

## **DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL A LA AUTOESTIMA Y SATISFACCIÓN VITAL EN ADOLESCENTES**

María del Carmen Reina Flores y Alfredo Oliva Delgado  
*Universidad de Sevilla (España)*

### **Resumen**

En el presente trabajo se analizan las asociaciones entre competencias o componentes de la empatía y la inteligencia emocional, así como su relación con dos variables referidas al ajuste y desarrollo psicológico del adolescente, como son la autoestima y la satisfacción vital. El estudio se llevó a cabo en una muestra de 2400 adolescentes, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años, pertenecientes a 20 centros educativos de Andalucía occidental. Los resultados indicaron correlaciones significativas entre algunas de las competencias emocionales analizadas y la autoestima y la satisfacción vital. Por otra parte, se hallaron dos tipos de relaciones entre estas competencias referidas a la empatía e inteligencia emocional, una a nivel afectivo y otra a nivel cognitivo. Además, aparecieron diferencias de sexo a favor de las chicas en empatía y en atención emocional, mientras que los chicos puntuaron más alto en claridad, reparación emocional y autoestima.

**PALABRAS CLAVE:** *empatía, inteligencia emocional, autoestima, satisfacción vital, adolescencia.*

### **Abstract**

In this study we analyzed the associations between competences or components of empathy and emotional intelligence, as well as their relationships with two variables referred to adolescent development and psychological adjustment, namely, self-esteem and life satisfaction. The study was conducted on a sample of 2,400 adolescents between 12 and 17 years of age. Participants were selected from 20 schools in Western Andalusia. The results showed significant correlations between some of the emotional competencies with self-esteem and life satisfaction. Moreover, two types of relationships were found between these competences related to empathy and emotional intelligence, one at emotional level and another at cognitive level. Furthermore, gender differences were in favor of girls in empathy and emotional attention, whereas boys scored higher on clarity, emotional repair, and self-esteem.

**KEY WORDS:** *empathy, emotional intelligence, self-esteem, life satisfaction, adolescence.*

---

Este trabajo ha sido realizado en el marco de un convenio suscrito con la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Código del proyecto 2008/00000239.

*Correspondencia:* María del Carmen Reina, Universidad de Sevilla, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, c/ Pirotecnia, s/n 41018 Sevilla (España). E-mail: mcreina@us.es

## Introducción

La empatía y la inteligencia emocional son conceptos estrechamente relacionados puesto que ambos se refieren a la comprensión y regulación de las emociones propias o ajenas. La empatía ha sido descrita como la capacidad para comprender y responder a las experiencias emocionales de otras personas, e implica el reconocimiento de los sentimientos de los demás y de sus causas y la participación en la experiencia emocional de otra persona (Decety y Jackson, 2006; Eisenberg y Strayer, 1997). Existe un amplio consenso en considerar que incluye dos componentes, uno afectivo y otro cognitivo (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008). La empatía afectiva supone la capacidad de experimentar reacciones emocionales ante las experiencias observadas en los demás (Davis, 1994), mientras que la empatía cognitiva se refiere a la adopción de las perspectivas o puntos de vista de otras personas y la comprensión de su situación y sus sentimientos (Jolliffe y Farrington, 2006). La capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia es lo que se conoce como inteligencia emocional, lo que incluiría habilidades para percibir, asimilar, comprender y regular, tanto las emociones como los estados de ánimo de mayor duración. Tras identificar y comprender las emociones, es necesario desarrollar la capacidad de regularlas, reflexionando sobre las propias y las de los otros. Este control o regulación de las propias emociones y estados de ánimo ha sido considerado por Decety y Jackson (2006) un tercer componente de la empatía, que completaría los aspectos afectivo y cognitivo.

Así, algunos estudios han encontrado que las diferencias individuales en la tendencia a mostrar simpatía o malestar personal ante el sufrimiento ajeno, varían en función de las diferencias disposicionales de los individuos a regular sus propias emociones (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006). Probablemente, porque con esta capacidad para controlar y regular sus emociones los sujetos pueden modular su respuesta afectiva vicaria y mantener un nivel óptimo de activación emocional que les permite centrar su atención en los estados y necesidades de los demás más que en su propia emoción aversiva. En cambio, quienes presentan una baja autorregulación se ven desbordados por dicha respuesta y reaccionan con malestar y ansiedad (Decety y Michalska, 2010).

Aunque la mayoría de autores han destacado el papel que la empatía y la inteligencia emocional desempeñan en la competencia social y la conducta prosocial, no faltan estudios que respaldan su relación con algunas variables relacionadas con el ajuste psicológico y el desarrollo positivo durante la adolescencia (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004; Zavala, y López, 2012). Variables tales como la autoestima, o evaluación de la percepción global que el individuo tiene de su persona (Rosenberg, 1986), y la satisfacción vital, que es el grado en que una persona valora su bienestar subjetivo (Veenhoven, 1995). Así, una inteligencia emocional elevada se ha relacionado con mayores niveles de autoestima (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006) y satisfacción vital (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Noorbakhsh, Besharat y Zarei, 2010), y con baja ansiedad y escasos

síntomas depresivos y pensamientos negativos (Fernández-Berrocal *et al.*, 2006; Limonero *et al.*, 2012; Zavala y López, 2012). Probablemente sea la capacidad para comprender y regular las emociones el componente que con más frecuencia ha aparecido asociado al ajuste psicológico (Keenan y Hipwell, 2005), ya que esta regulación es un componente importante de las estrategias empleadas para afrontar la ansiedad social (Díaz-Castela *et al.*, 2013) y los estresores vitales (Compas, Connor, Saltzman, Thomsen y Wadsworth, 2001).

En el caso de la empatía, los resultados son algo más contradictorios, si bien no faltan estudios que encuentran que un exceso de empatía se asocia con la sintomatología depresiva (Keenan y Hipwell, 2005). No obstante, es importante destacar que cuando los investigadores han diferenciado entre empatía cognitiva y empatía afectiva han hallado que mientras que la primera se asocia positivamente con el ajuste y negativamente con la depresión, con la segunda ocurre lo contrario (Lee, Brennan y Daly, 2001).

Finalmente, es necesario hacer referencia a la relación que estas variables emocionales guardan con el sexo. Así, los estudios indican que las mujeres presentan una mayor disposición empática (Davis, 1994; García y Orellana, 2008) que tiende a incrementarse con los años (Eisenberg, Zou y Koller, 2001). Menos clara es la relación del sexo con la inteligencia emocional, pues si en algunos casos no se han encontrado diferencias significativas (Brackett *et al.*, 2006), en otros las chicas se han situado por encima de los chicos (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). Estas discrepancias entre estudios podrían deberse a que el tipo de instrumento utilizado para la evaluación de la inteligencia emocional (pruebas de autoinforme o medidas de ejecución) puede influir en los resultados obtenidos, ya que los varones presentan una mayor autoeficacia percibida en inteligencia emocional (Petrides y Furnham, 2001), mientras que las chicas puntúan más alto en ejecución (Ciarrochi *et al.*, 2000; Young, 2006). Es decir, los chicos tenderían a sobrevalorar su capacidad en las pruebas de autoinforme.

Aunque las emociones están presentes en todo el ciclo vital, cobran una especial importancia tras la pubertad, momento en que los cambios físicos, psicológicos y sociales que experimentan chicos y chicas los colocan en una nueva situación de hipersensibilización ante las emociones propias que los hacen más vulnerables (Graber y Sontag, 2009). Ello justifica el interés en analizar la relación que variables relacionadas con la comprensión y regulación de estas emociones tienen para el ajuste psicológico y el desarrollo positivo del adolescente. Un mejor conocimiento sobre esta relación podría ser mucho interés de cara al diseño de programas dirigidos al fomento de la autoestima y la satisfacción vital de los adolescentes.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el objetivo principal de este estudio fue analizar la asociación entre las variables empatía e inteligencia emocional, así como la relación de estas variables con la autoestima y la satisfacción vital de los adolescentes. También se analizaron las asociaciones que establecen dichas variables con el sexo.

## Método

### Participantes

La muestra estuvo constituida por 2400 adolescentes (1068 chicos y 1332 chicas) de 12 a 17 años ( $M= 14,73$ ;  $DT= 1,25$ ) que cursaban educación secundaria (ESO, bachillerato y ciclos formativos) en centros públicos y privados de Andalucía occidental. Todos ellos fueron elegidos en 20 centros educativos, seleccionados siguiendo un muestreo intencional por cuotas (Cochran, 1977).

### Instrumentos

- a) "Escala de empatía" (*Basic Empathy Scale*; Jolliffe y Farrington, 2006). En su versión original inglesa la escala incluye 20 ítems agrupados en dos subescalas que indican la capacidad del sujeto para percibir y comprender las emociones y sentimientos ajenos. La subescala de Empatía afectiva evalúa la reacción emocional provocada por los sentimientos de otras personas (p. ej., "después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste"). La subescala de Empatía cognitiva mide la percepción y comprensión de los sentimientos de los demás (p. ej., "cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente"). Los ítems deben ser puntuados en una escala tipo Likert comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo).
- b) "Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones" (*Trait Meta-Mood Scale*, TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) validado para la población española por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Esta escala sirve para evaluar la inteligencia emocional percibida. El TMMS-24 es una escala rasgo de metaconocimiento emocional. En concreto, mide las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. Está formada por 24 ítems que se contestan en una escala Likert de 1 a 5 que se agrupan en tres dimensiones: 1) Atención emocional, se refiere a la percepción de las propias emociones, es decir, a la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada. Está compuesta por ocho ítems y en este estudio presentó una fiabilidad de un alfa de Cronbach= 0,89. 2) Claridad emocional, esta dimensión evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales. Incluye ocho ítems, y los datos analizados indicaron un alfa de Cronbach de 0,89. 3) Reparación emocional, que mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta. Se compone de ocho ítems y en este estudio se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,85.
- c) "Escala de autoestima" (*Rosenberg Self-Esteem Scale*, RSES; Rosenberg, 1965) adaptación española de Atienza, Moreno y Balaguer (2000). Esta escala mide la autoestima global, consta de 10 ítems que se contestan en una escala tipo Likert, entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). En este estudio el alfa de Cronbach fue de 0,82.

- d) "Escala para la evaluación de la satisfacción vital" (*Student's Life Satisfaction Scale*; Huebner, 1991) validado para la población española por Galíndez y Casas (2010). Esta escala sirve para evaluar la satisfacción vital de los adolescentes. Está compuesta por siete ítems que deben ser puntuados en una escala tipo Likert comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo). No dispone de subescalas, por lo que contempla tan sólo una puntuación global. En este estudio, la consistencia interna (alfa de Cronbach) para esta escala fue de 0,81.

### *Procedimiento*

Los objetivos del estudio fueron explicados al director de los centros elegidos en contactos previos, después de los cuales dos miembros del equipo de investigación los visitaron y aplicaron los instrumentos en las aulas elegidas. Se utilizó un sistema de consentimiento pasivo. Los padres fueron informados por correo del estudio, ofreciéndoles la posibilidad de declinar la participación de su hijo, pero nadie se opuso al mismo. Para garantizar la sinceridad y privacidad de las respuestas, el alumnado de cada una de las clases seleccionadas cumplimentó el cuestionario de forma voluntaria y anónima. Lo hicieron en una sesión de una hora de duración en presencia de un miembro del equipo investigador. Las escalas de aplicaron el mismo orden en que se describen en el apartado anterior.

### *Análisis de datos*

En primer lugar se procedió a reducir y realizar la validación de constructo de la Escala de empatía. Para ello realizamos un análisis de ítems y un análisis factorial exploratorio mediante el método de factorización de ejes principales y el procedimiento de rotación oblimin. Se comprobó la adecuación de los datos mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin. Se siguieron los criterios de eliminar los ítems con comunalidades inferiores a 0,40, los que tenían saturaciones superiores a 0,32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el saturación factorial más elevado y el siguiente era inferior a 0,15.

Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio mediante el método de máxima probabilidad con el programa AMOS 20. El ajuste del modelo se llevó a cabo a partir del error de aproximación de la raíz cuadrada media (*root mean square error of approximation*, RMSEA) indicando una mejor aproximación los valores  $\leq 0,05$ ; el índice de ajuste comparativo (*comparative fit index*, CFI), el índice de bondad de ajuste (*goodness of fit index*, GFI) y el índice de bondad de ajuste ajustado (*adjusted goodness of fit index*, AGFI) indicando los valores  $\geq 0,90$  un buen ajuste.

La consistencia interna de la escala fue calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

A continuación, se llevaron a cabo análisis de varianza para comprobar si existían diferencias de sexo en las variables de empatía, inteligencia emocional, autoestima y satisfacción vital. Los tamaños del efecto fueron calculados mediante la *d* de Cohen siendo considerados pequeños valores cercanos a 0,2, medianos a

0,5 y grandes a 0,8. Posteriormente se realizó un análisis de correlaciones entre esas mismas variables. Finalmente se llevaron a cabo regresiones jerárquicas múltiples para comprobar la influencia de las distintas dimensiones de la empatía y la inteligencia emocional sobre la autoestima y la satisfacción vital, diferenciando entre chicos y chicas.

## Resultados

### *Estructura factorial de la Escala de empatía*

El primer paso consistió en analizar las propiedades de los ítems. Para ello se calculó la desviación típica y el índice de discriminación de cada uno de los ítems. El índice de discriminación fue obtenido mediante el coeficiente de correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total corregida de la dimensión a la que pertenece. Fueron eliminados cinco ítems porque presentaron coeficientes inferiores a 0,40.

A continuación, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con los 15 ítems restantes mediante el método de factorización de ejes principales y el procedimiento de rotación oblimin. Este análisis aconsejó la supresión de 6 ítems porque presentaron comunalidades inferiores a 0,40 o por tener pesos superiores a 0,32 en más de un factor. El AFE llevado a cabo sobre los nueve ítems restantes ( $KMO= 0,83$ ), indicó de acuerdo con el criterio de retención de Kaiser, una estructura de dos factores con valores superiores a 1 y que explicaron un 48% de varianza. El primer factor explicó un 37,72% de la varianza, e incluía cinco ítems referidos a la Empatía cognitiva. El segundo, que explicó el 10,28 % agrupó cuatro ítems de Empatía afectiva (tabla 1).

**Tabla 1**

Saturaciones factoriales de los ítems definitivos de la "Escala de empatía" en el análisis factorial exploratorio

Factores e ítems	F1	F2
F1. Empatía cognitiva (valor propio: 3,13; varianza explicada: 37,72%)		
1. Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as	<b>0,67</b>	0,10
2. Casi siempre puedo notar cuando están contentos los demás	<b>0,61</b>	0,01
3. Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado	<b>0,58</b>	0,02
4. A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan	<b>0,56</b>	0,07
5. Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente	<b>0,53</b>	0,08
F2. Empatía afectiva (valor propio: 1,26; varianza explicada: 10,28%)		
6. Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad	0,06	<b>0,78</b>
7. Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste	0,05	<b>0,51</b>
8. Me pongo triste cuando veo a gente llorando	0,02	<b>0,46</b>
9. A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine	0,10	<b>0,44</b>

*Nota:* en negrita las saturaciones mayores del ítem en el factor correspondiente.

Por último, se realizó un análisis factorial confirmatorio, mediante el método de máxima probabilidad, sobre esos nueve ítems. El análisis confirmó la estructura de dos factores de primer orden y un factor global de segundo orden correspondiente al total de la escala. Los resultados del análisis pusieron de manifiesto el buen ajuste del modelo propuesto (RMSA= 0,05; CFI= 0,96; GFI= 0,98; AGFI= 0,97). Los coeficientes factoriales estandarizados del modelo se presentan en la tabla 2.

**Tabla 2**

Coeficientes factoriales estandarizados de los ítems definitivos de la "Escala de empatía" en el análisis factorial confirmatorio

Factores e ítems	Coeficientes
F1. Empatía cognitiva	
1. Casi siempre puedo notar cuándo están contentos los demás.	0,62
2. A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan.	0,60
3. Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente.	0,59
4. Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as.	0,59
5. Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado.	0,59
F2. Empatía afectiva	
6. Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad	0,71
7. Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste	0,56
8. A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine	0,52
9. Me pongo triste cuando veo gente llorando	0,44

### *Fiabilidad*

La consistencia interna de la escala global, evaluada mediante el alfa de Cronbach, fue de 0,75, de 0,73 para la subescala de Empatía cognitiva y de 0,63 para la de Empatía afectiva.

### *Diferencias de sexo*

En la tabla 3 se muestran las puntuaciones medias de las variables de empatía, inteligencia emocional, autoestima y satisfacción vital y los resultados de la comparación entre chicos y chicas. Las diferencias fueron significativas, siendo las medias de las chicas más altas en empatía y en atención emocional, con tamaños del efecto grandes, en el caso de la empatía afectiva, y pequeños en empatía cognitiva y atención emocional. Los chicos presentaron medias más altas en claridad y reparación emocional, así como en satisfacción vital y autoestima, con tamaños del efecto que pueden considerarse pequeños salvo en el caso de la autoestima, en que el tamaño fue medio.

**Tabla 3**  
Diferencias en las variables del estudio en función del sexo

Variables	Hombre M (DT)	Mujer M (DT)	t	d
Empatía afectiva	3,24 (0,74)	3,85 (0,69)	20,80***	0,86
Empatía cognitiva	3,76 (0,65)	4,03 (0,60)	10,10***	0,42
Atención emocional	3,32 (0,88)	3,52 (0,87)	5,59***	0,23
Claridad emocional	3,50 (0,82)	3,38 (0,87)	3,59***	0,15
Reparación emocional	3,58 (0,77)	3,39 (0,87)	5,76***	0,24
Autoestima	3,26 (0,45)	3,07 (0,50)	9,54***	0,39
Satisfacción vital	5,30 (1,02)	5,16 (1,13)	93,07**	0,13

Nota: \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

*Correlaciones entre las variables del estudio en función del sexo*

Como puede observarse en la tabla 4, estas variables mostraron algunas correlaciones significativas entre sí. La variable empatía afectiva correlacionó positivamente con la atención emocional en chicas y chicos. También lo hizo con la claridad emocional y la reparación emocional, siendo ligeramente superior en los chicos, aunque en estos casos los tamaños del efecto fueron muy pequeños. No se hallaron correlaciones entre la empatía afectiva y las variables de autoestima y satisfacción vital. La empatía cognitiva correlacionó positivamente con las tres variables relativas a la inteligencia emocional, con tamaños del efecto que pueden considerarse medianos (atención, claridad emocional y reparación emocional) en los chicos o pequeño (reparación emocional) en las chicas. La claridad emocional y la reparación emocional correlacionaron positivamente tanto con la autoestima como con la satisfacción vital, con tamaños del efecto que pueden considerarse pequeños, en el caso de los chicos, a diferencia de las chicas que mostraron tamaños de efecto medianos, salvo la correlación de la reparación emocional con la autoestima con un tamaño del efecto grande. Por lo tanto, fueron estas dos variables, claridad y reparación emocional, las únicas que mostraron asociaciones positivas con la autoestima y la satisfacción vital en chicos y chicas.

**Tabla 4**  
*Correlaciones entre las variables del estudio en función del sexo*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Empatía afectiva	--	0,36***	0,40**	0,19**	0,13**	0,00	0,01
2. Empatía cognitiva	0,39**	--	0,36**	0,38**	0,29**	0,11**	0,12**
3. Atención emocional	0,35**	0,36**	--	0,58**	0,41**	0,03	0,01
4. Claridad emocional	0,12**	0,33**	0,45**	--	0,55**	0,18**	0,22**
5. Reparación emocional	0,07**	0,21**	0,29**	0,50**	--	0,18**	0,22**
6. Autoestima	-0,05	0,04	0,06*	0,28**	0,37**	--	0,44**
7. Satisfacción vital	0,02	0,09**	0,02	0,28**	0,30**	0,52**	--

Notas: chicos arriba de la diagonal y chicas debajo de la diagonal. \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

## Regresiones

En la tabla 5 se presentan los resultados de los análisis de regresión jerárquica que muestran la influencia de las distintas dimensiones de la empatía y la inteligencia emocional sobre la autoestima y la satisfacción vital, diferenciando entre chicos y chicas. Como puede observarse en la tabla 4, en los chicos, la empatía cognitiva contribuyó en un primer momento a la explicación de la autoestima. No obstante, cuando en un segundo paso se incluyeron las dimensiones de inteligencia emocional estas contribuciones dejaron de ser significativas. La asociación de la claridad y la reparación emocional con la autoestima fue positiva, mientras que tuvo el signo contrario en el caso de la atención emocional. Todos los predictores considerados explicaron un 5% de la varianza en autoestima. En el caso de las chicas, las variables de empatía contribuyeron en un primer momento a la explicación de la autoestima, pero mientras que la empatía cognitiva contribuyó de forma positiva, la empatía afectiva lo hizo negativamente. Al igual que en el caso de los chicos, en el segundo paso las variables de empatía dejaron de ser significativas, y mientras que la relación de la claridad y la reparación emocional con la autoestima fue positiva, la atención emocional se relacionó negativamente. La varianza explicada en este caso fue del 17%.

**Tabla 5**

Regresión múltiple de las variables de autoestima y satisfacción vital

Predictores	Autoestima				Satisfacción vital			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	$\beta$	$R^2$	$\beta$	$R^2$	$\beta$	$R^2$	$\beta$	$R^2$
<i>Paso 1</i>		0,01**		0,01*		0,01**		0,01**
Empatía afectiva	-0,05		-0,07*		-0,04		-0,01	
Empatía cognitiva	0,11**		0,07*		0,12***		0,09**	
<i>Paso 2</i>		0,05***		0,17***		0,09***		0,13***
Empatía afectiva	-0,02		-0,05		0,01		0,03	
Empatía cognitiva	0,05		-0,04		0,04		0,01	
Atención emocional	-0,14***		-0,08**		-0,22***		-0,16***	
Claridad emocional	0,16***		0,19***		0,23***		0,24***	
Reparación emocional	0,13***		0,32***		0,17***		0,22***	

Nota: \* $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$ .

En el caso de la satisfacción vital, tanto en chicos como en chicas, sólo la empatía cognitiva mostró una relación positiva y significativa, aunque esta significatividad desapareció con la inclusión de las variables referidas a la

inteligencia emocional. Al igual que en el caso de la autoestima, la relación de la atención emocional con la satisfacción vital fue negativa, pero positiva cuando se trataba de la claridad y reparación emocional. El porcentaje de varianza explicada por todas las variables predictoras fue del 9% en los chicos, 13% en chicas.

## Discusión

Los resultados de este estudio han revelado la asociación que algunas competencias emocionales guardan con dos importantes indicadores del ajuste psicológico del adolescente, como son la autoestima y la satisfacción vital. En ellos se pone de relieve la importancia de la promoción de competencias relativas a la inteligencia emocional para facilitar el ajuste psicológico en unos años en los que chicas y chicos deben hacer frente a múltiples estresores y tareas evolutivas que en ocasiones terminan socavando su bienestar personal. No obstante, también hay que reseñar que no todas las competencias emocionales que se tuvieron en cuenta en este estudio mostraron esa asociación positiva con la autoestima y la satisfacción vital, ya que sólo en el caso de la claridad y la reparación emocional se alcanzaron niveles de significación estadística; con un tamaño del efecto que fue pequeño para la claridad y la reparación emocional en los chicos y mediano-grande en las chicas.

La asociación encontrada entre la claridad y reparación emocional y el ajuste psicológico coincide con lo encontrado en otros estudios (Brackett *et al.*, 2006; Heck y Oudsten, 2008; Mestre *et al.*, 2004). Aunque se trata de correlaciones que nos impiden inferir relaciones causales, es muy probable que aquellos chicos y chicas con una mayor capacidad para comprender y regular sus emociones y estados de ánimo se sientan más satisfechos consigo mismos y con sus vidas, y muestren un mayor ajuste. Sin embargo, no parece ocurrir lo mismo con la atención a las propias emociones. Es posible que incluso una excesiva rumiación o focalización en las mismas resulte desadaptativa para el sujeto, como han encontrado diversos estudios (Calmes y Roberts, 2007; Nolen-Hoeksema, 2000), aunque no el nuestro.

Cuando se trataba de la empatía, mientras que la empatía afectiva, en las chicas, se asoció negativamente con la autoestima, la empatía cognitiva lo hizo positivamente con la autoestima y la satisfacción vital con independencia del sexo. Estos resultados son similares a los hallados por otros autores (Lee *et al.*, 2001; Schieman y Turner, 2001), en cuanto al valor adaptativo para el bienestar emocional de la empatía cognitiva, y desadaptativo de la empatía afectiva. Esta relación se explica por el hecho de que la empatía afectiva supone una excesiva sensibilidad ante las emociones ajenas que puede dejar al sujeto en una situación de vulnerabilidad, sobre todo en momentos como la adolescencia en los que chicos y chicas aún no han desarrollado unas estrategias autorregulatorias eficaces para hacer frente a la resonancia afectiva generada ante los sufrimientos de otras personas. En cambio, la empatía cognitiva requiere de un autocontrol que permite al sujeto distanciarse de dichas experiencias vicarias y manejarlas de forma más eficaz, sin que le generen malestar psicológico.

Es necesario destacar, respecto a estas relaciones, el bajo porcentaje de varianza de la autoestima y la satisfacción vital explicada por las competencias emocionales, especialmente en el caso de los chicos. Esto parece estar indicando que el papel que tanto la empatía como la inteligencia emocional desempeñan en la promoción de dichas dimensiones del ajuste y desarrollo adolescente es limitado, y deberán compartir protagonismo con otras variables personales y contextuales.

En referencia a las relaciones de la empatía con las variables incluidas en el instrumento de inteligencia emocional empleado cabe destacar que, mientras la empatía cognitiva estableció relaciones significativas con todas las variables relativas a la inteligencia emocional, la empatía afectiva lo hizo de forma destacada con la atención a las propias emociones. Esto nos lleva a pensar que parecen presentarse dos tipos de relaciones entre empatía e inteligencia emocional: una que se produciría a nivel afectivo y otra a nivel más cognitivo. Estas relaciones podrían justificarse por su dependencia de distintos circuitos cerebrales, ya que mientras que las estructuras prefrontales estarían implicadas en las competencias de carácter cognitivo, las afectivas tendrían un sustrato subcortical (Decety, 2011).

En lo que respecta a las diferencias de sexo, en cuanto a la empatía, en la misma línea que otros trabajos (Garaigordobil, 2009), se han encontrado puntuaciones significativamente más altas entre las chicas. Estas diferencias podrían deberse en parte a las distintas prácticas de socialización que tienden a promover en las chicas la atención y comprensión de los sentimientos de los demás. También aparecieron significativas diferencias de sexo en las dimensiones de la escala de inteligencia emocional, aunque con tamaños del efecto pequeño, puntuando las chicas más alto, en atención a las propias emociones y los chicos en claridad y reparación emocional. Estas diferencias, similares a las encontradas por otros autores (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Nolen-Hoeksema y Jackson, 2001), indican que las chicas tienden a focalizar y atender más a sus sentimientos y emociones, es decir, tienden a utilizar más la rumiación, que, como han señalado algunos autores, no representa un afrontamiento eficaz de las emociones, sino un estilo desadaptativo que puede llevar al desarrollo de problemas depresivos (Compas *et al.*, 2001; Nolen-Hoeksema y Jackson, 2001). En cambio, los chicos parecen tener una mayor capacidad para regular sus estados emocionales negativos y también un mejor ajuste emocional. Tal vez, esta mayor capacidad para regular los estados de ánimo justifique las mayores puntuaciones alcanzadas por ellos en autoestima, lo que coincide con lo encontrado en otros trabajos (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach y Henrich, 2007). No obstante, no hay que obviar otros factores, como el mayor impacto negativo que muchos de los cambios físicos propios de la pubertad tienen sobre las chicas (Susman y Dorn, 2009), o las divergencias en función del sexo que aún se mantienen en la pautas educacionales a nivel familiar y cultural (Reina, Oliva y Parra, 2010).

Consideramos en base a estos resultados el beneficio que la educación emocional puede tener para favorecer el ajuste psicológico de jóvenes y adolescentes en unos momentos en que importantes cambios evolutivos pueden amenazar su desarrollo y bienestar emocional. El contexto escolar puede ser un

ámbito ideal para llevar a cabo un entrenamiento eficaz en reconocimiento y manejo de emociones, algo que viene avalado por el hecho de que durante las últimas décadas, la investigación y aplicación de programas de educación para el desarrollo emocional y social en diversos puntos del mundo han ido en aumento (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Payton *et al.*, 2008). Un buen ejemplo de estos programas son los de aprendizaje socioemocional (*Social and Emotional Learning*, SEL) surgidos en EEUU, aunque también existen experiencias interesantes en nuestro país, como el Programa “Educación responsable” de la Fundación Botín en Cantabria (Sánchez, 2011), el Proyecto INTEMO en Andalucía (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero, 2008), el programa “Aulas felices” (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012), la reciente introducción de la asignatura “Educación emocional y para la creatividad” en 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Primaria en Canarias (“Gobierno de Canarias,” 2015), entre otros.

Finalmente nos gustaría hacer referencia a algunas limitaciones de este trabajo, como el hecho de basarse en un diseño transversal, que imposibilita el establecimiento de relaciones de causalidad entre las variables analizadas. La utilización del adolescente como única fuente de información, que ha podido aumentar las correlaciones entre las variables, o el uso de la autopercepción como único método para evaluar las competencias emocionales. No obstante, consideramos que los resultados de este estudio contribuyen a un mejor conocimiento de la relación entre las variables relativas a la inteligencia emocional con la autoestima y la satisfacción vital durante la adolescencia, y nos recuerdan las diferencias de sexo que están presentes en nuestros jóvenes.

## Referencias

- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández-Paniellos, S. y Salvador, M. M. (2012). *Programa “Aulas felices”*. *Psicología positiva aplicada a la Educación*. Recuperado el 30 de octubre del 2014, desde <http://goo.gl/hZDR7d>
- Atienza, F. L., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22, 29-42.
- Brackett, M. A., Rivers, S., 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.
- Calmes, C. A. y Roberts, J. E. (2007). Repetitive thought and emotional distress: rumination and worry as prospective predictors of depressive and anxious symptomatology. *Cognitive Therapy Research*, 30, 343-356.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*. Nueva York, NY: Wiley.

- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Compas, B. E., Connor, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. y Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: progress, problems and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: a social psychological approach*. Boulder, CO: Westview.
- Decety, J. (2011). The neuroevolution of empathy. *Annals of the Academy of Sciences*, 1231, 35-45.
- Decety, J. y Jackson, P. L. (2006). A social neuroscience perspective of empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 54-58.
- Decety, J. y Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: a social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology*, 20, 1053-1080.
- Decety, J. y Michalska, K. J. (2010). Neurodevelopmental changes in the circuits underlying empathy and sympathy from childhood to adulthood. *Developmental Science*, 13, 886-899.
- Díaz-Castela, M., Hale III, W., Muela, J., Espinosa-Fernández, L., Klimstra, T. y García-López, L. (2013). La medición de la inteligencia emocional en adolescentes españoles con trastorno de ansiedad. *Anales de Psicología*, 29, 509-515.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner (dirs.), *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). Nueva York, NY: Wiley.
- Eisenberg, N. y Strayer, J. (1997). *Empathy and its development*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Zou, Q. y Koller, S. (2001). Brazilian adolescent's prosocial moral judgment and behavior: relations to sympathy, perspective taking, gender- role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72, 518-534.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and incremental validity using the Trait Meta-mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social*, 1, 255-259.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified versión of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Pinto, I.; López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24, 284-298.
- Galíndez, E. y Casas, F. (2010). Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología*, 31, 79-88.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 217-235.
- García J. y Orellana M. C. (2008). Variables psicológicas moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar: el papel del género y el currículum escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 41-55.
- Gobierno de Canarias (2015). *Educación emocional y para la creatividad*. Recuperado el 12 de febrero del 2015, desde [http://www.gobiernodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/servicios/\\_galerias/descargas/borradores-normativa/p\\_emociones\\_creatividad\\_CEC.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/servicios/_galerias/descargas/borradores-normativa/p_emociones_creatividad_CEC.pdf)

- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P. y Henrich, G. (2007). Life satisfaction during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969-979.
- Graber, J. A. y Sontag, L. M. (2009). Internalizing problems during adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (dirs.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed.) (pp. 642-682). Nueva York, NY: Wiley.
- Heck, G. L. y Oudsten, B. L. (2008). Emotional intelligence: relationship to stress, health, and well-being. En A. Vingerhoets, I. Nyklicek y J. Denollet (dirs.), *Emotion regulation. Conceptual and clinical issues* (pp. 97-121). Nueva York, NY: Springer.
- Huebner, E. S. (1991). Further validation of the Students Life Satisfaction Scale: the independence of satisfaction and affect rating. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 363-368.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611.
- Keenan, K. y Hipwell, A. E. (2005). Preadolescent clues to understanding depression in Girls. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 89-105.
- Lee, H. S. Brennan, P. F. y Daly, B. J. (2001). Relationship of empathy to appraisal, depression, life satisfaction, and physical health in informal caregivers of older adults. *Research in Nursing and Health*, 24, 44-56.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J. y Ardilla Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20, 183-196.
- Mayer, J., Roberts R. y Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mestre, J. M., Guil, M. R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 7(6). Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 504-511.
- Nolen-Hoeksema, S. y Jackson, B. (2001). Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 37-47.
- Noorbakhsh, S. N., Besharat, M. A. y Zarei, J. (2010). Emotional intelligence and coping styles with stress. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 818-822.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. y Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: informe CASEL.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Reina, M. C., Oliva A. y Parra A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, and Education*, 2, 44-56.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls y A.G. Greenwald (Eds), *Psychological perspectives on the self* (Vol 3, pp. 107-136). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Salguero, J. M. (2008). Educando la Inteligencia emocional en el aula: proyecto Intemo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 240-251.
- 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 y Health*. (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Sánchez, F. (2011). Educación Responsable: un programa educativo en el que las emociones, las relaciones y la creatividad marcan la diferencia. *Padres y Maestros*, 337, 27-31.
- Schieman S. y Turner H. A. (2001). When feeling other people's pain hurts: the influence of psychosocial resources on the association between self-reported empathy and depressive symptoms. *Social Psychology Quarterly*, 64, 376-389.
- Susman, E. J. y Dorn, L. D. (2009). Puberty: its role in development. En R. Lerner y L. Steinberg (dirs.), *Handbook of adolescent psychology: individual bases of adolescent development* (pp. 116-151). Hoboken, Nueva York, NY: Wiley.
- Veenhoven, R. (1995). Developments in satisfaction research. *Social Indicators Research*, 37, 1-46.
- Young, L. D. (2006). Parental influences on individual differences in emotional understanding. *Dissertation Abstract International: section B: the Sciences and Engineering*, 66 (9), 5128B.
- Zavala, M. A. y López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial ¿Qué papel juega la inteligencia emocional? *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20, 59-76.

RECIBIDO: 4 de noviembre de 2014

ACEPTADO: 14 de enero de 2015

