

## La influencia del estatus socioeconómico y cultural en la relación entre el autoconcepto y la inteligencia emocional percibida en la adolescencia

Iratxe Antonio-Agirre Fernández, Inge Axpe Sáez,  
y Amaia Septien Santos  
Universidad del País Vasco (España)

El estatus socioeconómico y cultural de la familia podría condicionar el autoconcepto de los/as adolescentes, así como sus creencias respecto a sus habilidades emocionales o inteligencia emocional (IE) percibida. Por ello, la finalidad de este estudio es doble: analizar la variabilidad de la IE percibida en función del autoconcepto en distintos niveles socioeconómicos y culturales; y examinar la capacidad predictiva del autoconcepto sobre la IE percibida, controlando el nivel socioeconómico y cultural del alumnado. Participaron 1088 estudiantes (447 hombres y 641 mujeres;  $M_{edad} = 14.39$  años,  $DT = 1.68$ ) cursando Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de 11 centros públicos, privados y concertados, seleccionados aleatoriamente de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Se utilizaron el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional-33 (AUDIM-33), la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-22) y el Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC). Los análisis realizados revelan que los dominios del autoconcepto afectan de manera diferencial al grado de IE con el que se perciben los y las adolescentes en función del estatus socioeconómico y cultural de la familia. Asimismo, los datos indican que los dominios del autoconcepto presentan mayor capacidad predictiva sobre la reparación emocional. Se discuten las implicaciones de estos resultados.

*Palabras clave:* Autoconcepto, inteligencia emocional, estatus socioeconómico y cultural, adolescencia.

*The influence of socioeconomic and cultural status on the relationship between self-concept and perceived emotional intelligence in adolescence.* The socioeconomic and cultural status of the family could condition the self-concept of adolescents, as well as their beliefs about their own perceived emotional intelligence (EI). Therefore, the purpose of this study is twofold: to analyse the variability of perceived EI based on self-concept at different socioeconomic and cultural status; and examine the predictive capacity of self-concept on perceived EI, controlling the socioeconomic and cultural status of participants. Participants were 1088 students (447 men and 641 women,  $M_{age} = 14.39$  years,  $SD = 1.68$ ) from 11 randomly selected public, private, and charter high schools of the Basque Autonomous Region, studying Compulsory Secondary Education and Baccalaureate. The instruments used were the Dimensional Self-Concept Questionnaire-33 (AUDIM-33), the Trait Meta-Mood Scale scale (TMMS-22) and the Socioeconomic and Cultural Index (ISEC). The results show that the self-concept domains affect differently the degree of EI with which adolescent perceive themselves based on the family's socioeconomic and cultural status. Additionally, the data indicate that self-concept domains have a greater predictive capacity on emotional repair. The implications of these results are discussed.

*Key words:* Self-concept, emotional intelligence; socioeconomic and cultural status, adolescence.

En el tránsito a la adultez, los y las adolescentes deben afrontar numerosos retos evolutivos (Goñi, Ros, y Fernández-Lasarte, 2018), desde los cambios físicos de la pubertad a la definición de su personalidad (Meyrose et al., 2018). En este complejo proceso y de cara a un buen desarrollo, cobran especial importancia el autoconcepto (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y Antonio-Agirre, 2017) y la inteligencia emocional (IE) percibida (Salguero, Palomera, y Fernández-Berrocal, 2012), dos elementos básicos del autoconocimiento de cada persona (Augusto-Landa, López-Zafra, Aguilar-Luzón, y Salguero de Ugarte, 2009). El autoconcepto se define como el conocimiento o representación cognitiva que cada individuo posee de sí mismo, mientras que la IE percibida, en este estudio y en línea con trabajos recientes, se considera como la percepción que tienen las personas de sus propias habilidades emocionales (Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz, y Axpe, 2019) en tres dimensiones: la atención emocional o creencias respecto a la atención que se presta a las propias emociones; la claridad emocional o nitidez con la que perciben su experiencia emocional, y la reparación emocional o creencia relativa al manejo de las propias emociones. Estas habilidades emocionales autopercibidas facilitarían el afrontamiento de las nuevas exigencias vitales (Pérez, Gerónimo, y Castilla, 2019), tan propias de la adolescencia.

Uno de los principales contextos de socialización y apoyo, también durante la adolescencia, es la familia (Izar de la Fuente, Rodríguez-Fernández, y Escalante-Mateos, 2019; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta, y Axpe, 2016). La evidencia muestra que los estilos y las conductas parentales se relacionan con el ajuste psicológico y escolar (Khaleque, 2017; Rodríguez-Fernández, Revuelta, Sarasa, y Fernández-Lasarte, 2018), el autoconcepto (García, Serra, Zacarés, y García, 2018) y la regulación emocional filial (Morris, Criss, Silk, y Houlberg, 2017). Pero dicha parentalidad no se ejerce en el vacío, si no que viene determinada por múltiples factores de orden superior. Entre éstos podrían contarse el nivel educativo o el capital cultural y social de la familia (Carrillo, Civís, Andrés, Longás, y Riera, 2018). Precisamente, el nivel socioeconómico destaca como el condicionante con mayor impacto sobre los resultados educativos del alumnado (Carrillo et al., 2018), lo que explica que haya sido incluido como un importante indicador de comparación en estudios internacionales como el Programme for International Student Assessment (PISA).

Sin embargo, el nivel o estatus socioeconómico y cultural (SEC) de la familia no solo incide sobre el rendimiento del alumnado, sino que también lo hace sobre su autoconcepto (Sangawi, Adams, y Reissland, 2018). De este modo, si bien es cierto que una buena relación parento-filial es un factor protector frente a los efectos de la pobreza o la vulnerabilidad (Kiernan y Mensah, 2011), el mismo hecho de pertenecer y saberse miembro de un grupo social determinado incide en las representaciones que los miembros de dicho grupo interiorizan. Por ello, si dicho grupo se representa socialmente de manera negativa, sus miembros, especialmente los más jóvenes, tienen más

dificultades para considerarse positivamente (Walton y Cohen, 2007).

Igualmente, dado que el contexto contribuye a la comprensión, descripción y atención que prestan los individuos a sus experiencias emocionales (Mankus, Boden, y Thompson, 2016), el estatus SEC es una fuente potencial de variación individual de la IE percibida. Existen indicios de que en la adolescencia el estatus SEC se relaciona con una distinta percepción de las propias habilidades emocionales, de tal manera que el nivel educativo paterno permite predecir en mayor medida que otras variables la IE percibida de adolescentes entre los 16 y los 19 años (Harrod y Scheer, 2005). También se ha observado que aquellas personas cuyas familias cuentan con mayores ingresos y mayor nivel SEC expresan en mayor medida sus emociones y hacen un mejor uso de estrategias de regulación emocional (Costa y Faria, 2014; Côté, Gyurak, y Levenson, 2010). Del mismo modo, las personas con mayores niveles SEC parecen prestar más atención a sus propias emociones, mientras que aquellas pertenecientes a una clase social más baja muestran mayor habilidad y precisión para identificar las emociones de los demás (Kraus, Côté, y Keltner, 2010).

Por otra parte, la propia percepción de valía o autoconcepto podría estar condicionando, a modo de prerrequisito, las habilidades para la vida social (Sangawi et al., 2018) y la IE percibida. En este sentido, existen estudios que corroboran la relación entre estas variables (Keefer, 2015), observándose relaciones significativas y positivas entre ambas (Calero, Barreyro, Formoso, e Injoque-Ricle, 2018; Kong, Zhao, y You 2012a, 2012b; Singh y Singh, 2012), especialmente entre la claridad emocional y la reparación emocional y los diversos dominios del autoconcepto. No obstante, también se informa de asociaciones negativas entre la atención emocional y el autoconcepto global, así como con sus dominios moral-ético y social (Augusto-Landa et al., 2009). Estos datos están en consonancia con aquellos que evidencian que una atención excesiva a las emociones, especialmente cuando hay dificultades para entenderlas, podría contribuir a incrementar el pensamiento rumiativo y, así, poner en riesgo la valoración global que hacen las personas de sí mismas y su ajuste personal (Pena y Losada, 2017).

No obstante, aún no está claro si la IE percibida lleva a autopercibirse y a puntuar de manera más elevada en distintos dominios del autoconcepto, o si es, precisamente, una valoración positiva de uno/a mismo/a en ese aspecto vital, lo que permite explicar mejores puntuaciones en la IE percibida (Calero et al., 2018). Son pocos los estudios que se han interesado por la capacidad predictiva de la IE percibida sobre el autoconcepto (Augusto-Landa et al., 2009; Salvador-Ferrer, 2012a), y resultan aún más escasos los estudios que analizan la capacidad explicativa del autoconcepto sobre la IE percibida. A este respecto, entre estudiantes de universidad, se ha hallado que la aportación del autoconcepto a la percepción global de sus habilidades emocionales es relativamente limitada, observándose un mayor impacto del autoconcepto académico sobre la IE percibida, aunque los restantes dominios (i.e., autoconcepto social,

autoconcepto familiar y autoconcepto físico) también contribuirían en menor medida (Salvador-Ferrer, 2012b).

En todo caso, dada la escasa investigación en relación a la capacidad predictiva del autoconcepto sobre la IE percibida, y conocido, además, el impacto que el estatus SEC familiar tiene sobre estas variables tan importantes en el desarrollo adolescente, resulta preciso profundizar en la relación entre éstas. Así, el objetivo de este estudio, realizado con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, es doble: (1) analizar la variabilidad de la IE percibida en función del autoconcepto en distintos niveles socioeconómicos y culturales; y (2) examinar la capacidad predictiva del autoconcepto sobre la IE percibida, controlando el nivel socioeconómico y cultural de la familia.

## MÉTODO

### *Participantes*

En este estudio participaron 1088 estudiantes (41.1% hombres y 58.9% mujeres,  $M_{edad}$  = 14.39 años,  $DT$  = 1.68;  $n_{hombres}$  = 447,  $M_{edad\ hombres}$  = 14.43 años,  $DT_{hombres}$  = 1.72;  $n_{mujeres}$  = 641,  $M_{edad\ mujeres}$  = 14.36 años,  $DT_{mujeres}$  = 1.65) de 11 centros (i.e., 6 públicos, 3 concertados y 2 privados) de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), pertenecientes a la ESO y Bachillerato. El alumnado participante informó de distintos estatus SEC familiares, de modo que 377 correspondían a un nivel bajo, 521 a un nivel medio y 190 a un nivel alto. Esta muestra fue seleccionada aleatoriamente por conglomerados.

### *Instrumentos*

Para medir las valoraciones, representaciones y actitudes respecto a uno/a mismo/a, se hizo uso del *Cuestionario de Autoconcepto Dimensional-33* (AUDIM-33; Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2015). Este instrumento se compone de 33 ítems agrupados en 12 subescalas relativas a las dimensiones que, a su vez, se agrupan en torno a cuatro dominios: (1) autoconcepto académico (i.e., Autoconcepto académico verbal; Autoconcepto académico matemático); (2) autoconcepto físico (Habilidad física; Condición física; Atractivo físico; Fuerza física); (3) autoconcepto personal (Honradez; Ajuste emocional; Autonomía; Autorrealización); y (4) autoconcepto social (Responsabilidad social; Competencia social). Asimismo, este instrumento consta de una decimotercera subescala que mide el autoconcepto global. En este estudio se obtuvieron coeficientes de fiabilidad compuesta para estas subescalas que oscilaron entre  $\Omega$  = .85-.94.

Respecto a la medida de la IE percibida, se empleó la escala *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Fernández-Berrocal et al., 1998; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y

Palfai, 1995), adaptada y validada en población española (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004). De esta versión, que originariamente consta de 24 ítems se optó por no utilizar los ítems 5 y 23 en este estudio, como sugieren algunos trabajos previos (e.g., Aradilla-Herrero, Tomás-Sábado, y Gómez-Benito, 2014; Jordà-Roig, 2014; y Martín-Albo, Núñez, y León, 2010), por las siguientes razones: (1) presentaron cargas factoriales inferiores a .40 en el análisis factorial confirmatorio; (2) su eliminación mejoraba noblemente el ajuste de la escala; y (3) la representatividad del contenido del constructo no se vio afectada por su exclusión. Este instrumento desarrollado bajo el prisma de la teoría inicial de Salovey y Mayer (1990) ha evidenciado previamente una estructura de tres factores correlacionados (e.g., Aradilla-Herrero et al., 2014; Delhom, Gutiérrez, Lucas-Molina, y Meléndez, 2017; Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haranburu, y Alonso-Arbiol, 2011; Pedrosa, Suárez-Álvarez, Lozano, Múñiz, y García-Cueto, 2014), de manera que no proporciona una medida global de la IE percibida; está compuesto por tres escalas relativas a las creencias que tienen las personas acerca de la atención que le prestan a sus emociones (i.e., atención emocional), a la claridad con la que perciben su experiencia emocional (i.e., claridad emocional), y al manejo que creen hacer de sus emociones (i.e., reparación emocional). En este estudio, el TMMS-22 presentó coeficientes de fiabilidad compuesta aceptables ( $\Omega = .83-.86$ ), similares a los obtenidos en otros trabajos (Antonio-Agirre, Rodríguez-Fernández, y Revuelta, 2019).

Por último, se utilizó el *Índice Socioeconómico y Cultural* (ISEC; Prats-Cuevas, Molina-Neira, Ruiz-Bueno, y Molina-Duque, 2017; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2012), un instrumento empleado frecuentemente para medir el estatus SEC familiar, en relación a las evaluaciones de diagnóstico llevadas a cabo por el programa PISA. Las respuestas de las personas participantes se sometieron a un análisis de componentes principales, obteniendo una puntuación factorial tipificada de media cero y desviación típica uno para categorizar las puntuaciones, en este caso, en tres niveles: bajo, medio y alto. Esta medida contempla tres aspectos: (1) el nivel cultural del entorno familiar (i.e., nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre o de los tutores legales u otros familiares que estén asumiendo su cuidado); (2) el potencial económico, entendido como el poder adquisitivo de la familia; y, por último, (3) los recursos de apoyo al estudio de los que dispone la familia (i.e., sitio para estudiar, material de consulta).

### *Procedimiento*

Primeramente, se obtuvieron las autorizaciones de los centros escolares y de los tutores legales del alumnado menor de edad participante, tras lo cual se administró el dossier de cuestionarios en horario lectivo, en una única sesión de 30 minutos, garantizando la colaboración anónima y voluntaria. Los análisis descriptivos,

correlacionales y multivariantes se realizaron mediante el programa estadístico SPSS v.24.

Para analizar la variabilidad de la IE percibida en función del autoconcepto en los distintos estatus SEC considerados, se empleó el análisis de varianza factorial de efectos fijos, desde el modelo lineal general univariante; el tamaño del efecto se valoró mediante el coeficiente eta-cuadrado y los criterios establecidos por Miles y Shevlin (2001) (i.e.,  $\eta^2 = .010$  pequeño;  $\eta^2 = .060$  moderado;  $\eta^2 = .140$  grande). Para examinar la capacidad predictiva de los principales dominios del autoconcepto sobre la IE percibida, controlando el nivel SEC de las personas participantes, se empleó el análisis de regresión jerárquica múltiple. Este procedimiento estadístico es una variante de la regresión múltiple que permite fijar el orden de entrada de las variables predictivas para controlar el efecto de covariables o analizar el efecto de ciertas variables independientes que podrían estar asociadas a la variable dependiente, independientemente del efecto de otras. Se basa en la comparación de modelos que se delimitan en bloques. Se controló el efecto de la variable introducida inicialmente (i.e., estatus SEC), de manera que en el segundo bloque se incorporaron las variables predictoras (i.e., los dominios del autoconcepto) y se consideró su contribución a la IE percibida, tras eliminar de ellas el aporte de la primera. 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):  $R^2 = .020$  pequeño;  $R^2 = .130$  moderado;  $R^2 = .260$  grande.

## RESULTADOS

En cuanto al primer objetivo planteado, los resultados muestran una relación diferencial entre los diversos dominios del autoconcepto y la IE percibida en función del estatus SEC del alumnado. En el caso de la atención emocional (véase Tabla 1) se constata que son los y las adolescentes procedentes de familias con un estatus SEC bajo y bajas puntuaciones en autoconcepto físico quienes puntúan significativamente más alto en dicha variable. Lo mismo ocurre con el alumnado perteneciente a un estatus SEC bajo y medio y un bajo autoconcepto personal. Curiosamente, estos/as mismos/as adolescentes de nivel SEC bajo y medio, muestran también puntuaciones significativamente más elevadas en cuanto a la atención que prestan a sus emociones cuando presentan un elevado autoconcepto social. En todo caso, estas diferencias son de moderadas, en el caso del autoconcepto personal ( $\eta^2 = .063$ ), a grandes, en el caso del autoconcepto físico ( $\eta^2 = .110$ ) en aquellas personas con un estatus SEC bajo, mientras que su tamaño es menor cuando su estatus SEC es medio ( $\eta^2 = .012$  autoconcepto personal;  $.018$  autoconcepto social). No obstante, los datos revelan que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones que han obtenido las personas

participantes en la atención emocional en función del autoconcepto cuando el estatus SEC familiar del que informan es alto.

*Tabla 1.* Atención emocional en función de los niveles de autoconcepto en los distintos niveles SEC considerados

Factor	Nivel	Nivel SEC bajo						Nivel SEC medio						Nivel SEC alto					
		n	M	DT	F	p	$\eta^2$	n	M	DT	F	p	$\eta^2$	n	M	DT	F	p	$\eta^2$
ACAD	b	46	21.65	6.49	1.10	.34	.017	206	22.54	5.26	0.25	.78	.001	26	21.65	5.68	1.01	.37	.017
	m	67	22.88	5.61				431	22.39	5.06				61	21.46	5.52			
	a	18	23.89	5.37				189	22.71	5.85				31	23.10	4.71			
FIS	b	39	25.59	5.21	7.96	.01**	.110	253	22.65	5.72	0.51	.60	.001	33	22.06	4.76	0.04	.96	.001
	m	64	21.22	5.48				372	22.30	4.94				55	21.78	5.27			
	a	28	21.54	6.41				201	22.70	5.39				30	22.07	6.25			
PERS	b	44	24.66	5.82	4.31	.01*	.063	239	23.33	5.42	5.16	.01**	.012	28	22.39	4.98	0.14	.87	.002
	m	66	21.45	5.60				426	22.35	4.85				56	21.82	5.23			
	a	21	21.81	6.62				161	21.66	6.04				34	21.74	5.96			
SOC	b	58	22.21	6.68	0.78	.46	.012	263	21.83	5.46	7.70	.01**	.018	28	21.14	5.50	1.77	.17	.030
	m	52	22.42	4.79				404	22.39	5.08				60	22.83	4.78			
	a	21	24.05	6.21				159	23.88	5.33				30	20.87	6.13			

Notas. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ . a= alto; ACAD= Autoconcepto académico; b= bajo; FIS= Autoconcepto físico; m= medio; PERS= Autoconcepto personal; SOC= Autoconcepto social.

Respecto a la claridad emocional (véase Tabla 2), se constata que las puntuaciones en dicha dimensión emocional son significativamente más altas entre el alumnado que presenta (1) un elevado autoconcepto social y estatus SEC bajo; (2) elevadas puntuaciones en cualquiera de los dominios del autoconcepto entre el alumnado con estatus SEC medio; y (3) un elevado autoconcepto físico y autoconcepto personal entre las personas participantes que informan de un estatus SEC alto. En este caso, una vez más, los datos sugieren que el tamaño de estos efectos es mayor en aquellos y aquellas adolescentes que pertenecen a un estatus SEC bajo ( $\eta^2 = .158$ ).

*Tabla 2.* Claridad emocional en función de los niveles de autoconcepto en los distintos niveles SEC considerados

Factor	Nivel	Nivel SEC bajo						Nivel SEC medio						Nivel SEC alto					
		n	M	DT	F	p	$\eta^2$	n	M	DT	F	p	$\eta^2$	n	M	DT	F	p	$\eta^2$
ACAD	b	46	24.87	6.58	1.35	.26	.021	206	25.75	5.39	24.36	.01**	.056	26	26.35	4.83	1.53	.22	.026
	m	67	25.46	5.98				431	26.79	5.12				61	26.70	6.37			
	a	18	27.61	4.56				189	29.36	5.71				31	28.74	5.81			
FIS	b	39	25.41	6.52	1.64	.20	.025	253	26.11	5.93	9.42	.01**	.022	33	25.33	5.11	5.21	.01**	.083
	m	64	24.86	5.56				372	27.16	5.01				55	26.76	5.18			
	a	28	27.32	6.32				201	28.33	5.48				30	29.90	7.21			
PERS	b	44	25.14	6.62	0.37	.69	.006	239	25.42	5.42	24.20	.01**	.055	28	24.61	4.83	5.99	.01**	.094
	m	66	25.52	5.70				426	27.31	5.19				56	26.95	5.21			
	a	21	26.52	6.05				161	29.16	5.55				34	29.62	7.01			
SOC	b	58	23.36	6.59	12.05	.01**	.158	263	25.46	5.46	33.62	.01**	.075	28	25.96	4.21	2.15	.12	.036
	m	52	26.10	4.86				404	27.14	5.15				60	26.80	5.02			
	a	21	30.24	4.06				159	29.81	5.26				30	29.00	8.35			

Notas. \*( $p < .05$ ); \*\*( $p < .01$ ). a= alto; ACAD= Autoconcepto académico; b= bajo; FIS= Autoconcepto físico; m= medio; PERS= Autoconcepto personal; SOC= Autoconcepto social.

El alumnado que muestra las puntuaciones significativamente más elevadas en la reparación emocional (véase Tabla 3) es aquel que, con un estatus SEC bajo, informa de un elevado autoconcepto personal y autoconcepto social. En cuanto a las personas participantes que informan de un estatus SEC medio, las mayores puntuaciones en reparación corresponden a quienes presentan elevadas puntuaciones en cualquiera de los dominios del autoconcepto. Por último, entre el alumnado de un nivel SEC alto, quienes exhiben un elevado autoconcepto académico, autoconcepto físico y autoconcepto personal son quienes muestran, también, mayores puntuaciones en reparación emocional. Todos los tamaños de los efectos observados son moderados.

*Tabla 3.* Reparación emocional en función de los niveles de autoconcepto en los distintos niveles SEC considerados

Factor	Nivel	n	Nivel SEC bajo					Nivel SEC medio					Nivel SEC alto						
			M	DT	F	p	$\eta^2$	n	M	DT	F	p	$\eta^2$	n	M	DT	F	p	$\eta^2$
ACAD	b	46	21.02	6.34	2.00	.14	.030	206	21.98	5.51	23.28	.01**	.053	26	23.38	4.53	4.43	.01*	.071
	m	67	23.10	5.31				431	23.52	5.13				61	23.59	5.99			
	a	18	22.83	4.12				189	25.57	5.18				31	26.74	3.69			
FIS	b	39	21.51	6.64	1.86	.16	.028	253	21.62	5.66	40.86	.01**	.090	33	22.61	5.95	5.28	.01**	.084
	m	64	22.08	4.73				372	23.66	4.97				55	24.13	4.55			
	a	28	24.07	5.71				201	26.00	4.74				30	26.77	5.18			
PERS	b	44	20.57	.558	.450	.01*	.066	239	21.36	5.60	48.36	.01**	.105	28	22.14	6.01	4.70	.01*	.075
	m	66	22.76	4.85				426	23.80	4.91				56	24.39	4.73			
	a	21	24.71	6.86				161	26.43	4.77				34	26.18	5.08			
SOC	b	58	20.64	5.85	5.55	.01**	.080	263	21.43	5.47	54.94	.01**	.118	28	23.50	5.76	1.64	.20	.028
	m	52	23.31	4.69				404	23.80	4.83				60	24.05	4.54			
	a	21	24.62	5.85				159	26.72	4.90				30	25.83	6.18			

Notas. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ . a= alto; ACAD = Autoconcepto académico; b= bajo; FIS = Autoconcepto físico; m= medio; PERS= Autoconcepto personal; SOC= Autoconcepto social.

*Tabla 4.* Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre el autoconcepto y la inteligencia emocional percibida

	1	2	3	4	5	6	7
1. ACAD	-	.18**	.28**	.32**	.04	.21**	.23**
2. FIS	.18**	-	.37**	.37**	-.03	.19**	.32**
3. PERS	.29**	.37**	-	.32**	-.11**	.26**	.35**
4. SOC	.33**	.37**	.33**	-	.11**	.30**	.34**
5. ATEMOC	.03	-.03	-.11**	.11**	-	.29**	.16**
6. CLEMOC	.22**	.19**	.27**	.27**	.29**	-	.40**
7. REPEMOC	.23**	.32**	.36**	.36**	.16**	.40**	-
N	1088	1088	1088	1088	1088	1088	1088
M	27.49	26.72	28.83	14.37	22.43	26.92	23.53
DT	6.09	6.28	4.21	2.56	5.37	5.63	5.43
Rango	8 – 40	8 – 40	8 – 40	2 – 20	7 – 35	8 – 40	7 – 35
P50	24	24	24	12	21	24	21

Notas. \*\* $p < .01$ . La diagonal superior recoge las correlaciones parciales entre el autoconcepto y la inteligencia emocional, controlando el nivel SEC familiar. La diagonal inferior recoge las correlaciones de orden cero entre las variables. ACAD= Autoconcepto académico; ATEMOC= Atención emocional; CLEMOC= Claridad emocional; FIS= Autoconcepto físico; PERS= Autoconcepto personal; REPEMOC= Reparación emocional; SOC= Autoconcepto social.



Para comprobar la capacidad predictiva del autoconcepto sobre la IE percibida, en primer lugar, se calcularon las correlaciones entre los componentes de ambas variables, observándose correlaciones estadísticamente significativas en un rango de  $r = .11-.36$  (véase Tabla 4). Los coeficientes más bajos corresponden a la atención emocional, con respecto al autoconcepto social y el autoconcepto personal, siendo esta última negativa. Además, las asociaciones entre esta dimensión emocional y los dominios académico y físico del autoconcepto no son significativas. El coeficiente de correlación más alto corresponde a la reparación emocional, con respecto al autoconcepto social y el autoconcepto personal.

El cálculo de las regresiones revela que el nivel SEC de la familia permite explicar las puntuaciones en la claridad emocional y la reparación emocional adolescente cuando se introduce en la ecuación como única variable predictora. A tenor de los datos, el estatus SEC explica un 1.2% y un 0.9% de la variabilidad en dichas dimensiones emocionales, respectivamente. Sin embargo, su capacidad explicativa deja de ser significativa cuando se incluyen los dominios del autoconcepto en ambos casos (véase Tabla 5).

Tabla 5. Coeficientes de regresión parcial estandarizados y capacidad predictiva de los modelos de regresión del autoconcepto sobre la inteligencia emocional percibida controlando el estatus SEC familiar

VD	VI	Coeficientes					Modelos				Estadísticos de cambio	
		$\beta$	$t(p)$	$r$	$r_p$	$r_{sp}$	$R$	$R^2_{por}$	$S_e$	$F(p)$	$R^2_{camb}$	$F(p)$
ATEMOC	ISEC	-.01	-.044 (.66)	-.01	-.01	-.01	.013	.000	5.37	0.19 (.66)	.000	0.19 (.66)
	ISEC	-.03	-1.16 (.25)	-.01	-.03	-.03	.198	.035	5.28	8.73 (.01)**	.039	10.86 (.01)**
	ACAD	.04	1.25 (.21)	.04	.04	.04						
	FIS	-.05	-1.38 (.17)	-.03	-.04	-.04						
	PERS	-.15	-4.64 (.01)**	-.11	-.14	-.14						
CLEMOC	SOC	.17	5.01 (.01)**	.11	.15	.15						
	ISEC	.11	3.72 (.01)**	.11	.11	.11	.113	.012	5.60	13.82 (.01)**	.013	13.82 (.01)**
	ISEC	.05	1.67 (.10)	.11	.05	.05	.372	.134	5.24	34.39 (.01)**	.126	39.04 (.01)**
	ACAD	.09	2.94 (.01)**	.22	.09	.08						
	FIS	.04	1.31 (.20)	.19	.04	.04						
REPEMOC	PERS	.16	4.98 (.01)**	.27	.15	.14						
	SOC	.20	6.29 (.01)**	.31	.19	.18						
	ISEC	.10	3.21 (.01)**	.10	.10	.10	.097	.009	5.41	10.29 (.01)**	.009	10.29 (.01)**
	ISEC	.03	0.97 (.33)	.10	.03	.03	.464	.212	4.82	58.88 (.01)**	.206	70.37 (.01)**
	ACAD	.08	2.68 (.01)**	.23	.08	.07						
REPEMOC	FIS	.16	5.19 (.01)**	.32	.16	.14						
	PERS	.22	7.20 (.01)**	.36	.21	.19						
	SOC	.19	6.16 (.01)**	.35	.18	.17						

Notas. \*\* $p < .01$ . ACAD= Autoconcepto académico; ATEMOC= Atención emocional; CLEMOC= Claridad emocional; FIS= Autoconcepto físico; ISEC= Estatus SEC; PERS= Autoconcepto personal; REPEMOC= Reparación emocional; SOC= Autoconcepto social.

En general, los datos indican que el autoconcepto personal y el autoconcepto social muestran la mayor capacidad predictiva sobre todas las dimensiones de la IE percibida adolescente. De hecho, ambos son los únicos dominios que explican la atención emocional, especialmente el dominio social, observándose que mayores puntuaciones en el autoconcepto personal explicarían una menor atención emocional, mientras que una mayor puntuación en autoconcepto social estaría relacionada con una mayor atención emocional.

Lo mismo ocurre en el caso de la claridad emocional, aunque en esta ocasión también se observa capacidad explicativa del autoconcepto académico, con menor peso que los dominios social y personal, de manera que mayores puntuaciones en estos dominios del autoconcepto explicarían mayores puntuaciones en esta dimensión emocional.

Finalmente, en el caso de la reparación emocional, todos los dominios del autoconcepto considerados predicen el manejo que creen hacer los y las adolescentes de sus propias emociones, siendo el efecto de estas variables grande, si bien el autoconcepto personal, una vez más, toma mayor relevancia que el resto de dominios.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio pretendía analizar dos cuestiones, por un lado, la variabilidad de la IE percibida en la adolescencia en función del autoconcepto en distintos niveles socioeconómicos y culturales; y por otro, examinar la capacidad predictiva del autoconcepto sobre la IE percibida, controlando el nivel socioeconómico y cultural del alumnado de ESO y Bachillerato.

En relación al estatus SEC familiar, los resultados han mostrado una considerable variabilidad en la IE percibida en función del autoconcepto de los y las adolescentes procedentes de distintos niveles SEC, corroborando la importancia del contexto, especialmente el de la familia (Ramos-Díaz et al., 2016) y de su nivel SEC (Carrillo et al., 2018) en la autopercepción (Sangawi et al., 2018) e IE percibida (Mankus et al., 2016). En general, el alumnado de Educación Secundaria perteneciente a un estatus SEC bajo ha mostrado puntuaciones inferiores en las distintas dimensiones de la IE percibida analizadas; asimismo, los datos obtenidos sugieren que el tamaño de estos efectos es mayor precisamente entre este alumnado, lo que podría apuntar a una mayor necesidad de trabajo con este colectivo, cuyo riesgo y vulnerabilidad, precisamente por su menor SEC, es más elevado (Argyriou, Bakoyannis, y Tantaros, 2016).

Este trabajo ha permitido constatar que un bajo autoconcepto personal se relaciona, en alumnado con estatus SEC bajo y medio, con una mayor atención emocional, lo cual puede estar indicando el peligro de que estos y estas jóvenes estén

sujetos a experiencias de rumiación, bien por situación de menor SEC, que podría estar provocando una menor autovaloración o autoconcepto (Walton y Cohen, 2007) o bien por una mayor activación emocional, por el estrés que conllevaría un bajo SEC familiar (Argyriou et al., 2016). Curiosamente, es el alumnado que también presenta niveles SEC bajos y medios y un elevado autoconcepto social el que muestra puntuaciones significativamente más elevadas en la atención emocional. Estos resultados contrastan con los de estudios previos que encuentran una mayor atención emocional entre personas con elevado SEC (Kraus et al., 2010) apuntando más en la línea de las investigaciones que revelan una relación directa entre el bienestar y el SEC (Côté et al., 2010).

Asimismo, resulta reseñable que, ante un bajo SEC, un bajo autoconcepto físico se relacione con puntuaciones más elevadas en la atención emocional. Es posible que este alumnado, con menos recursos económicos y culturales, se vea más limitado también emocionalmente, para afrontar de manera positiva las transformaciones puberales propias de la etapa adolescente (Meyrose et al., 2018), prestando por ello mayor atención a sus emociones ante tales cambios.

La claridad emocional y la reparación emocional han sido más elevadas entre el alumnado con mayores niveles de autoconcepto. Concretamente, en el caso de los y las estudiantes correspondientes a un estatus SEC bajo, aquellos y aquellas con mayor autoconcepto social muestran una mayor claridad emocional, así como una mayor reparación emocional, puntuando también más en dicha dimensión emocional cuando tienen un elevado autoconcepto personal. Estos resultados parecen concordar con los que señalan que un estatus SEC bajo lleva a prestar más atención y a diferenciar con mayor precisión las emociones (Kraus et al., 2010), y, posiblemente, a actuar de manera más prosocial (Kraus y Keltner, 2009).

Entre el alumnado con un estatus SEC medio, son los y las estudiantes que muestran un buen autoconcepto físico, social, personal y académico quienes también obtiene mayores puntuaciones en la claridad emocional y en la reparación emocional, lo que lleva a pensar que sentirse bien con uno/a mismo/a facilita tanto la identificación adecuada como la regulación de las propias emociones. Además, concordaría en parte con los estudios que observan que, a mayor nivel educativo y cultural familiar, mayor es la IE percibida (Harrod y Scheer, 2005). En este sentido, entre el alumnado que informa de un estatus SEC alto, es aquel con un elevado autoconcepto físico, así como con un elevado autoconcepto personal, el que muestra mayores puntuaciones en la claridad emocional y en la reparación emocional. Estos resultados parecen coincidir, nuevamente, con los que revelan que es, precisamente, el alumnado de Educación Secundaria con progenitores de niveles educativos más altos y de mayor estatus profesional, el que muestra mayor vocabulario emocional y habilidades para percibir, comprender y regular sus emociones (Costa y Faria, 2014).

En lo que respecta a la relación entre la IE percibida y el autoconcepto, en

línea con estudios previos (Keefer, 2015), se han obtenido correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de la IE percibida y los dominios del autoconcepto, siendo únicamente negativa la relación entre la atención emocional y el dominio personal del autoconcepto. Estos resultados concuerdan, en parte, con lo obtenido en otros trabajos (Augusto-Landa et al., 2009), si bien el dominio relacionado negativamente con la atención emocional en dicho caso era el autoconcepto moral-ético y social, así como el autoconcepto personal. En cualquier caso, el que el resto de relaciones sean significativas y positivas, especialmente entre la claridad emocional y la reparación emocional y los diversos dominios del autoconcepto, coincide con investigaciones previas (Calero et al., 2018; Kong et al., 2012a, 2012b; Singh y Singh, 2012), y parece resaltar, nuevamente, la necesidad de trabajar estrategias de gestión emocional adecuadas con aquel alumnado de bajo autoconcepto personal, a fin de evitar una rumiación excesiva que mine aún más su autovalía (Pena y Losada, 2017).

En cuanto a la capacidad explicativa del autoconcepto sobre la IE percibida, una vez controlado el estatus SEC, destaca el peso de los dominios social y personal del autoconcepto a la hora de explicar las puntuaciones obtenidas en las distintas dimensiones emocionales consideradas. Se observa, así, que mayores puntuaciones en el autoconcepto social suponen mayor atención emocional, quizá por tratar de evaluar si mantienen los estándares relativos a la responsabilidad social y hacia el prójimo que recoge dicho autoconcepto. Por el contrario, un buen autoconcepto personal previene de la excesiva atención a las propias emociones, a la vez que resulta ser el dominio del autoconcepto con más peso explicativo, tanto en el caso de la claridad emocional como en el de la reparación emocional. También Salvador-Ferrer (2012b) observaba que los distintos dominios del autoconcepto contribuyen a explicar la IE percibida del alumnado, si bien en el presente trabajo el autoconcepto personal es el dominio que se muestra más relevante. Estos datos ponen de manifiesto el papel directo y relevante que ejercen los distintos dominios del autoconcepto, en especial, en las creencias que tienen los y las adolescentes acerca de su grado de eficacia a la hora de implementar estrategias para regular sus emociones.

Este estudio no está exento de limitaciones, puesto que la naturaleza ex post-facto de esta investigación no permite realizar inferencias causales y debe considerarse una primera aproximación al estudio de estas relaciones que futuras investigaciones deberán corroborar. Asimismo, sería de interés que futuras líneas de investigación profundizaran a este respecto mediante modelos multinivel y metodología de ecuaciones estructurales que permitan obtener información tanto de los y las adolescentes como de su contexto, así como ofrecer un modelo explicativo más exhaustivo del ajuste psicopersonal en esta etapa vital.

En cualquier caso, mediante el presente trabajo se ha constatado que los y las adolescentes han obtenido puntuaciones que apuntan hacia un perfil emocional más

favorable (baja atención emocional y mayor claridad y reparación), en función de su mejor autoconcepto y mayor SEC. Igualmente, los resultados han puesto de manifiesto que son los dominios social y personal del autoconcepto aquellos que parecen favorecer, en mayor medida, dicho perfil emocional positivo en la adolescencia, al ser los dominios con mayor capacidad explicativa sobre las dimensiones de la IE percibida. Estos resultados, si bien deben tomarse con cautela debido a las limitaciones ya reseñadas, podrían mejorar las características de intervenciones psico-educativas dirigidas a la promoción tanto de las habilidades emocionales, como del autoconcepto adolescente.

#### *Agradecimientos*

Esta investigación forma parte del trabajo realizado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT934-16. El estudio se enmarca como parte del proyecto de investigación PPG17/61 de la Universidad del País Vasco, así como en el proyecto EDU2017-83949-P del subprograma estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

### REFERENCIAS

- Antonio-Agirre, I., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118. doi:10.30552/ejihpe.v9i2.324
- Aradilla-Herrero, A., Tomás-Sábado, J., y Gómez-Benito, J. (2014). Perceived emotional intelligence in nursing: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Journal of Clinical Nursing*, 23(7-8), 955-966. doi:10.1111/jocn.12259
- Argyriou, E., Bakoyannis, G., y Tantaros, S. (2016). Parenting styles and trait emotional intelligence in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(1), 42-49. doi:10.1111/sjop.12266
- Augusto-Landa, J.M., López-Zafra, E., Aguilar-Luzón, M.C., y Salguero de Ugarte, M.F. (2009). Predictive validity of perceived emotional intelligence on nursing students' self-concept. *Nurse Education Today*, 29(7), 801-808. doi:10.1016/j.nedt.2009.04.004
- Calero, A.D., Barreyro, J.P., Formoso, J., e Injoque-Riclé, I. (2018). Inteligencia emocional y necesidad de pertenencia al grupo de pares durante la adolescencia. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 22(2), 38-56.
- Carrillo, E., Civís, M., Andrés, T., Longás, E., y Riera, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 75- 94. doi:10.21703/rexe.Especial2\_201875944
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Costa, A., y Faria, L. (2014). Avaliação da inteligência emocional: A relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339-346. doi:10.1590/S0102-37722014000300011
- Côté, S., Gyurak, A., y Levenson, R.W. (2010). The ability to regulate emotion is associated with greater well-being, income, and socioeconomic status. *Emotion*, 10(6), 923-933. doi:10.1037/a0021156

- Delhom, I., Gutiérrez, M., Lucas-Molina, B., y Meléndez, J.C. (2017). Emotional intelligence in older adults: psychometric properties of the TMMS-24 and relationship with psychological well-being and life satisfaction. *International Psychogeriatrics*, 29(8), 1327-1334. doi:10.1017/S1041610217000722
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N., y Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey. Datos preliminares*. Trabajo presentado en el V Congreso de Evaluación Psicológica, Málaga.
- 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-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
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- García, O.F., Serra, E., Zacarés, J.J., y García, F. (2018). Parenting styles and short- and long-term socialization outcomes: A study among Spanish adolescents and older adults. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 153-161. doi : 10.5093/pi2018a21
- Goñi, E., Ros, I., y Fernández-Lasarte, O. (2018). Academic performance and school engagement among secondary school students in accordance with place of birth, gender and age. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 93-105. doi:10.30552/ejep.v11i2.224
- 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.
- Harrod, N.R., y Scheer, S.D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Izar de la Fuente, I., Rodríguez-Fernández, A., y Escalante-Mateos, N. (2019). Medida del apoyo social percibido (APIK) en la adolescencia. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 83-94. doi:10.30552/ejihpe.v9i2.322
- Jordà-Roig, R. (2014). *Disseny i avaluació d'un programa d'Educació emocional: Incidència en la Intelligència emocional autoinformada de l'alumnat d'Educació Secundària Obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Keefer, K.V. (2015). Self-report assessment of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 3-23. doi:10.1177/0734282914550381
- Khaleque, A. (2017). Perceived parental hostility and aggression, and children's psychological maladjustment, and negative personality dispositions: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 26(7), 977-988. doi:10.1007/s10826-016-0637-9
- Kiernan, K.M., y Mensah, F.K. (2011). Poverty family resources and children's early educational attainment: The mediating role of parenting. *British Educational Research Journal*, 37(2), 317-336. doi:10.1080/01411921003596911
- Kong, F., Zhao, H., y You, X. (2012a). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039-1043. doi:10.1016/j.paid.2012.07.032
- Kong, F., Zhao, H., y You, X. (2012b). Social support mediates the impact of emotional

- intelligence on mental distress and life satisfaction in Chinese young adults. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 513-517. doi:10.1016/j.paid.2012.04.021
- Kraus, M.W., Côté, S., y Keltner, D. (2010). Social class, contextualism, and empathic accuracy. *Psychological Science*, 21(11), 1716-1723. doi:10.1177/0956797610387613
- Kraus, M.W., y Keltner, D. (2009). Signs of socioeconomic status: A thin-slicing approach. *Psychological Science*, 20(1), 99-106. doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02251.x
- Mankus, A.M., Boden, M.T., y Thompson, R.J. (2016). Sources of variation in emotional awareness: Age, gender, and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 89, 28-33. doi:10.1016/j.paid.2015.09.43
- Martín-Albo, J., Núñez, J.L., y León, J. (2010). Analysis of the psychometric properties of the Spanish version of the Trait Meta-Mood Scale in a sports context. *Psychological Reports*, 106(2), 477-489. doi:10.2466/PRO.106.2.477-489
- Meyrose, A.K., Klasen, F., Otto, C., Gniewosz, G., Lampert, T., y Ravens-Sieberer, U. (2018). Benefits of maternal education for mental health trajectories across childhood and adolescence. *Social Science y Medicine*, 202, 170-178. doi:10.1016/j.socscimed.2018.02.026
- Miles, J., y Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation: A guide for students and researchers*. Londres: Sage.
- Morris, A.S., Criss, M.M., Silk, J.S., y Houlberg, B.J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238. doi:10.1111/cdep.12238
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012). *PISA 2009 technical report*. OECD Publishing. doi:10.1787/9789264167872
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., Lozano, L.M., Múñiz, J., y García-Cueto, E. (2014). Assessing perceived emotional intelligence in adolescents: New validity evidence of Trait Meta-Mood Scale-24. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(8), 737-746. doi:10.1177/0734282914539238
- Pena, M., y Losada, L. (2017). Test anxiety in Spanish adolescents: Examining the role of emotional attention, and ruminative self-focus and regulation. *Frontiers in Psychology*, 8(1423), 1-7. doi:10.3389/fpsyg.2017.01423
- Pérez, M.C., Gerónimo, E.M., y Castilla, I.M. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19-29. doi:10.30552/ejihpe.v9i1.313
- Prats-Cuevas, J., Molina-Neira, J., Ruiz-Bueno, A., y Molina-Luque, F. (2017). Análisis de las representaciones e ideas sociales del alumnado en educación para la ciudadanía democrática: Ejemplo de mixed-methodology desde y para la investigación transdisciplinar. *International Journal of Sociology of Education*, 6(1), 1-25. doi:10.17583/rise.2017.2479
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L., y Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 177-191. doi:10.1989/ejihpe.v6i3.178
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., y Antonio-Agirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23(2), 89-94. doi:10.1016/j.pse.2017.05.005
- Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L., Sarasa, M. y Fernández-Lasarte, O. (2018). El rol de los estilos de socialización parental sobre la implicación escolar y el rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 123-139.

- doi:10.30552/ejep.v11i2.226
- Salguero, J. M., Palomera, R., y Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: A 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 21-34. doi:10.1007/s10212-011-0063-8
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
- Salvador-Ferrer, C.M. (2012a). Influence of emotional intelligence in self-concept. *International Journal of Learning and Development, 2*(1), 232-240.
- Salvador-Ferrer, C.M. (2012b). Self-concept in college students: Does it affect the emotional domain? *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 2*(2), 27-33.
- Sangawi, H., Adams, J., y Reissland, N. (2018). The impact of parenting styles on children developmental outcome: The role of academic self-concept as a mediator. *International Journal of Psychology, 53*(5), 379-387. doi:10.1002/ijop.12380
- Singh, N., y Singh, A. (2012). Emotional intelligence of the adolescents in relation to their self-concept. *Indian Journal of Positive Psychology, 3*(2), 128-132.
- Walton, G.M., y Cohen, G.L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(1), 82-96. doi:10.1037/0022-3514.92.1.82

Recibido: 21 de abril de 2019

Recepción Modificaciones: 22 de julio de 2019

Aceptado: 23 de julio de 2019