sociales, aumentando también la percepción del apoyo social (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 2000). En este sentido, y más con población adolescente, resulta de especial interés considerar la posible relevancia de la IE en el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas (Salavera-Bordás & Usán, 2018), debido a la importancia que tiene percibir apoyo social en la adolescencia (Musitu & Cava, 2003). Especialmente importante resulta, además, más que el apoyo real u objetivo, el sentido de manera subjetiva por el/la adolescente, ya que se considera relevante contar con la percepción de los propios adolescentes sobre los distintos aspectos de su vida (Fernández, Daset & Castelluccio, 2019).

Por tanto, una variable que resultaría relevante evaluar sería el apoyo social percibido. Estudios que implican ambas variables dentro de la determinación de su asociación con otras (e.g., ajuste psicológico), arrojan evidencias que sugieren que la IE tiene una correlación positiva con el apoyo social percibido (Metaj-Macula, 2017; Zeidner & Matthews, 2016), así como que la mayor capacidad adolescente para identificar las propias emociones se relaciona con una mayor calidad en las relaciones y una mayor red de apoyo, lo que a su vez promovería dicha habilidad emocional (Rowell et al., 2016).

Existen también estudios que analizan la capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social. En estos casos, cuando la IE se considera desde el modelo de habilidad, la

mayoría de los trabajos se han realizado con estudiantes de universidad (Gallagher & Vella-Brodrick, 2008; Kong, Zhao & You, 2012; Runcan & Iovu, 2013) y adultos/as mayores (Rey, Extremera & Sánchez-Álvarez, 2017). De este modo, se observa que las personas con mayores niveles de habilidades de IE son las que perciben un mayor nivel de apoyo social. De igual forma, investigaciones como, por ejemplo, la de Metaj-Macula (2017), con muestra universitaria de Kosovo, señalan que las dimensiones de atención emocional, así como la expresión de emociones, son las que guardan una mayor relación con el apoyo familiar percibido. Otro estudio compuesto por jóvenes mexicanos, con edades entre 18 y 21 años, indicó, por medio de ecuaciones estructurales, que la reparación o regulación emocional influye en una mayor satisfacción en las relaciones personales (Ruvalcaba-Romero, Fernández-Berrocal, Salazar-Estrada & Gallegos-Guajardo, 2017). Entre adolescentes de Australia se ha observado que las habilidades para identificar emociones predicen el apoyo de los amigos (Claire, Ciarrochi, Heaven & Deane, 2014).

Desde el modelo mixto, los trabajos encontrados son aún más escasos. Existen investigaciones que indican cómo la IE se relaciona con una mayor conducta prosocial en la adolescencia media, corroborando la importancia de la IE en la competencia social (Frederickson, Petrides & Simmonds, 2012). Lo anterior, de manera esperable, conduciría a una mejor relación con pares y a un mayor apoyo social. De igual forma, se señala la relevancia de la habilidad intrapersonal e interpersonal a la hora de comprender y manejar las propias emociones y las de los demás, lo que facilitaría un mejor manejo del estrés y promovería relaciones sociales más positivas y placenteras (Cejudo, Rodrigo-Ruiz, López-Delgado & Losada, 2018). En este mismo sentido apunta la investigación realizada por Di Fabio y Kenny (2012) con un grupo de estudiantes italianos entre los 16 y 20 años de edad, en la que se constató que la IE permite explicar las puntuaciones en el apoyo social percibido, siendo las dimensiones intra e interpersonal las que tienen un mayor efecto explicativo sobre la escala general del apoyo social percibido.

De acuerdo con la investigación previa, cabe destacar que son escasos los estudios que aborden la capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido en la adolescencia en función del sexo y la edad. De igual manera, no se han encontrado trabajos que analicen esta relación entre adolescentes de Latinoamérica.

Por tanto, el objetivo general del estudio es analizar la capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes de la República Dominicana. En cuanto a los objetivos específicos serían los siguientes: (1) analizar la capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes de la República Dominicana tanto desde el modelo de habilidad como desde un modelo mixto (Bar-On, 2006); (2) analizar la capacidad predictiva de la IE tanto desde el modelo de habilidad (Salovey & Mayer, 1990) como desde un modelo mixto (Bar-On, 2006) sobre el apoyo social percibido, en una muestra de adolescentes de la República Dominicana en función del sexo; y (3) analizar la capacidad predictiva de la IE tanto desde el modelo de habilidad (Salovey & Mayer, 1990) como desde un modelo mixto (Bar-On, 2006) sobre el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes de la República Dominicana en función de la edad (adolescencia temprana y adolescencia media).

De estos objetivos se derivan las siguientes hipótesis: (1) la IE predice el apoyo social percibido (en cuanto al segundo objetivo, no se hace ninguna hipótesis ya que no se han encontrado estudios que hayan analizado los dos modelos de manera conjunta); (2) la IE tiene mayor capacidad predictiva del apoyo social percibido en las chicas; y (3) la IE tiene mayor capacidad predictiva del apoyo social percibido en la adolescencia media.

## Método

### Participantes

Participaron 1030 estudiantes de educación secundaria con edades entre 11 a 19 años ( $M = 14.68$ ,  $DT = 1.73$ ), de los cuales 579 eran chicas (56.2%) y 451 chicos (43.8%) residentes en la República Dominicana. La muestra se dividió en dos subgrupos: adolescencia temprana 11-14 años ( $M = 13.07$ ,  $DT = 0.90$ ), y adolescencia media 15-19 años ( $M = 15.98$ ,  $DT = 0.97$ ).

### Instrumentos

La inteligencia emocional se midió por medio de dos cuestionarios. El primero representa el modelo de habilidad: *Trait Meta Mood Scale (TMMS)* de Salovey y Mayer (1990), adaptado y validado al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Este instrumento se compone por las subescalas atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. La consistencia interna (alpha de Cronbach  $\alpha$ ) así como los índices de Omega McDonald ( $\omega$ ) y fiabilidad compuesta (FC) obtenida en este trabajo para cada escala resultan aceptables: atención ( $\alpha = .77$ ,  $\omega = .74$ ,  $FC = .75$ ), claridad ( $\alpha = .75$ ,  $\omega = .69$ ,  $FC = .69$ ) y reparación ( $\alpha = .75$ ,  $\omega = .69$ ,  $FC = .70$ ).

El segundo cuestionario representa los modelos mixtos: *Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short (EQ-i:YV-S; Bar-On & Parker, 2000)*. Este autoinforme está compuesto por 30 ítems que miden las dimensiones intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad; con la suma de estas dimensiones se puede conseguir una puntuación estimada de la inteligencia emocional-social general. Asimismo, tiene una quinta escala, impresión positiva, creada con el fin de medir el grado en que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas en función del efecto de deseabilidad social. La fiabilidad (alpha de Cronbach, Omega McDonald y fiabilidad compuesta) de las diferentes subescalas resultó la siguiente: intrapersonal ( $\alpha = .40$ ,  $\omega = .56$ ,  $FC = .58$ ), interpersonal ( $\alpha = .60$ ,  $\omega = .53$ ,  $FC = .53$ ), *manejo del estrés* ( $\alpha = .71$ ,  $\omega = .70$ ,  $FC = .70$ ), y adaptabilidad ( $\alpha = .71$ ,  $\omega = .63$ ,  $FC = .63$ ).

Para evaluar el apoyo social percibido se utilizó el cuestionario *Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)* de Zimet, Dahlem, Zimet y Farley (1988), traducido al español y validado en Chile por Arechabala y Miranda (2002). La escala MSPSS evalúa la percepción que tienen las personas del apoyo social informal con el que cuentan y está compuesta por 12 ítems, los cuales recogen información del apoyo social percibido por los individuos en tres áreas: familia, amigos y otros significativos. Esta escala ha mostrado tener una buena fiabilidad y validez en sus tres subescalas: familia, amigos y otros significativos o personas significativas, de modo que se obtuvo, en este estudio, un

coeficiente alpha de Cronbach de .80, .84 y .80, respectivamente. Los índices de Omega McDonald y fiabilidad compuesta fueron, para el apoyo de la familia .79 - .79; para el apoyo de amistades .71 - .71; y .69 - .69 para apoyo de personas significativas.

## Procedimiento

Se utilizó un estudio descriptivo con enfoque cuantitativo. En primer lugar, se procedió a solicitar permiso a las autoridades del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Una vez concedido, se seleccionaron ocho centros educativos de forma aleatoria, seis públicos y dos privados —uno de la zona urbana y siete de la zona rural—, todos los cuales manifestaron durante todo el proceso su disposición a colaborar. En cada caso se expusieron los objetivos de la evaluación y las características de los instrumentos seleccionados. Con el apoyo y la facilitación de la administración de cada centro se convocaron reuniones con las familias del alumnado, a fin de obtener el consentimiento informado de los padres o tutores del alumnado. La aplicación de los instrumentos se realizó de manera presencial, grupal, en las respectivas aulas docentes, recordando la voluntariedad de la participación, el anonimato y el uso confidencial que se realizaría de los datos, así como proporcionando todas las instrucciones y materiales necesarios para facilitar su cumplimentación.

## Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó con el *software* SPSS (IBM Corp. Lanzado en 2015. IBM SPSS Statistics para Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.). De igual forma, se recogieron las respuestas de 1330 adolescentes, de las que fue preciso eliminar 300 debido a su cumplimentación incorrecta (más de la mitad de herramientas sin responder o con respuestas extremas, como, por ejemplo, todo el cuestionario cumplimentado con valores 1, 4 o 5). De este modo, los análisis se realizaron con 1030 sujetos. En primer lugar, se procedió a calcular el porcentaje de valores perdidos, obteniéndose un índice máximo de 4.8%, por lo que se consideró aceptable para continuar sin precisar de la imputación de estos (Marshall, Altman, Royston & Holder, 2010). Posteriormente, a fin de estimar la fiabilidad de las respuestas en los cuestionarios se calculó el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach, así como el índice Omega McDonald y la fiabilidad compuesta (FC). Para el análisis de la capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social se utilizó el procedimiento de regresión lineal múltiple. La muestra se dividió por sexo (chicas y chicos) y por edades (adolescencia temprana y adolescencia media), ya que, como se ha constatado previamente, algunos estudios han encontrado diferencias significativas en función del sexo y la edad. Como criterio para valorar el tamaño del efecto se utilizó el coeficiente de determinación, tomando en consideración los puntos de corte que sugiere Cohen (1988):  $R^2 = .02$  pequeño;  $R^2 = .13$  moderado;  $R^2 = .26$  grande.

## Resultados

A continuación, se exponen los resultados encontrados en función del sexo de los y las adolescentes participantes.

## Resultados obtenidos entre las participantes mujeres

En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos al analizar la capacidad predictiva de las distintas dimensiones de la IE (modelo de habilidad, utilizando el cuestionario TMMS, y el modelo mixto, utilizando el cuestionario EQ-i: YV-S) sobre las diferentes fuentes de apoyo social percibido entre las adolescentes participantes (véase la tabla 1).

Los resultados permiten constatar que la capacidad explicativa de la IE sobre el apoyo social percibido varía en función de la fuente de apoyo y la edad de las adolescentes, destacando el peso de la IE en la predicción en la adolescencia inicial del apoyo percibido de personas significativas y sobre el apoyo de amistades en la adolescencia media.

En concreto, desde el modelo de habilidad, el efecto de la IE sobre el apoyo social de personas significativas resulta moderado en la adolescencia inicial (11-14), siendo pequeño en el resto de las fuentes (familia y amistades). Entre las chicas mayores (15-19) se obtiene un efecto moderado a la hora de explicar el apoyo percibido de las amistades, siendo pequeño en el resto de casos (familia y personas significativas). Además, se constata que, entre las chicas de menor edad (11-14), solo la reparación emocional (sobre apoyo familiar y de personas significativas) y la claridad (sobre apoyo de personas significativas) permitirían predecir mayores puntuaciones de apoyo social. Entre las chicas mayores (15-19) serían mayores niveles de claridad y reparación emocional los que permitirían predecir mayor apoyo social percibido por parte de la familia, las amistades y de personas significativas.

Considerando la IE desde un modelo mixto, de nuevo el mayor efecto (de tamaño moderado) se constata sobre el apoyo percibido de personas significativas en la adolescencia inicial. Sobre el resto de fuentes el efecto es pequeño. En el caso de la adolescencia media, el mayor efecto de la IE se observa sobre el apoyo percibido de amistades, si bien este resulta —como en las demás fuentes de apoyo— pequeño.

Tanto entre las adolescentes jóvenes (11-14) como entre las mayores (15-19 años) la dimensión intrapersonal explicaría mayor apoyo social percibido (de amistades en el primer caso, de amistades y familia en el segundo). La dimensión interpersonal explicaría mayor apoyo percibido por parte de las tres fuentes entre las adolescentes de ambos tramos de edad, si bien en distinta medida en cada caso; personas significativas, amistades y, en menor medida, familiar entre las chicas mayores (15-19), y personas significativas, familia y amistades entre las jóvenes.

## Resultados entre los adolescentes hombres

En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos al analizar la capacidad predictiva de las distintas dimensiones de la IE, en sus dos modelos, sobre las diferentes fuentes de apoyo social percibido en la muestra masculina (véase la tabla 2).

Entre los chicos, la IE, considerada desde sus dos modelos, revela menor capacidad explicativa sobre el apoyo social, siendo, en todo caso, el efecto de dicha variable pequeño sobre cualquiera de las tres fuentes de apoyo. Especialmente, entre los chicos de menor edad (11-14), desde el modelo de habilidad solo la dimensión de reparación permite explicar mayor percepción de apoyo familiar,

Tabla 1 Capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social de las chicas

	Apoyo de personas significativas				Apoyo familiar				Apoyo de los amigos				
	$R^2$	$\beta$	$T$	$p$	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	$R^2$	$\beta$	$T$	$p$	
Inteligencia emocional													
<b>TMMS</b>													
11-14 años	Constante	-	8.05	.000	-	8.85	.000	-	6.83	.000			
	Atención	.140	.293	3.61	.000	.096	.042	.505	.615	.020	.093	1.07	.285
	Claridad		-.012	-.127	.899		.070	.744	.458		.034	.351	.726
	Reparación		.190	2.22	.028		.271	3.09	.002		.114	1.25	.214
	<b>EQ-i:YV-S</b>												
	Constante		-	4.95	.000		-	5.90	.000		.000	2.07	.040
	Intrapersonal		.054	.763	.447		.057	.750	.454		.201	2.71	.008
	Interpersonal	.181	.451	5.62	.000	.047	.255	2.95	.004	.091	.221	2.61	.010
	Manejo estrés		-.010	-.143	.887		.018	.233	.816		.113	1.53	.128
	Adaptabilidad		-.017	-.213	.831		.007	.077	.939		.062	.728	.468
Inteligencia Emocional													
<b>TMMS</b>													
15-19 años	Constante		-	9.69	.000		-	7.35	.000		-	6.75	.000
	Atención	.095	.043	.725	.469	.078	-.079	-1.34	.181	.140	.085	1.49	.138
	Claridad		.227	3.55	.000		.148	2.30	.022		.221	3.55	.000
	Reparación		.113	1.83	.043		.218	3.50	.001		.171	2.85	.005
	<b>EQ-i:YV-S</b>												
	Constante		-	5.73	.000		-	3.65	.000		-	3.48	.001
	Intrapersonal		.076	1.41	.159		.150	2.71	.007		.214	4.01	.000
	Interpersonal	.093	.293	4.67	.000	.043	.188	2.92	.004	.104	.230	3.68	.000
	Manejo estrés		-.026	-.485	.628		.070	1.26	.207		.016	.295	.768
	Adaptabilidad		.020	.325	.745		-.059	-.914	.361		.034	.547	.585

Nota.  $\beta$  = Coeficiente beta;  $R^2$  = cuadrado corregido;  $t$  = estadísticos  $t$ .

mientras que desde el modelo mixto únicamente la dimensión interpersonal y el manejo del estrés explicarían mayor apoyo percibido (por parte de familia y personas significativas en el primer caso, y de amigos en el segundo).

Entre los adolescentes de mayor edad (15 y 19 años), además de la reparación emocional (sobre personas significativas), la claridad predice mayor apoyo familiar percibido. Desde el modelo mixto, como entre los chicos de menor edad, de nuevo son solo dos, la dimensión interpersonal (sobre personas significativas y amistades) y el manejo del estrés (sobre el apoyo familiar), las que permiten explicar el apoyo social percibido.

## Discusión

El objetivo general del estudio era analizar la capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social percibido en

una muestra de adolescentes de la República Dominicana. En este sentido, es posible concluir que, en general, la IE predice el apoyo social percibido confirmando (en general o parcialmente) la primera hipótesis.

En cuanto al primer objetivo específico (analizar la capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes de la República Dominicana tanto desde el modelo de habilidad como desde un modelo mixto), los resultados encontrados señalan que ambos modelos permiten explicar el apoyo social percibido tanto de chicos como de chicas, si bien la capacidad predictiva alcanzada resulta moderada-baja, lo que podría estar indicando que la relación entre IE y apoyo social es más compleja y se encuentra mediada por variables no consideradas en estos modelos.

El tercer objetivo específico trataba de analizar la capacidad predictiva de la IE tanto desde el modelo de habilidad



Tabla 2 Capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social de los chicos

		Apoyo de personas significativas				Apoyo familiar				Apoyo de los amigos			
Inteligencia emocional		R <sup>2</sup>	$\beta$	T	p	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	$\beta$	T	p
11-14 años	<b>TMMS</b>												
	Constante		-	5.81	.000		-	6.76	.000		-	5.96	.000
	Atención	.005	-.021	-.175	.862	.090	-.068	-.594	.554	.009	.093	.783	.436
	Claridad		.105	.810	.420		.159	1.29	.201		.151	1.17	.245
	Reparación		.114	.969	.335		.260	2.32	.023		-.049	-.421	.675
	<b>EQ-i:YV-S</b>												
	Constante		-	1.26	.212		-	2.84	.006		-	1.35	.179
	Intrapersonal		.054	.545	.587		-.050	-.512	.610		-.068	-.691	.491
	Interpersonal	.067	.326	2.74	.007	.110	.356	3.06	.003	.077	.231	1.95	.054
	Manejo estrés		.176	1.66	.100		.076	.738	.462		.211	2.00	.048
Adaptabilidad		.004	.028	.977		.077	.642	.523		.174	1.41	.161	
Inteligencia Emocional													
15-19 años	<b>TMMS</b>												
	Constante		-	8.37	.000		-	9.38	.000		-	8.69	.000
	Atención	.058	-.052	-.765	.445	.026	-.134	-1.92	.056	.004	-.001	-.015	.988
	Claridad		.106	1.49	.138		.142	1.97	.050		.071	.965	.336
	Reparación		.218	3.21	.001		.117	1.70	.091		.076	1.08	.280
	<b>EQ-i:YV-S</b>												
	Constante		-	4.12	.000		-	4.78	.000		-	3.53	.000
	Intrapersonal		-.008	-.138	.891		-.029	-.478	.633		.085	1.39	.165
	Interpersonal	.034	.176	2.60	.010	.010	.016	.234	.815	.024	.178	2.63	.009
	Manejo estrés		.103	1.65	.100		.158	2.50	.013		.085	1.36	.177
Adaptabilidad		.075	1.09	.279		.067	.946	.345		-.032	-.461	.645	

Nota.  $\beta$  = Coeficiente beta; R<sup>2</sup> = cuadrado corregido; t = estadísticos t.

(Salovey & Mayer, 1990) como desde un modelo mixto (Bar-On, 2006) sobre el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes de la República Dominicana en función del sexo. Los resultados han demostrado, por una parte, que la IE predice la percepción del apoyo social tanto en la muestra de chicos como de chicas, aun cuando en esta última la capacidad predictiva es mayor que entre los varones, lo que confirma la segunda hipótesis. Esto podría explicarse considerando que, según algunos estudios, las chicas suelen identificar un número mayor de emociones y presentan una mayor probabilidad de identificar conductas interpersonales empáticas (Sánchez-Núñez et al., 2008; Reina & Oliva, 2015), lo cual tiene efectos positivos en la disponibilidad del apoyo social y en la calidad de las relaciones sociales (Salovey et al., 2000). De igual manera, estas diferencias podrían ser consecuencia de que el proceso de socialización, en el caso de las chicas, suele estar más centrado en la

expresividad, afecto y vinculación a otros, mientras que para los chicos suele estar más enfocado en la autonomía, la instrumentalidad y la independencia (Musitu & Cava, 2003).

El cuarto objetivo específico trataba de analizar la capacidad predictiva de la IE, tanto desde el modelo de habilidad como desde un modelo mixto sobre el apoyo social percibido, en una muestra de adolescentes de la República Dominicana en función de la edad (adolescencia temprana y adolescencia media). La IE ha permitido explicar en mayor medida el apoyo social percibido por las mujeres entre 15 y 19 años, grupo en el cual se ha observado, desde la perspectiva del modelo de habilidad, que la dimensión de reparación emocional predice de forma positiva el apoyo social percibido en sus tres componentes, con un mayor impacto en el apoyo familiar, en línea con estudios previos en los que, entre jóvenes universitarios (18-21), la capacidad de regulación se asociaba a una mayor satisfacción en las

relaciones personales (Ruvalcaba-Romero et al., 2017). En el caso de los chicos de la misma edad, la reparación emocional solo predice el apoyo de las personas significativas. Sobre esto conviene tener en cuenta que algunos estudios señalan que el comienzo de la pubertad supone una disminución de la habilidad de comprensión y regulación de las emociones (Somerville, Jones & Casey, 2010), cuestión que va cambiando a medida que el adolescente adquiere una mayor edad (Keefer et al., 2013), lo cual podría explicar por qué la capacidad predictiva de la reparación sobre el apoyo social aumenta también con la edad. También otros estudios indican que la habilidad para regular emociones está asociada con la calidad autopercibida de las relaciones interpersonales (Mestre & Fernández-Berrocal, 2009).

Por otra parte, en el caso de las chicas, la claridad emocional y la reparación emocional han aparecido como predictores del apoyo de las tres fuentes en la adolescencia media. En la adolescencia temprana, sin embargo, solo la reparación explica el apoyo de la familia y de personas significativas (apoyo, el de las personas significativas, que también puede explicarse a través de la atención a las propias emociones), mientras en los chicos de la misma etapa la reparación emocional es la única dimensión que predice el apoyo de la familia.

Estos resultados apuntarían en la misma línea de investigaciones previas en las que se ha observado que los y las jóvenes con mayores niveles de habilidades de IE son quienes perciben un mayor nivel de apoyo social (Gallagher & Vella-Brodrick, 2008; Kong et al., 2012; Runcan & Iovu, 2013), así como que comprender y regular bien los estados emocionales son las habilidades que permiten predecir en mayor medida el apoyo social percibido (Montes-Berges & Augusto, 2007).

Es posible que en la adolescencia temprana las chicas que prestan más atención a sus emociones tiendan a buscar más apoyo de personas significativas, percibiendo así mayor apoyo social, mientras que con la madurez esta búsqueda de apoyo se produzca solo en el caso de observar determinados estados emocionales, lo que coincidiría con observaciones previas en las que una mayor capacidad adolescente para identificar las propias emociones se relaciona con una mayor calidad en las relaciones y una mayor red de apoyo (Claire et al., 2014; Rowsell et al., 2016).

Al mismo tiempo, con la progresiva mejor gestión y reparación emocional adquirida con la edad, es posible que precisamente aquellas chicas que son capaces de reparar sus propias emociones (ante conflictos, o para encontrarse con los demás), sean quienes, por dicha razón, perciban también un mayor apoyo de su red social. Quizá el que las chicas difieran de los chicos en esta franja de edad dependa de la maduración más temprana del sistema nervioso central de ellas, implicado en la regulación emocional (De Bellis et al., 2001), así como del efecto del contexto (Clarke, Marks & Lykins, 2016), debido a la socialización diferencial que educa a las mujeres hacia la relación y el cuidado de las interacciones personales (Gartzia et al., 2012).

Por otra parte, en cuanto al modelo mixto, se ha constatado —en línea con estudios previos (Cejudo et al., 2018; Di Fabio & Kenny, 2012)—, la importancia de las dimensiones inter e intrapersonal en la percepción de apoyo social. De hecho, en el presente trabajo se ha observado que la dimensión intrapersonal predice de forma positiva el apoyo

social percibido de los amigos y la familia en las mujeres de 15 a 19 años, mientras que la dimensión interpersonal predice el apoyo familiar, el apoyo de los amigos y el de personas significativas en las dos franjas de edad. Sin embargo, en el caso de los chicos, si bien la dimensión interpersonal permite explicar las puntuaciones de apoyo de personas significativas a lo largo de toda la adolescencia, en la adolescencia temprana explicaría, además, el apoyo de los amigos, mientras que en la adolescencia media explicaría el familiar. Entre los chicos, además, la dimensión de manejo del estrés —que no ha sido significativa en el caso de las chicas— permite explicar el apoyo de los amigos en la adolescencia temprana y de la familia en la adolescencia media. Esto podría deberse a que una mejor gestión del propio estrés podría contribuir a reducir el nivel de conflicto intrafamiliar propio de la etapa adolescente y, por consiguiente, a sentir un mayor apoyo de la familia (Sanz, 2018). Todos estos resultados confirman la tercera hipótesis según la cual la IE tendría mayor capacidad predictiva del apoyo social percibido en la adolescencia media.

No obstante, es preciso señalar que este trabajo no se encuentra exento de limitaciones que deben tenerse en consideración. En primer lugar, su naturaleza transversal hace que no puedan extraerse conclusiones respecto a la posible evolución o desarrollo de la IE a lo largo de la adolescencia, por lo que sería preciso, en futuros estudios, considerar un diseño longitudinal que permita contrastar estos resultados. Una segunda limitación a reseñar es el hecho de que no se aplicaron escalas de *deseabilidad social* que permitieran determinar la influencia de este elemento en las respuestas de los participantes, ni de infrecuencia de respuesta para la verificación de la consistencia de estas. Por otra parte, resulta importante señalar que no se han tomado en cuenta variables que podrían estar condicionando los resultados, tales como los estudios previos de los progenitores, su nivel socioeconómico, el tipo o estructura de familia y sus aspectos propios de los y las adolescentes (autoconcepto, personalidad, CI, posible historial de problemas previos de salud mental, etc.). Además, el limitado tamaño de efecto obtenido, especialmente en el caso de los chicos, parece estar apuntado al hecho de que no se han considerado, en el modelo, variables que pueden ser relevantes a la hora de explicar su percepción de apoyo social. Esto debería considerarse en futuras investigaciones, a fin de profundizar en la complejidad de las relaciones entre el desarrollo de la IE y la percepción del apoyo social entre adolescentes. En este sentido, sería enriquecedor hacerlo mediante el uso de ecuaciones estructurales que permitan examinar posibles efectos mediadores y variables latentes, así como relaciones de dependencia entre las variables de forma simultánea. Otra limitación a tener en cuenta ha sido la baja consistencia interna obtenida en las dimensiones *interpersonal* e *intrapersonal*, por lo que la interpretación de los resultados relativos a estas subescalas debería hacerse con cautela. De igual manera debería obrarse a la hora de generalizar los resultados aquí mostrados, ya que han sido obtenidos con unas herramientas concretas que, en futuras investigaciones, sería preciso validar y constatar su equivalencia en población dominicana. Cabe señalar que, además, si bien los resultados se obtienen a partir de un número relevante de adolescentes, toda muestra resulta siempre limitada y el contexto se circunscribe a la República

Dominicana, siendo escasos los estudios con participantes latinoamericanos y poco frecuentes las investigaciones que se centren en el mismo objeto de estudio (la capacidad predictiva de la IE sobre el apoyo social percibido en adolescentes), lo que dificulta la comparación y generalización de estos resultados.

A pesar de las limitaciones reseñadas, la confirmación de que la IE permite predecir el apoyo social constituye un dato importante, pues podría significar que fomentar el desarrollo de la IE en adolescentes ayudaría a fortalecer la percepción positiva que estos tengan de sus relaciones sociales e interpersonales. Esto podría tener un efecto positivo en el trabajo con adolescentes que presenten algún tipo de problema en su forma de relacionarse con la sociedad, teniendo en cuenta que la valoración subjetiva de la calidad del apoyo social refuerza la autoestima y tiene efectos positivos en el bienestar y en el manejo del estrés de los adolescentes, así como en su forma de relacionarse con su entorno (Chavarría & Barra, 2013). De igual manera, los datos separados por sexo y edad podrían facilitar que los profesionales encuentren qué dimensiones se pueden trabajar en mayor medida con los y las adolescentes de distintas edades, a fin de incidir de manera positiva en su percepción del apoyo social.

## Referencias

- Acosta-Prado, J. C., & Zárate, R. A. (2019). Validation of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale for Chilean managers. *Suma Psicológica*, 26(2), 110-118. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n2.7>
- Arechabala, M. C., & Miranda, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. *Ciencia y Enfermería*, 8(1), 49-55.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being* (Tesis de doctorado). Rhodes University, Sudáfrica.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18,13-25.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: youth version (EQ-i: YV) technical manual* (translated to Spanish by Caraballo, C. M. & Villegas, O.). Toronto: Multi-HealthSystems.
- Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M. L., & Losada, L. (2018). Emotional intelligence and its relationship with levels of social anxiety and stress in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1073-1084. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061073>
- Chavarría, M. P., & Barra, E. (2013). Satisfacción vital en adolescentes: relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000100004>
- Claire, H. R., Ciarrochi, J., Heaven, P. C., & Deane, F. P. (2014). The role of emotion identification skill in the formation of male and female friendships: a longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 37(2), 103-111.
- Clarke, M. J., Marks, A. D., & Lykins, A. D. (2016). Bridging the gap: the effect of gender normativity on differences in empathy and emotional intelligence. *Journal of Gender Studies*, 25(5), 522-539. <https://doi.org/10.1080/09589236.2015.1049246>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De Bellis, M. D., Keshavan, M. S., Beers, S. R., Hall, J., Frustaci, K., Masalehdan, A., Noll, J., & Boring, A. M. (2001). Sex differences in brain maturation during childhood and adolescence. *Cerebral Cortex*, 11, 552-557.
- Del Valle, M., Betegón, E., & Irurtia, M. J. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Suma Psicológica*, 25(2), 153-161. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7>
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2012). Emotional intelligence and perceived support among Italian high school students. *Journal of Career Development*, 39, 459-473.
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., & Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 33(2), 211-217.
- Fernández, M. E., Daset, L. R., & Castelluccio, L. (2019). Perfil de bienestar psicológico subjetivo en adolescentes uruguayos. *Suma Psicológica*, 26(2), 103-109. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n2.6>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52, 323-328. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.034>
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1551-1561. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.011>
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Keefer, K. V., Holden, R. R., & Parker, J. D. A. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence. Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, 24(4), 1255-1272.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). 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.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean & W. Ensel (Eds.), *Social Support, life events, and depression* (pp. 17-30). Nueva York: Academic Press.
- Marshall, A., Altman, D. G., Royston, P., & Holder, R. L. (2010). Comparison of techniques for handling missing covariate data within prognostic modelling studies: a simulation study. *BMC Medical Research Methodology*, 10(7), 1-16. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-7>
- Mestre, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2009). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Metaj-Macula, A. (2017). The relationship between emotional intelligence and perceived social support. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), 168-172.
- Montes-Berges, B., & Augusto, 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.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2003). El apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., & Bermejo, M. R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 241-260.
- Reina, M. D. C., & Oliva, A. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Psicología Conductual*, 23(2), 345-359.

- Rey, L., Extremera, N., & Sánchez-Álvarez, N. (2017). Clarifying the links between perceived emotional intelligence and well-being in older people: pathways through perceived social support from family and friends. *Applied Research in Quality of Life*, 14(1), 221-235. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9588-6>
- Rowell, H. C., Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Heaven, P. C. (2016). Emotion identification skill and social support during adolescence: a three-year longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 115-125. <https://doi.org/10.1111/jora.12175>
- Runcan, P. L., & Iovu, M. B. (2013). Emotional intelligence and life satisfaction in Romanian university students: the mediating role of self-esteem and social support. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 40, 137-148.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Fernández-Berrocal, P., Salazar-Estrada, J. G., & 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 and Social Issues*, 9(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.08.001>
- Salavera-Bordás, C., & Usán, P. (2018). Uso del humor e inteligencia emocional en estudiantes de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 109-122.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 504-520). Nueva York: Guilford Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & 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.
- Sánchez-Núñez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474.
- Sanz, D. M. (2018). *Niveles de actividad física y apoyo social percibido del alumnado adolescente de la provincia de Soria* (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Sarrionandia, A., & Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.12.001>
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Somerville, L. H., Jones, R. M., & Casey, B. J. (2010). A time of change: behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues. *Brain and Cognition*, 72(1), 124-133.
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2003). *Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE: en niños y adolescentes*. Perú: Libro amigo.
- Ugarriza, N., & Pajares-Del-Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Valdez, M. D., Pérez, L., & Beltrán J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 15(17), 2-17.
- Zavala, M. A., Valadez, M. D., & Vargas, M. C. (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 319-338.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2016). Ability emotional intelligence and mental health: social support as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 99, 196-199.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)

## El rol del apoyo social percibido en la predicción de la inteligencia emocional entre adolescentes de la República Dominicana

Mercedes Nancy Jiménez, Inge Axpe, e Igor Esnaola  
Universidad del País Vasco (España)

En el presente estudio se analiza la capacidad predictiva del apoyo social percibido (personas significativas, familia y amistades) sobre la inteligencia emocional considerada desde el modelo de habilidad (atención, claridad y reparación) y desde el modelo mixto (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad), en función del sexo y la edad. Participaron 490 estudiantes de educación secundaria, 300 chicas (61.2%) y 190 chicos (38.8%), subdivididos en dos grupos de edad, de 11 a 14 años ( $M = 12.49$ ,  $DT = .615$ ) y de 15 a 19 años ( $M = 15.06$ ,  $DT = .811$ ) residentes en la República Dominicana. Para medir el apoyo social se ha utilizado el cuestionario *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) y para medir la inteligencia emocional el *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) y el *Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short* (EQ-i: YV-S). En general, los resultados muestran que las diferentes fuentes del apoyo social predicen la inteligencia emocional entre las chicas, y solamente el apoyo familiar predice la inteligencia emocional entre los chicos. Estos datos apuntan hacia la necesidad de favorecer el apoyo social percibido en la adolescencia, especialmente entre las mujeres, por su mayor relación con la IE, especialmente, con la IE habilidad.

*Palabras clave:* Apoyo de personas significativas, apoyo familiar, apoyo de las amistades, inteligencia emocional, adolescencia.

*The role of perceived social support in predicting emotional intelligence among adolescents in the Dominican Republic.* The present study analyses the predictive capacity of perceived social support (significant people, family and friends) on emotional intelligence, considered from the skill model (attention, clarity and repair) and from the mixed model (intrapersonal, interpersonal, stress management, and adaptability), according to gender and age. Participants were 490 high school students, 300 girls (61.2%) and 190 boys (38.8%), subdivided into two age groups, 11 to 14 years ( $M = 12.49$ ,  $SD = .615$ ) and 15 to 19 years ( $M = 15.06$ ,  $SD = .811$ ) resident in the Dominican Republic. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) questionnaire was used to measure social support and the Trait Meta Mood Scale (TMMS) and the Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short (EQ-i: YV-S) were used to measure emotional intelligence. In general, the results show that different sources of social support predict emotional intelligence among girls, and only family support predicts emotional intelligence among boys. These data point to the need to promote perceived social support in adolescence, especially among women, due to its greater relationship with EI, especially with EI ability.

*Keywords:* Support of significant people, family support, support from friends, emotional intelligence, adolescence.

Correspondencia: Mercedes Nancy Jiménez. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). C/ Tolosa Hiribidea nº 70, C.P. 20018. Donostia, Guipuzkoa (España). E-mail: [mercedesnancyjimenez@gmail.com](mailto:mercedesnancyjimenez@gmail.com)

La adolescencia es uno de los periodos más complicados del ciclo vital debido a los múltiples cambios que ocurren a nivel físico, intelectual, emocional y social; siendo, en este último caso, patente la mayor necesidad de aceptación social, afecto e identificación con los pares (Salavera, Usán, y Teruel, 2019). Precisamente, el apoyo social y la inteligencia emocional (IE) son considerados elementos claves en el éxito de las personas, tanto en el ámbito personal, social, como académico (Pérez-Escoda, Filella, Alegre, y Bisquerra, 2018). El apoyo social se define como el conjunto de provisiones instrumentales y/o expresivas, reales, o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales y las amistades, que pueden producirse tanto en situaciones cotidianas como de crisis (Lin y Ensel, 1989). Los estudios concernientes al apoyo social tienden a diferenciar entre el apoyo social *recibido*, referido a las características de la red social en términos de sus dimensiones estructurales y funcionales y el apoyo social percibido, referido a la valoración subjetiva que una persona hace de su red en términos de disposición y satisfacción (Barrón y Sánchez, 2001). Pese a la relevancia de ambos tipos de apoyo, este trabajo se centra en el apoyo social *percibido*, por su mayor relación con el ajuste psicológico adolescente (Cheung y Sim, 2017).

En cuanto a las fuentes o ámbitos de apoyo, los estudios desarrollados en la infancia y adolescencia tienden a considerar siempre a los progenitores y las amistades como los principales proveedores de apoyo (Simoni y Bauldry, 2018). Además, conviene señalar que, frente a la consideración tradicional de la adolescencia como un periodo vital en el que la familia pierde relevancia frente a las amistades o el grupo de pares, la evidencia constata que la percepción de apoyo parental sigue resultando un importante factor para el ajuste del adolescente (Rodríguez-Fernández, Antonio-Agirre, Ramos-Díaz, y Revuelta, 2020; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga, y Galende, 2016; Watson, Grossman, y Russell, 2019). Así, podría considerarse que la función de apoyo que cumplen ambas fuentes se vuelve más específica (Watson et al., 2019) e incide de manera diferencial sobre las distintas variables del bienestar en los y las adolescentes (Guan y Fuligni, 2015). De tal modo que, los progenitores continuarían siendo una fuente de apoyo o base segura a la que recurrir ante problemas de mayor relevancia y aspectos relacionados con el futuro y la toma de decisiones (Zhu, Tse, Cheung, y Oyserman, 2014), mientras que los pares permitirían cubrir las necesidades afiliativas e interpersonales (Cheung y Sim, 2017).

Por otro lado, en esta época del desarrollo los y las adolescentes confieren cada vez más importancia a la presencia y apoyo de otras personas significativas, como las parejas o las amistades íntimas (Watson et al., 2019) a las que recurren en mayor medida ante el desasosiego o necesidad de proximidad emocional (Guan y Fuligni, 2015) y cuyo apoyo, por tanto, se asocia fuertemente al bienestar (Zhu et al., 2014).

No obstante, resulta importante estudiar el apoyo social percibido en función del sexo y la edad adolescente, ya que se ha constatado que dicha percepción varía en

relación a dichas variables. De hecho, el sexo condiciona una socialización diferente en el caso de las y los jóvenes, incidiendo en la manera en que se percibe y manifiesta dicho apoyo (Matud, Carballeira, López, Marrero, e Ibáñez, 2002). Igualmente, en función de la edad, las necesidades relacionales de los y las adolescentes cambian (Gaete, 2015), repercutiendo sobre el apoyo social *percibido*.

Considerando el sexo, se ha observado que las chicas están más preocupadas por la calidad de sus relaciones interpersonales (Demaray y Malecki, 2003; Zach, Yazdi-Ugav, y Zeev, 2016) y tienden a valorar en mayor medida que los chicos el apoyo social externo a la familia (amistades, pares, profesorado, etc.). Investigaciones previas han constatado, también, que las chicas tienden a mencionar a más personas significativas que los chicos y a considerar a estas más relevantes (Guan y Fuligni, 2015).

En la misma dirección apuntan los estudios que observan que las chicas se orientan en mayor medida hacia las amistades y los pares, mientras que los chicos, especialmente jóvenes, parecen recabar apoyo en mayor medida de sus progenitores, más que de sus amistades, percibiendo también un apoyo familiar más alto (Norris y Ayres, 2016). No obstante, a pesar de que las chicas parecen mostrar más importancia y orientación hacia las relaciones externas a la familia, se observa que, también ellas siguen percibiendo a sus progenitores como una fuente de apoyo disponible (Cheung y Sim, 2017).

En lo que respecta a la edad, es reseñable que la percepción de apoyo familiar es más elevada al inicio de la adolescencia que en la adolescencia media (Sanz, 2018), algo que concuerda con el hecho de que, hacia el final de la adolescencia (16-18 años) los y las jóvenes tiendan a preferir pasar cada vez más tiempo con sus pares que con sus progenitores (Nickerson y Nagle, 2005). Se precisa, por tanto, una gradual madurez para que los pares se conviertan en una verdadera fuente de apoyo emocional recíproca (Bokhorst, Sumter, y Westenberg, 2010).

Por otro lado, en relación a la inteligencia emocional cabe señalar que esta se ha clasificado en dos tipos de modelos (Mayer, 2001); el *de habilidad* (i.e., IE habilidad) y los *mixtos* (i.e., IE mixta).

El *modelo de habilidad* define la IE como la destreza en el procesamiento de la información con contenido emocional, describiéndola como “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; y, la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Los modelos *mixtos*, en cambio, definen la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y

diversas habilidades cognitivas. Bar-On (2006) define la Inteligencia Emocional-Social (IES) como un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente.

La toma en consideración de ambos modelos resulta especialmente relevante a nivel teórico, más aún en su relación con el apoyo social, ya que permitiría conocer qué aspectos de la IE, habilidades de tipo cognitivo o rasgos, se asocian al apoyo social percibido en la adolescencia, lo que podría facilitar futuras intervenciones en el ámbito educativo. No obstante, habitualmente los estudios que analizan la relación entre el apoyo social y la IE con la población adolescente se centran en la capacidad explicativa de la IE sobre el apoyo social (Hessel, Loeb, Szewedo, y Allen, 2015) o consideran la incidencia de la IE sobre terceras variables, incluyendo el apoyo social como variable mediadora; asumiendo, por tanto, que serían las habilidades o capacidades emocionales de los y las adolescentes las que facilitarían una mayor percepción de apoyo social (Ye, Yeung, Liu, y Rochelle, 2019).

Sin embargo, son escasos los estudios que analizan la capacidad predictiva del apoyo social sobre la IE (Azpiazu, Esnaola, y Sarasa, 2015), a pesar de que el apoyo social ha mostrado una importante relación con el bienestar psicológico del adolescente (Huang, Costeines, Kaufman, y Ayala, 2014). Se ha constatado, por ejemplo, que adolescentes con elevadas puntuaciones en la percepción del apoyo familiar y el apoyo de amistades muestran una mayor capacidad de resiliencia, afrontamiento de situaciones estresantes y adaptación ante situaciones adversas, así como mejores habilidades para gestionar las emociones de forma positiva (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, y Fernández-Zabala, 2015). Incluso, distintos estudios confirman la relación entre el apoyo social percibido y diversas medidas de IE. Por ejemplo, se ha comprobado esta correlación entre la percepción de disponibilidad de apoyo social material e inmaterial (emocional) y medidas de IE evaluadas con test de habilidad (Zeidner, Matthews, y Olenick, 2016), el apoyo percibido de la familia, los pares y el profesorado y medidas de IE habilidad utilizando autoinformes (Atoum y Al-Shoboul, 2018) así como siguiendo un modelo mixto de IE medido con autoinforme (Kong, Zhao, y You, 2012).

Se considera que el apoyo proporcionado por la familia y las amistades contribuye a las habilidades emocionales (Fernández-Berrocal y Ramos, 2016; Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz, y Axpe, 2019) y desde la perspectiva de la IE como habilidad, un estudio con adolescentes (entre 11 y 18 años) constata que, tanto en el caso de los chicos como de las chicas, el apoyo familiar predice las puntuaciones en las dimensiones de *claridad* y *reparación*, mientras el apoyo de las amistades predeciría la *atención*, la *claridad* y la *reparación* emocional (Azpiazu et al., 2015). Siguiendo un modelo similar, Atoum y Al-Shoboul (2018) encuentran que, entre adolescentes de 14-15 años, el apoyo emocional de la familia (especialmente) y las amistades (en mucha



menor medida), explican la conciencia sobre las propias emociones, así como el uso y la regulación emocional propia y de las demás personas.

Sin embargo, hasta ahora no se conocen estudios que analicen el papel predictivo del apoyo social percibido sobre la IE desde el modelo mixto entre adolescentes de contextos latinoamericanos. Es por ello, que el objetivo de este trabajo es analizar la capacidad predictiva del apoyo social percibido (de las personas significativas, la familia y las amistades) sobre la IE habilidad (considerando las dimensiones de *atención, claridad y reparación emocional*) y la IE mixta (teniendo en cuenta las dimensiones de *habilidad intrapersonal, habilidad interpersonal, el manejo del estrés y la habilidad de adaptación*) considerando por separado el sexo y la edad adolescente, ya que se ha observado que estas dos variables condicionan la autopercepción en relación a aspectos del bienestar adolescente (Maganto, Pérís, y Sánchez, 2019). El uso de los dos modelos de IE (de habilidad y mixto) permitirá conocer en qué medida el apoyo social incide sobre las habilidades, más de tipo cognitivo o de tipo mixto, de la IE de los y las adolescente, lo que podría facilitar, a nivel práctico, el diseño de intervenciones que contribuyesen a la mejora de una variable tan relevante en la adolescencia.

## MÉTODO

### *Participantes*

En este estudio participaron 490 estudiantes de enseñanza secundaria (de 1° hasta 6°), 300 chicas (61.2%) y 190 chicos (38.8%) seleccionados aleatoriamente de centros públicos (6) y privados (2), residentes de la República Dominicana. La muestra se dividió en dos submuestras, adolescencia temprana 11-14 años ( $M = 12.49$ ,  $DT = .615$ ) y adolescencia media, 15-19 años ( $M = 15.06$ ,  $DT = .811$ ).

### *Instrumentos*

Para evaluar el apoyo social percibido se utilizó el cuestionario *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) de Zimet, Dahlem, Zimet, y Farley (1988), traducido al español y validado por Arechavala y Miranda (2002). La escala MSPSS está compuesta por 12 ítems y evalúa la percepción que tienen las personas del apoyo social informal con el que cuentan, recogiendo información del apoyo social percibido por los individuos en tres áreas: la *familia*, las *amistades* y los *otros significativos o personas significativas*. Los ítems se valoran empleando una escala de respuestas que oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). Esta escala ha mostrado tener una buena consistencia interna en sus tres subescalas: *familia* ( $\alpha = .80$ ), *amistades* ( $\alpha = .84$ ) y *otros significativos* ( $\alpha = .80$ ).

La inteligencia emocional se valoró mediante dos cuestionarios: (1) *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) de Salovey y Mayer (1990), adaptado y validado al

castellano por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2004). Se trata de una escala de 24 ítems agrupados en tres dimensiones: *atención emocional*, *claridad emocional* y *reparación emocional*. La consistencia interna de cada dimensión en este estudio fue de .78, .75 y .77 respectivamente y; (2) *Emotional Quotient Inventory: Youth Version Short* (EQ-i: YV-S: Bar-On y Parker, 2000), traducido por Caraballo y Villegas (2001). Este autoinforme está diseñado para medir la IE de los/as niños/as y adolescentes entre los 7 y 18 años a través de 30 ítems que recogen las dimensiones de: *habilidad intrapersonal*, *habilidad interpersonal*, *manejo del estrés* y *habilidad de adaptación*. La consistencia interna (alpha de Cronbach) obtenida en este estudio en las diferentes subescalas se indica a continuación: *intrapersonal* ( $\alpha = .52$ ), *interpersonal* ( $\alpha = .70$ ), *manejo del estrés* ( $\alpha = .79$ ) y *adaptabilidad* ( $\alpha = .75$ ).

#### *Procedimiento*

Para desarrollar esta investigación se solicitó el permiso a las autoridades del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Posteriormente, se contactó con los centros de educación secundaria para exponerles los objetivos del estudio y describirles los instrumentos de evaluación. Se convocó una reunión con las familias del alumnado para explicarles el estudio y, a la vez, solicitar el consentimiento para que sus hijos e hijas participaran en la investigación. Se seleccionaron ocho centros educativos de forma aleatoria, seis públicos y dos privados, los cuales manifestaron durante todo el proceso su disposición a colaborar. Se aplicaron las pruebas de forma grupal y a los y las discentes se les proporcionaron todas las explicaciones e instrucciones pertinentes.

#### *Análisis de datos*

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el Software SPSS Statistics en su versión 23 para Windows. Para el análisis de la consistencia interna de los cuestionarios se utilizó el alfa de Cronbach y para el análisis de la capacidad predictiva del apoyo social percibido en la inteligencia emocional se llevó a cabo una regresión lineal múltiple.

## **RESULTADOS**

A continuación, se muestran los resultados obtenidos al analizar la capacidad explicativa de las tres fuentes de apoyo social (personas significativas, familia y amistades) sobre las dimensiones de la IE concebida como habilidad (ver Tabla 1).

En el grupo de chicas más jóvenes (11 a 14 años) se observa que el apoyo social percibido por parte de las *personas significativas* permite explicar parte de la varianza en *atención emocional*, aproximadamente un 13% ( $R^2 = .128$ ;  $\beta = .446$ ,  $p \leq .001$ ), algo que no ocurre entre las chicas de más edad, para las que ninguna de las

fuentes de apoyo social muestra capacidad explicativa significativa. En el caso de la *claridad emocional*, sólo el apoyo percibido de las *amistades* permite explicar parte de su varianza entre las chicas mayores (15-19 años), casi un 15% ( $R^2 = .147$ ;  $\beta = .273$ ,  $p \leq .010$ ), no mostrando capacidad explicativa entre las chicas más jóvenes. Sólo en la dimensión de *reparación emocional* existe cierta coincidencia entre los dos grupos de edad. En ambos casos, percibir *apoyo familiar* permite explicar parte de la varianza, siendo la capacidad explicativa ligeramente superior entre las chicas más jóvenes ( $\beta = .221$ ,  $p \leq .05$ ) que entre las mayores ( $\beta = .200$ ,  $p \leq .05$ ), ya que entre ellas el apoyo percibido de las *amistades* también permite explicar parte de las puntuaciones obtenidas en *reparación emocional* ( $\beta = .320$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabla 1. Capacidad predictiva del Apoyo Social sobre la IE de las chicas (modelo de habilidad)

		Atención				Claridad				Reparación			
		$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$
11-14 años	Constante	-	2.49	.015		-	2.76	.007		-	1.79	.077	
	Apoyo de personas significativas	.128	.446	3.78	.000**	.025	.143	1.14	.256	.127	.131	1.11	.271
	Apoyo familiar		-.070	-.628	.532		.145	1.24	.220		.221	1.99	.05†
	Apoyo amistades		-.117	-1.04	.302		.036	.301	.764		.203	1.80	.075
15-19 años	Constante	-	8.26	.000		-	4.81	.000		-	6.38	.000	
	Apoyo de personas significativas	.050	.117	1.16	.249	.147	.084	.883	.379	.153	-.064	-.672	.502
	Apoyo familiar		-.016	-.183	.855		.115	1.38	.170		.200	2.41	.01*
	Apoyo amistades		.139	1.43	.156		.273	2.97	.003**		.320	3.50	.001***

Nota. \*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .010$ , \*  $p \leq .05$ .

En lo que respecta a la capacidad explicativa del apoyo social sobre la IE concebida desde un modelo mixto, los resultados cambian ligeramente (ver Tabla 2).

Cuando la IE se concibe desde un modelo mixto, las fuentes de apoyo social pierden relevancia como factor explicativo entre las chicas de más edad. De hecho, se constata que para las chicas más jóvenes, el apoyo de las *personas significativas* permite explicar un mayor porcentaje de la varianza de la dimensión *interpersonal* ( $R^2 = .212$ ;  $\beta = .518$ ,  $p \leq .001$ ) que entre las chicas mayores ( $R^2 = .085$ ;  $\beta = .308$ ,  $p \leq .010$ ). También es el apoyo de las *personas significativas* el que permite explicar parte de la varianza en *adaptabilidad* de las chicas más jóvenes ( $R^2 = .086$ ;  $\beta = .245$ ,  $p \leq .05$ ), sin alcanzar capacidad explicativa significativa entre las chicas mayores. En el *manejo del estrés* ( $R^2 = .078$ ) entre las chicas más jóvenes el apoyo de las *personas significativas* explica menores puntuaciones ( $\beta = -.279$ ,  $p \leq .05$ ), mientras que la percepción del apoyo de *amistades* muestra puntuaciones superiores ( $\beta = .302$ ,  $p \leq .010$ ). Entre las chicas de más edad sólo el apoyo *familiar* explica, muy ligeramente, el *manejo del estrés* ( $R^2 = .013$ ;

$\beta = .199, p \leq .05$ ). La única dimensión en la que se observa coincidencia entre ambos grupos de edad es la *intrapersonal*, en la que el apoyo social de las *amistades* permite predecir, especialmente en el caso de las chicas mayores ( $R^2 = .103; \beta = .348, p \leq .001$  frente a  $R^2 = .039; \beta = .275, p \leq .05$ ), mejores puntuaciones en la escala.

Tabla 2. Capacidad predictiva del Apoyo Social sobre la IE de las chicas (modelo mixto)

	Intrapersonal				Interpersonal				Manejo estrés				Adaptabilidad				
	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	
11-14 años	Constante	-	2.84	.006	-	3.14	.002	-	4.98	.000	-	2.82	.006				
	Apoyo de personas significativas	.039	.014	-.110	.913	.212	.518	4.62	.000**	.078	-.279	-2.30	.024*	.086	.245	2.03	.046*
	Apoyo familiar		.024	.204	.839		-.015	-.139	.890		-.045	-.397	.693		-.026	-.229	.820
	Apoyo amistades		.275	2.33	.022*		-.068	-.640	.524		.302	2.61	.011**		.180	1.56	.123
15-19 años	Constante	-	6.75	.000	-	10.16	.000	-	7.57	.000	-	7.84	.000	-	7.84	.000	
	Apoyo de personas significativas	.103	-.148	-1.52	.131	.085	.308	3.14	.002**	.013	-.088	-.864	.389	.040	.155	1.53	.129
	Apoyo familiar		.131	1.53	.129		-.063	-.728	.467		.199	2.21	.028*		-.016	-.179	.858
	Apoyo amistades		.348	3.70	.000***		.058	.609	.543		.002	.024	.981		.072	.732	.465

Nota. \*\*\* $p \leq .001$ , \*\* $p \leq .010$ , \* $p \leq .05$ .

Los resultados obtenidos con el grupo de chicos difieren en gran medida de los observados entre las chicas. Considerando la IE desde un modelo de habilidad (ver Tabla 3), se constata que únicamente el apoyo social percibido por parte de la *familia* refleja cierta capacidad explicativa de las puntuaciones en *reparación* entre los chicos más jóvenes ( $R^2 = .164; \beta = .633, p \leq .010$ ).

Tabla 3. Capacidad predictiva del Apoyo Social sobre la IE de los chicos (modelo de habilidad)

	Atención				Claridad				Reparación				
	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	
11-14 años	Constante	-	4.75	.000	-	4.48	.000	-	4.53	.000	-	4.53	.000
	Apoyo de personas significativas	.003	-.074	-.310	.758	.035	.001	.004	.997	.164	.001	.004	.997
	Apoyo familiar		.275	1.22	.229		.339	1.54	.132		.633	3.08	.004
	Apoyo amistades		.026	.116	.908		-.037	-.166	.869		.413	-2.00	.052*
15-19 años	Constante	-	8.82	.000	-	7.51	.000	-	8.09	.000	-	8.09	.000
	Apoyo de personas significativas	.033	-.014	-.106	.916	.006	.092	.673	.502	.046	.239	1.79	.076
	Apoyo familiar		-.117	-.930	.355		.011	.086	.932		.099	.808	.421
	Apoyo amistades		.219	1.73	.086		.104	.823	.412		-.074	-0.60	.552

Nota. \*\*\* $p \leq .001$ , \*\* $p \leq .010$ , \* $p \leq .05$ .

Cuando se considera la capacidad explicativa del apoyo social sobre la IE concebida desde un modelo mixto, los resultados entre los chicos vuelven a mostrar que únicamente el apoyo *familiar* y sólo entre los adolescentes más jóvenes, explica parte de la varianza de la IE (ver Tabla 4).

Tabla 4. Capacidad predictiva del Apoyo Social sobre la IE de los chicos (modelo mixto)

	Intrapersonal				Interpersonal				Manejo estrés				Adaptabilidad			
	R <sup>2</sup>	β	t	p	R <sup>2</sup>	β	t	p	R <sup>2</sup>	β	t	p	R <sup>2</sup>	β	t	p
Constante		-	7.12	.000		-	4.16	.000		-	5.34	.000		-	5.60	.000
Apoyo de personas significativas	.019	.093	.383	.703	.168	.047	.218	.828	.043	.239	1.03	.307	.058	-.298	-1.30	.202
Apoyo familiar		.117	.511	.612		.436	2.13	.039*		-.426	-1.94	.059		.443	2.03	.048*
Apoyo amistades		-.190	-.823	.415		.003	.014	.989		.277	1.25	.217		.087	.398	.692
Constante		-	8.57	.000		-	9.32	.000		-	8.40	.000		-	9.19	.000
Apoyo de personas significativas	.020	.043	.312	.755	.027	.094	.699	.486	.006	-.033	-.242	.810	.005	.072	.521	.604
Apoyo familiar		-.132	-1.04	.300		-.148	-1.19	.236		.215	1.71	.090		.002	.017	.987
Apoyo amistades		.143	1.13	.262		.222	1.78	.079		-.036	-.283	.778		-.030	-.236	.814

Nota. \*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .010$ , \*  $p \leq .05$ .

Concretamente, el apoyo de la *familia* alcanza a explicar parte de las puntuaciones en las dimensiones de *adaptabilidad* ( $R^2 = .058$ ;  $\beta = .443$ ,  $p \leq .05$ ) e *interpersonal* ( $R^2 = .168$ ;  $\beta = .436$ ,  $p \leq .05$ ) de los chicos más jóvenes, sin llegar a observarse ninguna otra fuente de apoyo con capacidad explicativa significativa.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio consistía en analizar la capacidad predictiva del apoyo social percibido (de las personas significativas, la familia y las amistades) sobre la IE. En general, los resultados sugieren que el apoyo social es claramente más relevante entre las chicas que entre los chicos a la hora de predecir la IE desde ambos modelos, tanto en la adolescencia temprana como en la adolescencia media. Estos resultados no coinciden con estudios previos (Azpiazu et al., 2015), en los que el apoyo social era significativo para ambos sexos. Quizá los presentes resultados puedan explicarse por una socialización diferencial que educa a los hombres más hacia la independencia, la producción y lo material-instrumental y sin embargo, dirige a las mujeres hacia lo emocional, la relación y el cuidado (Suberviola, 2020).

Por otro lado, la capacidad predictiva del apoyo familiar en la regulación y reparación de las emociones ha sido significativa en la adolescencia temprana en ambos sexos y en la adolescencia media entre las chicas, coincidiendo con estudios previos (Atoum y Al-Shoboud, 2018; Azpiazu et al., 2015) según los cuales un buen apoyo

familiar es un factor clave para manejar el estrés de forma positiva y para el desarrollo de habilidades emocionales (Fernández-Berrocal y Ramos, 2016). Este resultado confirma la importancia que la familia sigue teniendo en la adolescencia (Cheung y Sim, 2017; Watson et al., 2019; Zhu et al., 2014), a pesar de la necesidad de los y las adolescentes de desarrollar una mayor independencia y la importancia que adquieren las amistades, la cual aumenta especialmente hacia el final del periodo (Nickerson y Nagle, 2005), constituyéndose como mayor fuente de apoyo (Bokhorst et al., 2010).

En este sentido, los resultados aquí obtenidos concordarían con la mayor importancia de las relaciones sociales y el apoyo social extrafamiliar, de las amistades y de otras personas significativas (Cheung y Sim, 2017; Guan y Fuligni, 2015) para las mujeres, ya que el apoyo de las amistades sólo ha sido significativo entre las chicas (prediciendo las dimensiones de *reparación*, *intrapersonal* y *manejo del estrés* en la adolescencia temprana y *claridad*, *reparación* e *intrapersonal* en la adolescencia media). Entre los chicos el apoyo de las amistades no ha sido significativo en ninguno de los casos. Estos resultados contrastan con los de trabajos previos, pues Azpiazu et al. (2015) encontraron que el apoyo de las amistades predecía la *atención*, la *claridad* y la *reparación emocional* en ambos sexos. No obstante, apuntan en la línea de otros estudios en los que el apoyo de las amistades muestra un mayor valor como apoyo emocional para las chicas (Teoh, Chong, Yip, Lee, y Wong, 2015), mientras que entre los chicos las amistades suelen tener una función más instrumental o de compañeros para la realización de actividades conjuntas.

Asimismo, destaca la importancia, en el modelo mixto de la IE, del apoyo proporcionado por las personas significativas entre las chicas en la adolescencia temprana, ya que predice las dimensiones *interpersonal*, *manejo del estrés* y la *adaptabilidad*. Es decir, parece que, además de la familia y las amistades, pueden existir otras personas significativas que tienen importancia en la IE de las adolescentes más jóvenes.

En referencia a la valoración y resultados de los modelos de IE, los resultados obtenidos en este trabajo apuntan a una mayor capacidad predictiva del apoyo social sobre la IE habilidad que sobre la IE mixta, cuestión que podría tener gran relevancia en el diseño de intervenciones que puedan mejorar dos activos tan importantes como son el apoyo social y la IE en la adolescencia.

No obstante, es preciso señalar que los resultados obtenidos en esta investigación deben considerarse con cautela, debido a ciertas limitaciones de la misma, como la poca consistencia interna obtenida en la dimensión intrapersonal. Además, se han utilizado dos instrumentos de autoinforme para medir la IE desde el modelo de habilidad y desde el modelo mixto; por tanto, sería interesante que estudios posteriores empleasen también test de ejecución, así como otras medidas de autoinforme. Igualmente, sería necesario ampliar la muestra adolescente para analizar la adolescencia

tardía. Asimismo, sería oportuno analizar la capacidad predictiva del apoyo social sobre la IE utilizando métodos estadísticos más robustos como los modelos de ecuaciones estructurales.

Más allá de estas limitaciones, este trabajo contribuye a conocer la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre dos modelos de la inteligencia emocional, el modelo de habilidad y el mixto, en la etapa de la adolescencia, considerando por separado el sexo y la edad de los y las adolescentes. En general, los resultados han indicado que el apoyo social tiene mayor capacidad predictiva de la IE entre las chicas, lo que sugiere la necesidad de tener muy en cuenta la red social que poseen las mujeres y potenciar dicho apoyo, desarrollando programas de intervención que persigan el objetivo de mejorar las relaciones entre los, y especialmente, las adolescentes y la familia, entre los iguales, e incluso entre el alumnado y el profesorado, ya que también pueden ser personas significativas en la etapa adolescente.

#### *Agradecimientos*

Este trabajo ha recibido financiación del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), República Dominicana. Por otra parte, se enmarca dentro del trabajo realizado en el Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT934-16, así como del proyecto de investigación PPG17/61 de la Universidad del País Vasco y del proyecto EDU2017-83949-P del subprograma estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

### **REFERENCIAS**

- Arechabala, M.C., y Miranda, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. *Ciencia y Enfermería*, 8(1), 49-55.
- Atoum, A.Y., y Al-Shoboul, R.A. (2018). Emotional support and its relationship to Emotional intelligence. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(1), 7-16. doi:10.14738/assrj.51.4095
- 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
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., y Parker, J. (2000). The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV). *Technical Manual* (Traducido al español por C. M. Caraballo y O. Villegas). Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Barrón, A., y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Bokhorst, C.L., Sumter, S.R., y Westenberg, P.M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is

- perceived as most supportive? *Social Development*, 19(2), 417-426. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x
- Cheung, H.S., y Sim, T.N. (2017). Social support from parents and friends for Chinese adolescents in Singapore. *Youth & Society*, 49(4), 548-564. doi:10.1177/0044118X14559502
- Demaray, M.K., y Malecki, C.K. (2003). Importance ratings of socially supportive behaviors by children and adolescents. *School Psychology Review*, 32(1), 108- 131.
- 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., y Ramos, N.D. (2016). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., y Axpe, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49. doi:10.30552/ejihpe.v9i1.315
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Guan, S.S.A., y Fuligni, A.J. (2015). Changes in parent, sibling, and peer support during the transition to young adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 26, 286-299. doi:10.1111/jora.12191
- Hessel, E.T., Loeb, E.L., Szwedo, D.E., y Allen, J.P. (2015). Predictions from early adolescent emotional repair abilities to functioning in future relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 776-789. doi:10.1111/jora.12229
- Huang, C.Y., Costeines, J., Kaufman, J.S., y Ayala, C. (2014). Parenting stress, social support, and depression for ethnic minority adolescent mothers: Impact on child development. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 255-262. doi:10.1007/s10826-013-9807-1
- Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). 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
- Lin, N., y Ensel, W. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399. doi: 10.2307/209561
- Maganto, C., Péris, M., y Sánchez, R. (2019). El bienestar psicológico en la adolescencia: Variables psicológicas asociadas y predictoras. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 139-151. doi:10.30552/ ejep.v12i2.279
- Matud, P., Carballeira, M., López, M., Marrero, R., e Ibañez, I. (2002). Apoyo social y salud: un análisis de género. *Salud Mental*, 25(2), 32-37.
- Mayer, J.D. (2001). Emotion, intelligence, and emotional intelligence. En J.P. Forgas (Ed.), *The handbook of affect and social cognition* (pp. 410-431). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.
- 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. 3-34). New York: Basic Books.
- Nickerson, A.B., y Nagle, R.J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 223-249. doi:10.1177/0272431604274174
- Norris, S.M., y Ayres, C.G. (2016). Factors influencing the health promoting physical activity behaviors of diverse urban adolescents. *Journal of Nursing Practice Applications y Reviews of Research*, 6(1), 16-23.



- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2018). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183-1208.
- Rodríguez-Fernández, A., Antonio-Agirre, I., Ramos-Díaz, E., y Revuelta, L. (2020). The role of affect-communication and rule setting in perceived family support and school adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 207-220. doi:10.30552/ejep.v13i1.288
- 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 psychosocial 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., y Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12(2), 1-14. doi:10.5944/ap.12.2.14903
- Salavera, C., Usán, P., y Teruel, P. (2019). The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: gender differences. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32(1), 2-9. doi:10.1186/s41155-018-0115-y
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sanz, D.M. (2018). *Niveles de actividad física y apoyo social percibido del alumnado adolescente de la provincia de Soria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: España.
- Simoni, Z. R., y Bauldry, S. (2018). Moving during adolescence and depressive symptoms: The role of social support. *Youth and Society*, 52(4), 639-660. doi:10.1177/0044118X18757149
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *IQUAL. Revista de Género e Igualdad*, 3, 80-93 doi:10.6018/igual.369611
- Teoh, A.N., Chong, L.X., Yip, C.C. E., Lee, P.S. H., y Wong, J.W.K. (2015). Gender as moderator of the effects of online social support from friends and strangers: A study of Singaporean college students. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 4(4), 254-266. doi:10.1037/ipp0000040
- Watson, R.J., Grossman, A.H., y Russell, S.T. (2019). Sources of social support and mental health among LGB youth. *Youth and Society*, 51(1), 30-48. doi:10.1177/0044118X16660110
- Ye, J., Yeung, D.Y., Liu, E.S., y Rochelle, T.L. (2019). Sequential mediating effects of provided and received social support on trait emotional intelligence and subjective happiness: A longitudinal examination in Hong Kong Chinese university students. *International Journal of Psychology*, 54(4), 478-486. doi:10.3389/fpsyg.2015.00395
- Zach, S., Yazdi-Ugav, O., y Zeev, A. (2016). Academic achievements, behavioral problems, and loneliness as predictors of social skills among students with and without learning disorders. *School Psychology International*, 37(4), 378-396. doi:10.1177/0143034316649231
- Zeidner, M., Matthews, G., y Olenick, D.S. (2016). Cognitive-social sources of wellbeing: Differentiating the roles of coping style, social support and emotional intelligence. *Journal of Happiness Studies*, 17(6), 2481-2501. doi:10.1007/s10902-015-9703-z
- Zhu, S., Tse, S., Cheung, S.H., y Oyserman, D. (2014). Will I get there? Effects of parental support on children's possible selves. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 435-453. doi:10.1111/bjep.12044

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

Recibido: 31 de mayo de 2019

Recepción Modificaciones: 15 de junio de 2019

Aceptado: 1 de julio de 2019