



European Journal of Education and
Psychology
ISSN: 1888-8992
ejep@ejep.es
Elsevier España, S.L.
España

Azpiazu, Lorea; Esnaola, Igor; Sarasa, Marta
Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes
European Journal of Education and Psychology, vol. 8, núm. 1, junio, 2015, pp. 23-29
Elsevier España, S.L.
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129343965003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes

Lorea Azpiazu^a, Igor Esnaola^{b,*} y Marta Sarasa^c

^a *Becaria pre-doctoral, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, San Sebastián, España*

^b *Profesor agregado, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, San Sebastián, España*

^c *Laboral Interina de Universidad, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Escuela Universitaria de magisterio de Donostia-San Sebastián, San Sebastián, España*

Recibido el 16 de noviembre de 2014; aceptado el 29 de mayo de 2015

PALABRAS CLAVE

Apoyo social;
Inteligencia
emocional;
Adolescencia

Resumen El objetivo de este estudio es analizar la relación entre el apoyo social (familiar, amistades y profesorado) y la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación). La muestra está compuesta por 1543 adolescentes, 728 chicos (47.18%) y 815 chicas (52.81%), entre los 11 y 18 años ($M_{edad} = 14.24$, $DT = 1.63$). Los análisis estadísticos se llevan a cabo con el programa SPSS 21 para Windows. Los resultados del análisis correlacional señalan que el apoyo social y la inteligencia emocional están significativamente relacionados en ambos sexos. Por otro lado, el análisis de regresión demuestra la capacidad predictiva de los diferentes apoyos en la inteligencia emocional tanto en la muestra masculina como en la femenina.

© 2015 European Journal of Education and Psychology. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0.

KEYWORDS

Social support;
emotional
intelligence;
adolescence

Predictive capacity of social support on emotional intelligence in adolescence

Abstract The aim of this study is to examine the relationships between social support (family, peers and teachers) and emotional intelligence. A sample of 1543 adolescents, 728 boys (47.18%) and 815 (52.81%) girls, whose ages ranged from 11 to 18 ($M_{age} = 14.24$, $SD = 1.63$), was employed in this study. The statistical analyses were performed using SPSS 21 for Windows program. On the one hand, Pearson correlations indicated that social support and emotional intelligence are meaningful and positively correlated in boys and girls in the sample. On the other hand, multivariate regression analyses showed the predictive capability that the three types of social support have on emotional intelligence in both genders.

© 2015 European Journal of Education and Psychology. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access item distributed under the Creative Commons CC License BY-NC-ND 4.0.

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: igor.esnaola@ehu.eus (I. Esnaola).

Introducción

Apoyo social

No es fácil definir el *apoyo social* debido a la cantidad de relaciones, actividades y evaluaciones que este concepto abarca. De hecho han sido tres tradiciones las que han incorporado este concepto, comenzando a utilizarse en los estudios epidemiológicos, seguido por aquellos relacionados con el estrés, y, también, siendo mencionado en los programas de salud comunitaria. Sin embargo, es junto con las aportaciones de Casssel (1974a, 1974b), Cobb (1976) y Caplan (1974) cuando el apoyo social se afianza como variable de estudio y de interés en la comunidad científica. En consecuencia, desde la década de 1970 han proliferado las definiciones procedentes de las distintas disciplinas científicas y las herramientas de evaluación relativas a esta variable. No obstante, una de las definiciones más extendidas y aceptadas en la comunidad científica ha sido la que ha proporcionado Lin (1986). Este autor define el apoyo social como el conjunto de provisiones instrumentales y/o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales y los amigos íntimos, que pueden darse tanto en situaciones cotidianas como de crisis.

Los estudios acerca del apoyo social han tenido en cuenta diversos aspectos, tales como el nivel de análisis del apoyo, que incluye el comunitario, la red social y las amistades de confianza (Lin, 1986); la diferencia entre el apoyo social real y el percibido (Caplan, 1976), y los diferentes enfoques de estudio acerca del mismo (Barrón 1996). De entre todos los enfoques, los dos siguientes son los más extendidos: (1) el *enfoque estructural*, referido a los aspectos objetivos y estructurales, evaluado a través de indicadores como el tamaño de la red, la densidad de la red, etc., y (2) el *enfoque funcional*, interesado en el estudio de los aspectos perceptivos y subjetivos del apoyo. Existen varias clasificaciones dentro de este segundo enfoque, aunque uno de los más extendidos es el que diferencia el apoyo emocional, el apoyo instrumental y el apoyo informacional (Schaefer, Coyne, y Lazarus, 1981). Desde la aportación de Cohen y Wills (1985), parece aceptarse la idea de que cada perspectiva de estudio hace referencia a un tipo específico de apoyo y a una movilización determinada de este, lo que genera dos tipos de efectos distintos en el bienestar denominados, cada uno de ellos, el *modelo de los efectos directos*, asociados a las medidas funcionales, y el *modelo amortiguador o modelo buffer*, vinculado a las medidas estructurales.

No obstante, ya sea debido al legado de los estudios sociológicos o a la necesidad de incluir el punto de vista ecológico para las intervenciones sociocomunitarias, los estudios psicosociales comienzan a conceptualizar el apoyo social como una función más de entre las múltiples funciones que una red social ejerce a un individuo en particular. De este modo, los profesionales relativos a la psicología de la educación, a la educación social y a la psicología e intervención comunitaria se interesan en el estudio de las distintas redes de apoyo social, y más concretamente, en el de las redes informales de apoyo social. De este modo, se diferencian en la actualidad el apoyo familiar, el apoyo de los iguales y el apoyo del profesorado (Hombrados y Castro, 2013). Los estudios que incorporan esta clasificación parecen mostrar información más específica sobre la forma en que la percepción de cada tipo de apoyo contribuye al bienestar personal, social y escolar de los adolescentes (Demaray y Malecki, 2002).

Inteligencia emocional

La inteligencia emocional (IE) ha suscitado un gran interés en las últimas décadas, tanto en el plano académico como profesional, desarrollándose varias concepciones del constructo que han dado lugar a tres modelos diferenciados: (1) El *modelo de competencias* (Goleman, 1998) define la IE como un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, el entusiasmo, la persistencia y la capacidad para motivarse a uno mismo; (2) El *modelo de habilidad* define la IE como la destreza en el procesamiento de la información con contenido emocional (Mayer y Salovey, 1997), y (3) los *modelos mixtos* como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000; Goleman, 1995; Petrides y Furnham, 2003). Entre los diferentes modelos de IE, el *modelo de habilidades o modelo de cuatro ramas* de Mayer y Salovey (1997) se establece como el marco de referencia con mayor aceptación en la comunidad científica (Mestre, Comunian, y Comunian, 2007; Salguero, Fernández-Berrocal, Ballecker, y Aritzeta, 2010).

De esta manera, el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997) abarca un conjunto de cuatro capacidades: (1) *percepción, valoración y expresión emocional*; (2) *facilitación emocional del pensamiento*; (3) *comprensión y análisis de las emociones*, y (4) *regulación reflexiva de las emociones*, que determinan el aprendizaje alcanzado sobre la emoción o la información relacionada con las emociones, como resultado de experiencias, de interacciones con el medio y de la investigación personal realizada en torno al propio contexto. La IE implicaría la habilidad para percibir, valorar y expresar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

Apoyo social e inteligencia emocional

La calidad del apoyo social ofrecido por la familia, el profesorado y las amistades afecta fuertemente al desarrollo integral del niño, es decir, los factores contextuales están asociados al bienestar psicosocial de los adolescentes (Operario, Tschan, Flores, y Bridges, 2006).

Asimismo, la IE se ha mostrado como una variable importante a la hora de explicar el ajuste psicosocial de las personas (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo, y Palomera, 2011), siendo por ejemplo los adolescentes con conductas violentas (Martorell, González, Rasal, y Estellés, 2009), nivel alto de conductas antisociales-delictivas (Garaigordobil y Oñederra, 2010) y con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira los que presentan puntuaciones significativamente más bajas en IE rasgo (Inglés et al., 2014) y bajo nivel de eficacia, de actividad, de responsabilidad y de tolerancia (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Algunos estudios afirman que las capacidades emocionales contribuyen a la adquisición de las habilidades sociales, aumentando tanto la calidad de las relaciones como la disponibilidad del apoyo social (Salovey, Bedell, Detweiler,

y Mayer, 2000). La gente con buenas habilidades emocionales suelen tener más relaciones sociales positivas, mayor percepción de apoyo parental y menos relaciones sociales negativas con los iguales (Lopes, Brackett, Nezlek, Sellin, y Salovey, 2004; Lopes, Salovey, y Straus, 2003); la gente que tiene altas puntuaciones en IE tiene propensión a percibir mayor apoyo social.

En lo que respecta al comportamiento social, una mayor IE se ha relacionado con una mejor percepción de la competencia social y un menor uso de estrategias interpersonales negativas (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, y Salovey, 2006; Lopes et al., 2004), una mayor calidad de las relaciones sociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) o mejores relaciones familiares y de pareja (Brackett et al., 2006); además, las personas con una mayor IE son percibidas por los demás como más agradables, empáticas y sociables (Lopes, Salovey, Côté, y Beers, 2005); es decir, las personas emocionalmente inteligentes no solo poseen una mayor capacidad para percibir, comprender y regular sus emociones, lo que repercute de forma positiva en su bienestar personal, sino que también son capaces de generalizar estas habilidades a las emociones de los demás favoreciendo de este modo sus relaciones sociales, familiares e íntimas.

Sin embargo, son escasos los estudios que han analizado específicamente la relación del apoyo social y la IE, ya que el apoyo social se ha utilizado mayormente como mediador, puesto que se han encontrado diversas evidencias sobre el papel mediador del apoyo social en las relaciones entre diferencias individuales e indicadores de ajuste y desajuste psicológico (Rey y Extremera, 2011; Trunzo y Pinto, 2003); y asimismo, la mayoría de los estudios se han realizado con muestra universitaria (Kong, Zhao, y You, 2012; Koydemir, Simsek, Schutz, y Tipandjan, 2013; Montes-Berges, y Augusto, 2007; Runcan y Iovu, 2013; Zhao, Kong, y Wang, 2013). En general, los resultados de estos estudios señalan que la IE tiene una influencia positiva en el apoyo social, informando de más apoyo de la familia e iguales; es decir, las personas con alta IE suelen percibir mayor apoyo social. Montes-Berges y Augusto (2007) encuentran que las subescalas de *claridad y reparación* son predictoras del apoyo social. No ocurre lo mismo en un estudio transcultural con muestra de Alemania e India (Koydemir et al., 2013), donde los autores señalan que en la muestra alemana no existe una relación entre la IE y el apoyo social; solo en el caso de la muestra india la IE estaba directamente relacionada con el apoyo social.

En la adolescencia, Salguero et al. (2011) señalan que los adolescentes con una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás informan de mejores relaciones sociales con iguales y padres, y menor tensión en sus relaciones sociales.

En la misma línea, Di Fabio y Kenny (2012) señalan que en general sus resultados apoyan la relación entre la IE (medida tanto con medidas autoinforme como con medidas de rendimiento) y el apoyo social percibido. Aun así, aunque la contribución de las dos medidas es significativa, la contribución de la medida de autoinforme es relativamente pequeña. Por otro lado, cuando las cuatro escalas de la medida de rendimiento se consideran simultáneamente, la contribución al apoyo social es significativa, pero ninguna de las escalas individualmente lo es. La confianza de las personas en sus habilidades emocionales impactaría en sus expectativas del apoyo de los demás. Aunque la habilidad emocional es

relevante y está relacionada con el apoyo social percibido, las autopercpciones sobre las habilidades emocionales parecen más significativas que las medidas a través de medidas de rendimiento.

Los resultados también aclaran cómo se relacionan los aspectos específicos de la IE percibida con el apoyo social percibido. Por ejemplo, las percepciones de los individuos sobre la capacidad de valorar las emociones propias y las de los demás, y expresar sus emociones apropiadamente, contribuyen a la percepción del apoyo social. Como el apoyo social implica un cambio de recursos entre personas, a menudo en situaciones de angustia psicológica, e implica el reconocimiento de la necesidad y la capacidad de pedir ayuda, la habilidad percibida en la apreciación y la expresión de emociones se relaciona lógicamente con el apoyo social. La confianza en la capacidad de alguien de percibir y expresar emociones puede ser relevante para que uno perciba a otros como ofrecedores del apoyo.

En resumen, aunque la relación entre el apoyo social y la IE puede ser obvia, son escasos los estudios que han analizado la relación directa en muestra adolescente. Asimismo, la mayoría de los estudios han analizado la influencia de la IE en el apoyo social, por lo que en este estudio se analiza dicha relación en sentido inverso, desde el apoyo social a la IE. Finalmente, teniendo en cuenta que los estudios parecen coincidir en que existen diferencias en función del sexo tanto en el apoyo social (Einolf, 2011; Gracia, Herrero, y Musitu, 2011; Martínez, Aricak, Graves, Peters-Myszak, y Nellis, 2011) como en la IE en al menos algunos de los dominios (Keefer et al., 2013; Salguero et al., 2010), los resultados se presentarán separadamente para cada uno de los sexos.

Método

Participantes

La muestra inicial está compuesta por 1819 participantes de centros públicos y privados desde 1.º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hasta el 2.º curso de Bachillerato. Se trata de una muestra por conveniencia donde, después de la imputación de los valores perdidos se identifican los *outliers* y se eliminan un total de 276 sujetos. Finalmente, el total de participantes asciende a 1543 alumnos, 728 (47.18%) chicos y 815 (52.81%) chicas, entre los 11 y los 18 años ($M_{edad} = 14.24$, $DT = 1.63$).

Instrumentos

En esta investigación se administran tres cuestionarios:

- El *Teacher and Classmate Support Scale* del *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) (Torsheim, Wold, y Samdal, 2000). Se trata de una escala de 8 ítems agrupados en dos dimensiones: (1) *apoyo de los compañeros de clase* y (2) *apoyo del profesorado*. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta. En este estudio solo se utiliza la escala *apoyo del profesorado*, con una consistencia interna de $\alpha = .846$, fiabilidad compuesta (FC) = .864 y McDonald omega = .863.

- Cuestionario de *Apoyo Familiar y de los Amigos* (AFA), de González y Landero (2008). Se trata de una escala de 15 ítems agrupados en dos dimensiones: (1) *apoyo familiar* y (2) *apoyo de los amigos*. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta. En *apoyo familiar*, la consistencia interna de la escala es $\alpha = .834$, $FC = .876$ y McDonald omega = .873. En *apoyo de los amigos*, la consistencia interna de la escala es $\alpha = .831$, $FC = .877$ y McDonald omega = .870.
- La escala de *inteligencia emocional Trait Meta Mood Scale-24* (TMMS-24), adaptada al castellano por Fernández-Berrocal et al. (1998), a partir de la desarrollada por Mayer y Salovey (1990). Se trata de una escala de 24 ítems agrupados en tres dimensiones: (1) *atención emocional*, (2) *claridad de sentimientos* y (3) *reparación emocional*. En *atención emocional*, la consistencia interna de la escala es de $\alpha = .899$, $FC = .915$ y McDonald omega = .914; en *claridad de sentimientos*, la consistencia interna de la escala es de $\alpha = .866$, $FC = .879$ y McDonald omega = .877; y en *reparación emocional*, la consistencia interna de la escala es de $\alpha = .839$, $FC = .861$ y McDonald omega = .853.

Procedimiento

En primer lugar se pide el permiso ético para la realización del estudio, y se obtiene un informe favorable de la Comisión de Ética de la Investigación y la Docencia (CEID) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Después de haber establecido contacto telefónico y tras realizar los trámites correspondientes con cada institución escolar, se administra la batería de cuestionarios a los participantes dentro del horario lectivo y de manera grupal. Durante el proceso se asegura el anonimato de las respuestas, así como la participación voluntaria (ciego único).

Análisis de los datos

Los análisis estadísticos de esta investigación transversal se realizan con el programa estadístico SPSS 21 para Windows. Para analizar la consistencia interna se utiliza el alfa de Cronbach, la FC y el McDonald omega, un indicador menos sesgado que el alfa de Cronbach para escalas de respuesta categórica (Elosua y Zumbo, 2008). Posteriormente, se realizan la correlación de Pearson y la regresión lineal múltiple para analizar la capacidad predictiva de las fuentes de apoyo social en las tres escalas de la IE.

Resultados

En primer lugar, para comprobar si existe relación entre las variables se muestran los resultados del análisis de correlación de Pearson de las medidas utilizadas en el estudio.

Como puede observarse en la tabla 1, todas las variables correlacionan significativa y positivamente entre sí en la muestra masculina; en la muestra femenina, la dimensión *atención emocional* no correlaciona ni con el *apoyo familiar* ni con el *apoyo del profesorado*. En general, se puede afirmar que los participantes que perciben mayor apoyo social también reportan mayores puntuaciones en las dimensiones de la IE.

Por otro lado, para estimar la capacidad predictiva de las distintas fuentes del apoyo social sobre la IE se realiza un análisis de regresión lineal múltiple. Se toman como variables predictoras el *apoyo familiar*, el *apoyo de las amistades* y el *apoyo del profesorado*; y como variables dependientes la *atención emocional*, la *claridad de sentimientos* y la *reparación emocional*. Los resultados se exponen de manera independiente para cada sexo en la tabla 2.

Como se observa en la tabla 2, en la muestra masculina el *apoyo familiar* predice significativamente la *claridad de*

Tabla 1 Correlaciones entre el apoyo social y la inteligencia emocional

		Apoyo familiar	Apoyo de las amistades	Apoyo del profesorado	Atención	Claridad	Reparación
Apoyo familiar	<i>r</i>		.373**	.298**	.113**	.219**	.259**
	<i>p</i>		.000	.002	.002	.000	.000
Apoyo de las amistades	<i>r</i>	.320**		.093*	.168**	.266**	.177**
	<i>p</i>	.000		.010	.000	.000	.000
Apoyo de los profesores	<i>r</i>	.279**	.155**		.120**	.127**	.189**
	<i>p</i>	.000	.000		.001	.000	.000
Atención	<i>r</i>	.010	.093**	.012		.421**	.247**
	<i>p</i>	.772	.005	.723		.000	.000
Claridad	<i>r</i>	.235**	.187**	.249**	.206**		.441**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000		.000
Reparación	<i>r</i>	.213**	.176**	.231**	.115**	.424**	
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.001	.000	

Nota. Debajo de la diagonal se exponen los resultados de la muestra femenina; encima de la diagonal se exponen los resultados de la muestra masculina.

* $p < .010$, ** $p < .001$.

Tabla 2 Regresiones lineales múltiples en función del sexo

	Apoyo social	Atención				Claridad				Reparación			
		R ²	B	t	p	R ²	B	t	p	R ²	B	t	
Chicos	Const.	—	6.29	.000		—	6.19	.000		—	7.11	.000	
	Apoyo familiar	.029	.72	.469		.117	3.01	.003		.186	4.79	.000	
	Apoyo de las amistades	.036	.148	3.86	.000	.089	.216	5.80	.000	.085	.096	2.58	.010
	Apoyo del profesorado		.098	2.62	.009		.072	1.98	.048		.125	3.44	.001
Chicas	Const.	—	11.52	.000		—	8.59	.000		—	10.1	.000	
	Apoyo familiar	—.012	—.46	.644		.149	5.70	.000		.161	6.19	.000	
	Apoyo de las amistades	.006	.167	6.48	.000	.100	.100	3.99	.000	.085	.151	6.12	.006
	Apoyo del profesorado		.049	1.95	.051		.127	5.15	.000		.069	2.74	.000

B = coeficiente beta; R² = R cuadrado corregida (el cuadrado del coeficiente de correlación múltiple); t = estadístico t.

sentimientos ($\beta = .117$, $p = .003$) y la *reparación emocional* ($\beta = .186$, $p = .000$); el *apoyo de las amistades* es un buen predictor de las tres escalas de la IE, *atención emocional* ($\beta = .148$, $p = .000$), *claridad de sentimientos* ($\beta = .216$, $p = .000$) y *reparación emocional* ($\beta = .096$, $p = .10$); y, por último, el *apoyo del profesorado* también predice significativamente la *atención emocional* ($\beta = .098$, $p = .009$), la *claridad de sentimientos* ($\beta = .072$, $p = .048$) y la *reparación emocional* ($\beta = .125$, $p = .001$).

El análisis de los resultados de la muestra femenina revela que el *apoyo familiar* predice significativamente la *claridad de sentimientos* ($\beta = .149$, $p = .000$) y la *reparación emocional* ($\beta = .161$, $p = .000$); el *apoyo de las amistades* es un buen predictor de las tres escalas, *atención emocional* ($\beta = .167$, $p = .000$), *claridad de sentimientos* ($\beta = .100$, $p = .000$) y *reparación emocional* ($\beta = .151$, $p = .006$); y finalmente, el *apoyo del profesorado* también predice la *claridad de sentimientos* ($\beta = .127$, $p = .000$) y la *reparación emocional* ($\beta = .069$, $p = .000$).

Discusión

El objetivo del presente estudio era analizar la relación entre el apoyo social (familiar, amistades y profesorado) y la IE (atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional) en la adolescencia. Por un lado, los análisis correlacionales han demostrado que existen relaciones significativas entre las variables analizadas tanto en la muestra masculina como en la femenina, lo que coincide con estudios previos (Di Fabio y Kenny, 2012; Salguero et al., 2011).

Por otro lado, el análisis de regresión demuestra la importancia que el apoyo social posee a la hora de predecir la IE de los adolescentes. En la muestra masculina, el *apoyo de los amigos* es el que predice en mayor proporción la *atención emocional* y la *claridad de sentimientos*, mientras que el *apoyo familiar* lo hace en la *regulación emocional*. Por otro lado, en la muestra femenina, el *apoyo de los iguales* es el que predice en mayor medida la *atención emocional*, y el

apoyo familiar, la *claridad* y *regulación emocional*. Estos resultados confirman la importancia, sobre todo de los iguales y la familia, en el desarrollo adolescente.

Confirmar la influencia que el apoyo social tiene en las habilidades emocionales puede ser un dato relevante, ya que proporciona información sobre la importancia de que los adolescentes puedan disfrutar de relaciones significativas tanto con la familia como con las amistades y el profesorado para el desarrollo de la IE. Asimismo, este desarrollo puede determinar un comportamiento social competente que, que a su vez, influirá en el apoyo social recibido.

Este estudio tiene ciertas limitaciones, ya que futuros estudios podrían analizar la relación y capacidad predictiva del apoyo social en la IE a través de modelos de ecuaciones estructurales, así como realizar análisis multigrupo en función de la edad (adolescencia temprana, media y tardía), la clase social, etc. Por otro lado, sería interesante que futuros estudios puedan inferir relaciones de "causalidad" entre el apoyo social y otros constructos individuales que ayuden a entender la influencia de los diferentes apoyos sociales en el ajuste personal en la adolescencia.

A pesar de dichas limitaciones, este estudio aporta información sobre la relación del apoyo social y la IE en la adolescencia, ya que como se ha comentado anteriormente, la mayoría de los estudios se han realizado en edades superiores. Estos resultados pueden ofrecer apoyo empírico para que se desarrollen programas de intervención que persigan el objetivo de mejorar las relaciones entre hijos-familia, entre iguales, incluso entre alumnado y profesorado. En principio, parece más sencillo aplicar programas para la mejora de las relaciones sociales o para ampliar la red social de los adolescentes, que programas dirigidos al desarrollo de la IE.

Agradecimientos

Quienes firman este artículo forman parte del Grupo Consolidado de Investigación IT701-13 del Sistema Universitario Vasco y han realizado este trabajo dentro del proyecto de investigación EHUA13/26 de la Universidad del País Vasco.

Referencias

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Barrón, A. (1996). *El apoyo social: Aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Boyatzis, R.E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>

Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.

Caplan, G. (1976). The family as support system. En G. Caplan y M. Killilea (Eds.), *Support systems and mutual help: Multidisciplinary explorations* (pp. 19-36). New York: Grune and Stratton.

Cassel, J.C. (1974a). Psychiatric epidemiology. En G. Caplan (Ed.), *Americans handbook of psychiatry*. Vol II (pp. 401-411). New York: Basic Books.

Cassel, J.C. (1974b). Psychosocial process and "stress": Theoretical formulations. *International Journal of Health Services*, 104, 107-123.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.

Cohen, S., y Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Physiological Bulletin*, 98, 310-357.

Demaray, M.K., y Malecki, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.

Di Fabio, A., y Kenny, M.E. (2012). Emotional intelligence and perceived support among Italian high school students. *Journal of Career Development*, 39, 459-473. <http://dx.doi.org/10.1177/0894845311421005>

Einolf, C.J. (2011). Gender differences in the correlates of volunteering and charitable giving. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(6), 1092-1112. <http://dx.doi.org/10.1177/0899764010385949>

Elosua, P., y Zumbo, B.D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20, 896-901.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clinica y Salud*, 15, 117-137.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N.S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. En *Libro de actas del V Congreso de Evaluación Psicológica* (Vol. 1, pp. 83-84).

Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.

González, M.T., y Landero, R. (2008). Síntomas psicosomáticos y estrés: comparación de un modelo estructural entre hombres y mujeres. *Ciencia UANL*, 11(4), 403-410.

Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (2011). *Evaluación de recursos estresores y psicosociales en la comunidad*. España: Síntesis.

Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.

Hombrados, I., y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122.

Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.

Keefer, K.V., Holden, R.R., y Parker, J.D.A. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence. Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1255-1272. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033903>

Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53, 1039-1043. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032>

Koydemir, S., Simsek, O.F., Schutz, A., y Tipandjan, A. (2013). Differences in How Trait Emotional Intelligence Predicts Life Satisfaction: The Role of Affect Balance Versus Social Support in India and Germany. *Journal of Happiness Studies*, 14, 51-66. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-011-9315-1>

Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds.), *Social Support, life events and depression* (pp. 17-30). New York: Academic Press.

Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Sellin, I., y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167204264762>

Lopes, P., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658. [http://dx.doi.org/10.1016/S0019-8869\(02\)00242-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0019-8869(02)00242-8)

Lopes, P.N., Salovey, P., Côté, S., y Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>

Martínez, R.S., Aricak, O.T., Graves, M.N., Peters-Myszak, J., y Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 519-530. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9572-z>

Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.

Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.

Mestre, J.M., Comunian, A.L., y Comunian, M.L. (2007). Inteligencia emocional: Una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide.

Montes-Berges, B., y Augusto, J.M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and Mental health in nursing students. *Journal of Psychometric and mental Health Nursing*, 14, 163-171. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2850.2007.01059.x>

Operario, D., Tschan, J., Flores, E., y Bridges, M. (2006). Brief report: Associations of parental warmth, peer support, and gender with adolescent emotional distress. *Journal of Adolescence*, 29, 299-305. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.07.001>

Petrides, K.V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57. <http://dx.doi.org/10.1002/per.466>

Rey, L., y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en

una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401-412. <http://dx.doi.org/10.1174/021347411797361329>

Runcan, P.L., y Iovu, M.B. (2013). Emotional intelligence and life satisfaction in Romanian university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Revista de Cercetare si Intervenție Socială*, 40, 137-148.

Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1210. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>

Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.

Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., y Mayer, J.D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis y J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed, pp. 504-520). New York: Guilford Press.

Schaefer, C., Coyne, C., y Lazarus, R. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00846149>

Torsheim, T., Wold, B., y Samdal, O. (2000). The teacher and classmate support scale: Factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13 and 15 year adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195-212. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034300212006>

Trunzo, J.J., y Pinto, B.M. (2003). Social support as a mediator of optimism and distress in breast cancer survivors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 805-811. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.74.4.805>

Zhao, J., Kong, F., y Wang, Y. (2013). Shyness and Subjective Well-being: The Role of Emotional Intelligence and Social Support. *Social Indices Research*, 114, 891-900. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-012-0178-6>