



El rol protector de la inteligencia emocional y su lado oscuro

Rocío González

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Universidad Siglo 21. Instituto de Ciencias para la Familia, Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina
Mail: mgrociogonzalez@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6395-9479>

María Cristina Richaud de Minzi

Instituto de Ciencias para la Familia
Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina
Mail: richaudmc@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6408-4897>

Mauricio Federico Zalazar-Jaime

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Mail: mfzalazar@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5793-9770>

Leonardo Adrián Medrano

Universidad Siglo 21 (Córdoba, Argentina). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago de los Caballeros, República Dominicana.
Mail: leonardo.medrano@ues21.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3371-5040>

Financiamiento:

Este trabajo de investigación fue financiado en parte por una beca doctoral otorgada a la primera autora del mismo por parte del "Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas" (CONICET), Argentina.

Agradecimientos:

Los autores agradecen a los estudiantes de los establecimientos educativos que participaron en el estudio.

RESUMEN

La vida universitaria es una etapa de cambios en la que los estudiantes deben adaptarse a las presiones académicas, enfrentando situaciones difíciles que llevan a estados emocionales negativos. Se ha observado que la Inteligencia Emocional Autopercebida (IEA) se relaciona con baja afectividad negativa (AN) y alta afectividad positiva (AP). Sin embargo, varias investigaciones han mostrado que la IEA no siempre conduce a resultados positivos, observándose un lado oscuro en ella. El objetivo del presente estudio consiste en analizar la existencia de relaciones entre la afectividad y la IEA, estableciendo la contribución de la IEA como predictor del estado afectivo en función de las diferencias de sexo en estudiantes universitarios. La muestra estuvo comprendida por 374 estudiantes quienes respondieron un cuestionario sociodemográfico, el TMMS-24 y el PANAS. Si bien la IEA posee un valor predictivo en la afectividad, siendo mayor su predicción en la AN para las mujeres y en la AP para los varones, es preciso analizar a la IEA en función de cada una de sus tres dimensiones (atención, claridad y reparación), y no como un único factor. Conocer las creencias que tienen los estudiantes acerca de sus propias habilidades emocionales permite predecir en cierta manera sus estados afectivos.

Palabras claves: inteligencia emocional, afectividad, valor predictivo, estudiantes universitarios, sexo.

The protective role of emotional intelligence and its dark side

ABSTRACT

University life is a life-changing experience in which students must adapt to academic pressures, facing difficult and stressful situations that lead to an increase in negative emotional states. It has been observed that Self-Perceived Emotional Intelligence (SEI) is related to low levels of negative affectivity (NA) and high levels of positive affectivity (PA). However, several investigations have shown that the SEI does not always lead to positive results, observing a dark side in it. The aim of this study is to analyze the relationships between affectivity and the SEI, establishing the contribution of the SEI as a predictor of the affective state, based on gender differences in university students. The sample consisted of 374 students who answered a sociodemographic questionnaire, the TMMS-24 and the PANAS. Results: Although the SEI has a predictive value in Affectivity (it has a higher prediction in NA for women and in PA for men), it is necessary to analyze the SEI based on each of its three dimensions (attention, clarity and repair), not as a single factor. Knowing the beliefs that students have about their own emotional abilities allows predicting, in a certain way, their affective states.

Key words: emotional intelligence, affectivity, predictive value, university students, gender.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.20219>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

1. Introducción

La vida universitaria es una etapa de cambios en la que los estudiantes deben adaptarse a las presiones académicas, asumiendo diferentes responsabilidades tanto personales como sociales. Implica una transición a la edad adulta asociada a frecuentes problemas económicos que pueden causar perturbaciones y malestares emocionales (Rubley, 2017). Actualmente, esto se ha visto acentuado por la pandemia del COVID-19, crisis de salud pública que, a nivel general poblacional, ha provocado múltiples cambios y problemas psicológicos (World Health Organization [WHO], 2020) y, a nivel específico universitario, ha llevado a que los estudiantes se enfrenten a situaciones difíciles y estresantes en su clima académico, como clases y exámenes virtuales, el desarrollo de competencias autónomas de aprendizaje, entre otros aspectos. Todo ello ha provocado un aumento de estados emocionales negativos (Mazza *et al.*, 2020), los cuales se encuentran vinculados con estrés, síntomas de ansiedad y depresión, peor bienestar psicológico y bajo rendimiento académico (Cao *et al.*, 2020; MacCann *et al.*, 2020).

Debido a ello, se hace relevante el estudio de la afectividad en el contexto universitario actual tendiente a su prevención y cuidado. Tradicionalmente, se ha planteado que los estados afectivos presentan dos factores consistentes y relativamente independientes entre sí: la Afectividad Positiva (AP), la cual refleja el grado en que una persona se siente entusiasmada, activa y alerta; y la Afectividad Negativa (AN), dimensión general subjetiva displacentera que involucra un amplio rango de emociones tales como angustia, miedo, culpa, enojo y nerviosismo (Moriendo *et al.*, 2012; Watson *et al.*, 1988). De esta manera, se ha observado que la AN se relaciona con altos niveles de estrés, pobre capacidad de afrontamiento, evaluación negativa de uno mismo y de los demás, dolencias físicas o problemas somáticos y peor rendimiento académico, mientras que la AP se encuentra relacionada con una rica vida social y con altos niveles de satisfacción vital (Fuentes *et al.*, 2022; Moriendo *et al.*, 2012; Watson *et al.*, 1988).

Ante las consecuencias y los riesgos de los altos niveles de AN entre los estudiantes universitarios, la literatura ha destacado el papel de la Inteligencia Emocional como una herramienta adecuada para enfrentar las situaciones estresantes y lograr el bienestar emocional y el desempeño académico exitoso en el contexto universitario (Asif *et al.*, 2022; Extremera-Pacheco *et al.*, 2019). Precisamente, se considera que las habilidades emocionales son aquellos aspectos no-cognitivos en los estudiantes que tienen poder predictivo en cuanto al rendimiento académico y el desarrollo personal (Brackett *et al.*, 2011; MacCann *et al.*, 2020).

La Inteligencia Emocional Autopercebida (IEA) consiste en aquellas creencias que las personas tienen acerca de su propia experiencia emocional y de sus habilidades emocionales, e incluye tres dimensiones: la Atención Emocional (grado en el que las personas creen identificar, reconocer y prestar atención a sus propias emociones), la Claridad Emocional (grado en el que las personas creen experimentar sus sentimientos con claridad y entender cómo se sienten, discriminado y etiquetando las emociones, y reconociendo en qué categorías se agrupan los sentimientos) y la Reparación Emocional (grado en el que las personas creen tener la capacidad para interrumpir y regular sus estados emocionales negativos así como también prolongar los positivos) (Mayer *et al.*, 1999).

Numerosos estudios han evidenciado el papel de la IEA como predictor de estados emocionales positivos y del éxito personal, social, académico y laboral (Brackett *et al.*, 2011; Guil *et al.*, 2021), como así también de la salud y el bienestar subjetivo (Llamas-Díaz *et al.*, 2022; Sarrionandia y Mikolajczak, 2020). Específicamente, se ha observado que la IEA está positivamente relacionada con la AP y negativamente con la AN (Merchán-Clavellino *et al.*, 2018; Sán-

chez-Álvarez *et al.*, 2015). Incluso se ha proporcionado evidencia de la validez incremental de IEA sobre la afectividad (también conceptualizada como el componente afectivo del bienestar subjetivo), aun cuando se controlan las variables tradicionalmente asociadas, como la personalidad o las características sociodemográficas (Vergara *et al.*, 2015).

Sin embargo, ciertas investigaciones han mostrado que la IEA no siempre conduce a resultados positivos, observándose un lado oscuro en ella (Davis y Nichols, 2016; Guil *et al.*, 2021). Si bien la teoría y la evidencia muestran que se requiere cierto nivel de atención para comprender y regular adecuadamente las emociones, contribuyendo así a mejorar el bienestar subjetivo (Lischetzke *et al.*, 2012), se ha observado sin embargo que la atención constante a las propias emociones podría ser desadaptativa (Thompson *et al.*, 2011). Precisamente, cuando se ha analizado la IEA en sus dimensiones (y no como un único factor), los resultados son controversiales ya que, si bien algunos estudios no han encontrado relación entre la Atención Emocional y la AN, otros han evidenciado una relación positiva entre ellas (Vergara *et al.*, 2015).

En relación a ello, se observó que niveles altos de Atención Emocional (sin adecuados niveles de Claridad y Reparación Emocional) se asocia con menor salud mental y bienestar, así como mayor rumiación, síntomas de ansiedad y depresión (Cañero *et al.*, 2019; Davis y Nichols, 2016). En estudiantes universitarios específicamente, la Atención Emocional se ha relacionado positivamente con estrés y AN y, negativamente, con bienestar, satisfacción con la vida y autoestima, mientras que la Claridad y la Reparación Emocional parecen actuar como factores protectores que promueven el ajuste psicosocial y la salud, asociándose con la AP (Guil *et al.*, 2021; Marín y Martínez, 2022; Sánchez-Álvarez *et al.*, 2015). Sin embargo, el papel que juega la Atención Emocional en relación con la afectividad no siempre es tan claro (Vergara *et al.*, 2015), especialmente porque varias investigaciones suele estudiar a la IE de forma unidimensional, considerándola como una panacea de la satisfacción y el éxito en la vida, sin tener en consideración el impacto diferencial que cada una de las dimensiones que componen el constructo tienen sobre variables criterio, aun contado con diversos estudios que muestran una estructura tridimensional más que unidimensional (Davis y Nichols, 2016; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Asimismo, es preciso destacar el análisis de las diferencias en función del sexo, debido a que tanto las capacidades autopercebidas como los estados afectivos muestran perfiles diferentes en varones y mujeres (Merchán-Clavellino *et al.*, 2018). En relación a la IEA, se ha observado que las mujeres tienden a presentar mayores niveles de Atención Emocional, mientras que los varones tienden a reportar una mejor Claridad o Reparación de las emociones (Garaigordobil-Landazabal, 2020; González *et al.*, 2021), aunque aún existen controversias al respecto (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004; Merchán-Clavellino *et al.*, 2018). Es por ello que se sugiere que, en los estudios sobre IEA, se interpreten las puntuaciones de los varones y las mujeres por separado (Mestre y Guil, 2006).

En cuanto a la afectividad, se ha evidenciado que las mujeres tienen mayores niveles de AN y los varones de AP (Ortuño-Sierra *et al.*, 2019; Wróbel *et al.*, 2019), también observándose resultados controversiales al respecto (Merchán-Clavellino *et al.*, 2018; Sandín *et al.*, 1999; Santángelo *et al.*, 2019).

De esta manera, el objetivo de la presente investigación consistió en analizar la existencia de relaciones entre la IEA y la afectividad en estudiantes universitarios, estableciendo la contribución de las tres dimensiones de la IEA como predictores del estado afectivo en función de las diferencias de sexo. Se parte de las siguientes hipótesis: 1) la IEA presenta un valor predictivo en la Afectividad en estudiantes universitarios argentinos; 2) la IEA posee una

capacidad predictiva diferencial sobre la Afectividad en función de sus tres dimensiones: mientras que la Atención se relaciona de forma positiva con la AN y de forma negativa con AP, la Claridad y la Reparación se relacionan de forma positiva con AP y de forma negativa con AN; 3) existen diferencias según el sexo tanto en IEA como en Afectividad en esta población.

2. Método

2.1. Diseño

Se trata de un estudio no experimental, de corte transversal con alcance descriptivo y de comparación de grupos.

2.2. Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por 374 estudiantes que se encontraban cursando distintas carreras universitarias de Buenos Aires (Argentina). Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico e intencional. En relación al sexo, el 85,6 % de los estudiantes eran mujeres y el 14,4% varones. Las edades estuvieron comprendidas entre los 18 y 69 años ($M = 24,97$; $DE = 7,41$). Del total de la muestra, el 77,5 % de los estudiantes cursaban sus estudios en instituciones públicas y el 22,5% en instituciones privadas. Respecto al área de estudio, los participantes se encontraban distribuidos del siguiente modo: ciencias sociales (93,3%), tecnología (3,8%), ciencias naturales (2,4%) y arte-humanidades (0,5%). Todos los estudiantes cursaban el primer año de su carrera. Respecto al nivel socio-económico autopercebido, el 14,7% de los estudiantes refirió tener un nivel bajo, el 81% un nivel medio y el 4,3% un nivel alto.

2.3. Instrumentos

2.3.1. Cuestionario sociodemográfico

Se trata de un cuestionario auto-administrado construido *ad hoc* para obtener datos sociodemográficos de la muestra tales como sexo, edad, carrera (área de conocimiento), lugar de residencia y nivel socio-económico autopercebido.

2.3.2. *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004, adaptación argentina: González et al., 2021)*

Se trata de una medida de auto-informe que evalúa la IEA basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990), siendo una de las herramientas más utilizadas a nivel mundial. Este cuestionario está compuesto por 24 ítems con ocho reactivos por cada sub-escala: a) Atención (ítem de ejemplo: "Presto mucha atención a mis sentimientos"), b) Claridad (ítem de ejemplo: "Frecuentemente puedo definir mis sentimientos") y c) Reparación (ítem de ejemplo: "Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables"). El formato de respuesta consiste en una escala tipo Likert que presenta cinco opciones (1. "totalmente en desacuerdo"; 2. "en desacuerdo"; 3. "ni de acuerdo ni en desacuerdo"; 4. "de acuerdo"; 5. "totalmente de acuerdo"). Para obtener la puntuación en cada uno de los factores, se suman los ítems del 1 al 8 para el factor Atención, los ítems del 9 al 16 para el factor Claridad y del 17 al 24 para el factor Reparación (todos en orden directo). Las propiedades psicométricas de la versión española evidencian estudios de consistencia interna ($\alpha = 0,90$ para Atención; $\alpha = 0,90$ para Claridad; $\alpha = 0,86$ para Reparación) y test-retest es adecuada (Atención = 0,60; Claridad = 0,70 y Reparación = 0,83) satisfactorios. Los tres factores correlacionan de forma apropiada con variables criterio clásicas tales como de-

presión, ansiedad, rumiación y satisfacción vital (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004). En cuanto a la versión argentina, ésta presenta buenas propiedades psicométricas para población universitaria argentina, evidenciando una estructura de tres factores con valores satisfactorios de confiabilidad ($\omega = 0,89$ para Atención; $\omega = 0,89$ para Claridad; $\omega = 0,87$ para Reparación) (González *et al.*, 2021).

2.3.3. *Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS: Watson et al., 1988; adaptación argentina: Moriondo et al., 2012)*

Consiste en un cuestionario de autoinforme compuesto por 20 ítems referidos a palabras que describen distintos sentimientos y emociones, siendo uno de los instrumentos más utilizados en el mundo para evaluar la presencia de afectos positivos y negativos en las personas. De esta manera, presenta dos subescalas con 10 ítems cada una: afectividad positiva (ítem de ejemplo: "Entusiasmado") y afectividad negativa (ítem de ejemplo: "Culpable"). Los participantes deben indicar, utilizando una escala Likert de cinco opciones, en qué medida experimentan cada una de dichas emociones. Los estudios psicométricos realizados señalan que esta escala presenta una estructura factorial de dos dimensiones y una elevada consistencia interna en ambas escalas ($\alpha =$ entre 0,85 y 0,89). En su versión argentina, los resultados obtenidos son similares a los observados en estudios antecedentes (Sandín *et al.*, 1999), es decir, mantiene su estructura de dos factores y presenta una adecuada consistencia interna ($\alpha =$ entre 0,73 y 0,82; Moriondo *et al.*, 2012).

2.4. Procedimiento

Con la autorización de las diferentes unidades académicas, se procedió a recolectar los datos. Los estudiantes interesados en participar del estudio fueron informados acerca del objetivo del trabajo, la confidencialidad de los datos y su libre participación. Siguiendo los principios éticos vigentes, se les solicitó una firma digital del consentimiento informado como condición excluyente para participar del estudio. Los estudiantes respondieron los protocolos de modo autoadministrado, a través de la plataforma Google Forms.

2.5. Análisis de datos

Se utilizó el software SPSS para Windows versión 22 con el fin de preparar los datos para los análisis propuestos. En primer lugar, se calculó la media, desviación estándar, asimetría y curtosis. Como criterio para evaluar los índices de asimetría y curtosis se consideró como excelente, valores entre $\pm 1,00$, y adecuados valores inferiores a $\pm 2,00$ (George y Mallery, 2013). Se identificaron los casos atípicos univariados mediante el cálculo de puntuaciones Z para cada variable (puntuaciones $z > \pm 3,29$ fueron considerados atípicos), y multivariados mediante la prueba de distancia de Mahalanobis ($p < 0,001$; Tabachnick y Fidell, 2013). Posteriormente, se procedió a analizar la existencia de diferencias en las sub-escalas tanto de la IEA como de la Afectividad según sexo mediante prueba *U de Mann-Whitney para muestras independientes*. Adicionalmente, se estimó el tamaño del efecto mediante el estadístico *d* de Cohen. Para su interpretación, se consideró valores pequeños ($d = 0,20$), medianos, ($d = 0,50$), y grandes ($d = 0,80$; Cohen, 1988).

Asimismo, se realizó una correlación bivariada mediante el coeficiente de *r* Pearson con el propósito de examinar la relación de la IEA mediante el TMMS-24 con la Afectividad a través del PANAS. Como criterio para evaluar e interpretar la magnitud del efecto de las correlaciones se consideró las indicaciones de Cohen (1988): pequeño ($r = 0,10$ a $0,23$), medio ($r = 0,24$ a $0,36$) y grande ($r = 0,37$).

Por último, se realizó un análisis de regresión múltiple (método Enter), considerando como variables independientes las tres dimensiones de la IEA y como dependientes la AN y la AP. Para su interpretación, se ha señalado que un valor de $R^2 \geq 0,02$ expresa un tamaño del efecto pequeño; $R^2 \geq 0,13$ un tamaño del efecto mediano y $R^2 \geq 0,26$ uno grande (Ellis, 2010).

3. Resultados

Se observaron 17 casos atípicos univariados y multivariados. Considerando que la presencia de casos atípicos tiende a distorsionar los resultados, se retuvieron los mismos con el fin de evitar la limitación en la generalidad de los resultados (Hair *et al.*, 1999). Respecto de la asimetría y curtosis, se observó que todas las variables presentaron valores comprendidos entre ± 1.00 (ver Tabla 1).

Tabla 1

Media, Desviación Estándar (DE), Asimetría y Curtosis de las diferentes variables contempladas en el estudio.

| | Media | DE | Asimetría | Curtosis |
|-----------------|-------|-------|-----------|----------|
| Atención | 31,55 | 5,608 | -,959 | ,618 |
| Claridad | 29,43 | 5,589 | -,513 | -,232 |
| Reparación | 28,42 | 5,883 | -,372 | -,302 |
| Afecto Positivo | 31,58 | 6,897 | -,331 | -,307 |
| Afecto Negativo | 23,49 | 7,278 | ,436 | -,329 |

Nota: DE: Desviación estandar [Elaboración propia].

Dado que no se cumplen los supuestos de normalidad y homocedasticidad mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Levene, se procedió a realizar la prueba *U de Mann-Whitney*.

Los resultados en cuanto a la IEA indican que las mujeres presentan mayores niveles de Atención Emocional ($M_{muj} = 31,88$, $DT_{muj} = 5,54$; $M_{hom} = 29,59$, $DT_{hom} = 5,65$; $p = 0,001$) con un tamaño del efecto moderado ($d = -,40$), mientras que los varones evidencian un mayor nivel de Claridad Emocional ($M_{muj} = 29,18$, $DT_{muj} = 5,72$; $M_{hom} = 30,89$, $DT_{hom} = 4,50$; $p = 0,047$) con un tamaño del efecto pequeño ($d = 0,22$). Por su parte, no se observan diferencias entre ambos sexos en la sub-escala de Reparación Emocional.

Los resultados en cuanto a la Afectividad indican que no hay diferencias significativas en la AN ($M_{muj} = 23,72$, $DT_{muj} = 7,30$; $M_{hom} = 22,15$, $DT_{hom} = 7,03$; $p = 0,272$), ni en la AP ($M_{muj} = 31,41$, $DT_{muj} = 7,04$; $M_{hom} = 32,61$, $DT_{hom} = 5,94$; $p = 0,118$) según sexo.

Con respecto a la posible relación entre IEA y Afectividad, se observa correlaciones significativas entre las tres dimensiones del TMMS-24 y el PANAS. Por un lado, se presenta una correlación positiva entre Reparación y AP ($r = 0,401$, $p < 0,001$, efecto grande); entre Claridad y AP ($r = 0,335$, $p < 0,001$, efecto medio); y entre Atención y AN ($r = 0,152$, $p < 0,001$, efecto pequeño). Por otro lado, se observa una correlación negativa entre Claridad y AN ($r = 0,373$, $p < 0,001$, efecto grande); y entre Reparación y AN ($r = 0,258$, $p < 0,001$, efecto medio). Finalmente, no se observan correlaciones significativas entre Atención y AP (ver Tabla 2).

Tabla 2

Correlaciones entre las sub-escalas del TMMS-24 y la sub-escala Intra-personal del PANAS.

| TMMS-24 | PANAS | |
|------------|----------|---------|
| | AN | AP |
| Atención | 0,152** | 0,007 |
| Claridad | -0,373** | 0,335** |
| Reparación | -0,258** | 0,401** |

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ AN = Afectividad Negativa; AP = Afectividad Positiva [Elaboración propia].

En relación al análisis de regresión múltiple (método Enter), considerando como variables independientes las tres dimensiones de la IEA y como dependientes la AN y la AP, se observa que, para la muestra total, la varianza explicada de AN es de un 23 % (efecto mediano), donde Atención Emocional presenta una contribución positiva ($\beta = 0,290$), mientras que Claridad y Reparación Emocional contribuyen de forma negativa ($\beta = -0,400$; $\beta = -0,176$ respectivamente). Mientras que para AP la varianza explicada es de un 22 % (efecto mediano), donde Atención Emocional presenta una contribución negativa ($\beta = -0,116$), mientras que Claridad y Reparación Emocional contribuyen de forma positiva ($\beta = 0,263$; $\beta = 0,336$ respectivamente; ver Tabla 3).

Tabla 3

Análisis de regresión múltiple (método Enter), considerando como variables independientes las tres dimensiones de la IEA y como dependientes la AN y la AP para la muestra total.

| Afectividad | Predictor | | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------|------------|--------|----------|----------|
| Negativa | Atención | 0,290 | 6,115 | 0,000 |
| | Claridad | -0,400 | -8,101 | 0,000 |
| | Reparación | -0,176 | -3,666 | 0,000 |
| F (3,373) = 38,584 | | | | |
| Positiva | Atención | -0,116 | -2,425 | 0,016 |
| | Claridad | 0,263 | 5,273 | 0,000 |
| | Reparación | 0,336 | 6,946 | 0,000 |
| F (3,373) = 35,216 | | | | |

Nota: Elaboración propia.

Por su parte, cuando se discrimina según el sexo de los participantes, se observan algunas diferencias. En cuanto a la AN se observa que el mayor porcentaje de varianza explicada es para las mujeres ($R^2 = 24\%$ vs 20% ; ambas con efectos medianos). Sin embargo, mientras que en las mujeres Atención Emocional presenta una contribución positiva ($\beta = 0,276$) y Claridad y Reparación Emocional contribuyen de forma negativa ($\beta = -0,386$; $\beta = -0,222$ respectivamente); para los varones solo se reportan contribuciones positivas de Atención Emocional ($\beta = 0,315$) y, de forma negativa, de Claridad Emocional ($\beta = -0,433$; ver Tabla 4).

Tabla 4

Análisis de regresión múltiple (método Enter), considerando como variables independientes las tres dimensiones de la IEA y como dependiente la AN en función del sexo.

| Afectividad Negativa | Predictor | β | t | p |
|------------------------|------------|---------|--------|-------|
| Mujeres | Atención | 0,276 | 5,362 | 0,000 |
| R ² = 0,240 | Claridad | -0,386 | -7,161 | 0,000 |
| F (3,319) = 34,508 | Reparación | -0,222 | -4,290 | 0,000 |
| Varones | Atención | 0,315 | 2,397 | 0,020 |
| R ² = 0,195 | Claridad | -0,433 | -3,400 | 0,001 |
| F (3,53) = 5,275 | Reparación | 0,099 | 0,759 | 0,452 |

Nota: Elaboración propia.

De igual manera, también se observan diferencias en cuanto al sexo para la AP. En cuanto a las mujeres, se presentan contribuciones positivas de Claridad Emocional ($\beta = 0,270$) y Reparación Emocional ($\beta = 0,319$), las cuales explican un 21 % de la varianza (efecto mediano). Por su parte, los varones presentan una contribución positiva de Reparación Emocional ($\beta = 0,505$) y una contribución negativa de Atención Emocional ($\beta = -0,370$), las cuales explican un 27 % de la varianza (efecto grande; ver Tabla 5).

Tabla 5

Análisis de regresión múltiple (método Enter), considerando como variables independientes las tres dimensiones de la IEA y como dependiente la AP en función del sexo.

| Afectividad Positivo | Predictor | β | t | p |
|------------------------|------------|---------|--------|-------|
| Mujeres | Atención | -0,083 | -1.588 | 0,113 |
| R ² = 0,209 | Claridad | 0,270 | 4.911 | 0,000 |
| F (3,319) = 29,144 | Reparación | 0,319 | 6.062 | 0,000 |
| Varones | Atención | -0,370 | -2.962 | 0,005 |
| R ² = 0,271 | Claridad | 0,174 | 1.436 | 0,157 |
| F (3,53) = 7,558 | Reparación | 0,505 | 4.073 | 0,000 |

Nota: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

En relación con el objetivo de analizar la existencia de relaciones entre la IEA y la afectividad en estudiantes universitarios, los resultados mostraron que efectivamente la IEA presenta un valor predictivo de la afectividad en esta población. De esta manera, conocer las creencias que tienen los estudiantes acerca de sus propias experiencias y sus habilidades emocionales permite predecir en cierta manera sus estados afectivos, como así también abre la posibilidad de entrenar las habilidades emociones en los estudiantes con el fin de mejorar su afectividad, lo cual puede tener importantes efectos en su bienestar y desempeño.

Si bien numerosos meta-análisis muestran el efecto predictivo que la IEA presenta en diferentes variables criterio (Sánchez-Álvarez *et al.*, 2023; Sarrionandia y Mikolajczak, 2020), es preciso tener en cuenta que la IEA como un único factor no siempre conduce a

resultados positivos, observándose un lado oscuro en ella. Precisamente, los resultados del presente estudio muestran que cada una de las dimensiones de la IEA posee una capacidad predictiva diferencial sobre el estado afectivo, lo cual implicaría también un entrenamiento diferencial al respecto. Estos resultados se encuentran en línea con varios estudios previos (Davis y Nichols, 2016; Guil *et al.*, 2021; Marín y Martínez, 2022; Vergara *et al.*, 2015).

En cuanto a las dimensiones de Claridad y Reparación Emocional, los resultados del presente estudio están en concordancia con lo esperado a nivel teórico y con lo evidenciado en investigaciones anteriores, observándose correlaciones positivas de ambas dimensiones con la AP y correlaciones negativas con la AN. También se observa un valor predictivo en ambos estados afectivos. Precisamente, estudios previos (Fernández-Berrocal *et al.*, 2017; Jiménez *et al.*, 2019; Noor *et al.*, 2021; Sánchez-Álvarez *et al.*, 2015; Suslow *et al.*, 2022; Vergara *et al.*, 2015) han mostrado que la Claridad y la Reparación Emocional predicen de forma significativa la AP, la satisfacción con la vida, la autoeficacia y el bienestar psicológico.

De esta manera, cuanto mayor es la creencia de las personas acerca de su habilidad para comprender las emociones y de su capacidad para regular sus estados emocionales, mayor AP y experiencia subjetiva de bienestar psicológico, ya que tienden a elegir respuestas más adaptativas para regular a la baja las emociones negativas y también para mantener las emociones positivas (Gómez-Baya y Mendoza, 2018; Vergara *et al.*, 2015). Al respecto, Sánchez-Álvarez *et al.* (2015) sostienen que las personas que perciben sus sentimientos con claridad y creen que pueden regular los estados de ánimo negativos tienden a orientar sus recursos atencionales hacia el afrontamiento y a minimizar el impacto de los eventos estresantes, evitando de esta forma caer en una rumiación prolongada. Precisamente, el hecho de atender de forma continua a los propios sentimientos puede conducir a una activación fisiológica sostenida en el tiempo y, por lo tanto, a resultados negativos para la salud.

Como se observa entonces, las controversias a nivel teórico y empírico se presentan en la dimensión de la Atención Emocional. Al respecto, los resultados de la presente investigación muestran que esta dimensión de la IEA correlaciona de forma positiva con la AN, mientras que no correlaciona con la AP, resultados que concuerdan con estudios previos (Fernández-Berrocal *et al.*, 2017; Guil *et al.*, 2021; Marín y Martínez, 2022; Sánchez-Álvarez *et al.*, 2015; Thompson *et al.*, 2011; Vergara *et al.*, 2015). En este sentido, se evidenció que la atención a los sentimientos tiene más influencia en la AN que la AP, lo cual estaría en línea con la hipótesis acerca de que la Atención se encuentra vinculada con procesos de rumiación negativos a lo largo del tiempo, conduciendo a las personas a experiencias de angustia emocional y falta de bienestar (Gómez-Baya y Mendoza, 2018; Salguero *et al.*, 2011; Sánchez-Álvarez *et al.*, 2015).

Precisamente, Vergara *et al.* (2015) plantean que la Atención Emocional presenta un efecto positivo sobre el bienestar psicológico solo cuando está asociada con la Claridad Emocional, es decir, presenta un efecto beneficioso indirecto. De esta manera, estos autores sostienen que buenos niveles de Claridad pueden garantizar que la atención a los sentimientos lleve a resultados positivos, siendo la Claridad la dimensión clave de la IEA. Asimismo, se ha planteado que existe una doble cara en cuanto a prestar una excesiva atención a las propias emociones, ya que si bien cuando éstas son agradables favorecerían la AP, en cambio cuando son displacenteras podría conducir a experiencias de rumiación excesiva, y con ello, al predominio de la AN, reduciendo el bienestar e incluso pudiendo deteriorar la satisfacción con la vida (Gómez-Baya y Mendoza, 2018; Jiménez *et al.*, 2019; Sánchez-Álvarez *et al.*, 2015).

Ahora bien, en cuanto a las diferencias según sexo, se ha observado en el presente estudio que las mujeres reportan un mayor

nivel de Atención, mientras que los varones de Claridad, lo cual se corresponde con investigaciones previas (Gómez-Baya y Mendoza, 2018; González *et al.*, 2021). Sin embargo, no se observan diferencias según sexo en relación a la afectividad, lo cual, aunque está en línea con algunos estudios anteriores (Santángelo *et al.*, 2019; Watson *et al.*, 1988), no coincide con otras investigaciones que muestran niveles más altos de AN en mujeres o AP en los varones (Moriondo *et al.*, 2012; Ortuño-Sierra *et al.*, 2019; Sandín *et al.*, 1999).

En cuanto a las relaciones entre la IEA y la afectividad en función del sexo, se observa que la IEA explica en mayor medida la AN en las mujeres, donde Atención presenta una contribución positiva mientras que Claridad y Reparación contribuyen de forma negativa. Este patrón de predicción también se observa en los varones, excepto por la dimensión de Reparación que no contribuye significativamente. De esta manera, se puede pensar que cuantos mayores son los niveles de Atención, acompañados de bajos niveles de Claridad y Reparación, mayor es la AN (principalmente en las mujeres). Esto concuerda con estudios previos (Lischetzke *et al.*, 2012; Salguero *et al.*, 2013). Precisamente, se ha observado que las mujeres tienden a rumiar (es decir, a prestar atención tanto al afecto negativo como a sus causas y consecuencias) y tienden también a reducir la presencia e intensidad del afecto positivo al considerar tales emociones positivas como transitorias, esperando la aparición de futuras emociones negativas o considerando que no merecen tales sentimientos positivos. Esto se ha visto que, a largo plazo, aumenta los síntomas depresivos (Gómez-Baya y Mendoza, 2018).

Por su parte, se observó también que la IEA explica en mayor medida la AP en los varones, donde, en su caso, la Atención presenta una contribución negativa y la Reparación contribuye de forma positiva; mientras que, en el caso de las mujeres, tanto la Claridad como la Reparación contribuyen de forma positiva (no observándose contribución de la Atención). De esta manera, se podría sostener entonces que, para lograr un mayor nivel de AP, la habilidad emocional clave en ambos sexos sería la Reparación, acompañada por altos niveles de Claridad (en el caso de las mujeres) o por bajos niveles de Atención (en los varones). Esto concuerda con estudios previos en los cuales se ha observado que la Claridad y la Reparación son moderadores de la relación entre la Atención y el bienestar subjetivo, respaldando la teoría acerca de la relación secuencial que existe entre las tres dimensiones de la IEA; a saber, que la Atención a los sentimientos tiene un efecto positivo en la Claridad, al igual que la Claridad lo tiene en la Reparación (Lischetzke *et al.*, 2012; Vergara *et al.*, 2015). Este papel mediador de la Claridad y la Reparación emocional podría explicar por qué las mujeres, aun mostrando mayores niveles de Atención a sus emociones, no presentan diferencias significativas en Afectividad en comparación con los varones.

Sin embargo, los resultados de estudios previos no son concluyentes al respecto. Por ejemplo, en la investigación realizada por Merchán-Clavellino *et al.* (2018) se observó que las tres dimensiones de IEA predicen en ambos sexos la AN, siendo la varianza explicada de un 21.2 % en mujeres y aproximadamente el doble (37,5%) en varones. Sin embargo, con respecto a la AP son las dimensiones de Atención y Reparación las que predicen un 16,7% de la varianza en las mujeres, dejando fuera de la ecuación a los varones.

De esta manera, sería necesario seguir indagando esta cuestión de manera más profunda, incorporando también aspectos relacionados con la percepción del género, los cuales pueden estar relacionados con la socialización diferencial que reciben las mujeres y los varones y que, por tanto, tendrían un gran impacto en el desarrollo posterior de intervenciones en los contextos educativos (Gartzia *et al.*, 2012). En este sentido, se ha planteado que, en las muestras femeninas, es la Reparación (habilidad en la que las mujeres suelen puntuar más bajo que los varones) la que permite explicar parte

de su bienestar subjetivo (Sánchez-Núñez *et al.*, 2018). Por tanto, cuando las mujeres, que se identifican generalmente con el estereotipo femenino de personas más emocionales, lábiles y menos racionales que los varones, pueden autoperibirse como capaces de gestionar las propias emociones, podrían aumentar su AP y su bienestar subjetivo (Jiménez *et al.*, 2019). De hecho, se han evidenciado que una menor habilidad en Reparación explica, en parte, los síntomas depresivos y de ansiedad en las mujeres (Gómez-Baya y Mendoza, 2018).

Cabe considerar que existen algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta para la interpretación y generalización de los resultados de este estudio. En primer lugar, es preciso destacar que se trató de una muestra pequeña, constituida de una mayor proporción de mujeres, por lo cual los resultados obtenidos respecto a las diferencias de sexo no deberían ser tomados como concluyentes, ya que se necesitarían futuras investigaciones en las que se equipare la proporción de mujeres y varones. Dado que la muestra seleccionada no presenta las garantías de una muestra representativa y que la recogida de datos se realizó a través de una metodología online, se sugiere replicar el estudio con mayores consideraciones metodológicas. Asimismo, cabe destacar la importancia tanto de confirmar los resultados con la población general, como de validarlos en otras culturas, para determinar si el patrón de relaciones incluso depende o no del contexto cultural. Estudios longitudinales también pueden ayudar a ampliar el conocimiento sobre cómo estas dimensiones se relacionan prospectivamente. En este sentido, análisis estadísticos, como los modelos de ecuaciones estructurales, pueden ayudar también a esclarecer las relaciones que existen entre constructos, superando las limitaciones a las que están sujetos otros métodos de análisis (Vergara *et al.*, 2015).

No obstante, a partir de los datos obtenidos en este estudio se puede concluir que la IEA posee un valor predictivo en la Afectividad. Sin embargo, es preciso evitar tomar la IEA como un único factor y observar su impacto en función de cada una de sus dimensiones, ya que la Atención parece no funcionar de igual forma que las otras dos dimensiones. Asimismo, este estudio aporta evidencias en relación a las diferencias de sexo no solo en las dimensiones de la IEA sino también en el papel explicativo de la misma sobre la afectividad, por lo que ha de tenerse en cuenta de cara a futuras intervenciones. Conocer qué dimensiones de la IEA predicen una menor AN y una mayor AP en función del sexo permite potenciar a nivel preventivo el bienestar psicológico y las experiencias positivas en el contexto educativo, más aún teniendo en cuenta que la inteligencia emocional consiste en habilidades susceptibles de entrenamiento (Llamas-Díaz *et al.*, 2022). Precisamente, diversos estudios han mostrado la efectividad de los programas de entrenamiento de las habilidades emocionales en contextos educativos, mejorando el ajuste psicológico, la salud mental, las interacciones sociales y el rendimiento académico (Brackett *et al.*, 2011; Pauletto *et al.*, 2023). Los programas de intervención se deberían diseñar con el fin de aumentar la autoeficacia en relación principalmente de la comprensión y regulación de sus emociones, y estudiar la efectividad de los mismos en función de ambos sexos (Merchán-Clavellino *et al.*, 2018).

A la luz de estos resultados, las intervenciones psicoeducativas a nivel universitario podrían estar orientadas a fomentar el desarrollo de la habilidad para comprender las emociones, sus causas y consecuencias, como así también la habilidad para regularlas en función del contexto y los objetivos (claridad y reparación emocional), ya que ambas habilidades parecen jugar un rol protector en la afectividad o el bienestar de los estudiantes, posibilitando una mejor adaptación al contexto universitario, ámbito que suele ser percibido como estresante y ansiógeno. Asimismo, sería de gran importancia entrenar a los estudiantes en el manejo de la atención

emocional, es decir, la habilidad para identificar las emociones y prestar atención a ellas de forma adecuada, ya que en niveles muy altos sería un factor de riesgo que llevaría a estados afectivos negativos como la ansiedad. Precisamente, Guil *et al.* (2021) recomiendan que los programas de intervención educativos deben centrarse en el desarrollo de niveles adecuados de atención y claridad emocional para evitar el potencial lado oscuro de la IEA, lo cual potenciará los logros académicos y personales de los estudiantes, al proporcionarles herramientas necesarias para gestionar adecuadamente sus emociones negativas ante experiencias nuevas y desafiantes.

Referencias

- Asif, M., Idrees, M., Ghazal, S., y Ishaq, G. (2022). Relationship of emotional intelligence and life satisfaction: Mediating role of affectivity in medical students. *ASEAN Journal of Psychiatry*, 23(2), 1-8. <https://doi.org/10.31580/jrp.v2i2.1488>
- Brackett, M., Rivers, S., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Cañero, M., Mónaco, E., y Montoya, I. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9, 19-29. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.313>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., y Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatric Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, S. K., y Nichols, R. (2016). Does emotional intelligence have a "dark" side? A review of the literature. *Frontiers in Psychology*, 7, 1316. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01316>
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press.
- Extremera-Pacheco, N. E., Rey, L., y Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law emotional intelligence scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 139-153.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera-Pacheco, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corralles, J., y Cabello, R. (2017). Teachers' affective well-being and teaching experience: the protective role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 8, 2227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>
- Fuentes, N. I. G. A. L., Muñoz, M. A. T., Martínez, A. O. R., y Escobar, S. G. (2022). Well-being and emotional upset about academic performance in school children. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(4), 1541-1553.
- Garaigordobil-Landazabal, M. (2020). Intrapersonal emotional intelligence during adolescence: sex differences, connection with other variables, and predictors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10, 899-914. <http://doi.org/10.3390/ejihpe10030064>
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. <http://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- George, D., y Mallery, M. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step a simple guide and reference*. Allyn and Bacon.
- Gómez-Baya, D., y Mendoza, R. (2018). Trait emotional intelligence as a predictor of adaptive responses to positive and negative affect during adolescence. *Frontiers in Psychology*, 9, 2525. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02525>
- González, R., Custodio, J., Zalazar Jaime, M. F., y Medrano, L. A. (2021). Trait Meta-Mood Scale-24: estructura factorial, validez y confiabilidad en estudiantes universitarios argentinos. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 73(3), 63-80. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89324>
- Guil, R., Gómez-Molinero, R., Merchán-Clavellino, A., y Gil-Olar-te, P. (2021). Lights and shadows of trait emotional intelligence: Its mediating role in the relationship between negative affect and state anxiety in university students. *Frontiers in Psychology*, 11, 615010. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.615010>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1999) *Análisis Multivariante*. Prentice-Hall.
- Jiménez, M. N., Etxaniz, I. E., y Sáez, I. A. (2019). Capacidad predictiva de la inteligencia emocional en el bienestar subjetivo de los adolescentes. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 33(94), 127-144. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72723>
- Lischetzke, T., Eid, M., y Diener, E. D. (2012). Perceiving one's own and others' feelings around the world: The relations of attention to and clarity of feelings with subjective well-being across nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(8), 1249-1267. <https://doi.org/10.1177/0022022111429717>
- Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Megías-Robles, A., y Fernández-Berrocal, P. (2022). Systematic review and meta-analysis: The association between emotional intelligence and subjective well-being in adolescents. *Journal of Adolescence*, 94(7), 925-938. <https://doi.org/10.1002/jad.12075>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000219.supp>
- Marín, M. D. M., y Martínez, C. M. (2022). Exploring subjective well-being through gender and emotional intelligence: a mediational model. *Studies in Psychology*, 43(2), 358-388. <https://doi.org/10.1080/02109395.2022.2056801>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C., y Roma, P. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: immediate psychological responses and associated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3165. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>
- Merchán-Clavellino, A., Morales-Sánchez, L., Martínez-García, C., y Gil-Olar-te, P. (2018). Valor predictivo de la inteligencia emocional rasgo en los estados afectivos: una comparación de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 137-146. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1178>
- Mestre, J., y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 413-425.

- Moriondo, M., De Palma, P., Medrano, L. A., y Murillo, P. (2012). Adaptación de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) a la población de adultos de la ciudad de Córdoba: análisis psicométricos preliminares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 187-196. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.aeap>
- Noor, N. H. M., Zollfikree, A. S., y Noruddin, N. F. (2021). An exploratory study on emotional intelligence and life satisfaction among university students. *Jurnal Personalita Pelajar*, 24(1), 75-84.
- Ortuño-Sierra, J., Bañuelos, M., Pérez de Albéniz, A., Molina, B. L., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). The study of positive and negative affect in children and adolescents: new advances in a spanish version of the PANAS. *PLoS one*, 14(8), e0221696. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221696>
- Pauletto, M., Grassi, M., Pellizzoni, S., y Penolazzi, B. (2023). Fostering emotional intelligence in preadolescence: Effects of a pilot training on emotions, coping and psychological well-being. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 28(2), 567-579. <https://doi.org/10.1177/13591045221105189>
- Rubley, J. N. (2017). The student-centered university: pressures and challenges faced by college presidents and student affairs leaders. *The Chronicle of Higher Education*, 3-26.
- Salguero, J. M., Extremera-Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). A meta-mood model of rumination and depression: Preliminary test in a non-clinical population. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(2), 166-172. <https://doi.org/10.1111/sjop.12026>
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152. <https://doi.org/10.1989/ejep.v4i2.84>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez-Álvarez, N., Chang, E. C., Rey, L., y Extremera, N. (2023). Examining the incremental validity of self-reported emotional intelligence over positive and negative affectivity and dispositional optimism in predicting psychological adjustment across adulthood. *Personality and Individual Differences*, 209, 112218. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112218>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera-Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sánchez-Núñez, M. T., Medina, C. R., y Rubio, N. G. (2018). Gender differences in perceptive emotional adjustment of parents on their children's emotional intelligence. *Psychology*, 9(01), 124-143. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.91009>
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M., y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Santángelo, P. R., Brandariz, R., Cremonte, M., y Conde, K. (2019). Nuevas evidencias de las propiedades psicométricas del PANAS en población estudiantil Argentina. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(5), 752-760. <https://doi.org/10.24205/03276716.2019.1118>
- Sarrionandia, A., y Mikolajczak, M. (2020). A meta-analysis of the possible behavioural and biological variables linking trait emotional intelligence to health. *Health Psychology Review*, 14(2), 220-244. <https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1641423>
- Suslow, T., Hoepfel, D., Günther, V., Kersting, A., y Bodenschatz, C. M. (2022). Positive attentional bias mediates the relationship between trait emotional intelligence and trait affect. *Scientific Reports*, 12(1), 20733. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-25317-9>
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education.
- Thompson, R. J., Mata, J., Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., y Gotlib, I. H. (2011). Concurrent and prospective relations between attention to emotion and affect intensity: An experience sampling study. *Emotion*, 11(6), 1489-1494. <https://doi.org/10.1037/a0022822>
- Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., San-Juan, C., Aldás, J., y Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67(1), 47-54. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12065>
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- World Health Organization [WHO] (2020). *Coronavirus Disease (COVID-19) Advice for The Public*. World Health Organization.
- Wróbel, M., Finogenow, M., Szymańska, P., y Laurent, J. (2019). Measuring positive and negative affect in a school-based sample: a polish version of the PANAS-C. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 41(4), 598-611. <https://doi.org/10.1007/s10862-019-09720-7>