

EL AUTOCONCEPTO Y SU RELACIÓN CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA ANSIEDAD

Eloísa Guerrero-Barona¹, Susana Sánchez-Herrera¹,
Juan Manuel Moreno-Manso¹, Diana Sosa-Baltasar²
y Miguel Ángel Durán-Vinagre¹

¹Universidad de Extremadura; ²Instituto de Educación Secundaria Castelar, Badajoz
(España)

Resumen

En este estudio se analizan las dimensiones del autoconcepto, la inteligencia emocional y la ansiedad y su relación con variables sociodemográficas y académicas en 402 adolescentes de entre 12 y 19 años. Se aplicó la "Escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales" (TMMS-24), el "Autoconcepto forma 5" (AF5) y el "Inventario de ansiedad estado-rasgo" (STAI y STAIC). Los resultados muestran que existen correlaciones negativas entre todas las dimensiones del autoconcepto y la ansiedad. La inteligencia emocional se relaciona con el autoconcepto físico y social. El sexo no influye en el autoconcepto global, pero sí en la ansiedad. Además, el sexo, la edad, el curso y las repeticiones predicen el autoconcepto emocional y la claridad emocional. Sin embargo, el tipo de programa educativo no predice ninguno de los constructos analizados. Sería deseable implementar programas de intervención dirigidos a la mejora del autoconcepto a través del entrenamiento en competencias emocionales y sociales y en control del estrés y la ansiedad.

PALABRAS CLAVE: *autoconcepto, inteligencia emocional, ansiedad, adolescentes.*

Abstract

In this study we analyze the dimensions of self-concept, emotional intelligence and anxiety, as well as to analyse their relationship to sociodemographic and academic variables in a sample of 402 adolescents between 12 and 19 years of age. The instruments applied were the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), the Self-concept Form "5" (AF5) and the State Trait Anxiety Inventory (STAI and STAIC). The outcomes—show that negative correlations between all the dimensions of self-concept and anxiety. The emotional intelligence is related to the physical and social self-concept. Gender has no influence on the global self-concept, but on anxiety it does. The gender, age, course and repetitions predict the emotional self-concept and the emotional understanding. Repeating a year at school predicts the academic self-concept and gender predicts the physical self-concept, anxiety and emotional understanding. The type of educational programme does not predict any of the constructs analysed. It would be desirable to implement intervention programmes aimed at

improving self-concept through training in emotional and social competences, as well as in controlling stress and anxiety.

KEY WORDS: *self-concept, emotional intelligence, anxiety, adolescents.*

Introducción

El interés científico por estudiar el autoconcepto se ha incrementado en las últimas décadas, tratando de establecer relaciones causales entre distintas variables que influyen de manera directa sobre él, considerándose como uno de los grandes retos de la investigación psicológica (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003; Casas *et al.*, 2007; Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; Gergen, 1984; Iniesta y Rosa, 2014; Martínez, Buelga y Cava, 2007; Palacios y Zabala, 2007; Stevens, 1996).

Cabe destacar que existen ciertas controversias en el estudio del autoconcepto que van desde su conceptualización hasta cuestiones metodológicas, ya que se han utilizado una gran diversidad de procedimientos de medida. Respecto a su definición, González, Leal, Segovia y Arancibia (2012) consideran que el autoconcepto es una relación de conceptos cognitivos que integra el conocimiento que cada persona tiene sobre sí misma como ser único. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del propio individuo.

Históricamente, el estudio del autoconcepto estuvo dominado por una perspectiva unidimensional que ha ido evolucionando y generado un cambio en la forma de entenderlo (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). Es por ello que se ha reemplazado dicha perspectiva por una concepción multidimensional, considerándose como una estructura compuesta por varias dimensiones dispuestas jerárquicamente (Byre y Shavelson, 1986; Epstein, 1974; Rodríguez, 2010).

Desde el enfoque multidimensional han proliferado numerosos estudios sobre las distintas dimensiones que conforman el autoconcepto y se han centrado en la dimensión física (Esteve, 2005; Fernández, Contreras, González y Abellán, 2011; García y Musitu, 2001; Padilla, García y Suárez, 2010) y en la dimensión académica (Aguilar, Navarro, Rodríguez y Trillo, 2013; Carmona, Sánchez y Bakieva, 2011; Gallardo, Garfella, Sánchez y Serra, 2009; Santos y Santos, 2013). Por lo contrario, son pocas las investigaciones que se han interesado por la dimensión social (Franco, 2008) y la dimensión emocional (Ramos-Paúl y Torres, 2007), ambas de suma importancia para el desarrollo socio-afectivo de la persona, ya que van asociadas al sentimiento de pertenencia al grupo social, a la percepción que tiene una persona sobre sí misma y a rasgos de personalidad (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003).

El autoconcepto adquiere una gran relevancia en la etapa de la adolescencia, siendo un periodo de constantes cambios, inestabilidad e incertidumbre para el individuo. Para afrontar este periodo evolutivo se necesita contar con recursos personales y emocionales que permitan a la persona no sólo hacer frente a las diferentes situaciones, sino que también faciliten una adaptación psicosocial eficaz

(Gaeta y López, 2013; Isorna, Navia y Felpeto, 2013; López, 2013). Algunos estudios han analizado la relación entre las dimensiones del autoconcepto y distintos indicadores de ajuste social y encontraron que las puntuaciones más altas en las dimensiones del autoconcepto, evaluado con el AF-5, corresponden con un mejor ajuste psicosocial, las mejores habilidades personales y un menor número de problemas conductuales (Fuentes *et al.*, 2011).

En los últimos años hemos presenciado un interés creciente por estudiar la inteligencia emocional (IE) en la adolescencia, entendida como una habilidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas con el fin de poder regularlas (Bisquerra *et al.*, 2012; Mérida-López, Extremera y Rey, 2017). Esnaola, Revuelta, Ros y Sarasa (2017) han confirmado que la IE juega un papel fundamental en el rendimiento académico (Bar-On, 2003; Ferrando *et al.*, 2010; Parker *et al.*, 2004), la interacción social (Bar-On, 1997) y el autoconcepto (Coelho, Marchante y Sousa, 2016). A este respecto, Brackett y Caruso (2007) han constatado la importancia de la inteligencia emocional en el contexto educativo y que una correcta gestión de las emociones puede influir de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el rendimiento académico.

Asimismo, en consonancia con nuestro estudio, existen diferentes trabajos que han demostrado que la IE está comprometida con los distintos ámbitos del autoconcepto y el rendimiento académico (Casas *et al.*, 2007; Fuentes *et al.*, 2011; Malo, Bataller, Casas, Gras y González, 2011; Martínez, García e Inglés, 2013; Mruk, 2006) y con la ansiedad (Repetto, Pena y Lozano, 2006; Rey, Extremera y Pena, 2011).

Los miedos y la ansiedad escolar son definidos como un conjunto de síntomas agrupados en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras emitidas por un individuo ante situaciones escolares que son percibidas como amenazantes y/o peligrosas (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo y Redondo, 2008). Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que a mayor nivel de IE se observa una menor ansiedad, encontrando una relación significativa entre ambas variables (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Repetto *et al.*, 2006; Rey *et al.*, 2011). Sin embargo, en el estudio realizado por Pulido y Herrera (2017), no se encontró relación directa entre ambos constructos, aunque afirman que los predictores de la ansiedad y la IE son la edad y el sexo, siendo variables sociodemográficas objeto de estudio en nuestra investigación. Del mismo modo, Palomera, Martín y Ruiz (2012) encuentran datos significativos en cuanto al sexo y la edad, cuando estas variables se relacionan con la atención emocional y el ajuste psicosocial.

No obstante y a pesar del gran interés que muestran los tres constructos (autoconcepto, IE y ansiedad) en la campo de la psicología, son aún escasos los trabajos que los analicen de manera conjunta y los relacionen, además de con el sexo y la edad, con variables académicas específicas, como los diferentes niveles educativos, las modalidades de escolarización (programas específicos/ordinarios) y la repetición de curso. Este estudio pretende paliar esta laguna y obtener un conocimiento más preciso del constructo autoconcepto y su relación con la IE y la ansiedad. En la actualidad tampoco hemos encontrado trabajos que analicen la capacidad predictiva del autoconcepto sobre la IE y la ansiedad.

A lo largo de la experiencia profesional de dos de los autores de este trabajo en centros de Enseñanza Secundaria como orientadores, hemos asistido y tratado de dar respuestas a demandas, dificultades y quejas procedentes tanto del alumnado como del profesorado. Los primeros, tanto chicos como chicas, acudían al Departamento de Orientación con problemas relacionados con síntomas ansiosos. Tenían dificultades para entender qué les pasaba, no sabían cómo actuar ante determinadas situaciones, presentaban miedos excesivos, falta de control de impulsos, dificultad para relajarse y una predisposición a percibir las situaciones como amenazantes. Además, verbalizaban con frecuencia sentimientos de odio hacia las personas que les rodean o incluso a sí mismos, mostrando problemas de autoestima. Algunos, incluso, presentaron episodios de autolesión.

Con respecto al profesorado, hemos observado año tras años actitudes de rechazo para impartir docencia en determinados cursos, concretamente en 2º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Se quejaban principalmente de problemas de comportamiento en el aula y de disciplina, que afectaban no sólo al proceso de enseñanza y aprendizaje sino a la convivencia escolar.

Estas experiencias y nuestra preocupación por el tema nos han llevado a indagar el sustrato de estos comportamientos y actitudes, de ahí el origen de la presente revisión teórica, que nos ha permitido contrastar evidencias que las expliquen. Hemos tomado como principales referencias estudios como los realizados por Fuentes *et al.* (2011) y por Caballo, Salazar y el Equipo de Investigación CISO-A España (2018), que han confirmado, además de la naturaleza multidimensional del autoconcepto y la autoestima, la necesidad de investigar su papel en la ansiedad.

Asimismo, hemos querido comprobar si las distintas dimensiones del autoconcepto pueden ir asociadas a variables académicas poco exploradas hasta ahora, como pertenecer a un determinado curso, por ejemplo, a 2º de la ESO, ser repetidor y/o estar en una modalidad educativa diferente a la ordinaria. Finalmente, creemos que el autoconcepto puede asociarse no sólo a habilidades personales sino a trastornos emocionales, como la ansiedad, que pueden interferir en la actividad académica y social.

Por todo ello, nos planteamos como primer objetivo de nuestra investigación describir estos tres constructos y analizar las relaciones entre las distintas dimensiones del autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico), la ansiedad (ansiedad estado y ansiedad rasgo) y la IE (atención emocional, claridad emocional y regulación emocional). El segundo objetivo fue analizar la relación entre el autoconcepto, la ansiedad y la IE, y las variables sexo, la edad, cursos o niveles educativos, las modalidades de escolarización (programas específicos vs ordinarios) y la repetición de curso. Por último, nos propusimos determinar la capacidad predictiva del autoconcepto, la IE y la ansiedad.

Este trabajo supone como novedad encontrar indicadores de ajuste/desajuste académicos, como las modalidades de escolarización o la repetición de cursos que nos permitan relacionarlos con el autoconcepto, la IE y la ansiedad. Se espera obtener correlaciones significativas entre los tres constructos y que el sexo, la edad, los distintos cursos, las diferentes modalidades de escolarización (programas

específicos/ordinarios) y la repetición de cursos sean variables predictoras del autoconcepto, la IE y la ansiedad.

Método

Participantes

Participaron un total de 19 clases de dos Institutos públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Badajoz. El número total de participantes fue de 402 estudiantes, 191 mujeres (47,51%) y 211 varones (52,49%). La edad de los participantes está comprendida entre los 12 y 19 años ($M= 14,1$ años; $DT= 1,60$). Atendiendo al curso académico, la muestra está distribuida de la siguiente forma: 126 estudiantes de 1º ESO (31,34%), 105 de 2º ESO (26,12%), 50 de 3º ESO (12,44%) y 64 alumnos de 4º ESO (15,92%). De los Programas No Ordinarios de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) participaron 27 estudiantes (6,72%) y 30 sujetos (7,46%) de Diversificación Curricular (DC). En cuanto a si habían repetido alguna vez en su historia escolar, 223 estudiantes (55,5%) de la totalidad de los participantes no habían repetido en ninguna ocasión, mientras que 179 (44,5%) lo habían hecho en alguna ocasión.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia. Hubo participantes que se excluyeron del estudio por no presentar el consentimiento informado de los padres y otros por tener incompleto el cuestionario y que suponía una pérdida de información importante.

Con respecto a las diferencias en el número de participantes por cursos, cabe destacar que en algunos cursos es más del doble debido a que los grupos DC y PCPI pueden tener un máximo 15 alumnos y en muchas ocasiones no se llega al máximo de la ratio, porque los alumnos o no están interesados o no cumplen los requisitos que deben cumplir para incorporarse a ambos programas. Asimismo, la escolaridad es obligatoria hasta los 16 años. Un estudiante que no obtiene buenos resultados académicos, suele cursar hasta 2º ESO, ya que es un nivel educativo en el que, una vez cumplida la edad obligatoria puede abandonar sus estudios. Este es el motivo por el que en 1º y 2º ESO hay más estudiantes que en el resto de los grupos. A partir de 3º ESO suelen quedarse solamente los estudiantes que están interesados en seguir estudiando.

Los dos centros de procedencia de la muestra están situados en zonas rurales y con características similares. Sus economías están basadas principalmente en la agricultura, la ganadería y la construcción. Las familias tienen un nivel socioeconómico medio/medio-bajo, motivo por el que esperan que los adolescentes abandonen la enseñanza obligatoria para ponerse a trabajar e ingresar dinero en casa. La mayoría del alumnado es de origen español y una minoría (menos del 1,5%) rumano o sudamericano.

Instrumentos

- a) "Autoconcepto forma 5" (AF5; García y Musitu, 2009). El AF5 mide el concepto y valoración que el sujeto tiene de sí mismo en cinco dimensiones

personales y relacionales (académica/laboral, social, emocional, familiar y física). Consta de 30 ítems (seis preguntas para cada dimensión). Los ítems se evaluaron con una escala tipo Likert de 100 puntos (de 0= totalmente en desacuerdo a 99= totalmente de acuerdo). Este rango tan amplio de posibilidades permitía una medición más precisa tanto del autoconcepto como de sus posibles variaciones. A mayor puntuación mayor autoconcepto. El AF5 va dirigido a alumnos de 5º y 6º de primaria, ESO, bachillerato, universitarios y adultos no escolarizados y es de aplicación colectiva. La duración de la prueba es de 15 minutos aproximadamente, incluyendo la aplicación y la corrección. Investigaciones previas han confirmado las adecuadas propiedades psicométricas de esta medida (García y Musitu, 2014). En cuanto a la validez de criterio, distintos estudios lo avalan (Esteve, 2005; Fuentes *et al.*, 2011; Garaigordobil, Durán y Pérez, 2005). Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) hallados en este estudio para las distintas dimensiones fueron 0,79 (dimensión académica), 0,77 (dimensión social), 0,83 (dimensión emocional), 0,79 (dimensión familiar) y 0,69 (dimensión física).

- b) “Escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales” (*Trait Meta-Mood Scale*, TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). La TMMS-24 evalúa la IE intrapersonal percibida, es decir, el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales (Guerra, 2013). Se trata de una medida de autoinforme de 24 ítems y tres subescalas (atención emocional, claridad emocional y regulación o reparación emocional), cada una con ocho ítems. Los ítems se contestan en una escala Likert de cinco puntos (1= nada de acuerdo, 2= algo de acuerdo, 3= bastante de acuerdo, 4= muy de acuerdo y 5= totalmente de acuerdo). Las puntuaciones de las subescalas se interpretan como “escasas”, “adecuadas” o “excesivas” capacidades. Investigaciones anteriores han informado de una adecuada consistencia interna de este instrumento (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006). También estudios más recientes apoyan la validez (González-Cabrea, Pérez-Santos y Calvete, 2016) y la validez de constructo (Espinoza-Venegas, Sanhueza-Alvarad, Ramírez-Elizondo y Sáez-Carrillo, 2015). Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) hallados en este estudio fueron 0,90 (atención emocional), 0,90 (claridad emocional) y 0,86 (regulación emocional).
- c) “Inventario de ansiedad estado-rasgo” (*State Trait Anxiety Inventory*, STAI; Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970; *State Trait Anxiety Inventory*, STAIC; Spielberger, Edwards, Lushene, Montuori y Platzek, 1973, 1982). Para valorar la ansiedad se empleó la versión española del STAI, constituida por dos escalas de 20 ítems cada una, que miden dos dimensiones de la ansiedad: rasgo y estado. La ansiedad rasgo (AR) permite que los sujetos describan cómo se sienten de manera global, mientras que la ansiedad estado (AE) hace referencia a cómo se sienten en una situación más específica. La prueba va dirigida a adolescentes y adultos, la duración de la misma oscila entre los 15-20 minutos y su aplicación puede ser colectiva o individual. La escala de respuesta es de tipo Likert, puntuando desde 0 (nada) hasta 3 (mucho), correspondiendo las puntuaciones más elevadas a mayores niveles de ansiedad

detectada. La fiabilidad (alfa de Cronbach) informada fue de 0,90 para ansiedad rasgo (AR) y de 0,94 para ansiedad estado (AE) (Guillén-Riquelme y Buela-Casal, 2011). Para evaluar AE y AR en los participantes de menor edad, se utilizó el STAIC. Fue creado por Spielberger, Edwards, Lushene, Montuori y Platzek (1973, 1982) en California y fue adaptado a la población española por Seisdedos (1990). Se trata de prueba de características similares la anterior pero la edad a la que va destinada oscila entre los 8 y 15 años. La escala de respuesta es de tipo Likert, puntuando desde 1 (nada), 2 (algo) y 3 (mucho). Las puntuaciones más altas corresponden a mayores niveles de ansiedad. Los autores del inventario encontraron índices de consistencia interna adecuados (0,63-0,75). La fiabilidad tes-retest, en un intervalo de seis semanas, en los estudios originales fue de 0,31 para los varones y de 0,47 para las mujeres (Spielberger *et al.*, 1973; Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970). En la adaptación española, con una muestra de 1013 sujetos, se halló la estimación de fiabilidad mediante el procedimiento pares-impares, arrojando un índice de 0,88 para los varones y 0,90 para las mujeres en la escala AR y 0,83 para los varones en la Escala AE. Otros estudios han confirmado las adecuadas propiedades psicométricas de esta medida (p. ej., Chaiyawat y Brown, 2000; Martínez *et al.*, 2013; Turgeon y Chartrand, 2003). También Castrillón y Borrero (2005) han evaluado las propiedades estructurales de la prueba a través de la validez de constructo, hallada bajo el análisis factorial con rotación varimax por el método de componentes principales y la confiabilidad por alfa de Cronbach con coeficiente de correlación intraclase. El análisis arrojó como resultado seis factores en su análisis factorial y un alfa de Cronbach de 0,70, indicando una fiabilidad adecuada y suficientemente sólidos los demás índices de asimetría y validez. En nuestro estudio, los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) fueron 0,77 (AR) y 0,85 (AE).

Procedimiento

En un primer momento, nos entrevistamos con los directores de los centros para informarles sobre la investigación y se solicitó el consentimiento de los padres. Después se contactó con los tutores de todos los cursos de ESO, de PCPI y DC. Con todos ellos se concretó la fecha y hora para aplicar las pruebas. Fueron administradas de forma colectiva en el aula por los tutores y en el caso del alumnado de PCPI y DC la llevaron a cabo las orientadoras del centro.

Con el fin de garantizar la máxima validez, fiabilidad y objetividad en la recogida de datos, los evaluadores fueron instruidos con anterioridad a la aplicación de los instrumentos. En las reuniones semanales que el Departamento de Orientación tiene con ellos, se les informó sobre las instrucciones que debían dar a los participantes y de los tiempos necesarios para la cumplimentación de los cuestionarios en papel. Se hacía hincapié en que los estudiantes debían responder verazmente, no detenerse excesivamente en las preguntas y de forma anónima, con el fin de preservar la privacidad de los participantes y disminuir el sesgo de las respuestas.

A los participantes se les garantizó el anonimato y se les pidió sinceridad y colaboración en todo momento. La duración de la aplicación fue aproximadamente entre 40- 50 minutos. Durante este tiempo no se observaron dificultades en su comprensión ni el desarrollo de la misma.

Análisis de datos

De acuerdo con los objetivos de este estudio y en función de la naturaleza de las variables analizadas se realizó un análisis de datos descriptivo, correlacional e inferencial. Se aplicaron correlaciones de Pearson, pruebas *t* de Student para muestras independientes, análisis de varianza y un análisis de regresión múltiple. El nivel de confianza que se consideró fue de un 95%. Para el tratamiento estadístico de los datos se utilizó el programa estadístico para las ciencias sociales (*Statistical Package for the Social Sciences, SPSS*) versión 20 (Nie, Hull y Bent, 2011).

Resultados

A continuación, se muestran los resultados descriptivos relativos a la distribución de los participantes en las diferentes dimensiones de los tres constructos autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico), ansiedad (AE y AR) e IE (atención emocional, claridad emocional y regulación emocional). Como puede observarse, frente al resto de las dimensiones que compone cada uno de los constructos analizados, destacan en cada uno de los constructos la dimensión física del autoconcepto, la AR y la regulación emocional de la IE (tabla 1).

Tabla 1

Medias, desviaciones típicas del autoconcepto, inteligencia emocional y ansiedad en función del sexo

Instrumentos/Dimensiones	Total (N= 402)	Mujeres (n= 191)	Varones (n= 211)
	M (DT)	M (DT)	M (DT)
AF5			
Autoconcepto emocional	59,5 (25)	57,2 (22)	58,5 (24)
Autoconcepto social	58 (27,5)	59 (28,3)	56 (25,5)
Autoconcepto familiar	53,5 (27)	56,5 (24)	55,5 (24)
Autoconcepto académico	60,5 (28,5)	60,2 (27,5)	61,1 (25,5)
Autoconcepto físico	67 (24,5)	56 (22,5)	62 (24,5)
TMMS-24			
Atención emocional	1,70 (0,74)	1,83 (0,75)	1,70 (0,71)
Claridad emocional	1,70 (0,62)	1,52 (0,72)	1,60 (0,60)
Regulación emocional	1,97 (0,64)	1,86 (0,69)	1,87 (0,68)
STAI - STAIC			
Ansiedad estado (AE)	36 (31,5)	35 (30,8)	32 (30,5)
Ansiedad rasgo (AE)	43 (28)	32 (28)	30 (26)

Nota: AF5= "Autoconcepto forma 5"; TMMS-24= "Escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales"; STAI - STAIC= "Inventario de ansiedad estado-rasgo".

En lo que respecta a las posibles relaciones entre autoestima, IE y ansiedad, los resultados indican correlaciones negativas entre AR y el autoconcepto en todas sus dimensiones: emocional ($r = -0,17$), social ($r = -0,23$), familiar ($r = -0,31$) y física ($r = -0,15$). Del mismo modo, aparecen correlaciones negativas entre autoconcepto y AE en las dimensiones emocional ($r = -0,236$), social ($r = -0,276$), familiar ($r = -0,30$) y física ($r = -0,20$). A mayor AR y AE peor autoconcepto.

Tabla 2
Correlaciones entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional

Variables (instrumento)	Autoconcepto									
	Emocional		Social		Familiar		Académico		Físico	
	<i>p</i>	Sig.	<i>p</i>	Sig.	<i>p</i>	Sig.	<i>p</i>	Sig.	<i>p</i>	Sig.
Ansiedad (STAI - STAIC)										
Ansiedad rasgo	-0,26**	0,00	-0,17**	0,00	-0,23**	0,00	-0,31**	0,00	-0,15**	0,02
Ansiedad estado	-1,21*	0,01	-2,36**	0,00	-0,3**	0,00	-0,30**	0,00	-0,20**	0,00
Inteligencia emocional (TMMS-24)										
Atención emocional	-0,22	0,65	0,07	0,13	-0,19**	0,00	-0,66	0,18	0,04	0,37
Claridad emocional	0,05	0,23	0,11*	0,01	0,04	0,40	0,09	0,05	0,18**	0,00
Regulación emocional	0,15**	0,00	0,09	0,07	0,00	0,86	0,14**	0,00	0,13**	0,00

Nota: AF5= "Autoconcepto forma 5"; TMMS-24= "Escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales"; STAI - STAIC= "Inventario de ansiedad estado-rasgo". *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

En lo que respecta a posibles asociaciones entre autoconcepto e IE, los resultados muestran una correlación negativa entre la percepción emocional y el autoconcepto familiar ($p < 0,05$). Por otra parte, se obtienen correlaciones significativas positivas entre regulación emocional y autoconcepto emocional, académico y físico. Lo mismo ocurre con claridad emocional y autoconcepto físico y social. Asimismo, los que manifiestan un autoconcepto emocional, académico y físico apropiado obtienen valores aceptables en regulación emocional.

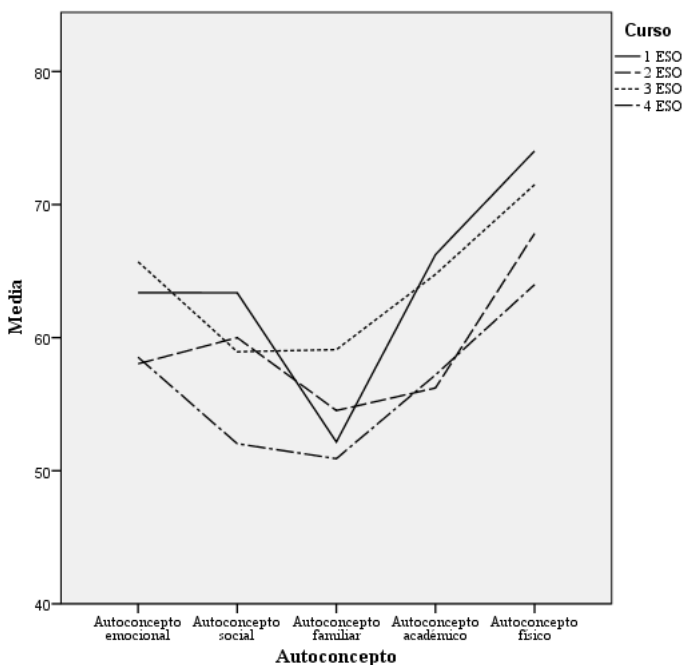
En cuanto a las diferencias entre los tres constructos y su relación con el sexo, cursos, modalidades de escolarización (programas específicos/ordinarios) y repetición de curso encontramos, que con respecto al sexo no se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones del autoconcepto ($p > 0,05$), es decir, el sexo no influye en el autoconcepto global.

En lo que respecta a la edad, en nuestro caso, los resultados mostraron la existencia de una correlación negativa significativa con las dimensiones del autoconcepto físico ($r = -0,01$), académico ($r = -0,02$), emocional ($r = -0,03$) y social ($r = -0,05$). Sin embargo, no correlaciona con la dimensión familiar ($r = -0,06$). De esta forma, podemos afirmar que conforme aumenta la edad disminuye el autoconcepto en las dimensiones emocional, social, académica y física.

También se observó significación estadística entre sexo y AE y AR, siendo mayor en las chicas ($t= 2,077$; $p < 0,05$; $t= 2,457$; $p < 0,05$). Asimismo, encontramos diferencias significativas favorables a las mujeres en IE sólo en la dimensión claridad emocional ($t= 2,97$; $p < 0,05$).

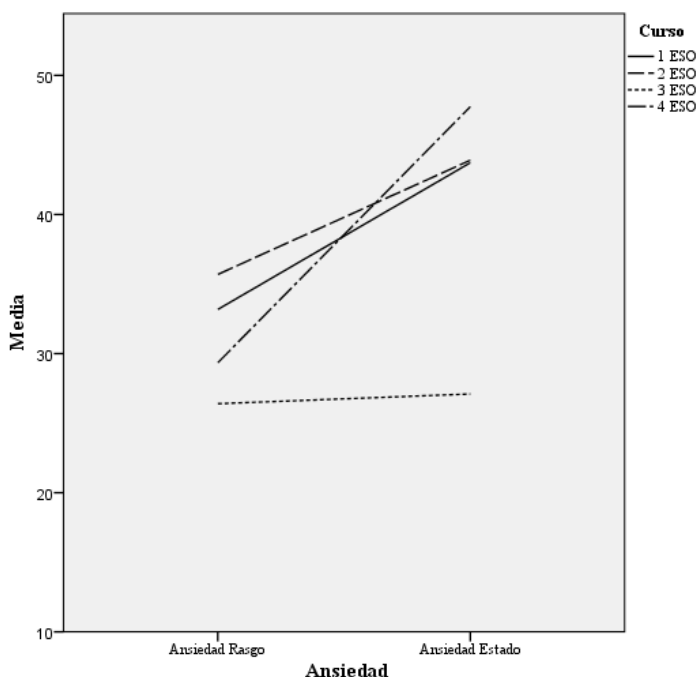
Con respecto a los cursos y su relación con el autoconcepto, sólo se han encontrado diferencias en las dimensiones del autoconcepto académico y físico ($F= 3,084$; $p < 0,05$; $F= 2,920$; $p < 0,05$). La prueba *post hoc*, revela, sin embargo, que el alumnado de 2º de ESO es el grupo que obtuvo peor autoconcepto emocional, mientras que los de 3º de ESO alcanzaron los niveles superiores en dicha dimensión. En autoconcepto social, los valores más altos corresponden a los de 1º de ESO, mientras que los de 4º ESO presentaron peores valores. En la dimensión familiar se observó que los peores niveles recaían en 4º de ESO y los mejores correspondían al grupo de 3º ESO. En lo que se refiere a autoconcepto académico, los sujetos que puntuaron más alto fueron los de 1º de ESO, seguidos por los de 3º, 4º y 2º de ESO. Finalmente, la dimensión física del autoconcepto fue la más alta, siendo el alumnado de 1º ESO el que obtuvo los mejores resultados mientras que los peores corresponden a los de 4º de ESO (figura 1).

Figura 1
Dimensiones del autoconcepto según el curso académico



Con respecto a la posible relación entre los cursos y el constructo ansiedad, se observaron diferencias sólo en AE ($F= 5,301$; $p < 0,05$) pero no en AR ($F= 1,28$; $p > 0,05$). Concretamente, 3º de la ESO es el curso que presentó de manera significativa peores niveles de AE (figura 2).

Figura 2
Ansiedad estado y rasgo según el curso académico



En cuanto a las modalidades de escolarización (programas específicos/ordinarios) no apreciamos relación significativa ni en autoconcepto académico ni en AR. Sin embargo, en el grupo de participantes que cursaban los programas específicos obtuvieron los mayores valores en AE ($t= 1,99$; $p < 0,05$).

En los que respecta a si las repeticiones de curso se relacionaban con las dimensiones del autoconcepto, la ansiedad y/o la IE, los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre AR y AE ($p > 0,05$) y que por tanto la ansiedad no guarda relación significativa con el hecho de repetir curso. Tampoco se asocia estadísticamente a la IE. Sin embargo, repetir curso sí parece influir en todas las dimensiones del autoconcepto ($p < 0,05$), excepto en la dimensión social.

Finalmente, para determinar en qué medida el sexo, los cursos, la edad, el tipo de programas educativo y las repeticiones de cursos predecían el autoconcepto, la ansiedad y la IE en todas sus dimensiones se realizó un análisis de regresión múltiple (tablas 3 y 4).

En cuanto a la capacidad predictiva (tablas 3 y 4) podemos señalar que el sexo es un buen predictor del autoconcepto emocional y la claridad emocional. Con respecto a la edad y cursos, las dos variables son sólo buenas predictoras del autoconcepto emocional. De la misma manera, las repeticiones de curso predicen el autoconcepto en las dimensiones emocional y académica. Por el contrario, la

modalidad de escolarización no predecía ninguno de los tres constructos analizados. En definitiva, el sexo, edad, cursos y repetición de cursos predicen el autoconcepto emocional y la comprensión de sentimientos. También, las repeticiones de curso predecían el autoconcepto académico y el sexo el autoconcepto físico, la comprensión emocional y la ansiedad. Sin embargo, el tipo de programa educativo no es buen predictor de ninguno de los constructos analizados.

Tabla 3

Análisis de regresión múltiple entre autoconcepto y cursos, sexo, edad, repetición, tipo de programas educativos o modalidades de escolarización

Variables	Autoconcepto														
	Emocional			Social			Familiar			Académico			Físico		
	β	t	Sig.	β	t	Sig.	β	t	Sig.	β	t	Sig.	β	t	Sig.
Curso	0,35	2,75	0,00	-0,20	-1,37	0,16	-0,12	-0,83	0,40	0,01	0,11	0,90	-0,21	-1,45	0,14
Sexo	0,10	2,29	0,02	0,02	0,45	0,65	0,06	1,29	0,19	0,00	0,08	0,93	-0,08	-1,67	0,09
Edad	-0,38	-3,09	0,00	0,00	0,04	0,96	0,14	0,97	0,32	-0,13	-0,99	0,32	0,04	0,30	0,75
Repetición	-0,40	-5,96	0,00	-0,04	-0,57	0,56	0,05	0,71	0,47	-0,24	-3,20	0,00	-0,06	-0,83	0,40
Tipo de programas	0,00	0,04	0,96	0,07	0,90	0,36	-0,01	-0,12	0,90	0,10	1,25	0,21	0,04	0,53	0,59
	R ² = 0,27			R ² = 0,02			R ² = 0,01			R ² = 0,08			R ² = 0,03		

Nota: en negrita los valores con significación estadística.

Tabla 4

Análisis de regresión múltiple entre ansiedad, IE y cursos, sexo, edad, repetición de curso, tipo de programas educativos o modalidades de escolarización

Variables	Ansiedad						Inteligencia emocional								
	Rasgo			Estado			Atención			Claridad			Regulación		
	β	t	Sig.	β	t	Sig.	β	t	Sig.	β	t	Sig.	β	t	Sig.
Curso	-0,09	-0,59	0,55	0,06	0,42	0,67	0,08	0,56	0,57	-0,23	-1,54	0,12	0,11	0,72	0,47
Sexo	-0,13	-2,74	0,00	-0,10	-2,00	0,04	-0,05	-0,98	0,32	-0,16	-3,21	0,00	0,05	1,06	0,28
Edad	-0,02	-0,16	0,87	-0,09	-0,68	0,49	0,03	0,24	0,80	0,24	1,68	0,09	-0,08	-0,55	0,57
Repetición	0,08	1,03	0,30	-0,01	-0,13	0,89	0,00	0,08	0,92	-0,05	-0,70	0,47	-0,07	-0,93	0,34
Tipo de programa	0,07	0,88	0,37	0,12	1,45	0,14	0,04	0,54	0,58	0,15	1,86	0,06	0,00	0,06	0,94
	R ² = 0,02			R ² = 0,02			R ² = 0,02			R ² = 0,04			R ² = 0,11		

Nota: en negrita los valores con significación estadística.

Discusión

En este trabajo hemos abordado diferentes objetivos relacionados con el autoconcepto, la IE y la ansiedad. El primero de ellos ha sido conocer la relación existente entre todas las dimensiones del autoconcepto, la ansiedad y la IE. El segundo fue detectar sus relaciones con distintas variables, como sexo, edad, curso académico, modalidad de escolarización (programas específicos/ordinarios) y repetición de curso y, finalmente, quisimos determinar la capacidad predictiva del autoconcepto, la ansiedad y la IE.

Con relación al autoconcepto, la IE y la ansiedad nuestros resultados son consistentes y coinciden con investigaciones que muestran la existencia de una correlación inversa entre la dimensión física del autoconcepto y la ansiedad (Bohne, Keuthen, Wilhelm, Deckersback y Jenike, 2002; Dowd, 2002). A este respecto, Garaigordobil *et al.* (2005) evidencian que los adolescentes que muestran niveles altos de autoconcepto físico presentan menor sintomatología ansiosa ante situaciones amenazantes. Este estudio proporciona un acercamiento hacia el autoconcepto físico durante la etapa de la adolescencia, en la cual el autoconcepto se ve influenciado por el rendimiento académico y por la relación con la imagen corporal (Crocker, Eklund y Kowalski, 2000; Malo *et al.*, 2011; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004; Pullman, 2008). De la misma manera, la investigación realizada por Martínez y González (2017), confirma que la práctica de la actividad física mejora el autoconcepto físico y éste a su vez provoca una percepción social más positiva de los adolescentes, integrándose mejor con el grupo clase y mejorando sus resultados académicos. En nuestro caso los resultados mostraron también correlaciones negativas no sólo en la dimensión física sino en el resto de las dimensiones: emocional, social y familiar.

En lo que respecta a la edad, en nuestro estudio, los resultados indicaron una correlación negativa significativa con las dimensiones del autoconcepto físico, académico, emocional y social. Sin embargo no se observó correlación con la dimensión familiar.

De igual modo, existen estudios similares que revelan que los adolescentes que presentan un mayor autoconcepto muestran niveles bajos de AE y AR (Fickova, 1999; Garaigordobil *et al.*, 2003; Garaigordobil *et al.*, 2005; Newbegin y Owens, 1996; Yang, 2002). En nuestro trabajo evidenciamos los mismos resultados.

Con relación a la IE, los resultados descriptivos de nuestro estudio confirman que a pesar de que las mujeres obtienen mayores puntuaciones en IE que los varones, en claridad emocional la puntuación es más baja (Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008). Una de las posibles explicaciones de este resultado puede deberse a la amenaza que el estereotipo de las mujeres tiene sobre su propia percepción, considerándose como más frágil de lo que realmente muestran los resultados de las pruebas. Además, en esta misma línea, los estudios de Osborne (2006) y Sánchez-Núñez *et al.* (2008) han demostrado el impacto que ejerce el estereotipo sexual sobre los niveles de ansiedad específica en una situación concreta, es decir, en AE.

Con respecto a la relación entre ansiedad e IE, los datos de nuestro trabajo indican una correlación positiva entre atención emocional y AE. Es decir, aquellos adolescentes que se centran y rumian sus propias emociones tienden a presentar una mayor AE. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por Extremera y Durán (2007), quienes concluyen que las adolescentes que prestaban mayor atención a sus emociones presentaban una mayor percepción de estrés y ansiedad.

En la revisión de estudios que han explorado la relación IE y ansiedad hemos detectado que aquellos estudiantes que presentaron una baja IE tendían a ser mucho más ansiosos que el resto de sujetos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Jiménez y López-Zafra, 2008; Newsome, Day y Catano, 2000; Repetto *et al.*, 2006). Nosotros no hemos podido avalar esta relación.

En lo que respecta a las relaciones positivas obtenidas en nuestra investigación entre AE y AR, nuestros resultados coinciden con los del estudio de Jiménez y López-Zafra (2008), que afirman que los sujetos que se perciben a sí mismos como competentes, controlando y regulando sus emociones, también presentan altas puntuaciones en la escala de ansiedad.

Por otro lado, no constatamos que el sexo de los participantes influya en el autoconcepto, pero sí se relaciona con la ansiedad y claridad emocional, teniendo una mayor prevalencia en las mujeres. Cuando comparamos estos resultados con otros estudios que han analizado la relación sexo y autoconcepto los datos son contradictorios. Algunas investigaciones ponen de manifiesto que existen diferencias según el sexo y que las mujeres puntúan peor en autoconcepto (Amezcuza y Pichardo, 2000; Pantoja y Alcalde, 2013), mientras que en otras que las puntuaciones de las adolescentes son superiores a las de los varones, constatando diferencias significativas cuando se comparan ambos sexos (Esnaola *et al.*, 2008; Madariaga y Goñi, 2009). De igual manera, Goñi, Fernández-Zabala e Infante (2012) han confirmado que la edad es más determinante en el autoconcepto que el sexo. También Moreno, Moreno y Cervelló (2007) afirmaron que en las mujeres a medida que aumenta su edad disminuye el grado de satisfacción con su cuerpo.

Nuestros resultados se aproximan a los de Padilla *et al.*, (2010), donde los varones destacan en autoconcepto emocional y social, mientras que las mujeres lo hacen en autoconcepto académico. Sin embargo, sus resultados difieren de los nuestros en las dimensiones física y familiar del autoconcepto, obteniendo que los varones presentan una mayor puntuación en la dimensión física y las mujeres en la dimensión familiar.

En varios estudios revisados se observa que las diferencias en la relación sexo e IE se están reduciendo en las nuevas generaciones y que dicho cambio puede deberse a influencias culturales y educativas (Austin, Evans, Goldwater y Potter, 2005; Bindu y Thomas, 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Tannous y Matar, 2010). En nuestro caso no se observaron diferencias significativas en esta relación.

A la hora de analizar la ansiedad académica y su relación con el sexo, García-Fernández, Martínez-Monteagudo e Inglés (2013) verificaron en una muestra de adolescentes de entre 12 y 18 años, que las chicas presentaban puntuaciones

significativamente superiores a los chicos, aunque las diferencias fueron pequeñas. Estos resultados son coherentes con los de nuestro estudio.

Con respecto a la relación del autoconcepto, edad y cursos, los resultados van en la misma línea de los de Lekue (2010) y Esnaola (2008), evidenciando diferencias significativas entre cursos y la dimensión emocional del autoconcepto en los de 2ª de la ESO. Sin embargo, con respecto a la relación entre la edad y el curso académico podemos afirmar que el curso no es una variable que intervenga en la ansiedad, pero sí influye pertenecer a modalidades educativas específicas, PCPI o DC. En la muestra de nuestro estudio, destacan las altas puntuaciones en 4º ESO en AR y las bajas en 3º ESO en AE. Este resultado se ha hallado también en el trabajo de Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004). Sin embargo, en la investigación llevada a cabo por García-Fernández *et al.* (2013) se concluye que son los alumnos de 1º ESO son los que presentan mayor ansiedad, cuando se comparan con el resto de los cursos de ESO. En la misma línea que Cardona-Arias, Pérez-Restrepo, Rivera-Ocampo, Gómez-Martínez y Reyes (2015), consideramos que el aumento de la ansiedad en estas edades puede deberse a las mayores exigencias académicas y a los cambios físicos-biológicos, emocionales y sociales que se producen en la adolescencia.

Según nuestros datos, los estudiantes de cursos superiores tienen un menor autoconcepto físico que lo de cursos inferiores, resultado que no hemos encontrado en estudios previos. Sin embargo y en esta línea, García y Musitu (2009) señalan que dicha dimensión tiene una relevancia significativa durante la adolescencia, ya que en esta etapa existe una gran presión social hacia la imagen corporal y el atractivo físico (De Gracia, Marco y Juan, 1999; Gervilla, 2002; McCabe y Ricciardelli, 2004). Martínez y González (2017) han puesto de relieve que la mejora del autoconcepto físico provoca la mejora de la percepción social de los adolescentes.

En relación a los resultados procedentes de los análisis de regresión, en nuestro caso podemos afirmar que el sexo, la edad, los cursos y las repeticiones de curso predicen el autoconcepto emocional y la claridad emocional. Asimismo, comprobamos que las repeticiones de curso predicen el autoconcepto académico y el sexo actúa como predictor del autoconcepto físico, la ansiedad y la claridad emocional. Sin embargo, el tipo de programa educativo no predice ninguno de los constructos analizados. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Maganto (1988) y Soriano (2005), poniendo de manifiesto que existe una relación entre las repeticiones de curso y el autoconcepto.

Al tener presente la influencia de las repeticiones de curso en la IE del alumnado, los datos de nuestro estudio concuerdan con los hallados por Llibre, García y Prieto (2012) que señalan la dificultad para establecer predicciones entre la IE y el rendimiento académico. A este respecto, es necesario destacar que son inexistentes los estudios que tengan en cuenta la variable repetición en relación a los constructos que hemos analizado. Sin embargo, varias investigaciones muestran relación entre la IE y el éxito académico (Extremera y Fernández, 2001; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Parker *et al.*, 2004). De esta manera, cabe destacar a Mayer, Caruso y Salovey, (1999), consideran que los estudiantes con puntuaciones altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones

en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad para regular las emociones. Nosotros no contamos con datos que verifiquen estos resultados.

Aunque los hallazgos obtenidos sirven para ampliar datos previos de la literatura sobre los constructos trabajados, hay que hacer mención de algunas limitaciones de nuestra investigación. En primer lugar, se trata de un estudio de corte transversal y los datos obtenidos en un momento puntual impiden atender a la evolución temporal de las puntuaciones y establecer relaciones causales entre las variables que se analizan. Sería conveniente en un futuro llevar a cabo un estudio longitudinal. Asimismo, al tratarse de una muestra de conveniencia, otra limitación se relaciona con la representatividad y el procedimiento de selección. Estas limitaciones se podrían subsanar en futuros trabajos empleando un muestreo probabilístico que contemple el procedimiento aleatorio y medidas cualitativas, como grupos de discusión.

A pesar de las limitaciones, los hallazgos de este estudio resultan relevantes, ya que aportan un análisis más preciso de la relación entre el autoconcepto, la IE y la ansiedad en estudiantes adolescentes. Hemos detectado una correlación negativa entre AR, AE y autoconcepto: a mayor ansiedad (AR y AE) corresponde un menor autoconcepto.

Asimismo, revela la importancia que en el autoconcepto tienen variables académicas específica, que pueden ser indicadores de ajuste vs desajuste personal, académico y/o social. Concretamente, repetir curso no parece afectar ni a la IE ni a la ansiedad, pero sí afecta al autoconcepto, excepto a su dimensión social. Además, hay una relación significativa entre el autoconcepto emocional y los participantes de 2º de ESO, lo que puede explicar que sea un curso sensible a ser rechazado por el profesorado. También, los estudiantes de programas específicos están afectados de una alta AE.

La capacidad predictiva demostrada entre las variables sexo (predice el autoconcepto y claridad emocional), edad y cursos (autoconcepto emocional), las repeticiones de cursos (autoconcepto emocional), el autoconcepto y la IE, pueden ser utilizadas como evidencias para diseñar, desarrollar e implementar medidas preventivas y de intervención enfocadas a potenciar recursos personales y reducir la ansiedad en determinados grupos de alumnos, especialmente en los de modalidades de escolarización no ordinarias (PCPI y DC). Otro hallazgo importante de este estudio es que la dimensión social no está afectada por el hecho de repetir curso y/o pertenecer a modalidades de escolarización no ordinarias. Éstas no predicen ni el autoconcepto, ni la IE ni la ansiedad. Por consiguiente, un autoconcepto ajustado y positivo no depende de las modalidades de escolarización no ordinarias.

Estos resultados son también relevantes y de gran interés para que los departamentos de orientación los tengan en cuenta y pongan en marcha, a través de los Planes de Acción Tutorial, medidas dirigidas a paliar los problemas conductuales observados y a fortalecer habilidades personales, a través de programas de intervención para entrenar y desarrollar competencias emocionales, control de estrés y ansiedad (conductas de autocontrol, prosociales y asertivas) que favorezcan, principalmente el autoconcepto y la gestión emocional, con el fin último de lograr un buen ajuste académico y social.

Referencias

- Aguilar, B. R., Navarro, A. M., Rodríguez, R. y Trillo, V. C. (2013). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 169-173.
- Amezcuá, J. y Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 207-214.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R. y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory: technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, 21, 3-13.
- Baumeister, R., Campbell, J., Krueger, J. y Vohs, K. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Bindu, P. y Thomas, I. (2006). Gender differences in emotional intelligence. *Psychological Studies*, 51, 261-268.
- Bisquerra, E., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Aguilera, P., Segovia, N. y Planllis, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat: Hospital Santa Joao de Déu.
- Bohne, A., Keuthen, N. J., Wilhelm, S., Deckersback, T. y Jenike, M. A. (2002). Prevalence of symptoms of body dysmorphic disorder and its correlates: a cross-cultural comparison. *Psychosomatics: Journal of Consultation Liaison Psychiatry*, 43, 486-490.
- Brackett, M. A. y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literate for educators*. Cary, NC: SELmedia.
- Byrne, B. M. y Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Caballo, V., Salazar, I. y Equipo de Investigación CISO-A España (2018). La autoestima y su relación con la ansiedad social y las habilidades sociales. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 26, 23-53.
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C. y Subarroca, S. (2007). The well-being of 12- to 16-year-old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83, 87-115.
- Cardona-Arias, J. A., Pérez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J. y Reyes, A. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista Diversitas-Perspectiva en Psicología*, 11, 79-89.
- Carmona, C., Sánchez, P. y Bakieva, M. (2013). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 447-465.
- Castrillón, D. A. y Borrero, P. E. (2005). Validación del Inventario de ansiedad estado-rasgo (STAI-C) en niños escolarizados entre los 8 y 15 años. *Acta Colombiana de Psicología*, 79-90.
- Chaiyawat, W. y Brown, J. K. (2000). Psychometric properties of the trait versions of Stait-Trait Anxiety Inventory for Children and Child Medical Fera Scale. *Nurses Health*, 23, 406-414.
- Coelho, V. A., Marchante, M. y Sousa, V. (2016). Positive attitude program's impact upon self-concept across childhood and adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 261-280

- Crocker, P. R. E., Eklund, R. C. y Kowalski, K. C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sports Science*, 18, 383-394.
- De Gracia, M., Marco, M. y Juan, J. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 20, 27-38.
- Dowd, S. A. (2002). Internalizing symptoms in adolescents: assessment and relationship to self-concept. *Dissertation Abstract International Section B: The Sciences and Engineering*, 62, 3796.
- Epstein, S. (1974). The self-concept revised. *American Psychologist*, 28, 403-416.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24, 1-8.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 179-194.
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I. y Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 33, 327-333.
- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N. y Sáez-Carrillo, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la Escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latinoamericana de Enfermería*, 23, 139-147.
- Esteve, J. V. (2005). Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/estev.pdf?sequence=1>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Versión 2.0: Reliabilities, Age and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N. y Durán, A. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? III Jornada de Innovación Psicopedagógicas. Inteligencia Emocional, 146-157, Granada, España.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fernández, M. J., Contreras, O. R., González, I. y Abellán, J. (2011). El autoconcepto físico en educación secundaria. Diferencias en función del género y la edad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19, 199-212.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Difference Resear*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ferrando, M., Prieto, M. D. Almeida, L., Ferrándiz, C., Bermejo, M. R., López-Pina, J. A., Hernández, D., Sáinz, M. y Fernández, M. C. (2010). TEIQue-ASF and academic performance: a study with adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 150-159.

- Fickova, E. (1999). Personality dimensions and self-esteem indicators relationships. *Studia Psychologica*, 41, 323-328.
- Franco, C. (2008). Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 33-42
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y consumo de sustancias en la adolescencia. *Adicciones*, 23, 237-248.
- Gaeta, M. L. y López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 13-25.
- Gallardo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F. y Serra, B. (2008). La influencia del autoconcepto en el rendimiento en estudiantes universitarios. *REOP*, 20, 16-28.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24, 113-134.
- Garaigordobil, M., Durán, A. y Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- García, F. y Musitu, G. (2009). *Cuestionario Autoconcepto Forma 5. AF5*. Madrid: TEA.
- García, F. y Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto forma 5* (4ª ed. rev.). Madrid: TEA.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C. y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 16, 413-437.
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C. e Inglés, C. J. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4, 63-76.
- Gergen, K. J. (1984). Theory of the self: impasse and evolution. En L. Berkowitz (dir.), *Advances in experimental social psychology. Theorizing in social psychology: Special topics*, 17, 49-115. Londres: Harcourt Brace Jovanovich/Academic Press.
- Gervilla, E. (2002). La tiranía de la belleza, un problema educativo hoy. La estética del cuerpo como valor y problema. *Teoría de la Educación*, 14, 185-206.
- González, M. L., Leal, D., Segovia, C. y Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psyche*, 21, 37-53.
- González-Cabrea, J., Pérez-Santos, C. y Calvete, E. (2016). Diseño y validación de la "Escala de inteligencia emocional en internet" (EIEI) para adolescentes. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 24, 93-105.
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A. e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*. 40, 39-50.
- Guerra, J. (2013). *Inteligencia emocional, apego y felicidad en adolescentes. Un estudio estructural entre España y Argentina*. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, Cáceres. Disponible en: <http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/handle/10662/718>
- Guillén-Riquelme, A. y Buela-Casal, G. (2011). Actualización psicométrica y funcionamiento diferencial de los ítems en el State Trait Anxiety Inventory (STAI). *Psicothema*, 23, 510-515.
- Iniesta, A. y Rosa, C. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 555-564.
- Isorna, M., Navia, C. y Felpeto, M. (2013). La transición de la educación primaria a secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, 23, 161-177.

- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Lekue, P. (2010). *El autoconcepto social y el rendimiento académico en la educación artística escolar del alumnado preadolescente*. Trabajo presentado en las Jornadas de Psicodidáctica. Universidad del País Vasco, España.
- Llibre, J. J., García, L. y Prieto, T. (2012). Expresión de la inteligencia emocional en estudiantes de ciencias médicas de la facultad Finlay-Albarrán. *Revista 16 de Abril*, 235, 198-210.
- López, L. (2013). Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)*, 32, 1-18.
- Madariaga, J. M. y Goñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 95-118.
- Maganto, J. M. (1988). Evaluación madurativo-mental y emocional en sujetos repetidores mediante el test del dibujo animal y el autoconcepto. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6, 193-204.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E. y González, M. (2011). Análisis psicométricos de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23, 871-878.
- Martínez, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 5-15.
- Martínez, M. C., García, J. M. e Inglés, C. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13, 47-64.
- Martínez, F. D. y González, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 87-108.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence metes traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- McCabe, M. P. y Ricciardelli, L. A. (2004). Body image dissatisfaction among males across the life span. A review of past literature. *Journal of Psychosomatic Research*, 56, 675-685.
- Mérida-López, S., Extremera, N. y Rey, L. (2017). En busca del ajuste psicológico a través de la inteligencia emocional ¿Es relevante el sexo de los docentes? *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25, 581-597.
- 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*, 6.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Moreno, J. A., Moreno, R. y Cervelló, E. (2008). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17, 261-267.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory and practice: toward a positive psychology of self-esteem*. Nueva York: Springer.
- Newbegin, I. y Owens, A. (1996). Self-esteem and anxiety in secondary school achievement. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11, 521-530.
- Newsome, S., Day, A. y Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Nie, N. H., Hull, C. H. y Bent, D. H. (2011). *Manual del usuario del sistema básico de Ibm Spss Statistics 20*. Copyright IBM Corporation.

- Osborne, J. W. (2006). El género, la amenaza de estereotipo y la ansiedad: evidencia psicofisiológica y cognitiva. *Electronic Journal Of Research in Educational Psychology*, 4, 109-138.
- Padilla, M. T., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico en estudiantes de 4º ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Palacios, E. G. y Zabala, A. F. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194.
- Palomera, R., Martín, J. y Ruiz, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20, 43-58.
- Pantoja, A. y Alcalde, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13, 124-139.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). Predictores de la ansiedad y la inteligencia emocional en la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 35, 63-71.
- Pullman, H. (2008). The relationship of academic achievement and general self-esteem to school. *Personality and Individual Difference*, 45, 559-564.
- Ramos-Paúl, R. y Torres, L. (2007). *La autoestima*. Barcelona: El País, S. L.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2006). Adaptación y validación española de Emotional Intelligence Inventory (EII): estudio piloto. *Ansiedad y estrés*, 12, 181-189.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Inteligencia emocional percibida, autoestima y satisfacción con la vida en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20, 227-234.
- Rodríguez, S. (2010). El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar. *Revista Psicopedagogía*, 12.
- Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 455-474.
- Santos, M. V. y Santos, M. A. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: diferencias entre modalidades. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11).
- Seisdedos, N. (1990). *STAIC, Cuestionario de Autoevaluación*. Madrid: TEA.
- Soriano, M. (2005). La investigación en dificultades de aprendizajes: un análisis documental. *Revista Neurología*, 41, 550-555.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. y Lushene, R. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (1973). *Inventario de Ansiedad Estado-Rango para niños*, STAIC. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Edwards, C. D., Lushene, R. E., Montuori, J. y Platzek, A. (1973). *STAIC, State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. y Lushene, R. (1982). *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rango, STAI*. Madrid: TEA.
- Stevens, R. (1996). *Understanding the self*. Londres, UK: Sage.

- Tannous, A. y Matar, J. (2010). The relationship between depression and emotional intelligence among a sample of Jordania children. *Procedia Social and Behavioral Science*, 5, 1017-1022.
- Turgeon, T. L. y Chartrand, E. (2003). Psychometric properties of the french canadian version of the State-Trait Anxiety Inventory for Children. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 174-186.
- Yang, D. (2002). Depression, anxiety, and self-concept of middle school students. *Chinese Mental Health Journal*, 16, 633-635.

RECIBIDO: 9 de marzo de 2019

ACEPTADO: 1 de junio de 2019