

# Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato

EDUARDO CARRILLO-RAMÍREZ,<sup>1</sup> GERMÁN PÉREZ-VERDUZCO,<sup>2</sup>  
FRANCISCO AUGUSTO LACA-AROCENA,<sup>3</sup> ALEJANDRO CÉSAR ANTONIO LUNA-BERNAL<sup>4</sup>



## Resumen

El objetivo del estudio fue analizar la posible relación entre la inteligencia emocional percibida y el autoconcepto en una muestra de adolescentes bachilleres. La muestra (N = 258) estuvo compuesta por estudiantes de 15 a 19 años, quienes respondieron el Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto (LAEA) y el Cuestionario de Inteligencia Emocional Percibida (Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24). Se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple, el cual mostró que las tres dimensiones de la inteligencia emocional percibida evaluadas (Atención Emocional, Claridad de Sentimientos y Reparación Emocional) predicen positivamente puntajes de autoconcepto. Se discuten estos resultados resaltando la importancia de fortalecer programas de desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela que contribuyan al desarrollo y bienestar de los adolescentes mejorando su autoconcepto.

*Palabras clave:* Educación emocional, Inteligencia emocional, Autoconcepto, Adolescentes, Regresión múltiple.

## Perceived Emotional Intelligence and Self-Concept in Adolescent High-School Students

## Abstract

The aim of the study was to analyze the possible relationship between emotional intelligence and self-concept in a sample of high school adolescents. The sample (N = 258) was composed of students from 15 to 19 years old, who answered the List of Adjectives for the Evaluation of Self-concept (LAEA) and the Questionnaire of Emotional Intelligence Perceived (Trait Meta-mood Scale, TMMS-24). A multiple regression analysis was carried out, which showed that the three dimensions of perceived emotional intelligence evaluated (Emotional Attention, Clarity of Feelings and Emotional Reparation) positively predict self-concept scores. These results are discussed highlighting the importance of strengthening programs for the development of socio-emotional skills in schools that contribute to the development and well-being of adolescents.

*Key Words:* Emotional Education, Emotional Intelligence, Self-Concept, Adolescents, Multiple Regression.

Recibido: 14 de agosto de 2020  
Aceptado: 17 de septiembre de 2020  
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Asistente de investigación en el Departamento de Investigación en Iniciativa Juvenil Colimense A.C. [ecarrillo1@ucol.mx](mailto:ecarrillo1@ucol.mx). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9373-8677>
- 2 Profesor de tiempo parcial en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Director de Investigación en Iniciativa Juvenil Colimense, A. C. [german\\_perez@ucol.mx](mailto:german_perez@ucol.mx). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4370-2307>
- 3 Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima (México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (II). [francisco\\_laca@ucol.mx](mailto:francisco_laca@ucol.mx). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1858-5532>
- 4 Profesor de Tiempo Completo en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara (México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (I). [aluna642@hotmail.com](mailto:aluna642@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>

## Introducción

La investigación en los ámbitos psicoeducativo y clínico viene indicando la necesidad de explorar y postular marcos explicativos que incluyan características emocionales y afectivas; contemplando la regulación emocional y la percepción de uno mismo implicadas en el desempeño escolar de los jóvenes. Sin embargo, tradicionalmente estos estudios se han limitado a establecer relaciones entre estas características y los resultados académicos (Miras, 2008; Lope, Antoñanzas & Carbonell, 2018; Gutiérrez, Cabello & Fernández-Berrocal, 2017).

La inteligencia emocional es un constructo ampliamente estudiado, el cual se ha visto asociado con la capacidad que tienen las personas para construir un futuro exitoso, mejorar su salud mental y física, así como mejorar sus habilidades en las relaciones interpersonales y promover la activación física (Goleman, 2000; Ader, 2001; Mayer, Salovey & Caruso, 2008; Vaquero-Solís *et al.*, 2020). Respecto de este trabajo, se decidió estudiar la inteligencia emocional considerándola un predictor del autoconcepto en la medida que contribuye a incrementar la calidad de las relaciones interpersonales, mejorando con ello el ajuste social de los individuos (Lopes, Salovey & Straus, 2003; Rani, 2018). En la literatura académica sobre el tema, el modelo de inteligencia emocional percibida (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2008; Salovey & Grewal, 2005) es uno de los más reconocidos y referenciados. Varios estudios han mostrado que quienes poseen una elevada inteligencia emocional perciben con mayor agudeza las emociones propias y ajenas, gestionan mejor estas emociones, mejorando con ello la cantidad y calidad de sus relaciones interpersonales, lo cual tiene efectos positivos en su autoconcepto. Por su parte, un autoconcepto predominantemente positivo mejora el ajuste social y académico de los estudiantes (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Matalinares *et al.*, 2005; Schutte, Malouff, Simunek, Hollander & McKenley, 2012).

El presente estudio analiza la relación entre los componentes de la inteligencia emocional percibida según el citado modelo de Salovey y el autoconcepto. Parte de la perspectiva de que una adecuada percepción de la propia inteligencia emocional contribuye significativamente a un autoconcepto positivo, lo cual a su vez redundará en un mejor ajuste social del adolescente tanto en su ámbito académico como en los ámbitos familiar y social.

## Inteligencia emocional percibida

La literatura científica llama la atención, en el estudio de las diferencias individuales, en la habilidad de procesar y utilizar información emocional (Mayer, Roberts & Barsade, 2008). Este interés se basa en el supuesto de que la gente capaz de expresar y comprender emociones, de dotar de significado a la experiencia emocional y de regular sus emociones estará mejor ajustada psicológicamente y socialmente (Ciarrochi, Chan, Caputi & Roberts, 2001). Como todo constructo que se ha extendido y popularizado, la inteligencia emocional ha generado diversas aproximaciones teóricas, modelos y definiciones. Algunos han cuestionado que la inteligencia emocional sea un concepto válido porque ha sido definido de demasiadas formas (Locke, 2005). Afirman que el término cubre demasiadas cosas, rasgos y conceptos diferentes (Landy, 2005; Murphy & Sideman, 2006), tales como la autoestima incluida en estos modelos que no concierne directamente a las emociones ni a la inteligencia (Matthew, Roberts & Zeidner, 2004). Una definición ampliamente aceptada y citada procede del modelo de habilidades de Mayer y Salovey. La inteligencia emocional es la habilidad de percibir, aprehender y expresar emociones adecuadamente; la habilidad de entender y generar sentimientos así como de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). Al desempeñar un rol importante en moderar las reacciones emocionales ante los encuentros estresantes con la realidad, la inteligencia emocional influye en el bienestar subjetivo de los individuos (Salovey, Mayer, Caruso & Yoo, 2009).

El constructo polémico de inteligencia sobre sí hay una sola inteligencia general o habría varias, Mayer y Salovey (2008) lo circunscriben cuando la inteligencia se aplica al ámbito de las emociones como: a) la capacidad de razonar con y sobre las emociones; y, b) la contribución del sistema de las emociones al incremento de la inteligencia. Durante mucho tiempo, las emociones han sido vistas como características irracionales, incluso patológicas en su arbitrariedad e intensidad. Aunque esto describe la manifestación más ostensible de las emociones, no es un retrato completo del funcionamiento del sistema emocional. Hay evidencia creciente de que el significado de muchas emociones es en gran parte universal, muchas manifestaciones emocionales tienen la misma interpretación en muy diferentes culturas, como un medio de comunicación de la humanidad previo a los lenguajes hablados. Las emociones desempeñan

un papel clave en ayudar a la gente a interpretar las propias acciones y las de los otros, además de transformar la interacción inter e intrapersonal, abonando a la discusión sobre el papel de las emociones en las conductas prosociales (Dyer, 1983; Alvarado-Calderón, 2019). En 1997, Mayer y Salovey proponen un modelo de cuatro ramas que van en una jerarquía ascendente desde: a) habilidad de percibir adecuadamente las emociones propias y las de otros; b) uso de las emociones para facilitar el pensamiento; c) comprender el lenguaje emocional y las señales provocadas por las emociones; y, d) gestionar emociones para alcanzar metas específicas (Mayer & Salovey, 1997). Existen diferencias individuales en cada uno de estos cuatro procesos.

El interés por un constructo conlleva el interés en su medición. Los constructos teóricos habituales en Psicología solo permiten su medición indirecta; lo que en realidad medimos son las percepciones subjetivas auto-reportadas por los individuos. Así, los investigadores designan como Inteligencia Emocional Percibida el conocimiento que los individuos manifiestan tener sobre sus habilidades emocionales como diferentes a sus capacidades y habilidades mentales reales (Salovey, Stroud, Woolery & Eppel, 2002).

Gran parte del trabajo académico en el campo de la inteligencia emocional se ha centrado en la obtención de instrumentos válidos para su evaluación o la de aspectos asociados con ella. Hay un número de escalas basadas en la habilidad de la percepción de emociones (Archer, Constanzo & Akert, 2001), en la identificación y comprensión de emociones (Geher, Warner & Brown, 2001), y en la integración compleja de las emociones (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker & Zeitlin, 1990). Un instrumento basado en las habilidades para la percepción, comprensión y manejo de las emociones según el citado modelo jerárquico de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997), es la conocida como escala de meta-conocimiento de rasgos afectivos o emocionales (Trait Meta-Mood Scale, TMMS, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995; Salovey, Stroud, Woolery & Eppel, 2002), instrumento que en su adaptación al español (Fernández-Berrocal, Extrema & Ramos, 2004; Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka & Aritzeta, 2010) se ha utilizado en el presente estudio y es descrito en el apartado del método.

### Autoconcepto

La investigación en Psicología educativa ha revelado que, además de los recursos cognitivos, los estu-

diantes hacen uso de recursos emocionales y de equilibrio personal para hacer frente a un determinado proceso de aprendizaje. La mayoría de las aproximaciones actuales al análisis de la dimensión emocional y afectiva de los procesos educativos en contextos escolares, hacen referencia a las representaciones que los individuos construyen de sí mismos, entre los que se encuentran la autoimagen, la autoestima y el autoconcepto, pues, reconocen la relevancia de un buen ajuste socioemocional, desarrollo de la personalidad y bienestar psicosocial en el rendimiento académico (Miras, 2008; Chávez-Becerra, Flores-Tapia, Castillo-Nava & Méndez-lozano, 2020).

El autoconcepto postula la idea del yo como objeto del conocimiento de sí mismo por parte del sujeto. Aunque las primeras definiciones sobre autoconcepto hacían referencia a un constructo unitario e indivisible (Penado & Rodicio-García, 2017), actualmente tiende a concebirse como un constructo pluridimensional que engloba representaciones sobre diversos aspectos del sujeto, entre ellos el de sus relaciones interpersonales y, en los estudiantes, su rendimiento académico. Así, se entiende ahora como un conjunto de conceptos jerárquicamente organizados e internamente consistentes sobre diversos aspectos humanos, desde lo físico o emocional, hasta lo personal y lo social (Montoya, Pinilla & Dussán, 2018).

Pese a los muchos trabajos de investigación alrededor del autoconcepto, persiste cierta confusión concerniente a su definición, se utilizan de modo intercambiable las denominaciones autoconcepto, autoimagen, autoestima y autoaceptación (Garaigordobil, 2011; Rani, 2018). El autoconcepto puede ser considerado como la dimensión más cognitiva que un individuo tiene de sí mismo, en tanto la autoestima sería la dimensión más afectiva (Clemes, Bean & Clark, 1991). Los individuos observan y evalúan su apariencia, sus habilidades físicas e intelectuales, así como distintas capacidades y características psicológicas tales como sus relaciones interpersonales (Miras, 2008). Garaigordobil (2011) define al autoconcepto como un conjunto de características que el individuo asocia a sí mismo. Es un sistema organizado, multifacético y jerárquico con una tendencia a la estabilidad, pero al mismo tiempo dinámico. El individuo crea categorías sobre la información que obtiene de sí mismo construyendo un autoconcepto global, así como unos conceptos específicos para cada rol que desempeña. Aunque con una tendencia a ser estable, existe una constante reconsideración de la imagen que el sujeto tiene

**Cuadro 1. Distribución de la muestra en edad y grado, en función del género (N = 255)**

	Hombres	Mujeres	Total
15-16 años	117 (45.9%)	40 (15.7%)	157 (61.6%)
17-19 años	62 (23.9%)	37 (14.5%)	98 (38.4%)
Total	178 (69.8%)	77 (30.2%)	255 (100%)
Primer semestre	82 (32.2%)	17 (6.7%)	99 (38.8%)
Tercer semestre	73 (28.6%)	38 (14.9%)	111 (43.5%)
Quinto semestre	23 (9.0%)	22 (8.6%)	45 (17.6%)
Total	178 (69.8%)	77 (30.2%)	255 (100%)

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Todos los porcentajes son en relación con la muestra total.

de sí mismo pudiendo cambiar a través de las etapas del ciclo vital.

El autoconcepto involucra dos dimensiones: 1) el autoconcepto real, construido con las percepciones que se van formando a partir de las experiencias que un individuo tiene con los demás, al formar comparaciones con otros y al arribar a conclusiones sobre características de su propia identidad; y 2) el autoconcepto ideal, que se va construyendo en contraste con las experiencias personales (Garaigordobil, 2011). Esta segunda dimensión depende de modelos ideales, ideales del yo, referentes a cómo le gustaría al individuo verse a sí mismo, poseyendo características que su cultura y grupos de referencia describen como deseables. Este autoconcepto ideal impone una cierta dirección a la vida personal en la medida que indica metas deseables y las características que ayudan a alcanzarlas.

En resumen, el autoconcepto es un eje central en el desarrollo de la personalidad de cada individuo, por ello es objeto de interés tanto en el ámbito pedagógico como en el terapéutico. Para un manejo lo más objetivo posible del constructo es necesaria la elaboración de instrumentos que permitan la medición del mismo. Uno de estos instrumentos reconocido y referenciado es el Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto LAEA (Garaigordobil, 2011) que presentamos en siguiente apartado.

## Método

### Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por 255 estudiantes matriculados en una escuela preparatoria pública ubicada en la ciudad de Colima, México; de los cuales 178 (69.8%) eran hombres, y 77 (30.2%) mujeres. Respecto al grado escolar, 99 (38.8%) estudiantes cursaban el primer semestre, 111 (43.5%) el tercer semestre, y 45 (17.6%) el quinto semestre. El

rango de edad fue de 15 a 19 años, con una media de 16.31 años (DE = .90) y un valor modal de 16 años (111 casos). Para fines del análisis de la variable edad se formaron dos grupos: 15-16 años, y 17-19 años. En el Cuadro 1 puede apreciarse la distribución por sexo según la edad y grado escolar.

### Instrumentos

- *Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto en Adolescentes y Adultos*, LAEA (Garaigordobil, 2011). Tiene por objeto evaluar el autoconcepto global a través de un listado de 57 adjetivos positivos. El participante realiza una valoración sobre el grado en que tales adjetivos pueden aplicarse a su persona en una escala Likert desde 0, "nada"; hasta 4, mucho. Para su calificación se suman todas las respuestas del sujeto, obteniendo así la puntuación directa. La autora del instrumento original reportó un alfa de Cronbach de .93.
- *Escala de Inteligencia Emocional Percibida* (Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24, Mayer y Salovey, 1997; traducción española de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). La versión original del cuestionario TMMS contenía 48 reactivos. Posteriormente, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) desarrollaron la versión castellana reduciendo el instrumento a 24 reactivos. Más recientemente, Salguero y Fernández-Berrocal (2010) efectuaron otro estudio de validación en Málaga, España, con una muestra de 1497 adolescentes de 12 a 17 años. Los coeficientes alfa de Cronbach reportados en este último estudio fueron de .84, .82 y .81 para las escalas de Atención, Claridad y Reparación, respectivamente.

Evalúa tres habilidades de inteligencia emocional del modelo de Mayer y Salovey (1997): a) Atención emocional, conceptualizada como el ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada; b) Claridad de sentimientos, enten-

didada como comprender bien los propios estados emocionales; y, c) Reparación, definida como ser capaz de regular los propios estados emocionales (ejemplo, *Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista*). Las opciones de respuesta en una escala Likert van desde 1, "muy en desacuerdo", hasta 5, "muy de acuerdo". Se califica sumando las respuestas a los ocho reactivos de cada escala, obteniendo un puntaje de entre 0 y 40 en cada una.

#### Procedimiento

Obtenida la colaboración por parte de las autoridades escolares, se acordó una fecha para la aplicación. Dentro del aula de clases se solicitó a los estudiantes su participación voluntaria para responder los cuestionarios, explicándoles el objetivo de la investigación. Se les garantizó el manejo absolutamente anónimo y confidencial de la información y su uso para fines exclusivamente científicos. Asimismo, se les explicó que en los cuestionarios no habría respuestas buenas ni malas, y que lo importante para la investigación era que sus respuestas fueran sinceras.

#### Análisis estadístico

Primero, se calcularon las puntuaciones medias y desviaciones estándar de cada una de las variables de estudio (Autoconcepto, Atención emocional, Claridad emocional, y Reparación emocional), realizando un contraste por género y edad. Luego, con el fin de identificar posibles efectos del género, la edad y el grado escolar en las citadas variables se realizó un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) trifactorial con diseño de 2 x 2 x 3 (dos niveles de género por dos de edad, por tres de grado escolar).

Para contrastar la hipótesis central del presente estudio, según la cual los tres factores correspondientes a la inteligencia emocional percibida podrían predecir puntajes de autoconcepto, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple mediante la técnica de introducir como variable de criterio (variable dependiente) el autoconcepto y como variables predictoras: a) atención emocional, b) claridad de sentimientos, y, c) reparación emocional. Los cálculos se realizaron con el programa estadístico SPSS 21 (IBM, 2012).

#### Resultados

Lo primero que se revisó dentro de los análisis estadísticos fue la consistencia interna de los instrumentos. Para la escala de autoconcepto (LAEA 57 ítems) se obtuvo un alfa de Cronbach de .96. Por otro

lado, los puntajes obtenidos en las subescalas del instrumento de inteligencia emocional percibida (TMMS 24 ítems) fueron .90, .92 y .91 para atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, respectivamente. Estas medidas son incluso más altas que en los estudios previos donde se analizan las propiedades psicométricas de dichas escalas (Garaigordobil, 2011; Salguero y Fernández-Berrocal, Balluerka & Aritzeta, 2010).

Las medias obtenidas por los participantes en cada una de las variables fueron las siguientes: autoconcepto, 149.38 (DE = 36.01); atención emocional, 27.62 (DE = 7.85); claridad emocional 27.26 (DE = 7.98); y reparación emocional, 29.04 (DE = 7.85), respectivamente.

En un análisis por género, las mujeres presentaron una media de 153.09 (DE = 33.92) en autoconcepto, 29.79 (DE = 7.11) de atención emocional, 27.43 (DE = 7.33) de claridad emocional, y 30.34 (DE = 6.64) de reparación emocional; frente al 147.77 (DE = 36.85) de los hombres en autoconcepto, 26.69 (DE = 7.99) de atención emocional, 27.19 (DE = 8.27) de claridad emocional y 28.48 (DE = 8.28) de reparación emocional. Sin embargo, ninguna de las diferencias resultó estadísticamente significativa.

Al contrastar las medias obtenidas por los dos grupos de edad, los jóvenes de 15 y 16 años registraron 145.04 (DE = 36.59) de autoconcepto, una atención emocional de 26.82 (DE = 8.07), una claridad emocional de 26.99 (DE = 8.21) y una reparación emocional de 28.44 (DE = 8.21); mientras que los de 17 a 19 años, un autoconcepto de 156.33 (DE = 34.09), una atención emocional de 28.92 (DE = 7.35), una claridad emocional de 27.68 (DE = 7.62) y una reparación emocional de 30 (DE = 7.18). De tal forma que, aunque los participantes de mayor edad tuvieron en general puntuaciones superiores a las de los más jóvenes, tales diferencias tampoco resultaron significativas.

Antes de realizar el análisis MANOVA, se revisó que las variables cumplieran con los supuestos de normalidad y homocedasticidad. Respecto a lo primero, todas las variables presentaron puntajes de asimetría dentro del rango -1 +1. En cuanto a lo segundo, la prueba de Levene sobre homogeneidad de las varianzas resultó no significativa en todos los casos, confirmando con ello el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad.

Una vez llevado a cabo el análisis, el contraste multivariado resultó significativo en tres casos: para el efecto principal de la variable género ( $\Lambda$  de Wilks<sub>(4/241)</sub> = .918,  $p < .001$ ), y para las interacciones de

**Cuadro 2. Análisis de regresión múltiple para autoconcepto (N = 254)**

Variable	B	EE	Beta	t
Atención emocional	.628	.309	.138	2.033*
Claridad emocional	1.571	.347	.352	4.53***
Reparación emocional	.912	.334	.201	2.733**

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

Fuente: Elaboración propia.

grado por género (Lambda de Wilks<sub>(8/482)</sub> = .927,  $p < .05$ ) y grupo de edad y género (Lambda de Wilks<sub>(4/241)</sub> = .953,  $p < .05$ ). No obstante, al revisar los efectos inter-sujetos sólo resultaron ser estadísticamente significativos para los efectos principales de género en la variable de atención emocional ( $F_{(1/254)} = 7.346$ ,  $p < .001$ ) donde las mujeres ( $M = 29.79$ ,  $DE = 7.12$ ) obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres ( $M = 26.69$ ,  $DE = 8.00$ ).

Al realizar el análisis de regresión múltiple el modelo resultante resultó significativo ( $F_{(3/250)} = 51.26$ ,  $p < .001$ ), mostrando contribución de las tres variables de inteligencia emocional percibida. El coeficiente de correlación múltiple (R), el de determinación ( $R^2$ ), y el de determinación corregido ( $R^2$  corregida) fueron de .62, .38 y .37, respectivamente. Por tanto, este análisis mostró una contribución positiva y significativa de los tres factores de inteligencia emocional percibida sobre el autoconcepto, resultando que el modelo explicó un 37% de la varianza de este último ( $R^2$  corregida = .37). El Cuadro 2 muestra los coeficientes de regresión parcial no estandarizados (B), los estandarizados (Beta), el error típico (ET) y los valores de  $t$  y  $p$  correspondientes a este modelo de regresión.

### Discusión y conclusiones

Los tres factores de la inteligencia emocional percibida propuestos por el modelo de Mayer y Salovey (1997): atención, claridad y reparación emocional, contribuyen positiva y significativamente en la construcción del autoconcepto. Este resultado es congruente con otras investigaciones que encontraron una vinculación entre una elevada inteligencia emocional percibida y el autoconcepto positivo (Calero, Barreyro & Injoque-Ricle, 2018; Rey, Extremera & Pena, 2011; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos-Díaz & Extremera, 2002). Este resultado afirma la postura que argumenta que el autoconcepto posee una dimensión cognitiva, donde el individuo se atribuye unas determinadas características, y una dimensión afectiva, donde dichas características producen valoraciones positivas o negativas (Garaigordobil,

2013). Los adolescentes prestan particular atención a las emociones que su autoconcepto les provoca (Calero *et al.*, 2018). La adolescencia ha sido descrita frecuentemente como una etapa particularmente emocional, pero también se reporta en la literatura la capacidad que posee este grupo de edad para regular sus emociones, obteniendo una autoestima elevada y minimizando los efectos que en ellos tienen las experiencias negativas (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley & Hollander, 2002).

En este estudio no se hallaron diferencias significativas respecto al género, lo que discrepa con otras investigaciones en las que se reportaron diferencias. Algunos estudios sugieren que las mujeres reciben una mejor educación emocional por parte de sus familias, desarrollando así mayor habilidad para diferenciar y etiquetar emociones (Gartzia, Aritzeta, Bullerka & Barberá, 2012; Sanchez-Nuñez, Fernandez-Berrocal, Montañez-Rodriguez & Latorre-Postigo, 2008). Del mismo modo no se encontraron diferencias significativas concernientes a la variable de edad, lo que discrepa de otros estudios efectuados en población mexicana, en donde los alumnos de mayor edad o de semestres avanzados reportan tener un autoconcepto elevado, es decir que son alumnos con mejor percepción de sus cualidades, y logran tener un mayor control de las situaciones y sus emociones (Chávez-Becerra, Flores-Tapia, Castillo-Nava & Méndez-lozano, 2020). La literatura reporta que las dimensiones del autoconcepto se van diferenciando desde la infancia teniendo un descenso en la adolescencia y que, sin embargo, vuelven a incrementar posteriormente; respecto al ámbito educativo, esta disminución del autoconcepto puede deberse a que en el ingreso a una institución educativa o inicios de una carrera los estudiantes se encuentran inseguros sobre su decisión vocacional o presentan temores sobre su formación profesional que los alumnos de semestres más avanzados (Parra *et al.*, 2015; Zubeldia, Díaz & Goñi, 2018).

La relación positiva entre inteligencia emocional percibida y autoconcepto es relevante dentro del ámbito educativo, ya que al desarrollar la educación emocional entre los jóvenes se respondería a necesi-

dades socioemocionales que frecuentemente no son tomadas en cuenta en la educación formal (Matalinares, *et al.*, 2005 & Bisquerra-Alzina, 2003), pero que indudablemente tienen consecuencias en el éxito o fracaso académico de los estudiantes. Hay evidencia, por ejemplo, de que un bajo autoconcepto, es decir, un autoconcepto negativo, correlaciona con un mayor uso de drogas en la adolescencia (Fuentes, García, Gracia & Lila, 2011), además, en el mismo contexto, esta característica se relaciona con alumnos que no se consideran competentes, son inseguros y no valoran sus capacidades y habilidades, llevándolos a tener un bajo rendimiento académico (Chávez-Becerra, Flores-Tapia, Castillo-Nava & Méndez-Lozano, 2020).

Una de las limitantes que reconocemos en este trabajo concierne al tamaño de la muestra, pues corresponde a adolescentes de una sola institución escolar pública del estado de Colima, México. Por lo tanto, en futuras investigaciones se sugiere ampliarla para incrementar la validez del instrumento con el que se ha medido el autoconcepto (Garaigordobil, 2013). Considerando también que un autoconcepto positivo guarda estrecha relación con el bienestar subjetivo del individuo, podría explorarse la relación entre los factores de este estudio, inteligencia emocional percibida y autoconcepto, con alguna escala de satisfacción con la vida o bienestar subjetivo aplicada a población mexicana (Laca, Verdugo & Guzmán, 2005). Del mismo modo, resulta relevante explorar la relación que tiene el autoconcepto bajo o negativo con variables de psicología clínica como la ansiedad o depresión (Linares-Manrique *et al.*, 2016; Duarté, Lorenzo-Luaces & Rosselló, 2012).

## Referencias

- Alvarado-Calderón (2019). Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 51, 29-39. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antecedentes/51/51\\_Alvarado.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/51/51_Alvarado.pdf)
- Ader, R. (2001). Psychoneuroimmunology. *Current Directions in Psychological Science*, 10 (3), 94-98.
- Archer, D., Constanzo, M. & Akert, R. (2001). The Interpersonal Perception Task (IPT): Alternative Approaches to Problems of Theory and Design. En J. A. Hall y F. J. Bernieri (Eds.), *Interpersonal Sensitivity: Theory and Measurement* 161-182. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Calero, A., Barreyro, J. P. & Injuque-Ricle, I. (2018). Emotional Intelligence and Self-Perception in Adolescents. *Europe's Journal of Psychology*, 14 (3), 632-643. Doi: 10.5964/ejop.v14i3.1506
- Chávez-Becerra, M., Flores-Tapia, M., Castillo-Nava, P. & Méndez-Lozano, S. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53, 37-47. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antecedentes/53/53\\_ChavezBecerra.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/53/53_ChavezBecerra.pdf)
- Clemes, H., Bean, R. & Clark A. (1991). *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid: Debate.
- Ciarrochi, J., Chan, A., Caputi, P. & Roberts, R. (2001). Measuring Emotional Intelligence. In J. V. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* 25-44. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Duarté, Y., Lorenzo-Luaces, L. & Rosselló, J. (2012). Ideación suicida: Síntomas depresivos, pensamientos disfuncionales, autoconcepto y estrategias de manejo en adolescentes puertorriqueños/as. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23, 1-17. Recuperado de: <http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/viewFile/204/204>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos Díaz, N. & Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.
- Fuentes, M. C., García, F. & Lila, M. (2011). Autoconcepto y consumo de sustancias en la adolescencia. *Adicciones*, 30 (3), 237-248. doi: 10.20882/adicciones.148.
- Garaigordobil, M. (2011). LAEA. *Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto en Adolescentes y Adultos*. Madrid: TEA.
- Geher, G., Warner, R. M. & Brown, A. S. (2001). Predictive Validity of the Emotional Accuracy Research Scale. *Intelligence*, 29, 373-388. doi: 10.1016/S0160-2896(00)00045-3
- Goleman, D. (2000). *Estilos de liderazgo*. Harvard Business Review.
- IBM Corporation (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 21.0) [computer program]*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Laca, F. A., Verdugo, J. C. & Guzmán, J. (2005). Satisfacción con la vida de algunos colectivos mexicanos: Una discusión sobre la psicología del bienestar subjetivo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 325-336. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29210208>
- Landy, F. J. (2005). Some Historical and Scientific Issues Related to Research on Emotional Intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424. doi: 10.1002/job.317
- Lane, R.D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A. &

- Zeitlin, S. R. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A Cognitive Developmental Measure of Emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, 124-134. doi: 10.1080/00223891.1990.9674052
- Linares-Manrique, M.; Linares-Girela, D.; Schmidt-Rio-Valle, J.; Mato-Medina, O.; Fernández-García, R. y Cruz-Quintana, F. (2016). Relación entre autoconcepto físico, ansiedad e IMC en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16 (62), 497-519. doi: 10.15366/rimcafd2016.63.007
- Locke, E. A. (2005). Why Emotional Intelligence is an Invalid Concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 425-431. doi: 10.1002/job.318
- Lopes, P. N., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00242-8
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G. & Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8, 41-55. doi: 10.15381/rinvp.v8i2.4047
- Matthews, G., Roberts, R. D. & Zeidner, M. (2004). Seven Myths about Emotional Intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 179-196. doi: 10.1207/s15327965pli1503\_01
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, 3-31. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso D. R. (2008). Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-5017. doi: 10.1037/0003-066X.63.6.503
- Miras, M. (2008). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En: C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi, ed., *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 311-313.
- Montoya, D. M., Pinilla, V. E. & Dussán, C. (2018). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de algunos programas de pregrado de la ciudad de Manizales. *Psicogente*, 21(39), 162-182. doi: 10.17081/psico.21.39.2829.
- Murphy, K. R. & Sideman, L. (2006). The Fadification of Emotional Intelligence. En K. R. Murphy (Ed.), *A Critique of Emotional Intelligence: What are the Problems and How can They Be Fixed*, 283-299. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Parra, C., Restrepo, G., Usuga, O., Castañeda, E., Estrada, P., Uñates, E. & Mendoza, R. (2015). Relación del autoconcepto y del acompañamiento psicopedagógico con el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de ingeniería, *Ingeniería y Sociedad*. (9), 41-66. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7711>
- Penado, M. & Rodicio-García, M. L. (2017). Análisis del autoconcepto en las víctimas de violencia de género entre adolescentes. *Suma psicológica*, 24, 107-114. 10.1016/j.sumpsi.2017.08.001
- Rani, K. (2018). A Study Of Emotional Intelligence And Self Concept Of Higher Secondary Students. *Deliberative Research*, 37(1), 124-128. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/37cf433c623f4feac845ace5970652e5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2035015>
- Rey, L., Extremera, N. & Pena, M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 227-234. doi: 10.5093/in2011v20n2a10
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring Perceived Emotional Intelligence in the Adolescent Population: Psychometric Properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1210. doi: 10.2224/sbp.2010.38.9.1197
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L. Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-151). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. & Epel, E. S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress, Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627. doi: 10.1080/08870440290025812
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281-285. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D. & Yoo, S. H. (2009). The Positive Psychology of Emotional Intelligence. In S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *The Handbook of Positive Psychology* (2nd. Ed. Pp. 237-248). New York, NY: Oxford University Press.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J. & Hollander, S. (2002). Characteristic Emotional Intelligence and Emotional Well-Being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785. doi: 10.1080/02699930143000482
- Vaquero-Solís, M., Amado Alonso, D., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P.A., Iglesias-Gallego, D. (2020). Inteligencia emocional en la adolescencia: Motivación y actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20 (77), 119-13. doi: 10.15366/rimcafd2020.77.008
- Zubeldia, M., Díaz, M. & Goñi, E. (2018). Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género. *Psychology, Society & Education*, 10(1), 79-102. doi: 10.25115/psye.v10i1.1048