

## Inteligencia emocional y su papel en el ajuste psicológico en la adolescencia

Lidia Cobos-Sánchez<sup>1</sup>, Juan M. Fluja-Contreras<sup>2</sup> e Inmaculada Gómez-Becerra<sup>2,\*</sup>

<sup>1</sup> Delegación de Educación, Junta de Andalucía (España).

<sup>2</sup> Universidad de Almería (España).

**Resumen:** El objetivo del presente trabajo es analizar el papel de la inteligencia emocional y diferentes aspectos psicológicos en el contexto escolar. Se comparan factores psico-sociales en un centro en zona de riesgo social frente a un centro en zona normativa, en los que 211 adolescentes españoles con una edad media de 13 años. Se empleó el *Emotional Intelligence Inventory: Young Version* de Bar-On (EQi:YV) y el *Autoinforme de Personalidad para adolescentes del sistema de evaluación* (BASC). Se encontraron diferencias en la prevalencia de los problemas conductuales según el contexto escolar y según los niveles de inteligencia emocional. Además, se encontraron correlaciones positivas entre el ajuste psicológico y todas las escalas del EQi:YV. Los modelos de regresión múltiple obtenidos destacan la influencia del estado de ánimo y la relación de con los padres como factores para el ajuste psicológico y la inteligencia emocional.

**Palabras clave:** inteligencia emocional; ajuste psicológico; contexto escolar; adolescencia.

**Title:** The role of Emotional Intelligence in Psychological Adjustment among Adolescents.

**Abstract:** This research aims to analyse the role of emotional intelligence and various psychological factors in school environment. This paper compares psychosocial factors from a school in social risk area with a school in normative area, where in 211 spanish adolescents with a average age of 13 years participated. The Bar-On *Emotional Intelligence Inventory: Young Version* (EQi:YV) and the Behavior Assessment System for Children (BASC) were used. Differences in behavior problems were found according to school environment and emotional intelligence level. Furthermore, positive correlations between psychological adjustment and all scales from EQi:YV were found. Multiple regression models obtained emphasized the influence of general mood and parents relationship as factors to psychological adjustment and emotional intelligence.

**Key words:** emotional intelligence; psychological adjustment; school context; adolescent.

### Introducción

El estudio de la inteligencia emocional (IE) ha sido explorado en múltiples fenómenos psicológicos, como en conductas agresivas y consumo de drogas (Coccaro, Solis, Fanning y Lee, 2015; Garaigordobil y Peña-Sarrionandia, 2015; García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014, 2016; Gugliandolo, Costa, Cuzzocrea y Larcan, 2015), en actitudes y comportamientos antisociales (Brackett, Mayer y Warner, 2004), en competencias socio-morales en caso de *bullying* (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012; Schokman et al., 2014), en relaciones interpersonales (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011), en prevención de problemas internalizantes (Ruiz-Aranda et al., 2012), en depresión (Lombas, Martín-Albo, Valdivia-Salas y Jiménez, 2014), en suicidio (Abdollahi & Talib, 2015), en satisfacción vital (Rey, Extremera y Pena, 2011), en éxito profesional (de Haro y Castejón, 2014), en estado de ánimo (Villanueva, Prado-Gascó, González y Montoya, 2014), en trastornos de ansiedad (Ahmadpanah et al., 2016; del Mar Diaz-Castela et al., 2013), rendimiento académico (Aritzeta et al., 2016; Gugliandolo et al., 2015), en las relaciones familiares (Argyriou, Bakoyannis y Tantaros, 2016; Contreras y Cano, 2016; Lim, You y Ha, 2015), entre otras.

La IE se ha definido desde diferentes modelos teóricos. Por un lado, se encuentran los modelos focalizados en las habilidades mentales, que definen la IE como la habilidad para controlar las emociones propias y de los demás, así como para discriminarlas y usar esta información como guía de conducta (Salovey y Mayer, 1990). Mientras que el modelo

de habilidades mentales con rasgos de personalidad, la definen como un conjunto de destrezas y competencias cognitivas y conductuales de carácter emocional, con influencia en la comprensión emocional, relaciones interpersonales y resolución de conflictos cotidianos (Baron-Cohen y Hammer, 1997); este modelo distingue entre competencias emocionales básicas (autoconsideración, autoconsciencia emocional, asertividad, empatía, etc) y competencias emocionales facilitadoras (optimismo, autorrealización, alegría, independencia emocional, responsabilidad social), a su vez combina estas competencias en cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, estado de ánimo y adaptabilidad.

Siendo así, la conceptualización de la IE es de gran importancia a la hora de tomar decisiones en torno a qué y cómo evaluar, así como, en el momento de la intervención, qué programas de entrenamiento aplicar. No obstante, cabe señalar la dificultad en la evaluación de la IE en la infancia y la adolescencia, como indican Fernández-Berrocal, Salguero, Noguera, Castillo y Ruiz-Aranda (2010), pues se carece de un instrumento validado que evalúe las dimensiones de la IE de forma exhaustiva a estas edades, como sí sucede en adultos. En una revisión de Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil (2004), se distinguen entre pruebas de autoinforme y pruebas de habilidad. En concreto, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48; de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) cuenta con una adaptación al castellano de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y está compuesto por las dimensiones de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Asimismo, el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Bar-On (2000) es otro autoinforme, compuesto por las dimensiones intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, estado de ánimo y adaptabilidad siguiendo el marco teórico del autor, que además cuenta con un cuestionario de observación externa. Así como, entre las pruebas de habilidad, se encuentra el Test de Evaluación de Inteli-

\* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:

Dra. Inmaculada Gómez Becerra, Departamento Psicología. Escuela Superior de Ingeniería. Universidad de Almería. La Cañada de San Urbano, s/n. 04120, Almería (Spain). E-mail: [igomez@ual.es](mailto:igomez@ual.es)

gencia Emocional (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2001) que evalúa la IE por medio de escalas con tareas emocionales que se deben resolver.

De otro lado, Palomera, Salguero y Ruiz-Aranda (2012) encontraron relaciones entre el ajuste psicológico de los adolescentes y la IE, de manera más específica, un mayor grado en identificación de emociones aparece como factor predictivo en el ajuste psicológico, incluso a medida que se avanza en la adolescencia la habilidad de percepción emocional adquiere mayor importancia en el ajuste psicológico. Asimismo, la percepción emocional se ha relacionado con un mayor ajuste escolar en cuanto a relaciones sociales, con menores niveles de tensión y estrés, en la relación con sus padres, así como una mayor confianza y competencia personal percibida (Salguero et al., 2011). De igual modo, el desarrollo de estilos de personalidad se ha visto relacionado con la IE percibida; concretamente, las dificultades en la comprensión y regulación emocional se vincula a estilos de personalidad evitativo, depresivo, dependiente o límite (Ruiz, Salazar y Caballo, 2012). El entrenamiento de competencias emocionales son una herramienta útil para facilitar un ajuste emocional (Guil y Gil-Olarte, 2007) y optimizar el desarrollo humano, de modo que, la educación emocional es una prevención primaria inespecífica, con la finalidad de disminuir determinadas disfunciones (Bisquerra, 2003). Finalmente, como antecedente más directo de este estudio, Zavala y López (2012) exploraron las relaciones entre riesgo psicosocial e IE, en una muestra de adolescentes mexicanos en zonas de riesgo social, en la que encontraron correlaciones negativas entre la IE y algunas conductas de riesgo social (consumo de sustancias, impulsividad, propensión a la delincuencia, etc).

Ante todo lo anterior, el objetivo del presente estudio reside en explorar las relaciones entre IE y aspectos comportamentales y de personalidad, así como analizar las diferencias entre los perfiles de IE, es decir, el coeficiente de IE bajo, medio o alto y el ajuste psicológico en función del contexto escolar de procedencia; con la finalidad última de evaluar posibles relaciones entre el ajuste psicológico de los adolescentes y el desarrollo de la IE, valorando las diferencias según el contexto escolar (un centro normativo y uno de compensación educativa) y de este modo determinar factores diferenciadores que hagan necesario adaptar los programas de intervención y prevención para un óptimo desarrollo de la IE a cada una de las poblaciones.

## Método

### Participantes

La población del estudio fueron alumnos de 1º, 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria de dos centros escolares de la provincia de Almería. Uno de ellos es un centro de compensación educativa en una zona periférica de la ciudad, con un total de 53 participantes (25% de la muestra), 28 varones (52.8%) y 25 mujeres, con edades comprendidas entre 12 y 16 años ( $M=13$ ;  $DT=1.02$ ), y otro un centro de nivel

socio-educativo y socio-económico medio con un total de 158 participantes (75% de la muestra), de los cuales 77 son varones (48.7%) y 88 son mujeres, con edades comprendidas entre 12 y 17 años ( $M=13$ ;  $DT=1.15$ ).

La muestra total, de carácter incidental, está compuesta por 211 alumnos (49.8% son varones), con una edad media de 13 años ( $DT= 1.12$ ).

### Instrumentos y variables

Dado que las variables relacionadas son la Inteligencia Emocional (IE) y las características de personalidad y comportamentales de los menores de la muestra los instrumentos para su medición fueron los siguientes:

- Para la evaluación del IE se empleó el EQi:YV (*Emotional Intelligence Inventory: Young Version*, original de Bar-On y Parker, 2000), en su adaptación española (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012), para sujetos de entre 7 y 18 años en su formato de autoinforme; el cuestionario consta de 60 ítems con una escala Likert de cuatro puntos, en rango de 1 (raramente me pasa o no es cierto) a 4 (frecuentemente me pasa o es cierto). Además, del Coeficiente de Inteligencia Emocional evalúa los siguientes componentes de IE:

- (1) *Intrapersonal*: comprensión emocional o capacidad para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades de uno mismo.
- (2) *Interpersonal*: capacidad para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los otros.
- (3) *Adaptabilidad*: capacidad para tratar con los problemas cotidianos.
- (4) *Manejo del estrés*: capacidad referida al control para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes, sin arrebatos.
- (5) *Estado de ánimo general*: capacidad para mantener una apariencia positiva, optimista y para sentirse satisfecho de uno mismo y de los otros.

La fiabilidad de la validación española del cuestionario, validado en población española con edades comprendidas entre 6 y 18 años, presenta un alfa de Cronbach en las cinco dimensiones entre .63 y .80 (Ferrándiz et al., 2012).

- De otro lado, se empleó el *Autoinforme de Personalidad para adolescentes del sistema de evaluación BASC* (Sistema de evaluación conductual para niños), para evaluar las características comportamentales y de personalidad, es un cuestionario que abarca desde los 3 hasta los 18 años, dispone a su vez de formato para padres, tutores y autoinformado. Para el presente estudio se emplea la Escala Autoinforme S-3 para edades de 12 a 18 años, en su adaptación española que ha mostrado unas propiedades psicométricas satisfactorias, que se especifican en cada una de las escalas (González-Marqués, Fernández-Guinea, Pérez-Hernández, Pereña y Santamaría, 2004). El instrumento evalúa 14 áreas agrupadas en Escalas Clínicas y Escalas Adaptativas; en concreto:

1. *Escalas Clínicas del BASC* : actitud negativa hacia el colegio ( $\alpha = .83$ ), actitud negativa hacia los profesores ( $\alpha = .75$ ), búsqueda de sensaciones ( $\alpha = .76$ ), locus de control ( $\alpha = .72$ ), somatización ( $\alpha = .56$ ), estrés social ( $\alpha = .76$ ), ansiedad ( $\alpha = .73$ ), depresión ( $\alpha = .80$ ), y sentido de incapacidad ( $\alpha = .74$ ).
2. *Escalas Adaptativas* : relaciones interpersonales ( $\alpha = .79$ ), relaciones con los padres ( $\alpha = .64$ ), autoestima ( $\alpha = .83$ ) y confianza en sí mismo ( $\alpha = .37$ ).
3. *Dimensiones Globales* para delimitar situaciones de riesgo clínico y educativo: (1) *Desajuste clínico* ( $\alpha = .86$ ), compuesta por las escalas de ansiedad, atipicidad, locus de control y somatización. (2) *Desajuste Escolar* ( $\alpha = .87$ ), compuesta por actitud negativa hacia el colegio, hacia los profesores y búsqueda de sensaciones. (3) *Ajuste personal* ( $\alpha = .84$ ), compuesta por relaciones interpersonales, relaciones con los padres, confianza en sí mismo y autoestima. (4) *Índice de síntomas emocionales (ISE)* ( $\alpha = .92$ ), compuesto por las escalas de ansiedad, relaciones interpersonales, autoestima, estrés social, depresión y sentido de incapacidad.

Se opta por el uso del EQi:YV principalmente por la posibilidad de obtener un coeficiente de inteligencia emocional que siga un modelo teórico que conceptúe la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad; dado que el objetivo de estudio es explorar las relaciones entre IE y ajuste psicológico, evaluado este último por el BASC que también lo conceptúa como rasgo de personalidad. De manera que ambas variables dependientes tengan a la base un modelo teórico coherente.

### Procedimiento

Los sujetos participaron de manera anónima, voluntaria y previa autorización de los padres. Se administraron los instrumentos en cada uno de los centros usando contrabalanceo por grupos de edad. La evaluación tuvo una duración de dos sesiones de una hora cada una, con una semana de separación entre ellas.

### Análisis de datos

A fin de explorar las relaciones entre IE y las diferentes subescalas del BASC-S3 se realizó, por medio del paquete estadístico SPSS Statistics 21, en primer lugar un análisis de la

normalidad de los datos con la prueba de Kolmogórov-Smirnov.

Posteriormente, se empleó la prueba de correlación de Spearman para analizar la correlación entre las variables con la totalidad de la muestra. Tras realizar un análisis descriptivo se valoraron diferencias en las variables del estudio entre centros escolares mediante la prueba no-paramétrica de U-Man-Whitney y las diferencias en función de los distintos niveles de IE (es decir, baja, media y alta) por medio de la prueba de Kruskal-Wallis, para la totalidad de la muestra y para cada uno de los centros escolares.

Finalmente, se realizan diferentes análisis de regresión tipo Stepwise: por un lado, empleando como variable dependiente el ajuste personal y como variable independiente las escalas del EQi:YV, con el objetivo de determinar qué subescalas del cuestionario de IE pueden predecir el ajuste psicológico de los adolescentes; y, de otro lado, empleando como variable dependiente el coeficiente de inteligencia emocional y como variable independiente aquellas escalas del BASC-S3 que, en el análisis anterior realizado mediante la prueba U de Man-Whitney, se encontraron diferencialmente significativas entre los centros educativos.

## Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis de las puntuaciones en cada una de las escalas en las que se puede observar (véase Tabla 1) que la puntuación media en el coeficiente total de IE es de 106.08 que se corresponde al percentil 30, es decir un nivel medio-bajo en inteligencia emocional. De manera más específica, los sujetos que pertenecen al centro de compensación educativa (CCE) el 41.2% obtienen una puntuación baja en la escala de IE, con una puntuación media de 104.18 (percentil 25); mientras que la muestra del centro normativo (CN) tiene una puntuación algo mayor (con una media de 106.72), pero tampoco es muy elevada.

En cuanto a las puntuaciones del BASC-S3, en ambos casos las puntuaciones medias están dentro de un rango medio. Las subescalas en las que se obtiene mayor porcentaje significativo en el caso del CN son: actitud negativa hacia los profesores (19.6%;  $M=53.21$ ), actitud negativa hacia el colegio (14.6%;  $M=55.19$ ) y autoestima (14.6%;  $M=48.10$ ). Mientras que en el CCE los porcentajes mayores se obtienen en atipicidad (11.3%;  $M=53.50$ ) y somatización (7.5%;  $M=52.39$ ) (véase Tabla 1).

**Tabla 1.** Puntuaciones medias y DT en el EQi:YV y BASC-S3 en centro normativo (CN) y centro de compensación educativa (CCE).

	C. Normativo (CN)		C. Compensación (CCE)	
	M	SD	M	SD
<b>EQi:YV</b>				
1. Intrapersonal	14.38	(2.84)	13.28	(3.01)
2. Interpersonal	36.85	(5.02)	35.81	(4.84)
3. Manejo del estrés	27.08	(4.62)	27.24	(5.05)
4. Adaptabilidad	28.39	(6.01)	27.84	(5.62)
5. Estado de ánimo	43.72	(6.51)	44.66	(4.91)
6. IE	106.72	(12.18)	104.18	(12.42)

BASC-S3				
Actitud neg. colegio	53.21	(11.92)	48.84	(9.55)
Actitud neg. Prof.	55.19	(12.22)	47.13	(7.96)
Búsq. sensaciones	51.03	(10.25)	51.34	(9.30)
Atipicidad	51.32	(10.53)	53.50	(10.15)
Locus de control	52.91	(11.84)	55.13	(7.37)
Somatización	50.10	(12.31)	52.39	(11.47)
Estrés social	52.22	(13.08)	49.41	(7.77)
Ansiedad	51.05	(9.50)	47.92	(9.89)
Depresión	52.86	(14.21)	51.90	(8.69)
Sentido incapacidad	51.39	(12.12)	52.96	(7.43)
Rel. interpersonales	47.62	(15.08)	49.69	(7.92)
Rel. padres	47.41	(13.29)	52.39	(9.18)
Autoestima	48.10	(12.18)	51.54	(7.14)
Confianza en si mismo	48.77	(10.45)	50.94	(8)
Desajuste clínico	52.25	(11.67)	53.28	(9.76)
Desajuste escolar	54.24	(11.50)	49.54	(7.96)
Ajuste personal	47.37	(13.60)	51.58	(7.76)
ISE	52.89	(13.94)	50.41	(7.66)

En el análisis de las correlaciones para la totalidad de la muestra se encuentra que la mayoría son positivas, lo que se traduce en una dirección directa entre ellas (véase Tabla 2). Así las escalas de manejo del estrés y estado de ánimo del EQi:YV correlacionan con la mayoría de escalas del BASC-

S3. Asimismo, la escala ajuste personal correlaciona con todas las escalas del EQi:YV. Sin embargo, las escalas de relaciones interpersonales y el coeficiente de IE son las que menor grado de correlación muestran.

**Tabla 2.** Análisis correlacional de Spearman de la muestra completa.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Actitud neg. colegio	-.097	-.143*	.156*	-.119	-.179**	-.08
Actitud neg. Prof.	-.037	-.103	.119	-.193**	-.162*	-.123
Búsq. sensaciones	.016	-.017	.165*	.003	.01	.049
Atipicidad	.082	-.054	.365**	-.082	-.222**	.093
Locus de control	-.029	-.092	.373**	-.037	-.242**	.058
Somatización	.045	-.076	.139*	-.132	-.286**	-.048
Estrés social	-.083	-.064	.292**	-.056	-.351**	.034
Ansiedad	.051	.056	.266**	-.04	-.213**	.087
Depresión	-.053	-.108	.240**	-.197**	-.377**	-.084
Sentido incapacidad	-.099	-.062	.267**	-.241**	-.433**	-.083
Rel. interpersonales	.125	.234**	-.186**	.202**	.331**	.151*
Rel. padres	.093	.175*	-.243**	.290**	.353**	.162*
Autoestima	.135*	.071	-.207**	.219**	.601**	.108
Confianza en si mismo	.196**	.213**	-.136*	.227**	.433**	.196**
Desajuste clínico	.041	-.039	.387**	-.074	-.305**	.082
Desajuste escolar	-.062	-.108	.161*	-.122	-.138*	-.078
Ajuste personal	.194**	.213**	-.239**	.274**	.544**	.191**
ISE	-.054	-.123	.341**	-.162*	-.485**	-.026

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

De otro lado, se realizó un análisis correlacional de Spearman para cada uno de los grupos (CN y CCE) (véase Tabla 3). Para el CN encontramos que las escalas de manejo del estrés y de estado de ánimo correlacionan con todas las escalas del BASC-S3, excepto para la escala de búsqueda de sensaciones, así como en ajuste personal correlaciona con todas las escalas del EQi:YV: interpersonal ( $r = .240$ ;  $p < .01$ ), intrapersonal ( $r = .223$ ;  $p < .01$ ), manejo del estrés ( $r = -.323$ ;

$p < .01$ ), adaptabilidad ( $r = .259$ ;  $p < .01$ ), estado de ánimo ( $r = .597$ ;  $p < .01$ ) y coeficiente de inteligencia emocional ( $r = .170$ ;  $p < .05$ ). Sin embargo, para el CCE no se encuentra correlación con la escala de ajuste personal para todas las escalas del EQi:YV, sólo se encuentra correlación en intrapersonal ( $r = .339$ ;  $p < .05$ ), adaptabilidad ( $r = .283$ ;  $p < .05$ ), estado de ánimo ( $r = .294$ ;  $p < .05$ ) y coeficiente de inteligencia emocional ( $r = .294$ ;  $p < .05$ ).

**Tabla 3.** Análisis correlacional de Spearman para cada contexto escolar.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
<b>Centro Normativo -CN- (n = 158)</b>						
Actitud neg. colegio	-.169*	-.192*	.225**	-.192*	-.271**	-.131
Actitud neg. Prof.	-.098	-.199*	.183*	-.245**	-.163*	-.176*
Búsq. sensaciones	-.007	-.057	.151	-.055	-.048	-.007
Atipicidad	.075	-.048	.383**	-.073	-.280**	.093
Locus de control	-.029	-.055	.412**	-.033	-.312**	.088
Somatización	.113	-.077	.244**	-.114	-.321**	.009
Estrés social	-.123	-.092	.317**	-.085	-.424**	.016
Ansiedad	.006	.094	.347**	-.015	-.260**	.128
Depresión	-.027	-.08	.311**	-.170*	-.441**	-.013
Sentido incapacidad	-.127	-.077	.311**	-.221**	-.488**	-.07
Rel. interpersonales	.132	.236**	-.213**	.223**	.391**	.166*
Rel. padres	.217**	.174*	-.290**	.289**	.391**	.179*
Autoestima	.135	.088	-.266**	.213**	.659**	.083
Confianza en si mismo	.247**	.211**	-.178*	.215**	.483**	.190*
Desajuste clínico	.04	-.012	.470**	-.058	-.372**	.128
Desajuste escolar	-.116	-.184*	.219**	-.199*	-.195*	-.133
Ajuste personal	.240**	.223**	-.323**	.259**	.597**	.170*
ISE	-.085	-.091	.389**	-.170*	-.572**	-.011
<b>Centro Compensación Educativa -CCE- (n = 53)</b>						
Actitud neg. colegio	.094	-.085	.055	.033	.108	.072
Actitud neg. Prof.	.006	.02	.012	-.157	-.235	-.042
Búsq. sensaciones	.125	.107	.204	.133	.215	.209
Atipicidad	.159	-.068	.318*	-.057	.001	.112
Locus de control	.033	-.163	.187	.054	.155	-.015
Somatización	-.031	-.044	-.167	-.071	-.133	-.149
Estrés social	-.044	.01	.168	.028	-.09	.042
Ansiedad	.057	-.13	.07	-.015	-.012	-.065
Depresión	-.033	-.252	.018	-.267	-.134	-.310*
Sentido incapacidad	.121	.049	.118	-.186	-.176	-.032
Rel. interpersonales	.134	.213	-.018	.145	.165	.165
Rel. padres	-.106	.313*	-.064	.402**	.236	.256
Autoestima	.245	.125	-.007	.171	.297*	.215
Confianza en si mismo	.156	.281*	.047	.317*	.289*	.314*
Desajuste clínico	.072	-.106	.135	-.018	-.023	-.021
Desajuste escolar	.15	.032	.074	-.002	.022	.094
Ajuste personal	.174	.339*	-.034	.283*	.294*	.294*
ISE	-.029	-.186	.1	-.126	-.169	-.142

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

Posteriormente, se analizaron posibles diferencias en las puntuaciones de cada una de las escalas comparando el centro de procedencia, por medio de la prueba U de Mann-Whitney. Tras este análisis se hallaron diferencias significativas en las escalas de intrapersonal ( $Z = -2.45$ ;  $p < .05$ ), actitud negativa hacia el colegio ( $Z = -2.29$ ;  $p < .05$ ) actitud negativa hacia los profesores ( $Z = -4.23$ ;  $p < .05$ ), locus de control ( $Z = -2.062$ ;  $p < .05$ ), somatización ( $Z = -1.81$ ;  $p < .05$ ), ansiedad ( $Z = -2.007$ ;  $p < .05$ ), sentido de incapacidad ( $Z = -2.09$ ;  $p < .05$ ), relaciones con los padres ( $Z = -2.38$ ;  $p < .05$ ) y desajuste escolar ( $Z = 2.54$ ;  $p < .05$ ), en ellas la puntuación ha sido mayor para el CCE en las escalas de locus de control (R promedio = 120.92), somatización (R promedio = 118.34), sentido de incapacidad (R promedio = 121.09) y relaciones con los padres (R promedio = 122.24).

De igual modo, se realizó un análisis de comparación en las dimensiones del BASC-S3 entre los diferentes niveles de IE, para la totalidad de la muestra, en el que se encontraron

diferencias significativas en actitud negativa hacia el colegio ( $\chi^2(2, 211) = 7.37$ ;  $p < .05$ ), actitud negativa hacia el profesor ( $\chi^2(2, 211) = 10.33$ ;  $p < .05$ ), depresión ( $\chi^2(2, 211) = 7.43$ ;  $p < .05$ ), sentido de incapacidad ( $\chi^2(2, 211) = 6.57$ ;  $p < .05$ ), relación con los padres ( $\chi^2(2, 211) = 10.16$ ;  $p < .05$ ), confianza en sí mismo ( $\chi^2(2, 211) = 9.80$ ;  $p < .05$ ), desajuste escolar ( $\chi^2(2, 211) = 6.65$ ;  $p < .05$ ), desajuste personal ( $\chi^2(2, 211) = 10.52$ ;  $p < .05$ ). Así como en un análisis diferenciando entre el contexto escolar, se encuentran diferencias en el CN en las escalas de negativa hacia el colegio ( $\chi^2(2, 158) = 7.98$ ;  $p < .05$ ), actitud negativa hacia el profesor ( $\chi^2(2, 158) = 11.32$ ;  $p < .05$ ), relación con los padres ( $\chi^2(2, 158) = 7.38$ ;  $p < .05$ ), desajuste escolar ( $\chi^2(2, 158) = 6.34$ ;  $p < .05$ ) y personal ( $\chi^2(2, 158) = 6.03$ ;  $p < .05$ ). En el CCE se encuentran diferencias en depresión ( $\chi^2(2, 52) = 10.22$ ;  $p < .05$ ), confianza en sí mismo ( $\chi^2(2, 52) = 6.93$ ;  $p < .05$ ), y desajuste personal ( $\chi^2(2, 52) = 7.33$ ;  $p < .05$ ).

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de regresión paso a paso (*stepwise*) en el que se incluyó como variable dependiente el ajuste personal y como variable independiente las escalas de EQi:YV, con el objeto de valorar qué subescalas del EQi:YV pueden predecir el ajuste psicológico en los adolescentes. En la Tabla 4 se ofrecen los resultados de dicho análisis en el que encontramos que las variables que mayor

relación significativa tienen con el ajuste personal son el estado de ánimo y el manejo del estrés, estos dos factores explican el 44.9% de la variabilidad del ajuste personal en el que la variable estado de ánimo cobra mayor importancia ( $\beta = .635$ ) y signo positivo. Mientras que el manejo de estrés muestra una relación negativa ( $\beta = -.195$ ).

**Tabla 4.** Análisis de regresión múltiple *stepwise*.

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	<i>t</i>	<i>p</i>
	B	Tip. Error			
1 (Constante)	-8.626	4.806		-1.795	.074
Estado ánimo	1.301	.108	.641	12.015	.0
2 (Constante)	5.984	6.066		.987	.325
Estado ánimo	1.289	.105	.635	12.269	.0
Manejo del estrés	-.52	.138	-.195	-7.63	.0

Asimismo, se realizó el mismo análisis de regresión tomando como variable dependiente el coeficiente de IE y como variable independiente las escalas del BASC-S3 que resultaron significativamente diferentes entre los centros educativos. En la Tabla 5 se muestran los resultados del análisis que refleja que las variables relación con los padres, locus de control, sentido de incapacidad y ansiedad mantienen una re-

lación con la IE, estas relaciones son positivas excepto para el sentido de incapacidad cuya relación es negativa ( $\beta = -.187$ ). De otro lado, el modelo que explica el mayor porcentaje de variabilidad de la IE ( $R^2 = 9\%$ ) es aquel que incluye todas las variables (modelo 4) en el cual las variables relación con los padres ( $\beta = .233$ ) y sentido de incapacidad tienen mayor relevancia ( $\beta = -.243$ ).

**Tabla 5.** Análisis de regresión múltiple *stepwise*.

	Coeficientes no estandarizados		C. Estandarizados	<i>t</i>	<i>p</i>
	B	Tip. Error			
1 (Constante)	99.309	3.361		29.552	.0
Relación Padres	.139	.067	.143	2.082	.039
2 (Constante)	81.868	7.764		10.544	.0
Relación padres	.249	.079	.254	3.132	.002
Locus de control	.227	.091	.202	2.485	.014
3 (Constante)	87.127	8.081		10.781	.0
Relación padres	.228	.079	.233	2.872	.004
Locus de control	.347	.106	.309	3.258	.001
Sentido incapacidad	-.206	.096	-.187	-2.139	.034
4 (Constante)	81.218	8.452		9.61	.0
Relación padres	.227	.079	.233	2.893	.004
Locus de control	.325	.106	.29	3.069	.002
Sentido incapacidad	-.267	.099	-.243	-2.686	.008
Ansiedad	.204	.093	.161	2.188	.03

## Discusión y Conclusiones

El objetivo del presente estudio es explorar las relaciones entre Inteligencia Emocional (IE) y el ajuste psicológico de los adolescentes, no sólo a nivel general sino diferenciando entre el contexto educativo y social, concretamente entre un centro escolar de compensación educativa (CCE) y un centro escolar normativo (CN). En primer lugar, se muestran relaciones coherentes con estudios anteriores en los que habilidades de percepción de la IE se ven relacionadas con un mejor ajuste psicológico, algo que ha sido fundamentado extensamente en la literatura (Kumar, Mehta y Maheshwari, 2013; Palomera et al., 2012; Rivers et al., 2012; Salguero et al., 2011; Salguero, Palomera y Fernández-Berrocal, 2012). Además, los resultados ponen de manifiesto diferencias en

cuanto a la prevalencia de conductas en función del contexto de los adolescentes; por un lado, los alumnos procedentes de un contexto normativo (CN) muestran actitudes negativas hacia el colegio y el profesorado y problemas de autoestima. Mientras que los alumnos procedentes de un contexto de riesgo social (CCE) muestran problemas de atipicidad y somatización. Asimismo, se han encontrado relaciones entre ajuste personal y las escalas de IE tanto en el CN como en el CCE, algo coherente con el estudio de Zavala y López (2012) que analiza rasgos psicológicos en adolescentes en zonas de riesgo social y encuentra, a pesar de las diferencias en los instrumentos, correlaciones similares a la del presente estudio en lo relativo a depresión y locus de control.

De otro lado, se encuentran diferencias entre variables al comparar las puntuaciones en cada uno de los instrumentos

entre el centro normativo y el centro de compensación educativa. Por un lado, la variable intrapersonal del cuestionario EQi:YV de IE y las variables de locus de control, somatización, actitud negativa hacia los profesores y el colegio, relaciones con los padres, ansiedad y desajuste escolar. En relación al modelo de interrelación de las dimensiones del BASC (González-Marqués et al., 2004), algunas de las variables en las que se han encontrado diferencias entre los distintos niveles de IE se relacionan con el ajuste personal como son las subescalas de depresión, relación con los padres, confianza en sí mismo. De igual modo, variables que el modelo relaciona con el ajuste escolar se han visto relacionadas en el presente estudio; en concreto, las relaciones entre las actitudes negativas hacia el colegio y los profesores y el sentido de incapacidad.

En cuanto al análisis de regresión, en un primer lugar, se muestra el estado de ánimo y el manejo del estrés como variables que se relacionan con el ajuste psicológico. Zavala y López (2012) hallaron resultados similares en cuanto a la influencia del manejo del estrés en trastornos alimentarios, abuso de sustancias, predisposición a la delincuencia, efecto depresivo y tendencia suicida en adolescentes en zonas de riesgo social. Asimismo, se ha hallado que otra variable relacionada con la inteligencia emocional y que se mantiene en todos los modelos de regresión es la relación con los padres, este hallazgo coincide con el estudio realizado por Rodríguez, Doguett y Revuelta (2012), así como a lo aportado por Bulut (2013) sobre el desarrollo de la inteligencia en niños con desventajas socio-económicas.

Entre las limitaciones que presenta el estudio cabe señalar el bajo tamaño de la muestra lo que dificulta la generalización de los resultados, así sería necesario ampliar la mues-

tra y que desde una perspectiva contextual y ecológica se realizaran estudios de factores y programas de intervención específicos y adaptados para cada población. Asimismo, otra limitación relacionada con los instrumentos, no propia de este estudio sino habitual en la investigación de IE, es que la variabilidad a la hora de evaluar este constructo psicológico puede dificultar la comparación entre estudios.

En cualquier caso, los resultados hallados son de interés a la hora de aplicar programas de prevención e intervención en diferentes problemas psicosociales, teniendo en cuenta los factores relacionados con la IE que influyen en el ajuste psicológico de los adolescentes en función del contexto socio-educativo. Además, como señalan estudios anteriores, el ajuste psicológico se relaciona con conductas violentas en el contexto escolar dificultando la integración en las aulas (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010), por lo que la aplicación de programas de intervención y de prevención en las aulas dirigidas al fomento y desarrollo de la IE puede a su vez mejorar el ajuste psicológico de los adolescentes y, por ende, conductas prosociales en este contexto, ya que la IE puede actuar como un factor de protección mediador en este tipo de conductas (Davis y Humphrey, 2012; Frederickson, Petrides y Simmonds, 2012). Así la mejora del ajuste psicológico en la adolescencia, por medio de la intervención en IE ha sido estudiada en diversos estudios, como en el programa INTEMO (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013; Ruiz-Aranda et al., 2012), el Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en educación primaria (Carrasco, Alarcón y Trianes, 2015) o el programa Aprender a Convivir (Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2015).

## Referencias

- Abdollahi, A. y Talib, M. A. (2015). Emotional intelligence as a mediator between rumination and suicidal ideation among depressed inpatients: The moderating role of suicidal history. *Psychiatry Research*, 228(3), 591-597. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2015.05.046>
- Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghighi, M., Jahangard, L., Bajoghli, H., Bahmani, D. S. y Brand, S. (2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 133. doi: 10.2147/NDT.S98259
- 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
- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M. y Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 1-8. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.11.001>
- Bar-On, R. y Parker, J. D. (2000). BarOn emotional quotient inventory: Youth version. *Technical Manual. New York: Multi-Health Systems*.
- Baron-Cohen, S. y Hammer, J. (1997). Parents of children with asperger syndrome: What is the cognitive phenotype? *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9(4), 548-554. doi: 10.1162/jocn.1997.9.4.548
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En W. R. Bar-On, J. D. Parker (red.). *The Handbook of Emotional Intelligence*, (pp. 363-388). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402. doi:10.1016/S0191-8869(03)00236-8
- Bulut, S. (2013). Intelligence development of socio-economically disadvantaged pre-school children. *Anales de Psicología*, 29(3), 855-864. doi:10.6018/analesps.29.3.168101
- Carrasco, C., Alarcón, R. y Trianes, M. V. (2015). Effectiveness of an intervention programme based on social climate, school violence and sociometric tests in primary education. *Journal of Psychodidactics*, 20(2), 247-262. doi:10.1387/RevPsicodidact.13206
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. *Revista De Psicodidáctica*, 15(1), 21-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.732>
- Coccaro, E. F., Solís, O., Fanning, J. y Lee, R. (2015). Emotional intelligence and impulsive aggression in intermittent explosive disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 61(0), 135-140. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpsychires.2014.11.004>
- Contreras, L. y Cano, M. C. (2016). Social competence and child-to-parent violence: Analyzing the role of the emotional intelligence, social attitudes, and personal values. *Deviant Behavior*, 37(2), 115-125. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01639625.2014.983024>
- Davis, S. K. y Humphrey, N. (2012). Emotional intelligence as a moderator of stressor-mental health relations in adolescence: Evidence for specificity.



- Personality and Individual Differences*, 52(1), 100-105. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.006>
- de Haro, J. y Castejón, J. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence and early professional success: Predictive and incremental validity. [Inteligencia emocional percibida, inteligencia general y éxito profesional en el inicio de la carrera: Validez predictiva e incremental] *Anales De Psicología*, 30(2), 490-498. doi:10.6018/analesps.30.2.154621
- Díaz-Castela, M., Hale III, W. W., Muela, J. A., Espinosa-Fernández, L., Klimstra, T. y García-López, L. J. (2013). The measurement of perceived emotional intelligence for Spanish adolescents with social anxiety disorder symptoms. *Anales de Psicología*, 29(2), 509-515. doi:10.6018/analesps.29.2.144271
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536203>
- Fernández Berrocal, P., Salguero Noguera, J. M., Castillo Gualda, R. y Ruiz Aranda, D. (2010). Inteligencia emocional, adaptación y convivencia escolar. En J. J. Gazquez Linares y M. C. Pérez Fuentes (Eds.), *La convivencia escolar. aspectos psicológicos y educativos*. (pp. 494). Granada: GEU.
- 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. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/spanish%20tmms.pdf>
- Ferrández, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.2814>
- Frederickson, N., Petrides, K. y Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 323-328. doi:10.1016/j.paid.2011.10.034
- Garaigordobil, M. y Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*, 6(743), 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00743
- García-Sancho, E., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584-591. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- García-Sancho, E., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2016). Angry rumination as a mediator of the relationship between ability emotional intelligence and various types of aggression. *Personality and Individual Differences*, 89, 143-147. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.007>
- González-Marqués, J., Fernández-Guinea, S., Pérez-Hernández, E., Pereña, J. y Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. Madrid: TEA.
- Gugliandolo, M. C., Costa, S., Cuzzocrea, F. y Larcari, R. (2015). Trait emotional intelligence as mediator between psychological control and behaviour problems. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2290-2300. doi: 10.1007/s10826-014-0032-3
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: Desarrollo de competencias socioemocionales. En J. M. Mestre y P. Fernández (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 187). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. a. C. y Justicia, F. (2015). Estudio longitudinal de los efectos del programa aprender a convivir en la competencia social infantil. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 263-283. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13313
- Kumar, V. V., Mehta, M. y Maheshwari, N. (2013). Effect of emotional intelligence on the achievement motivation, psychological adjustment and scholastic performance of secondary school students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(1), 60-67. Recuperado de <http://medind.nic.in/jak/r13/i1/jakt13i1p60.pdf>
- Lim, S. A., You, S. y Ha, D. (2015). Parental emotional support and adolescent happiness: Mediating roles of self-esteem and emotional intelligence. *Applied Research in Quality of Life*, 10(4), 631-646. doi: 10.1007/s11482-014-9344-0
- Lombas, A. S., Martín-Albo, J., Valdivia-Salas, S. y Jiménez, T. I. (2014). The relationship between perceived emotional intelligence and depressive symptomatology: The mediating role of perceived stress. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1069-1076. doi:10.1016/j.adolescence.2014.07.016
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2001). *Technical manual for the MSCEIT v. 2.0*. Toronto, Canada: MHS
- Palomera, R., Salguero, J. M. y Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 20(1), 43-58. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Salguero\\_Jose\\_M/publication/249992796\\_La\\_percepcion\\_emocional\\_como\\_predictor\\_estable\\_del\\_ajuste\\_psicosocial\\_en\\_la\\_adolescencia/links/0c96052148083b27b7000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Salguero_Jose_M/publication/249992796_La_percepcion_emocional_como_predictor_estable_del_ajuste_psicosocial_en_la_adolescencia/links/0c96052148083b27b7000000.pdf)
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in adolescents: The MSCEIT-YV psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366. doi: 10.1177/0734282912449443
- Rodríguez-Fernández, A., Drogue, L. y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. doi: 10.1387/RevPsicodidact.3002
- Ruiz, E., Salazar, I. C. y Caballo, V. E. (2012). Inteligencia emocional, regulación emocional y estilos/trastornos de personalidad. *Behavioral Psychology*, 20, 281-304. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Vicente\\_Caballo/publication/230704262\\_Emotion\\_al\\_intelligence\\_emotional\\_regulation\\_and\\_personality\\_stylesdisorders\\_Inteligencia\\_emocional\\_y\\_estilos\\_trastornos\\_de\\_personalidad/links/0046352c1b19fc595d000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Vicente_Caballo/publication/230704262_Emotion_al_intelligence_emotional_regulation_and_personality_stylesdisorders_Inteligencia_emocional_y_estilos_trastornos_de_personalidad/links/0046352c1b19fc595d000000.pdf)
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2012). Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>
- 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(2), 143-152. doi: 10.1989/ejep.v4i2.84
- Salguero, J. M., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: A 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21-34. doi: 10.1007/s10212-011-0063-8
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-212. doi: 10.2190/dugg-p24e-52nw-k-6cjd
- 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. *Emotion, Disclosure, and Health*, 125, 154. Recuperado de [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Reprints...Mood%20Meas%20and%20Mood%20Cong/CA1995SaloveyMayer.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...Mood%20Meas%20and%20Mood%20Cong/CA1995SaloveyMayer.pdf)
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/140542>
- Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N. y Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194-200. doi:10.1016/j.lindif.2014.10.013
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R. y Montoya, I. (2014). Emotional awareness, mood and individual and social adjustment outcomes in children aged 8-12 years old. *Anales de Psicología*, 30(2), 772-780. doi:10.6018/analesps.30.2.159261
- Zavala, M. A. y López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial: ¿Qué papel juega la inteligencia emocional? *Psicología Conductual*, 20(1), 59-75. Recuperado de [http://www.funveca.org/revista/pedidos/product.php?id\\_product=524](http://www.funveca.org/revista/pedidos/product.php?id_product=524)

(Artículo recibido: 22-10-2015; revisado: 04-02-2016; aceptado: 03-03-2016)