

Behavioral Psychology / Psicología Conductual, Vol. 23, Nº 1, 2015, pp. 141-160

PERFILES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTA SOCIAL EN ADOLESCENTES ESPAÑOLES

José J. Gázquez¹, M. Carmen Pérez-Fuentes¹, Ángela Díaz-Herrero²,
José M. García-Fernández³ y Cándido J. Inglés⁴

¹Universidad de Almería; ²Universidad de Murcia; ³Universidad de Alicante;

⁴Universidad Miguel Hernández de Elche (España)

Resumen

Este trabajo tuvo dos objetivos, por una parte, identificar diferentes perfiles de inteligencia emocional (IE) y, por otra parte, comprobar si entre los perfiles identificados existen diferencias estadísticamente significativas respecto a la conducta social. Participaron 1.071 adolescentes españoles (50,2% chicas) españoles con edades de 14 a 17 años, a los que se les administró la "Escala de inteligencia emocional percibida" (*Trait Meta-Mood Scale-24*, TMMS-24) y la "Batería de socialización BAS-3". El análisis de conglomerados identificó cuatro perfiles de IE: un grupo de adolescentes con un perfil de baja IE, un grupo con puntuaciones altas en percepción, un grupo con predominio de elevada regulación emocional y un último grupo de adolescentes con alta IE. Los resultados también indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles en los patrones de comportamiento social, destacando los estudiantes de los grupos con alta IE generalizada y alta puntuación en regulación emocional, los cuales muestran mayores puntuaciones en conductas sociales positivas. Los descubrimientos se discuten en términos de sus implicaciones prácticas con adolescentes españoles.

PALABRAS CLAVE: *adolescencia, inteligencia emocional, conducta social.*

Abstract

This work had two objectives. First, to identify different profiles of emotional intelligence (EI), and second, to verify the existence of significant statistical differences between the profiles identified in relation to social behavior. The participants were 1071 Spanish adolescents (50.2% girls), ranging in age from 14 to 17 years, who completed the Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) and the Socialization Battery BAS-3. Cluster analysis identified four EI profiles: a group of adolescents with a low EI profile, a group with high scores in

Este trabajo ha sido realizado a través del Proyecto con Ref: EDU2009-10316 perteneciente al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo de Innovación Tecnológica del Ministerio de Innovación y Ciencia, y fondos FEDER, concedido al primer autor.

Correspondencia: Cándido J. Inglés, Dpto. de Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández de Elche, Avda. de la Universidad, s/n 03202 Elche (España). E-mail: cjingles@umh.es

perception, a group with predominantly high emotional regulation, and a group of adolescents with high EI. The results also indicated statistically significant differences in the profiles in most of social behaviors. The students from the groups with high general EI scores and high scores in emotional regulation also show higher scores in several positive social behaviors. Findings are discussed in terms of their practical implications for Spanish adolescents.

KEY WORDS: *adolescence, emotional intelligence, social behavior.*

Introducción

La inteligencia emocional (IE) es un constructo que ha cobrado un enorme interés a lo largo de las últimas décadas, siendo una de sus áreas de estudio su influencia sobre las relaciones interpersonales (Schutte *et al.*, 2001). Diversas investigaciones han encontrado que las habilidades emocionales, entre las que se incluyen la capacidad para percibir, utilizar, comprender y manejar las emociones, contribuyen al funcionamiento social óptimo (p. ej., Denham *et al.*, 2003). Por ejemplo, percibir adecuadamente las emociones de una persona nos facilita la predicción y comprensión de su comportamiento (Elfenbein, Marsh y Ambady, 2002), considerándose un factor predictivo del nivel de ajuste personal y social (Palomera, Salguero y Ruiz-Aranda, 2012). Además, ser capaces de manejar nuestras propias emociones nos permite expresar las emociones adecuadas y comportarnos de un modo socialmente aceptable (Gross, 1998).

En la literatura científica existen dos grandes modelos de IE: el modelo mixto, el cual incluye las perspectivas de Goleman (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995) y Bar-On (2000) y el modelo de habilidad, representado principalmente por Mayer, Salovey y Caruso (2000). El modelo mixto considera la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. Sin embargo, el modelo de habilidad se centra, exclusivamente, en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde este modelo se asume que inteligencia y emoción están vinculadas. Así pues, el modelo de habilidad se centra en las capacidades de las personas para reconocer la información emocional y, utilizando esta información, llevar a cabo razonamientos abstractos (Mayer y Salovey, 1997). Más concretamente, desde esta perspectiva, la IE implica la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

El modelo de habilidad ha dado lugar al desarrollo de medidas de autoinforme junto con el desarrollo de medidas de ejecución o pruebas de habilidad como por ejemplo el "Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso" (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*, MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002). Entre las medidas de autoinforme más comúnmente utilizadas para medir la IE, dentro del modelo de habilidad, cabe destacar la

“Escala de inteligencia emocional percibida-48” (*Trait Meta-Mood Scale-48*, TMMS-48) desarrollada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palafai (1995). Este cuestionario mide inteligencia emocional percibida (IEP), es decir el conocimiento que tienen las personas sobre sus propias habilidades emocionales, y posee adecuadas propiedades psicométricas. En España, actualmente existe una versión reducida de la TMMS-48, la TMMS-24, desarrollada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). La TMMS-24 presenta adecuadas propiedades psicométricas, las cuales son muy similares a la escala original inglesa. Este instrumento es utilizado en el presente estudio.

Por otra parte, el proceso de socialización cobra especial importancia en el periodo de la adolescencia. Se trata de una etapa de transición en la que las personas experimentan profundos cambios no sólo físicos, emocionales y cognitivos, sino también cambios en términos de expectativas sociales con respecto a patrones de comportamiento apropiados y preparación para asumir roles adultos (Steinberg y Morris, 2001). La socialización se define como el proceso por el cual el individuo adquiere e interioriza una serie de patrones comportamentales de interrelación y de valores propios del contexto al que pertenece o con el que se identifica (Kirchner, 1997). Estos comportamientos sociales permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, facilitando de este modo su ajuste al entorno (Contini, Coronel, Mejail y Cohen Imach, 2011). Este concepto de socialización es evaluado mediante la “Batería de socialización” (BAS-3; Silva y Martorell, 1995) utilizada en este estudio.

La inteligencia emocional y su influencia sobre la conducta social

El modelo de Mayer y Salovey (1997), uno de los enfoques más ampliamente aceptado en el estudio científico de la IE, proporciona un marco unificado para estudiar el papel de las habilidades emocionales en el funcionamiento social. Los estudios realizados desde esta perspectiva parten de la base de que un alumno con alta IE es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación, lo que propiciará el desarrollo de patrones de comportamiento más adecuados con sus iguales. En esta línea, el estudio realizado por Lopes, Salovey y Strauss (2003) con 103 estudiantes universitarios estadounidenses a los que se les administró el MSCEIT, reveló vínculos entre IE y calidad de las relaciones sociales, incluso después de controlar variables de personalidad e inteligencia. Concretamente, se encontraron relaciones entre una alta puntuación en el componente de manejo emocional del MSCEIT y relaciones más positivas en sus interacciones sociales, una mayor percepción de apoyo por parte de los padres y menos interacciones negativas con los amigos más íntimos.

Posteriormente, Lopes *et al.* (2004) ampliaron estos resultados preguntándoles a los amigos de los estudiantes evaluados por su relación de amistad y observaron que quienes puntuaron más alto en la dimensión de IE relacionada con el manejo emocional informaron una interacción más positiva con

los amigos. Además, los amigos de los estudiantes más inteligentes emocionalmente manifestaron que sus relaciones de amistad con ellos se caracterizaban por un mayor apoyo emocional, mayor número de interacciones positivas y menor número de interacciones negativas, incluso controlando las variables de personalidad extraversión o neuroticismo. Resultados similares fueron obtenidos en otro trabajo realizado por Lopes, Salovey, Côté y Beers (2005).

En la misma línea, Caruso, Mayer y Salovey (2002) administraron la "Escala multifactorial de inteligencia emocional" (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*, MEIS; Mayer, Caruso y Salovey, 1999) a una muestra de 183 universitarios estadounidenses, encontrando que las personas más inteligentes emocionalmente eran las que deseaban y buscaban una mayor involucración social, tanto en relaciones sociales generales como íntimas. Estos resultados están en consonancia con otras investigaciones (p. ej., Aguilar-Luzón y Augusto, 2009; Mayer *et al.*, 1999) que destacan que las personas con mayores niveles de IE son, a su vez, las que muestran una mayor empatía, lo que facilitará su implicación en relaciones sociales positivas con sus iguales. De este modo, en un reciente estudio llevado a cabo por Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014) se hallaron correlaciones positivas y significativas entre la empatía y las tres dimensiones de IE, esto es percepción, comprensión y regulación, evaluadas mediante la TMMS-23. Sin embargo, otros autores como Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002), utilizando la TMMS, encontraron que únicamente la escala de percepción emocional correlacionó significativa y positivamente con la empatía.

Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006) realizaron un estudio con 355 estudiantes universitarios en el que analizaron las relaciones entre las habilidades emocionales y el funcionamiento social. Los resultados indicaron correlaciones significativas entre las puntuaciones del MSCEIT y las estrategias interpersonales percibidas, una vez controladas las variables de personalidad, pero sólo en el caso de los varones. De este modo, se observó que los hombres con menores puntuaciones en IE era más probable que utilizasen estrategias destructivas activas y pasivas en respuesta a conflictos interpersonales.

En otras investigaciones efectuadas en Australia con adolescentes se encontraron resultados muy similares e interesantes. Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) demostraron que los adolescentes con alta IE, evaluada a través de una medida de autoinforme, eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales. Ello quedaba reflejado en que tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas a nivel social, poseían más habilidades para identificar expresiones emocionales y presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad.

Otros autores también han hallado resultados que confirman estas relaciones. Schutte *et al.* (2001), mediante medidas de autoinforme, constataron asociaciones positivas entre índices elevados de IE de las personas y mejor calidad de sus relaciones interpersonales. Apoyando estos hallazgos, otro trabajo más reciente (Fulquez, Alguacil y Panellas, 2011) llevado a cabo con una muestra de adolescentes españoles y mexicanos demostró que la habilidad de percepción

emocional de la TMMS-24 se relacionaba positivamente con la calidad de las relaciones interpersonales.

En España también se han llevado a cabo numerosos trabajos que apoyan estos resultados. En un estudio realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), en el que se utilizaron medidas de autoinforme (TMMS) y de habilidad (MSCEIT) de IE, se solicitó a 184 estudiantes universitarios que informaran sobre la calidad de sus relaciones con sus amigos en diferentes dimensiones tales como empatía, apoyo social y niveles de conflicto. En particular, se les pedía que pensaran en el mejor amigo que tuvieran y valorasen los ítems en función de esa amistad. Los resultados indicaron que aquellos estudiantes con niveles elevados de manejo emocional, evaluado mediante el MSCEIT, mostraban mayores asociaciones con diferentes dimensiones de las relaciones interpersonales (intimidación, afecto y antagonismo), pero sólo con una dimensión de empatía (implicación empática). En cambio, las subescalas de la TMMS mostraron mayor asociación con diferentes subescalas de empatía (toma de perspectiva, implicación empática y malestar personal), pero sólo con una de las dimensiones de relaciones interpersonales (antagonismo). Concretamente, se halló que las personas con unos niveles elevados de atención a sus emociones mostraban, a su vez, mayores niveles de antagonismo hacia sus amigos. Sin embargo, otro trabajo más reciente (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011), destacó que los adolescentes con una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás, medida a través de una tarea de ejecución, informaban de mejores relaciones sociales con sus iguales.

Por último y apoyando estas afirmaciones, estudios llevados a cabo por otros investigadores en muestras de adolescentes han resaltado las relaciones entre la IE y las competencias sociales en general (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Gilar, Miñano y Castejón, 2008) y las conductas prosociales y antisociales o agresivas en particular (Fariña, Arce y Novo, 2008; Garaigordobil *et al.*, 2013; Jiménez y López-Zafra, 2011, 2013; Zavala y López, 2012).

El presente estudio

La revisión de la literatura ha puesto de manifiesto que, en general, la IE es un constructo que se encuentra muy relacionado con la competencia social de los adolescentes. En efecto, los adolescentes con mayores habilidades emocionales son, asimismo, los que parecen mostrar relaciones más sensibles y positivas con sus iguales. Si bien, al analizar más detalladamente estas investigaciones se observa que, en algunos casos, además de que el tamaño muestral no siempre es representativo, existen resultados contradictorios en función del instrumento de evaluación que se haya utilizado (p. ej., Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Por otra parte, si se tienen en cuenta las dimensiones o habilidades que conforman el constructo IE, la relación se vuelve más compleja. De hecho, en algunos estudios en los que trata de analizar su influencia en el bienestar y el ajuste psicológico y social, se ha constatado que el factor Percepción emocional no predice positivamente las variables criterio relevantes sino que, con frecuencia, lo hace en sentido negativo, lo que ha revelado la existencia de un perfil diferencial

en sus componentes (Díaz-Castela *et al.*, 2013; Extremera, Durán y Rey, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). Así, las personas con alta IE tienen un modelo caracterizado por puntuaciones de moderadas a bajas en Percepción emocional y altas puntuaciones en Comprensión y Regulación (Augusto, Pulido y López-Zafra, 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002, 2005; Rey, Extremera y Pena, 2011; Salguero, Palomera y Fernández-Berrocal, 2012; Salovey *et al.*, 1995).

Asimismo también se ha confirmado una relación entre los componentes de la IE: Percepción, Comprensión y Regulación. Tal como sostienen Extremera y Fernández-Berrocal (2005) una persona no puede diferenciar entre las emociones si primero no las atiende y no podrá regularlas a menos que sepa cuáles son. Así pues, la Regulación emocional ha sido predicha por la Comprensión (Salovey *et al.*, 1995) y ambas correlacionan entre sí de manera significativa, al igual que los factores de Percepción y Comprensión. A su vez, las personas con alta capacidad de diferenciación de la experiencia emocional tienen más posibilidades de regular sus emociones (Barrett, Gross, Conner y Benvenuto, 2001). Sin embargo, no se encuentran correlaciones significativas entre Percepción y Regulación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Salovey, Mayer, Caruso y Lopes, 2003). Por tanto, parece que no todas las dimensiones que conforman la IE actúan de la misma forma en el bienestar del individuo, lo cual sugiere la existencia de perfiles diferenciales en IE que deben tenerse en consideración al profundizar en la relación con otras variables.

A partir de estas consideraciones, y teniendo en cuenta que hay una gran escasez de investigaciones en las que se analicen estos perfiles de IE, en el presente estudio se plantean dos objetivos. En primer lugar, se pretende identificar, en una muestra de adolescentes españoles de Educación Secundaria, si existen combinaciones de distintas dimensiones de IE que den lugar a diferentes perfiles, los cuales podrían definirse en función del peso que tengan cada una de las dimensiones dentro de cada perfil. En segundo lugar, una vez hallados y definidos los perfiles de IE, se pretende analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en los patrones de conducta social de los adolescentes pertenecientes a los distintos perfiles de IE. Esta segunda parte del estudio constituye, en cierto sentido, la validación criterial de los perfiles encontrados y su utilidad a la hora de diseñar programas de entrenamiento de IE para la prevención y/o tratamiento de problemas sociales.

En base a la evidencia empírica previa en población adolescente (p. ej., Augusto *et al.*, 2010; Extremera *et al.*, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Rey *et al.*, 2011; Salguero *et al.*, 2012) respecto a la relación diferencial de las dimensiones de IE con diferentes constructos (p. ej., relaciones interpersonales, ajuste psicológico), se espera obtener evidencia de distintos perfiles de IE en los que cada una de estas dimensiones tendrá una contribución diferente. Del mismo modo, si la conducta social se relaciona con la IE de forma distinta en función de la dimensión analizada, cabe esperar que aparezcan diferencias estadísticamente significativas entre los distintos perfiles respecto al comportamiento social mostrado por los adolescentes españoles que conforman nuestra muestra.

Método

Participantes

Se realizó un muestro aleatorio por conglomerados teniendo en cuenta las diferentes áreas geográficas de la provincia de Almería (centro, levante y poniente), para lo que se seleccionaron al azar 14 centros educativos de áreas rurales y urbanas, todos ellos de carácter público. Cada zona contó con un mínimo de tres centros educativos. Dentro de cada centro fueron seleccionadas las aulas correspondientes a 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El total de sujetos reclutados fue de 1.214 estudiantes de 3º y 4º de ESO, de los que fueron eliminados 101 (8,32%) por a su falta de dominio de la lengua española y 42 (3,46%) por presentar errores u omisiones en sus respuestas o no obtener el permiso de sus padres para participar en la investigación. Así, la muestra definitiva se compuso de 1.071 estudiantes, con un rango de edad de 14 a 17 años ($M=15,18$; $DT=0,97$). La tabla 1 presenta la distribución de la muestra por edad y sexo. A través de la prueba χ^2 de homogeneidad de la distribución de frecuencias, se comprobó la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos en función del sexo y el curso ($\chi^2_{3,1071}=1,93$; $p=0,58$).

Tabla 1
Distribución de frecuencias y porcentajes según el sexo y el curso

Sexo		Edad				Total
		14 años	15 años	16 años	17 años	
Chico	<i>n</i>	142	196	136	59	533
	%	13,3%	18,3%	12,7%	5,5%	49,8%
Chica	<i>n</i>	155	199	137	47	538
	%	14,5%	18,6%	12,8%	4,4%	50,2%
Total	<i>n</i>	297	395	273	106	1071
	%	27,7%	36,9%	25,5%	9,9%	100,0%

Instrumentos

- a) "Escala de inteligencia emocional percibida" (*Trait Meta-Mood Scale-24*, TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004). Este instrumento representa la versión reducida de la TMMS-48 (Salovey et al., 1995) desarrollada en España por Fernández-Berrocal et al. (2004). La TMMS-24 evalúa la inteligencia emocional intrapersonal percibida, a través de tres subescalas: (1) Percepción emocional (atención a los sentimientos o capacidad para sentir e identificar los sentimientos de forma adecuada); (2) Comprensión de sentimientos (claridad o capacidad para comprender los estados emocionales propios) y (3) Regulación emocional (reparación de los estados de ánimo o capacidad para regular los estados emocionales correctamente). La adaptación española consta de 24 ítems a los que se contesta mediante una escala Likert de cinco puntos (1=

“nada de acuerdo”; 5= “totalmente de acuerdo”). El cuestionario fue inicialmente validado en población adulta (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004) y, posteriormente, en población adolescente (Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta, 2010). La versión original de la escala validada en muestra española (Salguero *et al.*, 2010) presenta índices de consistencia interna satisfactorios (Percepción emocional, $\alpha = 0,84$; Comprensión de sentimientos, $\alpha = 0,82$; Regulación emocional, $\alpha = 0,81$). En este estudio la fiabilidad (α) fue 0,85 para Percepción emocional, 0,81 para Comprensión de sentimientos y 0,82 para Regulación emocional.

- b) “Batería de socialización” (BAS-3; Silva y Martorell, 1995). La BAS-3 es una medida de autoinforme constituido por 75 ítems a los que los adolescentes deben responder en una escala con dos opciones de respuesta (sí/no). Permite obtener un perfil del comportamiento social, en adolescentes de 11 a 19 años de edad, a partir de cinco escalas de socialización: Consideración con los demás (14 ítems), Autocontrol en las relaciones sociales (14 ítems), Retraimiento social (14 ítems), Ansiedad social/Timidez (12 ítems) y Liderazgo (12 ítems). A éstas se suma una escala de Sinceridad (10 ítems), que permite analizar la consistencia de las respuestas a las escalas. La BAS-3 ha mostrado ser un instrumento fiable y válido, mostrando una consistencia interna adecuada en todas las escalas (Consideración con los demás, $\alpha = 0,82$; Autocontrol en las relaciones sociales, $\alpha = 0,78$; Retraimiento social, $\alpha = 0,81$; Ansiedad social/Timidez, $\alpha = 0,78$; Liderazgo, $\alpha = 0,73$) excepto en la escala de Sinceridad ($\alpha = 0,60$). Si bien, como apuntan los autores del instrumento, esta escala no ha interesado especialmente. En este estudio los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) fueron: 0,78 Consideración con los demás; 0,79 Autocontrol en las relaciones sociales; 0,81 Retraimiento social; 0,75 Ansiedad social/Timidez; 0,74 Liderazgo y 0,63 Sinceridad.

Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los directores de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración. Posteriormente, se celebró una reunión con los padres para explicarles el estudio y solicitar el consentimiento informado por escrito autorizando a sus hijos a participar en la investigación.

Los investigadores informaron a los estudiantes que su participación era estrictamente voluntaria. Los cuestionarios fueron contestados anónima y colectivamente en el aula. Se leyeron en voz alta las instrucciones, enfatizando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de las pruebas para aclarar posibles dudas. Los tiempos de administración promedio fueron 15 minutos (TMMS-24) y 20 minutos (BAS-3). Este trabajo posee informe favorable de la Comisión de Bioética de la Universidad de Almería.

Análisis estadísticos

Con el propósito de identificar los perfiles de IE se recurrió al análisis de conglomerados (método *quick cluster analysis*). Se ha optado por la elección de un método no jerárquico porque posibilita la reasignación, es decir, permite que un individuo que ha sido asignado a un grupo en un determinado paso del proceso, posteriormente pueda reasignarse a otro grupo si esto optimiza el criterio de selección. Tal y como indican diferentes autores (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1998; Pastor, Barron, Miller y Davis, 2007) este método de análisis de conglomerados es un procedimiento adecuado para establecer perfiles cuando se utiliza una muestra amplia de sujetos.

Los perfiles se han definido a partir de las diferentes combinaciones de los tres factores de IE que evalúa la TMMS-24: Percepción emocional, Comprensión de sentimientos y Regulación emocional. El criterio seguido en la elección del número de conglomerados fue el maximizar las diferencias intergrupos con el fin de conseguir establecer el mayor número posible de grupos con diferentes combinaciones en las dimensiones de IE. Además, a este criterio se le añadió también la viabilidad teórica y significación psicológica de cada uno de los grupos que representaban los distintos perfiles de IE.

Después de haber establecido los diferentes grupos a través del análisis de conglomerados, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) con el fin de analizar la significación estadística de las diferencias existentes entre los grupos en la conducta social. Para analizar la magnitud o tamaño del efecto de estas diferencias se atendió al índice η^2 .

Tras examinar aquellos análisis en los que las diferencias resultaron estadísticamente significativas, se llevaron a cabo pruebas *post hoc* para identificar entre qué grupos se establecían las diferencias. Se eligió el método de Scheffé puesto que cada grupo no estuvo formado por el mismo número de participantes y la utilización de esta prueba no exige que los tamaños muestrales sean iguales. Asimismo, se calculó el tamaño del efecto (diferencia media tipificada o índice *d*; Cohen, 1988) para calcular la magnitud de las diferencias observadas. Los datos se analizaron por medio del paquete estadístico SPSS versión 20.0 (IBM, 2011).

Resultados

Identificación de perfiles de inteligencia emocional

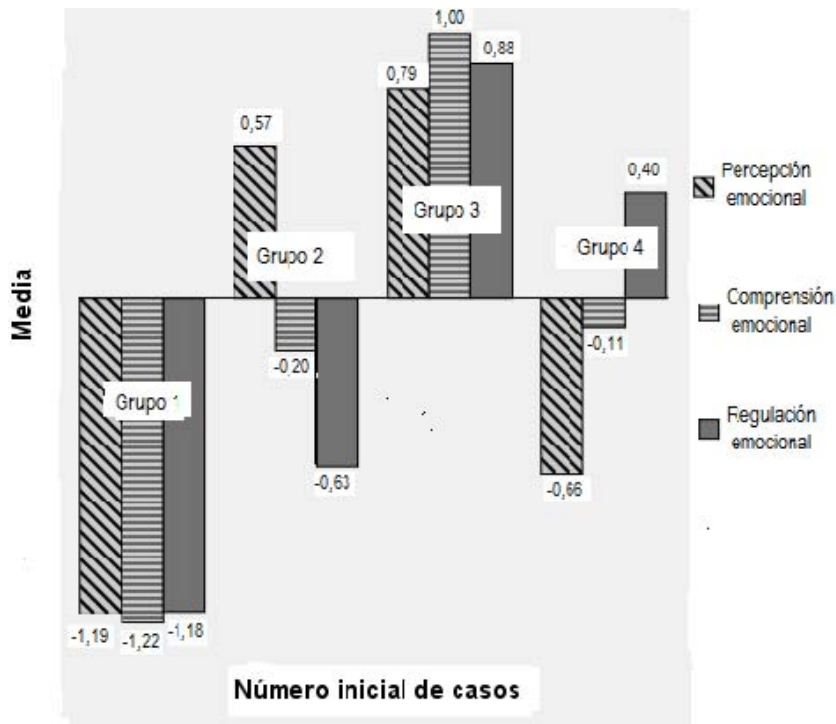
Se realizó un análisis de conglomerados tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y las mayores diferencias entre ellos. En primer lugar, se observó si existe convergencia de la solución antes de las 10 iteraciones predeterminadas. En segundo lugar, la elección del modelo, además del criterio de convergencia estadística, se basó en el ajuste teórico. El análisis de tres grupos permite identificar un grupo de estudiantes con predominio de la capacidad de Regulación (grupo 1), un grupo con predominio de bajas habilidades en IE (grupo 2) y un grupo con predominio de altas habilidades en IE (grupo 3).

A pesar de que la solución de tres grupos se presenta como más sencilla, la solución de cuatro grupos resalta el papel diferencial que desempeñan la Percepción emocional y la Regulación emocional (figura 1). Por este motivo, se considera que la solución de cuatro grupos es la que permitirá analizar de forma más detallada la relación entre los perfiles de IE y la conducta social.

La solución de cuatro grupos está integrada por un grupo de 172 adolescentes (grupo 1), que se caracteriza por un predominio de bajas puntuaciones en todas las dimensiones de la escala (perfil con baja IE generalizada, BIEG). El segundo grupo (grupo 2), integrado por 293 adolescentes, se caracteriza por altas capacidades de Percepción y bajas de Regulación (APBR). El tercer grupo (grupo 3), formado por 301 adolescentes, está caracterizado por un predominio de puntuaciones altas en las tres habilidades de IE, es decir, en Percepción emocional, Comprensión emocional y Regulación emocional. Este grupo se ha definido por un perfil de alta IE generalizada (AIEG). Finalmente, el último grupo (grupo 4) se compone de 305 participantes y está caracterizado por puntuaciones altas en Regulación emocional y bajas en Percepción emocional (ARBP).

Figura 1

Modelo de cuatro grupos: grupo 1 (baja IE generalizada), grupo 2 (alta percepción), grupo 3 (alta IE generalizada) y grupo 4 (alta regulación)



Diferencias intergrupos en conducta social

Al examinar cada una de las escalas de la conducta social se observó que en todas ellas se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del grupo, reflejando los resultados que los grupos que puntuaron alto en alguna dimensión de IE mostraron, en términos generales, puntuaciones más elevadas en las conductas facilitadoras de la socialización (Consideración con los demás, Autocontrol en las relaciones sociales y Liderazgo) de la BAS-3.

Concretamente, los resultados de los ANOVAs indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todas las escalas de la BAS-3, observándose que los estudiantes del Grupo AIEG puntuaron más alto en las escalas facilitadoras de la socialización (Consideración con los demás, Autocontrol en las relaciones sociales y Liderazgo) y más bajo en las escalas inhibitoras de la socialización (Retraimiento social y Ansiedad social/Timidez) que los grupos BIEG y APBR (tabla 2), oscilando los tamaños del efecto entre bajos ($d= 0,27$) y altos ($d= 0,88$).

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas obtenidas por los cuatro grupos y tamaño de efecto (η^2) para cada escala de la "Batería de socialización BAS-3"

Escalas	Grupo BIEG		Grupo APBR		Grupo AIEG		Grupo ARBP		Significación estadística		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F	p	η^2
Consideración con los demás	10,58	3,24	12,04	2,55	12,57	1,91	12,28	2,19	26,73	0,00	0,07
Autocontrol en relación. sociales	9,08	2,95	8,91	2,95	10,07	2,64	10,28	2,96	15,73	0,00	0,04
Retraimiento social	2,96	3,07	2,21	2,60	1,44	2,04	1,43	1,92	21,17	0,00	0,05
Ansiedad social/Timidez	3,69	2,73	4,48	2,80	3,44	2,66	3,25	2,51	12,13	0,00	0,03
Liderazgo	5,06	2,70	6,25	2,77	7,36	2,57	6,47	2,52	28,33	0,00	0,07
Sinceridad	5,64	1,96	5,68	1,96	5,09	2,09	5,12	1,93	6,88	0,00	0,02

Nota: BIEG= perfil con baja inteligencia emocional generalizada; APBR= perfil con altas puntuaciones en Percepción y bajas en Regulación emocional; AIEG= perfil de alta inteligencia emocional generalizada; ARBP= perfil con puntuaciones altas en Regulación emocional y bajas en Percepción emocional.

Al examinar las comparaciones *post hoc* en las diferentes escalas para ver entre que grupos se encontraban las diferencias se observaron, con respecto a la escala de Consideración con los demás, diferencias entre los cuatro grupos, $F_{(3,1067)} = 26,73$; $p < 0,00$; $\eta^2 = 0,07$. De este modo, los contrastes indicaron que los adolescentes pertenecientes al grupo BIEG puntuaron más bajo en esta dimensión que el resto de grupos, oscilando el tamaño del efecto de estas diferencias entre alto (AIEG: $d = 0,80$) y moderado (APBR: $d = 0,52$; ARBP: $d = 0,65$).

En cuanto a la escala de Autocontrol en las relaciones sociales, se observó que los grupos BIEG y APBR diferían de los grupos AIEG y ARBP, $F_{(3,1067)} = 15,73$; $p < 0,00$; $\eta^2 = 0,04$. De este modo, los contrastes indicaron que los adolescentes pertenecientes al grupo BIEG puntuaron más bajo en esta escala que los grupos AIEG ($d = 0,36$) y ARBP ($d = 0,41$). Esta misma tendencia, menores puntuaciones en esta escala, se observó en el grupo APBR con respecto al grupo AIEG ($d = 0,41$) y al grupo ARBP ($d = 0,46$). Si bien, la magnitud de estas diferencias es pequeña, ubicándose entre 0,36 y 0,46. Esto implica que los jóvenes incluidos dentro de los grupos AIEG y ARBP obtuvieron puntuaciones sólo ligeramente superiores en esta dimensión en comparación con los pertenecientes a los grupos BIEG y APBR.

Respecto a la escala de Retraimiento social, los datos también indicaron diferencias entre los cuatro grupos, $F_{(3,1067)} = 21,17$; $p < 0,00$; $\eta^2 = 0,05$. En este caso las pruebas *post hoc* mostraron que los estudiantes del grupo BIEG obtuvieron puntuaciones más altas en esta escala que los estudiantes del grupo APBR ($d = 0,27$), del grupo AIEG ($d = 0,62$) y del grupo ARBP ($d = 0,64$). Sin embargo, el análisis de los tamaños del efecto reveló que la magnitud de estas diferencias es pequeña en la primera comparación y moderada en las otras dos. Por tanto, los adolescentes de los grupos BIEG y APBR obtuvieron puntuaciones prácticamente similares en retraimiento social mientras que las puntuaciones, en esta escala, fueron superiores en los adolescentes del grupo BIEG con respecto a las de los grupos AIEG y ARBP. Además, se observó que el grupo APBR obtuvo puntuaciones más altas en esta escala que el grupo AIEG ($d = 0,33$) y que el grupo ARBP ($d = 0,34$). Sin embargo, en estas comparaciones las diferencias halladas fueron de pequeña magnitud.

En lo relativo a la escala de Ansiedad social/Timidez, los resultados revelaron diferencias, por un lado, entre los grupos BIEG y APBR, y por otro lado, entre el grupo APBR con los grupos AIEG y ARBP, $F_{(3,1067)} = 12,13$; $p < 0,00$; $\eta^2 = 0,03$. Concretamente, los contrastes *post hoc* indicaron que los adolescentes pertenecientes al grupo BIEG puntuaron más bajo en esta dimensión que el grupo APBR siendo el tamaño del efecto bajo ($d = 0,28$). Asimismo se observó que los adolescentes pertenecientes al grupo APBR puntuaron más alto en esta escala que los de los grupos AIEG y ARBP, siendo nuevamente el tamaño del efecto de estas diferencias bajo (AIEG: $d = 0,38$; ARBP: $d = 0,46$).

Por último, en cuanto a la escala de Liderazgo, los datos indicaron diferencias entre los cuatro grupos, $F_{(3,1067)} = 28,33$; $p < 0,00$; $\eta^2 = 0,07$. En este caso las pruebas *post hoc* mostraron que los estudiantes del grupo BIEG obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en esta escala que los estudiantes del grupo APBR ($d = 0,43$), los del grupo AIEG ($d = 0,88$) y los del grupo ARBP ($d =$

0,55). En este caso, los tamaños del efecto oscilaron entre bajos y altos. Igualmente, se observó que el grupo AIEG obtuvo puntuaciones más altas en esta dimensión que los grupos APBR ($d= 0,42$) y ARBP ($d= 0,35$), siendo el tamaño del efecto de pequeña magnitud.

Discusión

En este trabajo se plantearon dos objetivos. El primero consistió en analizar las distintas combinaciones de las dimensiones de IE en una muestra de adolescentes españoles con el objeto de identificar diferentes perfiles de IE. Una vez identificados estos perfiles, el segundo objetivo consistió en comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos obtenidos en función de la conducta social.

Los resultados indicaron la existencia de perfiles con diferentes combinaciones en las dimensiones de IE. Mediante el análisis de conglomerados se identificaron concretamente cuatro perfiles distintos. Un grupo con un perfil de bajas puntuaciones en los tres componentes de IE (BIEG), un segundo grupo con puntuaciones altas en Percepción emocional y bajas en Regulación emocional (APBR), un tercer perfil con puntuaciones altas en las tres dimensiones de IE (AIEG) y, por último, un grupo con puntuaciones bajas en Percepción y altas en Regulación emocional (ARBP). Estos perfiles permiten justificar los resultados obtenidos en investigaciones previas. Así, aquellos estudios en los que se ha vinculado positivamente la alta IE con variables de tipo social y personal (Caruso *et al.*, 2002; Ciarrochi *et al.*, 2001; Gil-Olarte *et al.*, 2006; Gilar *et al.*, 2008; Schutte *et al.*, 2001), podrían estar vinculados con el perfil de AIEG. Del mismo modo, las investigaciones que destacan la relación diferencial existente entre las dimensiones de la IE (concretamente Percepción y Regulación emocional) y diferentes variables relacionadas con el ajuste interpersonal (Augusto *et al.*, 2010; Extremera y Fernández Berrocal, 2005; Garaigordobil *et al.*, 2013; Rey *et al.*, 2011; Salguero *et al.*, 2012) respaldarían los perfiles ARBP y APBR. Finalmente, bajas puntuaciones en las tres dimensiones de IE relacionadas con déficits en el bienestar y ajuste psicológico, menor cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, así como una mayor aparición de conductas disruptivas o antisociales (Brackett *et al.*, 2006; Fariña *et al.*, 2008; Zavala y López, 2012), apuntarían la existencia de un perfil BIEG.

En cuanto al segundo objetivo, los resultados revelan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos hallados en todos los patrones de conducta social. Estos datos, proporcionan validez a la existencia de diferentes perfiles de IE y ayudan a comprender la relación entre IE y las relaciones interpersonales. Así, los datos ponen de manifiesto que los estudiantes con AIEG, APBR o ARBP utilizan en mayor medida conductas facilitadoras de la interacción social que los adolescentes con BIEG, lo que conllevaría asociado un mejor ajuste social y personal para estos grupos.

Estos resultados están en concordancia con numerosos trabajos previos (p. ej., Caruso *et al.*, 2002; Ciarrochi *et al.*, 2001; Jiménez y López-Zafra, 2011; Lopes *et al.*, 2003, 2004, 2005; Palomera *et al.*, 2012; Salguero *et al.*, 2011) que destacan

que las personas con mayores habilidades para percibir, comprender y/o regular sus emociones manifiestan una gran calidad en sus relaciones interpersonales caracterizándose dichas relaciones sociales, por la sensibilidad, el compañerismo, el apoyo, la ayuda mutua, una mayor implicación y la presencia de actitudes prosociales. Asimismo, y de modo más específico, nuestros resultados ponen de manifiesto que los adolescentes que mostraron puntuaciones elevadas en la tres dimensiones de IE, es decir pertenecientes al perfil AIEG, puntuaron más alto en las escalas facilitadoras de la socialización (Consideración con los demás, Autocontrol en las relaciones sociales y Liderazgo) y más bajo en todas las escalas inhibitoras de la socialización (Retraimiento social y Ansiedad social/Timidez) que los vinculados a los perfiles BIEG y APBR. Estos resultados son apoyados por trabajos anteriores que concluyen que la IE en general está relacionada con la competencia social tanto en adolescentes (Ciarrochi *et al.*, 2001; Fariña *et al.*, 2008; Gil-Olarte *et al.*, 2006; Gilar *et al.*, 2008) como en universitarios o adultos (Brackett *et al.*, 2006; Caruso *et al.*, 2002; Schutte *et al.*, 2001).

La revisión de la literatura refleja que, en muchas ocasiones, las dimensiones de la IE tienen un peso diferente a la hora de influir en la competencia o incompetencia social de los adolescentes (p. ej., Augusto *et al.*, 2010; Extremera *et al.*, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Rey *et al.*, 2011; Salguero *et al.*, 2012). Así, la existencia de diferentes perfiles de IE podrían reflejar diferencias en la utilización de diferentes patrones de comportamiento social.

Si profundizamos en la escala de Consideración con los demás se observa que esa conducta se presenta en menor medida en el grupo de BIEG al compararlo con el resto de grupos. Es importante señalar que la magnitud del tamaño del efecto mostró ser alta al comparar el grupo BIEG con el grupo AIEG y moderada con los grupos APBR y ARBP. Por tanto, esto indica que tanto la percepción como la regulación emocional cobrarían especial importancia en la IE con respecto al comportamiento caracterizado por la sensibilidad social. De este modo, los adolescentes pertenecientes a los grupos AIEG, APBR y ARBP serían los que mostrarían un comportamiento social caracterizado por la empatía y preocupación por los demás, sobre todo por los que se encuentran en una situación de desventaja o discriminación social. Estos resultados están en consonancia con los de otros trabajos que destacan las relaciones entre la IE y la empatía (Aguilar-Luzón y Augusto, 2009; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Gorostiaga *et al.*, 2014; Mayer *et al.*, 1999) y, de modo más específico, entre las habilidades de atención y comprensión emocional con la capacidad de colaborar, compartir y sintonizar con los sentimientos de los demás (Jiménez y López-Zafra, 2011), y entre la regulación emocional y la sensibilidad interpersonal y prosocial (Lopes *et al.*, 2005).

En lo que respecta a la escala de Autocontrol en las relaciones sociales, los estudiantes muestran puntuaciones ligeramente superiores si presentan perfiles que incluyen puntuaciones altas en la habilidad de regulación de la IE, es decir en los grupos AIEG y ARBP. Sin embargo, debemos ser cautos y precisos a la hora de interpretar dichas diferencias ya que el análisis de la magnitud de las diferencias es pequeña, por lo que su relevancia teórica y práctica resulta cuestionable empíricamente (Cohen, 1988).

En cuanto a la escala de Retraimiento social, se observa que este comportamiento se presenta en mayor medida en el grupo BIEG al compararlo con el resto de grupos. Teniendo en consideración el análisis de los tamaños del efecto, podemos destacar que los adolescentes del grupo BIEG presentan puntuaciones más elevadas en esta conducta que los de los grupos AIEG y ARBP. Asimismo los estudiantes del grupo APBR se muestran ligeramente más inhibidos socialmente que los de los grupos AIEG y ARBP. Este hecho respalda la idea de que una parte pequeña pero importante de la variabilidad observada en la escala de Retraimiento social quedaría explicada por la regulación emocional, tal como se pone de manifiesto en algunos trabajos que han encontrado relaciones negativas significativas entre esta habilidad y la presencia de interacciones negativas con los iguales (Garaigordobil *et al.*, 2013; Lopes *et al.*, 2003, 2004; Zavala y López, 2012).

Otra conducta social en la que se estudiaron las relaciones con los diferentes perfiles de IE es la Ansiedad social/Timidez. En este caso, aunque los datos revelan que los jóvenes del grupo APBR, sobre todo con respecto a los de los grupos AIEG y ARBP, exhiben puntuaciones más elevadas en esta escala, las diferencias detectadas fueron de pequeña magnitud. Esto implica que los adolescentes incluidos en el perfil APBR mostraron una ansiedad social sólo ligeramente superior a los adolescentes de los grupos AIEG y ARBP. Además, la magnitud de las diferencias entre los grupos APBR y BIEG resultó insignificante ($d= 0,28$), lo que pone de manifiesto que los adolescentes de ambos grupos muestran puntuaciones similares en esta conducta. Esto no significa que tales diferencias no existan o no puedan existir, sino que la relevancia teórica y práctica de tales diferencias no puede ser empíricamente apoyada (Cohen, 1988). Pese a ello, la tendencia que muestran nuestros resultados, a este respecto, podría estar relacionada con las conclusiones de algunos estudios que sostienen que la habilidad de atención o percepción emocional muestra una asociación negativa con las variables criterio relevantes (p. ej., Extremera *et al.*, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008).

Por último, en cuanto a la escala de Liderazgo, los estudiantes del grupo BIEG mostraron puntuaciones más bajas que el resto de grupos. Concretamente, y tal como se puso de manifiesto en los tamaños del efecto encontrados, los adolescentes de los grupos AIEG y ARBP, en comparación con los del grupo BIEG, fueron los que destacaron de modo más evidente en esta conducta social. Estos datos reflejan que las tres habilidades de la IE cobran importancia a la hora de explicar este comportamiento social. En consonancia con este resultado, Jiménez y López-Zafra (2011) observaron que los estudiantes que mostraron en la TMMS-24 puntuaciones elevadas en atención, comprensión y regulación emocional mostraron asimismo una mayor tendencia a asumir el liderazgo del grupo.

En definitiva, los hallazgos encontrados en este estudio nos permiten afirmar, de modo global, que la IE, evaluada a través de la TMMS-24, es un constructo que se encuentra relacionado con el comportamiento social mostrado por los adolescentes.

No obstante, el presente estudio presenta algunas limitaciones que hemos de tener en consideración. Una de ellas está relacionada con las diversas perspectivas

que hay a la hora de conceptualizar la IE y su forma de medida. En la actualidad existen múltiples cuestionarios que evalúan la IE, lo cual dificulta la comparación de los resultados entre los diferentes estudios. Asimismo, en nuestro caso, se debe tener presente que ambos constructos, esto es, la IE y la conducta social fueron evaluados con instrumentos de autoinforme en los que se asume un posible sesgo por las creencias, la autopercepción y la deseabilidad social de los participantes. Aunque la TMMS ha sido ampliamente utilizada en la investigación de las diferencias individuales en IE, sería aconsejable en futuras investigaciones adoptar múltiples perspectivas para reducir el problema de la varianza común del método al utilizar en este estudio exclusivamente medidas de autoinforme. Por tanto, también sería conveniente valorar la competencia social con medidas más objetivas informadas por los padres, profesores o iguales. Una segunda limitación está relacionada con la muestra utilizada. Los participantes de este estudio fueron adolescentes españoles de ESO, lo que nos impide extrapolar los resultados a estudiantes de otras culturas y de otros niveles educativos. Por ello, sería muy interesante en trabajos posteriores examinar si la IE presenta las mismas relaciones con la conducta social en los diferentes niveles educativos o etapas del desarrollo, así como en diferentes culturas.

A pesar de estas limitaciones se considera que los resultados de este trabajo resultan interesantes y novedosos, pues resaltan que, si bien la IE se relaciona con un mejor comportamiento social de los adolescentes, no todas las dimensiones de la IE contribuyen de igual forma a este comportamiento. Así, como se pone de manifiesto en este estudio, los adolescentes que presentan un patrón caracterizado por alta percepción y alta regulación (AIEG) tienden a presentar puntuaciones elevadas en las conductas facilitadoras de la interacción social tales como sensibilidad social y liderazgo. En cambio, los estudiantes que muestran altas puntuaciones en regulación, o sea el grupo ARBP, son los que muestran una mayor asunción de las normas sociales y una mayor involucración social. Por último, el grupo caracterizado por APBR es el que obtiene puntuaciones más elevadas en ansiedad social y timidez en las relaciones sociales. De esta forma, los resultados de este trabajo contribuyen al conocimiento de la IE y podrían resultar relevantes en el diseño de programas dirigidos al entrenamiento de las habilidades emocionales con el fin de fomentar las relaciones sociales positivas y/o prevenir la aparición de problemas de conducta en los adolescentes. A la luz de los hallazgos encontrados en este estudio, podemos destacar que estos programas deben contener actividades que estimulen el desarrollo del conocimiento de las emociones propias y ajenas, el desarrollo de la empatía, el control de los impulsos emocionales y de conducta, y el desarrollo de habilidades sociales positivas.

En el contexto de este tipo de intervenciones psicoeducativas cabe destacar el programa INTEMO desarrollado en España por Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero, Extremera y Fernández-Berrocal (2013). Se trata de un proyecto de educación emocional que está basado en el modelo teórico de IE de Mayer y Salovey (1997). Este programa de entrenamiento para jóvenes se centra en el aprendizaje de las habilidades emocionales que componen la IE desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y manejar las emociones propias y las de los demás. Es un programa eminentemente práctico en el que se adaptan los

ejemplos y las actividades a la edad del alumnado para que pueda utilizarse con adolescentes de entre doce y dieciocho años. Los resultados obtenidos al aplicar el programa INTEMO han mostrado su efectividad, indicando que tiene efectos positivos a corto y a largo plazo en aspectos tan relevantes como el ajuste psicológico, las relaciones sociales, la empatía o las conductas disruptivas y violentas.

Referencias

- Aguilar-Luzón, M. C. y Augusto, J. M. (2009). Relación entre inteligencia emocional percibida, personalidad y capacidad empática en estudiantes de enfermería. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 17, 351-364.
- Augusto, J. M., Pulido, M. y López-Zafra, E. (2010). Emotional intelligence and personality traits as predictors of psychological well-being in Spanish undergraduates. *Social Behavior and Personality*, 38, 783-794.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (dirs.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barrett, L. F., Gross, J., Conner, T. y Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (dirs.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D. y Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79, 306-320.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York, NY: Academic Press.
- Contini, N., Coronel, P., Mejail, S. y Cohen Imach, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes de 11 y 12 años de nivel socioeconómico alto. Un estudio preliminar. *Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 57, 17-28.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. y Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238-256.
- Díaz-Castela, M., Hale III, W., Muela, J., Espinosa-Fernández, L., Klimstra, T. y García-Lopez, L. (2013). The measurement of perceived emotional intelligence for Spanish adolescents with social anxiety disorder symptoms. *Anales de Psicología*, 29, 509-515.
- Elfenbein, H. A., Marsh, A. A. y Ambady, N. (2002). Emotional intelligence and the recognition of emotion from facial expressions. En L. F. Barrett y P. Salovey (dirs.), *The wisdom in feeling: psychological processes in emotional intelligence* (pp. 37-59). Nueva York, NY: Guilford.

- 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.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Report*, 91, 47-59.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clinica y Salud*, 15, 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Fariña, F., Arce, R. y Novo, M. (2008). Neighborhood and community factors: effects on deviant behavior and social competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 78-84.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2, 39-67.
- 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, 751-755.
- Fulquez, S. C., Alguacil, M. y Panellas, M. (2011). La atención emocional y la relación con la autoestima, la autoconfianza y las relaciones con los padres y con los pares: un estudio en adolescentes españoles y mexicanos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 2, 403-412.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E. y Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31, 123-133.
- Gilar, R., Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica UST*, 1, 21-32.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York, NY: Bantam.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- IBM (2011). *IBM SPSS statistics for Windows 20.0*. Chicago, IL: Autor.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26, 105-117.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 75-98.
- Kirchner, T. (1997). Evaluación del desarrollo psicosocial. En G. Buela-Casal y C. Sierra (dirs.), *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones* (pp. 773-778). Madrid: Siglo XXI.

- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J., Schütz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*, 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, *5*, 113-118.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, *35*, 641-658.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*, 267-298.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (dirs.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 4-30). Nueva York, NY: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of human intelligence* (pp. 396-420). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Palomera, R., Salguero, J. M. y Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *20*, 43-58.
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J. y Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, *32*, 8-47.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, *20*, 227-234.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N. y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: psychometric properties of the Trait Meta Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, *38*, 1197-1210.
- 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 Educational Psychology*, *4*, 143-152.
- 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*, 21-34.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D. y Lopes, P. N. (2003). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (dirs.), *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures* (pp. 251-265). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (dir.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y 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.

- Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. y Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology, 141*, 523-536.
- Silva, F. y Martorell, M. C. (1995). *BAS-3. Bateria de socialización*. Madrid: TEA.
- Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.
- Zavala, M. A. y López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial: ¿qué papel juega la inteligencia emocional? *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 20*, 59-75.

RECIBIDO: 4 de junio de 2014

ACEPTADO: 17 de julio de 2014