

## INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR SUBJETIVO DE ADOLESCENTES

Mercedes Nancy Jiménez Rosario

Inge Axpe Sáez

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea  
(UPV/EHU), España*

Emotional intelligence and subjective well-being in adolescence

### RESUMEN

El presente estudio se enfoca en analizar la capacidad predictiva de las diversas dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) sobre el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo). Para ello, se contó con 1030 estudiantes de educación secundaria con edades comprendidas entre 11 y 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. Los cuestionarios utilizados han sido el Trait Meta Mood Scale (TMMS) para medir la inteligencia emocional 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 han señalado que la reparación emocional es la variable que explica en mayor medida los componentes del bienestar subjetivo.

### ABSTRACT

The present study focuses on analyzing the predictive capacity of the different dimensions of emotional intelligence (attention, clarity and repair) on subjective well-being (satisfaction with life, positive affect and negative affect). Participants were 1030 secondary school students aged between 11 and 19 years ( $M = 14.68$ ,  $DT = 1.73$ ), of which 579 were girls (56.2%) and 451 boys (43.8%) living in the Dominican Republic. The questionnaires used have been the Trait Meta Mood Scale (TMMS) to measure the emotional intelligence and the Satisfaction with Life Scale (SWLS) and Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) to measure the subjective well-being. The results of this study have indicated that emotional repair is the variable that explains the components of subjective well-being to a greater extent.

### INTRODUCCIÓN

Hasta hace pocas décadas, los procesos afectivos y cognitivos eran considerados independientes e incluso contrapuestos (Mayer, 2001). Sin embargo, a partir de 1995, cuando Daniel Goleman popularizó el término de “Inteligencia Emocional” (previamente acuñado por Salovey y Mayer en 1990), las emociones pasaron a ser consideradas como elementos fundamentales para la adaptación de las personas, hasta el punto de suponer que proporcionan el éxito no sólo a nivel personal y familiar, sino también a nivel profesional y académico (Ferragut y Fierro, 2012; Mestre y Fernández-Berrocal, 2009; Pulido, 2018). De hecho, se ha comprobado que incorporar la información de los estados afectivos a las capacidades intelectuales permite una mejor adaptación y resolución de conflictos (Salovey, Bedell, Detweiler, y Mayer, 2000). Esto se convierte en un reto para todos los actores del contexto escolar, ya que hace necesario que el cuerpo docente tenga entrenamiento en el manejo emocional y conozca las teorías propuestas, para que pueda orientar al estudiantado a través de su proceso (Cazalla-Luna y Molero, 2016; Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Antezana-Saguez,

Avendaño-Robledo, y Fuentes-Soto, 2013). De este modo, se considera que es importante considerar y conocer ciertos aspectos teóricos relativos a la inteligencia emocional.

En este sentido, es preciso señalar que, a raíz del gran interés suscitado en torno a la inteligencia emocional, las investigaciones sobre el tema han dado lugar al planteamiento de diferentes modelos para tratar de explicar y medir dicho constructo. Tales modelos podrían agruparse en dos grandes bloques: los modelos mixtos y los modelos de habilidad (Cobb y Mayer, 2000). Por un lado, los modelos mixtos establecen una asociación entre lo cognitivo y lo emocional, por tanto, involucran rasgos de personalidad como, por ejemplo, la confianza, el control de impulsos, la asertividad, la motivación, la persistencia, la tolerancia y el manejo del estrés. Entre los promotores de estos modelos mixtos destacan autores como Bar-On (1997, 2000) Goleman (1998) o Petrides y Furnham (2001). Por otra parte, los modelos de habilidad basan sus planteamientos en las habilidades cognitivas que permiten el procesamiento de la información emocional. Al contrario que los modelos mixtos, los modelos de habilidad no incluyen factores de la personalidad, sino que le otorgan importancia al funcionamiento de los lóbulos prefrontales del neocórtex para percibir, valorar, manifestar, manejar y autorregular las emociones (Mayer, Caruso, y Salovey, 1999; Mayer, Salovey, y Caruso, 2000). El presente trabajo asume este segundo modelo, de manera que, desde esta perspectiva, se define la inteligencia emocional 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). Desde este modelo la inteligencia emocional podría considerarse como la suma de tres habilidades: 1) reconocimiento y expresión emocional, 2) regulación y 3) utilización de las emociones. El reconocimiento y expresión emocional hace referencia a la capacidad de identificar correctamente los afectos propios y de las demás personas, además de poder nombrarlos. La regulación de las emociones, como segundo factor, engloba procesos que refieren la ocurrencia conjunta de las emociones y de las metas-experiencias emocionales. Es decir, la caracterización de las emociones experimentadas, y su reflexión sobre ellas, determinando aspectos tales como su tipicidad, la posibilidad de comprenderlos o no. Finalmente, el uso de las emociones consiste en la modificación que pueda hacerse sobre los estados afectivos, no directamente, como es el caso de la regulación, sino indirectamente, a través de los comportamientos dirigidos a gestionar la relación entre las mismas y los aspectos de la realidad o el ambiente (Salovey y Mayer, 1990).

El desarrollo del modelo de inteligencia emocional ha generado la necesidad de establecer criterios de evaluación e instrumentos de medición que cumplan con criterios psicométricos validados, pues, de lo contrario, dicha evaluación quedaba sujeta a la absoluta subjetividad de la experiencia personal e individual de procesamiento, regulación y expresión emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Entre la gran cantidad de instrumentos que han surgido a lo largo de las últimas décadas, podría establecerse una clasificación en función de dos grandes grupos; los test de ejecución y los de autoinforme. Los test de ejecución se basan en la habilidad real o capacidad actual de la persona en una tarea, y no sólo en su creencia sobre tal capacidad. Por otra parte, las medidas de autoinforme miden la percepción de la persona sobre sus capacidades emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo, y Palomera, 2011). Las primeras herramientas que se utilizaron en el ámbito científico para la evaluación de las diferentes dimensiones emocionales propuestas, y en la actualidad también las más utilizadas y extendidas, son, precisamente, las medidas a través de autoinformes, ya que ofrecen una mayor facilidad para su administración y para la obtención de puntuaciones basándose en la capacidad de las personas para utilizar la introspección, para indagar y reflexionar sobre sus propias emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Mestre y Fernández-Berrocal, 2009). En

cualquier caso, tanto las medidas de ejecución como las de autoinforme ofrecen elementos de medición importantes que con frecuencia son utilizados como complementarios para lograr dar cuenta de la complejidad de los procesos cognitivos y emocionales implicados en la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). En este estudio se utilizará una medida de autoinforme debido a su facilidad de uso y aplicación, y su adecuación para ser empleada con alumnado adolescente.

La inteligencia emocional es un importante activo en un periodo evolutivo tan complejo y lleno de cambios como lo es la adolescencia, ya que el adecuado ajuste durante dicha etapa vital se considera importante no solo para la adaptación en el presente, sino también en la futura edad adulta (Lomelí-Parga, Valenzuela-González, y López-Padilla, 2016; Resurrección, Salguero, y Ruiz-Aranda, 2014). Diversos estudios muestran que los y las estudiantes con más inteligencia emocional informan de un menor número de síntomas físicos (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017), mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar problemas (Fernández-Berrocal y Ramos, 2016; Pedrera-Rodríguez y Revuelta-Domínguez, 2018) y son más prosociales (Alegre y López-Cassá, 2018; Mestre, 2014).

Efectivamente, la inteligencia emocional se ha relacionado con el ajuste personal y social adolescente (Fernández-Berrocal y Ramos, 2016; Salguero et al., 2011), mostrando relaciones inversas con la depresión y la ansiedad (Resurrección et al., 2014), de tal manera que podría esperarse su asociación, también, con aspectos claves para un adecuado ajuste y transcurso de la etapa adolescente, como lo son el bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida.

Para Diener, Suh, Lucas, y Smith (1999, p. 277), el “bienestar subjetivo es una categoría amplia de fenómenos que constituye una serie de respuestas emocionales de las personas, sentido de satisfacción y juicios globales de satisfacción con la vida”. En general tiende a considerarse que el bienestar subjetivo se compone de un elemento cognitivo (la satisfacción con la vida) y un elemento afectivo (la frecuencia de afecto positivo y negativo). La satisfacción con la vida es un elemento que está relacionada de forma directa con la felicidad, así como con diversas variables personales consideradas positivas, por ejemplo con la autoeficacia, el optimismo, la resiliencia, y la esperanza (Oberle, Schonert-Reich, y Zumbo, 2011). Este componente cognitivo del bienestar tiende a definirse como una valoración global que la persona realiza acerca de su propia vida (Pavot, Diener, Colvin, y Sandvik, 1991). Por lo tanto, la satisfacción vital constituiría, desde la perspectiva subjetiva del propio individuo, un balance entre todas las experiencias vividas, tanto positivas como negativas (Costa y McCrae, 1984; Magnus, Diener, Fujita, y Pavot, 1993). Por otra parte, el componente afectivo del bienestar subjetivo estaría constituido por el balance entre la percepción de afecto positivo y negativo. El afecto positivo incluye todas las experiencias agradables para la persona (sensaciones de placer, concentración, elevada energía...), mientras que el afecto negativo tendría que ver con todas aquellas experiencias que suponen aversión, desagrado o angustia para el individuo (Pavot y Diener, 1993). Ambos tipos de afectos han mostrado ser independientes entre sí, de manera que tiende a considerarse que, a mayor predominancia de afecto positivo sobre el negativo, mayor será el nivel de bienestar (Luna, 2012; Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne, 2011). En resumen, una persona sentirá un alto nivel de bienestar subjetivo si realiza una valoración satisfactoria de su vida y experimenta más sentimientos positivos que negativos (Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000; Fernández, 2018).

El bienestar subjetivo se considera una variable personal de relevancia a la hora de promocionar el desarrollo positivo durante la adolescencia (Gutiérrez y Gonçalves, 2013), habiéndose constatado en ciertos estudios que se reduce durante esta etapa vital (Castellá et al., 2012), quizá por la gran cantidad de cambios y retos que los y las adolescentes deben enfrentar en ámbitos tales como lo físico (cambios

corporales), lo social (aceptación del grupo de iguales), lo académico (cambio de etapa y mayor exigencia educativa), lo familiar (búsqueda de autonomía)...

Cabe suponer que, dado que el bienestar subjetivo cuenta con un componente afectivo, la inteligencia emocional podría ser una variable importante a la hora de explicarlo, especialmente en la adolescencia, caracterizada por ser una etapa de elevada labilidad emotiva (Aliño, López, y Navarro, 2006), en la que tanto la percepción y diferenciación de las propias emociones, como, especialmente, su regulación (reparación) serían esenciales para la vivencia de experiencias agradables, así como para la valoración de la propia vida.

De hecho, se ha constatado que existe una relación positiva entre la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo conceptualizado como felicidad subjetiva (Rey y Extremera, 2012), así como con la satisfacción con la vida (Rey, Extremera, y Pena, 2011) en población de todas las edades, tanto adolescente, como universitaria (Extremera, Durán, y Rey, 2009; Gómez-Romero, Limonero, Toro, Montes-Hidalgo, y Tomás-Sábado, 2018) y adulta (Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldás, y Vozmediano, 2015). Además, sería preciso que las investigaciones consideraran ambos componentes del bienestar (cognitivo y afectivo), sin limitarse a uno sólo de ellos o conceptualizando el bienestar como la conjunción de ambos. En este sentido, se ha comprobado, por ejemplo, que los tres componentes de la inteligencia emocional percibida predicen de manera significativa el bienestar (entendido como felicidad subjetiva) de adolescentes de entre 13 y 18 años, siendo la claridad emocional y la reparación emocional las dimensiones con mayor peso y observándose una contribución menor y negativa de la atención emocional (Serrano y Andreu, 2016).

Estudios realizados considerando únicamente el componente cognitivo del bienestar subjetivo, esto es, la satisfacción con la vida, muestran que, en el caso de estudiantes universitarios, también la reparación emocional es la dimensión de la inteligencia emocional con mayor peso sobre la satisfacción con la vida (Cejudo, López-Delgado, y Rubio, 2016; Hodzic, Ripoll, Costa, y Zenasni, 2016; Limonero, Tomás-Sabado, Fernández-Castro, Gómez-Romero, y Ardilla-Herrero, 2012). No obstante, en otras ocasiones se ha comprobado que la claridad emocional también juega un papel importante en la forma en que el alumnado universitario experimentan la satisfacción y placer en sus vidas (Extremera et al., 2009). De hecho, una investigación realizada con personas de un amplio rango de edad, entre 16 y 64 años, encontró que solamente la claridad emocional predice la satisfacción con la vida (Palmer, Donaldson, y Stough, 2002). Por otro lado, investigaciones realizadas con adolescentes parecen mostrar que ambas dimensiones, tanto la claridad emocional como la reparación emocional, son las dimensiones que predicen la satisfacción con la vida (Extremera, Durán, y Rey, 2007; Rey et al., 2011; Ruvalcaba, Fernández-Berrocal, y Salazar, 2014).

En lo referente al componente afectivo del bienestar subjetivo, algunos estudios con alumnado universitario permiten identificar que las tres dimensiones de la inteligencia emocional percibida (atención, claridad y reparación) permiten predecir el afecto negativo tanto entre las mujeres como entre los hombres. En cambio, en el caso del afecto positivo, son las dimensiones de atención y reparación emocional las que lo predicen entre las mujeres, sin mostrar capacidad predictiva entre los hombres (Merchán-Clavellino, Morales-Sánchez, Martínez-García, y Gil-Ollarte, 2018). Por otra parte, se ha demostrado que los y las adolescentes con mayor habilidad para percibir, comprender y regular las emociones reflejan más sentimientos positivos, en cambio, quienes se perciben con menor capacidad para regular sus propios sentimientos, refieren más emociones desagradables (Mónaco, de la Barrera, y Montoya-Castilla, 2017).

Por otro lado, estudios considerando ambos componentes del bienestar subjetivo (realizando una combinación de las puntuaciones en las diversas escalas<sup>1</sup>), constatan que la atención no presenta ninguna validez predictiva, mientras la claridad y la reparación son las dimensiones que explican en mayor medida el bienestar subjetivo (Chico-Librán, Moya-Claravalls, Lorenzo-Seva, Ferrando-Piera, 2011). En la misma línea un estudio con población universitaria observó que la atención emocional predice de manera positiva el afecto negativo y de manera negativa la satisfacción con la vida. Por el contrario, tanto la claridad emocional como la reparación emocional predecían menores puntuaciones en afecto negativo, prediciendo, sin embargo, la claridad mayores puntuaciones de satisfacción con la vida y la reparación de afecto positivo (Cañero, Mónaco, y Montoya, 2019).

En vista de la relevancia que la inteligencia emocional percibida podría tener a la hora de explicar el bienestar subjetivo adolescente, este estudio se plantea analizar la contribución de las tres dimensiones de la inteligencia emocional percibida (atención, claridad y reparación) sobre ambos componentes (cognitivo –satisfacción con la vida– y afectivo –afecto positivo y negativo–) del bienestar subjetivo en población adolescente de la República Dominicana (edad entre 11 y 19 años) debido a la escasez de estudios que existen sobre esta temática el entorno latinoamericano (Castellá et al., 2012).

## MÉTODO

### Muestra

Participaron 1030 estudiantes de educación secundaria con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años ( $M = 14.68$ ,  $DT = 1.73$ ), de los cuales 579 fueron chicas (56.2%) y 451 chicos (43.8%) residentes en la República Dominicana.

### Instrumentos

La inteligencia emocional se valoró mediante el cuestionario: 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 fue de: .77, .75 y .75 respectivamente.

Para evaluar el bienestar subjetivo se utilizaron dos cuestionarios: (1) el Satisfaction with Life Scale (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), validado al castellano por Atienza et al. (2000). Se trata de una escala de 5 ítems que evalúa la satisfacción con la vida de forma global, referida a los propósitos e ideales propuestos y conseguidos. El formato de respuesta es de tipo Likert, con siete opciones desde 1 = “completamente en desacuerdo” a 7 = “completamente de acuerdo”. La consistencia interna alcanzada por la escala en este estudio fue 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

---

<sup>1</sup> bienestar subjetivo = satisfacción con la vida + (afecto positivo - afecto negativo)



estimación de su consistencia interna en este trabajo fue  $\alpha = .72$  para la escala del afecto positivo y  $\alpha = .79$  para la escala del afecto negativo.

## PROCEDIMIENTO

Se utilizó un estudio descriptivo con enfoque cuantitativo. Participaron ocho centros educativos del nivel secundario (seis públicos y dos privados) de la República Dominicana. Después de establecer contacto y realizar los trámites correspondientes, se visitó personalmente cada institución, procediendo a explicar y entregar el consentimiento informado para ser firmado por los padres, madres o tutores del alumnado. Se les administraron los cuestionarios a los participantes en una sección de 45 minutos totalmente inocua y sin riesgo, dentro del horario lectivo y de manera grupal. Para asegurar la confidencialidad en el tratamiento de los datos se estableció que cada participante completara las pruebas de manera totalmente anónima.

### 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 inteligencia emocional sobre el bienestar subjetivo se llevó a cabo una regresión lineal múltiple.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos en relación a la capacidad predictiva de la inteligencia emocional percibida sobre los componentes cognitivo y afectivo del bienestar subjetivo se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Capacidad predictiva de la Inteligencia Emocional sobre el Bienestar Subjetivo

	Satisfacción con la Vida				Afecto Positivo				Afecto Negativo			
	R <sup>2</sup>	B	t	p	R <sup>2</sup>	B	t	p	R <sup>2</sup>	B	t	p
Constante		-	18.17	.000		-	17.98	.000		-	17.15	.000
Atención	.075	-.032	-.931	.352	.111	.132	3.98	.000	.063	.272	7.99	.000
Claridad		.136	3.687	.000		.100	2.77	.006		-.049	-1.30	.193
Reparación		.196	5.516	.000		.191	5.49	.000		-.131	-3.65	.000

Los datos permiten constatar que la reparación emocional es la dimensión que muestra mayor capacidad explicativa sobre el componente cognitivo (satisfacción con la vida) ( $\beta = .196$ ,  $p < .001$ ); y el afecto positivo ( $\beta = .191$ ,  $p < .001$ ) del bienestar subjetivo, así como la dimensión que contribuye en mayor medida a explicar menores puntuaciones en afecto negativo ( $\beta = -.131$ ,  $p < .001$ ). La dimensión de atención emocional permite explicar únicamente el componente afectivo, tanto positivo ( $\beta = .132$ ,  $p < .001$ ), como negativo ( $\beta = .272$ ,  $p < .001$ ) del bienestar, si bien no contribuye a explicar la satisfacción con la vida. En cuanto a la dimensión de claridad, se observa que la capacidad de reconocer con claridad los estados emocionales explica tanto mayores puntuaciones en satisfacción con la vida ( $\beta = 1.36$ ,  $p < .001$ ), como mayor afecto positivo ( $\beta = .100$ ,  $p < .010$ ), sin contribuir a explicar las puntuaciones de afecto negativo.

## DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio ha sido analizar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional percibida (atención, claridad y reparación) sobre el bienestar subjetivo (componentes cognitivo y afectivo). Los resultados obtenidos resultan coherentes con los de estudios previos (Chico-Librán et al., 2011; Extremera et al., 2007; Rey et al., 2011; Ruvalcaba et al., 2014), en los

que se observa que identificar claramente los estados emocionales (claridad emocional) y regularlos (reparación emocional) correctamente son las dos dimensiones de la inteligencia emocional percibida que mayor capacidad predictiva muestran sobre la satisfacción con la vida. En esta misma línea, así como plantean los autores Schutte, Malouff, Simunek, McKenley, y Hollander (2002, p. 770) “aquellos que pueden comprender y regular sus emociones deberían poder mantener una mejor perspectiva de la vida en general”.

Igualmente, los resultados de este trabajo constatan, al igual que estudios previos con adolescentes considerando su felicidad subjetiva a modo de bienestar (Serrano y Andreu, 2016) que la dimensión de reparación emocional es la que mayor capacidad explicativa muestra sobre el bienestar subjetivo, ya que puntuaciones más elevadas en reparación predecirían mayores puntuaciones en satisfacción con la vida y afectivo positivo, así como puntuaciones inferiores en afecto negativo. Dicho de otro modo, los resultados obtenidos en este estudio apuntan a que los y las adolescentes con mayor capacidad para regular los estados de ánimo y las emociones propias y las de los demás, son los que presentan mayor bienestar. Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008) exponen que para lograr un mayor bienestar es necesario mantener niveles altos de inteligencia emocional, lo que concordaría con los datos de este trabajo, en el que los adolescentes que se perciben con mayor habilidad emocional (especialmente claridad y reparación) experimentan mayor bienestar.

Por otro lado, a diferencia de estudios previos en los que solo la atención y la reparación explican el afecto positivo (Merchán-Clavellino et al., 2018), en este trabajo se constata que las tres dimensiones de la inteligencia emocional percibida contribuyen a explicar el afecto positivo, mientras que, solo la atención y la reparación permiten explicar el afecto negativo (mayores y menores puntuaciones, respectivamente). Es posible que estas diferencias se puedan deber tanto a la edad de los participantes (adolescentes en este caso, adultos jóvenes en estudios previos), como al hecho de no haber diferenciado los análisis en función del sexo de los participantes. Cabe señalar, sin embargo, que otras investigaciones, en línea con este trabajo, han encontrado también una correlación positiva de la atención emocional con el afecto negativo (Sánchez-Álvarez, Extremera, y Fernández-Berrocal, 2015; Thompson et al., 2011) y, por el contrario, una correlación negativa de la reparación con dicho afecto (Cañero et al., 2019; Mikolajczak, Nelis, Hansenne, y Quoidbach, 2008) lo que lleva a pensar que la excesiva atención emocional a los propios estados de ánimo podría contribuir negativamente al bienestar subjetivo, en caso de que el/la adolescente no cuente, además con una adecuada habilidad de reparación de esos afectos negativos. Al contrario que en el caso del afecto negativo, en este trabajo la atención emocional (junto con la claridad y la reparación emocional) contribuye a explicar mayores puntuaciones en afecto positivo. En este mismo sentido apuntan estudios previos en los que se observa que la atención moderada a los sentimientos (Gomez-Baya, Mendoza, Paño, y Gillham, 2019), así mismo como la claridad emocional (Palmer et al., 2002; Sánchez-Álvarez et al., 2015) y la reparación emocional (Cañero et al., 2019; Kafetsios y Zampetakis, 2008; Sánchez-Álvarez et al., 2015) correlacionan positivamente con el afecto positivo.

De este modo, los resultados de este trabajo permiten constatar que las tres dimensiones de la inteligencia emocional contribuyen a explicar los diferentes componentes del bienestar subjetivo adolescente, destacando el hecho de que la reparación emocional es la dimensión que permite predecir mejores puntuaciones (más elevadas en el caso de la satisfacción y el afecto positivo, más reducidas en el caso del afecto negativo) en todos los componentes del bienestar subjetivo, siendo, por tanto, una dimensión a la que convendría prestar atención y tratar de favorecer su desarrollo en la etapa adolescente.

No conviene finalizar sin identificar previamente como limitación de este estudio el no haber realizado una descomposición de los datos teniendo en cuenta las variables de sexo y edad, pudiendo

así evidenciar posibles diferencias entre hombres y mujeres así como en función del momento de la adolescencia (inicial o final). Así, resultaría pertinente que futuras investigaciones ahonden en el tema contrastando los datos obtenidos con los de otros estudios nacionales e internacionales con adolescentes en el mismo rango de edad, pudiendo así profundizar en la comprensión de la contribución que las habilidades emocionales realizan al bienestar subjetivo adolescente. De esta manera se obtendrían datos que podrían resultar de interés para las administraciones locales, entidades educativas y población en general, que permitiesen ahondar en la contribución que la inteligencia emocional percibida realiza al bienestar subjetivo en esta etapa vital y, a partir de ellos, desarrollar propuestas de intervención que contribuyan al bienestar adolescente y permitan reducir, así, los riesgos que se asocian a este período tan complejo.

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 BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRE, A. y LÓPEZ-CASSÁ, E. 2018. Factores predictivos de la satisfacción con la vida en la adolescencia. En: SOLER, J. DÍAZ, Ó. ESCOLANO-PÉREZ, E. y RODRÍGUEZ, A. (coords) *Inteligencia Emocional y Bienestar III. Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones*. España: Ediciones Universidad de San Jorge.
- ALIÑO, M., LÓPEZ, J. R. y NAVARRO, R. 2006. Adolescencia: Aspectos generales y atención a la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 22, 1-9.
- 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, 314-319.
- BAR-ON, R. 1997. *Emotional quotient inventory (EQ-i): A measure of emocional intelligence*. Toronto, Multi Health Systems.
- BAR-ON, R. 2000. *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Intelligence Inventory*. En: BAR-ON, R. y PARKER, J. D. A. (eds.) *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CAÑERO, M., MÓNACO, E. y MONTOYA, 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, 19-29. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.313>
- CASTELLÁ, J., SAFORCADA, E., TONON, G., RODRÍGUEZ, L., MOZOBANCYK, S. y BEDIN, L. 2012. Bienestar subjetivo de los adolescentes: un estudio comparativo entre Argentina y Brasil. *Psychosocial Intervention*, 21, 273-280. <https://doi.org/10.5093/in2012a24>
- CAZALLA-LUNA, N. y MOLERO, D. 2016. Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34, 241-258. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- 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, 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>



- CHICO-LIBRÁN, E., MOYA-CLARAVALLS, M., LORENZO-SEVA, U. y FERRANDO-PIERA, P. 2011. Validez incremental de la Inteligencia Emocional Percibida al predecir bienestar subjetivo. *Anuario de Psicología*, 41, 123-34.
- COBB, C. D. y MAYER, J. D. 2000. Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*, 58, 14-18.
- COSTA, P. y MCCRAE, R. 1984. Personality as lifelong determinant of well-being. En: MALATESTA, C. y IZARD, C. (eds.) *Affective process in adult development and aging*. Beverly Hills: Sage.
- 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, E. y SMITH, L. 1999. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- 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, 1069-1079. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.01>
- EXTREMERA, N., DURÁN, A. y REY, L. 2009. The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47, 116-121. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.03.005>
- FERNÁNDEZ, D. 2018. Análisis crítico de discurso del bienestar subjetivo y la psicología positiva en la adolescencia. *Límite (Arica)*, 13,39-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50652018000300039>
- 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, 63-93.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS, N. D. 2016. *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona, Editorial Kairós.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RUIZ-ARANDA, D. 2008. La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En: ACOSTA, A. (dir.) *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- 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*, 9, 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- FERRAGUT, M. y FIERRO, A. 2012. Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 95-104.
- GOLEMAN, D. 1995. *Emotional Intelligence*. New York, Bantam Books.
- GOLEMAN, D. 1998. *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona, Editorial Kairós.
- GOMEZ-BAYA, D., MENDOZA, R., PAÍNO, S. y GILLHAM, J. E. 2019. Respuestas al afecto positivo y ajuste psicológico en la adolescencia. *Terapia Psicológica*, 37, 25-37. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000100025>
- GÓMEZ-ROMERO, M. J., LIMONERO, J. T., TORO, J. T., MONTES-HIDALGO, J. y TOMÁS-SÁBADO, J. 2018. Relación entre inteligencia emocional, afecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 24, 18-23. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.10.007>
- 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, 339-355.

- HODZIC, S., RIPOLL, P., COSTA, H. y ZENASNI, F. 2016. Are emotionally intelligent students more resilient to stress? The moderating effect of emotional attention, clarity and repair. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 24,253-272.
- KAFETSIOS, K. y ZAMPETAKIS, L. A. 2008. Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 712-722. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>
- 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, 183-196.
- LOMELÍ-PARGA, A. M., VALENZUELA-GONZÁLEZ, J. R. y LÓPEZ-PADILLA, M. G. 2016. Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20, 56-77. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.4>
- LUNA, F. J. 2012. Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia. Tesis doctoral, Cataluña, Universidad de Girona.
- 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, 1046-1053.
- MAYER, J. D. 2001. Emotion, intelligence, and emotional intelligence. En: FORGAS, J. P. (ed.) *The handbook of affect and social cognition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum y Associates.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. 1997. What is emotional intelligence? En: SALOVEY, P. y SLUYTER, D. (eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- MAYER, J. D., CARUSO, D. y SALOVEY, P. 1999. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. y CARUSO, D. R. 2000. Models of emotional intelligence. En: STERNBERG, R. J. (ed.) *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- 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, 137-146.
- MESTRE, J. M. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. 2009. *Manual de inteligencia emocional*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- MESTRE, V. 2014. Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6, 115-134.
- MIKOLAJCZAK, M., NELIS, D., HANSENNE, M. y QUOIDBACH, J. 2008. If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, 44, 1356-1368. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.12.004>
- MÓNACO, E., DE LA BARRERA, U. y MONTOYA-CASTILLA, I. 2017. Desarrollo de un programa de intervención para mejorar las competencias emocionales, el afecto positivo y la empatía en la adolescencia. *Calidad de Vida y Salud*, 10, 41-56.
- OBERLE, E., SCHONERT-REICHL, K. A. y ZUMBO, B. D. 2011. Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 889-901.
- PALMER, B., DONALDSON, C. y STOUGH, C. 2002. Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00215-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00215-X)

- PAVOT, W. y DIENER, E. 1993. Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- 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, 149-161. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701\\_17](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17)
- PEDRERA-RODRÍGUEZ, M. I. y REVUELTA-DOMÍNGUEZ, F. I. 2018. Estudio exploratorio de las Competencias emocionales en la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Diseño y avances de resultados. En: SOLER, J. DÍAZ, Ó. ESCOLANO-PÉREZ, E. y RODRÍGUEZ, A. (coords) *Inteligencia Emocional y Bienestar III. Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones*. España: Ediciones Universidad de San Jorge.
- 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>
- PULIDO, F. 2018. Influencia de los estados emocionales contrapuestos y la inteligencia emocional en el ámbito académico: el contexto educativo pluricultural de Ceuta. Tesis doctoral, Ceuta, Universidad de Granada.
- 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>
- REY, L. y EXTREMERA, N. 2012. Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87-101.
- REY, L., EXTREMERA, N. y PENA, M. 2011. Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20, 227-234. <http://dx.doi.org/1010.5093/in2011v20n2a10>
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A. y GOÑI-GRANDMONTAGNE, A. 2011. La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 21, 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, 245-253. <https://doi.org/10.25009/pys.v24i2.928>
- SALGUERO, J. M., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RUIZ-ARANDA, D., CASTILLO, R. y PALOMERA, R. 2011. Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 143-152.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- SALOVEY, P., BEDELL, B., DETWEILER, J. B. y MAYER, J. D. 2000. Current directions in emotional intelligence research. En: LEWIS, M. y HAVILAND-JONES, J. M. (eds.) *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.
- SÁNCHEZ-ÁLVAREZ, N., EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. 2015. Maintaining life satisfaction in adolescence: affective mediators of the influence of perceived emotional intelligence on overall life satisfaction judgments in a two-year longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01892>
- 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, 37-51.
- SARRIONANDIA, A. y GARAIGORDOBIL, M. 2017. Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 110-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j-rlp.2015.12.001>

- SCHUTTE, N. S., MALOUFF, J. M., SIMUNEK, M., MCKENLEY, J. y HOLLANDER, S. 2002. Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 769-785. <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>
- SERRANO, C. y ANDREU, Y. 2016. Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 357-374. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- THOMPSON, R. J., MATA, J., JAEGGI, S. M., BUSCHKUEHL, M., JONIDES, J. y GOTLIB, I. H. 2011. Concurrent and prospective relations between attention to emotion and affect intensity: An experience sampling study. *Emotion*, 11, 1489–1494. <https://doi.org/10.1037/a0022822>
- VELOSO-BESIO, C., CUADRA-PERALTA, A., ANTEZANA-SAGUEZ, I., AVENDAÑO-ROBLEDO, R. y FUENTES-SOTO, L. 2013. Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de educación especial. *Estudios Pedagógicos*, 39, 355-366. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200022>
- VERGARA, A. I., ALONSO-ALBERCA, N., SAN-JUAN, C., ALDÁS, J. y VOZMEDIANO, L. 2015. Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67, 47-54. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12065>
- 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, 1063-1070.