

TRABAJO FIN DE MÁSTER

RELACIÓN ENTRE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA GESTIÓN DEL ESTRÉS EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES

Alumna: Paula Méndez Santos

Tutoras: M. Elena Conde Miranda - M. Isabel Simón González

Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Orientación Educativa

Curso académico

2021-2022

Resumen

En la actualidad y tras el confinamiento, se ha puesto en el punto de mira la salud mental en la infancia y la adolescencia. Numerosas investigaciones denotan la importancia de trabajar las emociones en el ámbito educativo, ya que están altamente relacionadas con el rendimiento académico y con el bienestar psicológico. Este estudio analiza el nivel de satisfacción con la vida, la inteligencia emocional y la capacidad para gestionar el estrés de una muestra compuesta por 190 alumnos y alumnas (52% varones y 44% mujeres) del primer y segundo ciclo de la ESO de un instituto del municipio de Tacoronte en la isla de Tenerife. Los resultados indican niveles bajos de satisfacción con la vida y capacidad para manejar situaciones estresantes. Las variables de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) presentan unos niveles aceptables, adaptados a su edad. En relación con la variable sexo, se encuentran diferencias en satisfacción con la vida, gestión del estrés y claridad emocional, siendo los varones los que muestran mayor puntuación. También se observa que se incrementa la capacidad para gestionar el estrés y la atención emocional con la edad. Los resultados demuestran la necesidad de apoyar a los adolescentes desde los diversos contextos, familiar, educativo y comunitario, para promover sus competencias emocionales y bienestar psicológico desde una perspectiva positiva del desarrollo.

Palabras clave: satisfacción vital, inteligencia emocional, gestión del estrés, adolescencia.

Abstract

Nowadays and after the confinement, mental health in childhood and adolescence has been put in the spotlight. Numerous research studies show the importance of working on emotions in education, as they are highly related to academic performance and psychological well-being. This study analyses the level of life satisfaction, emotional intelligence and the ability to manage stress in a sample of 190 students (52% male and 44% female) in the first and second cycle of ESO in a secondary school in the municipality of Tacoronte on the island of Tenerife. The results indicate low levels of life satisfaction and ability to handle stressful situations. The emotional intelligence variables (attention, clarity and emotional repair) show acceptable levels, adapted to their age. In relation to the gender variable, differences are found in life satisfaction, stress management and emotional clarity, with males showing higher scores. It is also observed that the ability to manage stress and emotional attention increases with age. The results demonstrate the need to support adolescents from different contexts, family, education and community, to promote their emotional competencies and psychological well-being from a positive developmental perspective.

Key words

Life satisfaction; intrapersonal emotional intelligence; stress management; teenagers.

Indice

Introducción	4
Marco teórico	8
Satisfacción vital desde el modelo de desarrollo positivo del adolescente	15
Inteligencia emocional en la adolescencia	17
Manejo del estrés en la adolescencia	19
Método	21
Participantes	22
Instrumentos y procedimiento	22
Resultados	27
Discusión de resultados	33
Conclusiones	38
Referencias	42
Anexos	52
Anexo 1. Cuestionario de Satisfacción vital / Student's life satisfaction scale, Huebner (1991)	52
Anexo 2. Tabla de centiles de la variable Satisfacción Vital	53
Anexo 3. Cuestionario de Gestión del Estrés / Stress Management Subscale, Adaptación española de la subescala Stress Management del Emotional Quotient Inventory (EQ-i, YV) de Bar-On et al., (2000).	54
Anexo 4. Tabla de centiles de la variable Gestión del Estrés	55
Anexo 5. Cuestionario de Inteligencia Emocional Intrapersonal / Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). Adaptación de Fernández-Berrocal et al., (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey et al., (1995).	56
Anexo 6. Tabla de centiles de la variable Inteligencia Emocional Intrapersonal	57

Introducción

La adolescencia es una de las etapas de transición más complicadas de la vida. La cantidad de cambios y nuevas exigencias que los jóvenes deben afrontar en poco tiempo supone un reto en sus vidas, máximo cuando aún no han podido desarrollar las herramientas necesarias para poder hacer frente a las mismas. Su mayor reto es conseguir atravesar dicha etapa alcanzando los logros evolutivos para adentrarse en la adultez, sin dañar su salud física y mental. Para ello, el adolescente cuenta con una serie de activos internos (las emociones, la sociabilidad, la cognición, la moralidad y el desarrollo personal). Pero también requiere de la ayuda de activos externos, apoyos y herramientas que serían proporcionadas desde su contexto familiar, escolar y comunitario.

Cuando el adolescente cuenta con dichos activos, mejora su bienestar y satisfacción vital repercutiendo en alcanzar con éxito los retos relacionados con su vida social, académica y profesional. Pero se requiere de la maduración de una serie de habilidades, competencias y conductas, así como de contar con condiciones saludables desde el entorno que permiten que su desarrollo florezca. Por tanto, nuestra función como profesionales de la salud mental, es conocer cómo ayudar al adolescente a promover su desarrollo positivo y a poner en marcha las condiciones necesarias que, desde los diversos contextos de desarrollo, ayudarían a conseguir que el adolescente se sienta acompañado y apoyado en la transición vital que está viviendo. Proporcionar al adolescente herramientas para afrontar las situaciones adversas con calma, percibiendo que pueden ser controladas les ayudaría a desarrollar la capacidad de ver los cambios como oportunidades de desarrollo y no como factores desestabilizadores (Bar-on, 2006). En este sentido, Oliva y colaboradores (Oliva-Delgado et al., 2011) señalan que esta percepción dotaría al adolescente de mayor energía y optimismo para enfrentarse al futuro y mejoraría sus relaciones con los demás.

Este planteamiento es el que ha guiado nuestro estudio. De forma que, con el objetivo de promover un desarrollo positivo en los adolescentes, planteamos un análisis del grado de satisfacción vital de un grupo de adolescentes y las relaciones con variables emocionales vinculadas al control del estrés y a la inteligencia emocional intrapersonal, haciendo referencia a la capacidad para ser consciente de sus emociones, comprenderlas y gestionarlas.

La adolescencia sigue siendo percibida por la sociedad como una etapa difícil, tanto para los propios adolescentes como para los adultos que deben relacionarse con éstos, ya sea padres o como profesores. Con frecuencia suelen manifestar que los adolescentes son irresponsables, inestables emocionalmente, impulsivos, desmotivados o carentes de metas personales. Los profesores, por su parte, expresan su preocupación al percibir en los adolescentes una disminución en la capacidad atencional, en la gestión de las emociones y del estrés, mayor agresividad y conductas irresponsables, desmotivación...

Sin embargo, esta visión negativa, centrada en las conductas problemáticas y déficits cognitivos en los adolescentes se correspondería más bien con modelos teóricos ya desfasados para explicar el desarrollo en esta etapa. En la actualidad se trata de normalizar muchas de estas conductas y de ampliar el concepto de salud mental más allá del consumo de drogas, alcohol o conductas poco responsables, para incluir dimensiones relacionadas con el bienestar psicológico o la satisfacción vital del adolescente. Al mismo tiempo, no se pone el foco en los déficits psicológicos del desarrollo adolescente o sus expresiones patológicas, sino en sus fortalezas para alcanzar los logros evolutivos propios de su etapa. Estaríamos hablando de un modelo teórico que parte de la idea de un desarrollo positivo en la adolescencia (Oliva-Delgado et al., 2011)

En cualquier caso, si resulta llamativo la percepción que padres, madres y profesorado tienen de un deterioro en la salud mental y el bienestar en los adolescentes tras la reciente pandemia que hemos vivido en los últimos años (Paricio del Castillo et al., 2020). Según

expertos en Psiquiatría y Psicología Clínica de la Infancia y de la Adolescencia, 1 de cada 4 niños que han sufrido aislamiento por COVID-19 presenta síntomas depresivos y/o de ansiedad (Bellido et al., 2020). El Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo junto con la fundación SM ha estudiado el impacto que el confinamiento ha tenido en la comunidad educativa, y observaron que el alumnado y las familias con niveles socioeconómicos más bajos han percibido mayores dificultades emocionales y de aprendizaje; el 70 % ha estado en un ambiente tranquilo, no ha tenido miedo ni se ha sentido triste y ha podido dormir sin problemas; casi el 70 % también indica que se ha manejado bien con la educación a distancia. En definitiva, la mayoría del alumnado ha vuelto animado y con ganas de aprender, pero un porcentaje elevado denota problemas emocionales agravados por la situación de pandemia que hemos vivido. Esta percepción resulta preocupante cuando desde el modelo positivo del desarrollo adolescente, promover el bienestar en esta etapa constituye una de las metas principales (Oliva-Delgado et al., 2008). Principalmente, cuando se comprueba que si el adolescente percibe que su vida va bien se relaciona con un mayor rendimiento académico, una mejor capacidad socioemocional (Suárez-Cretton y Castro-Méndez, 2022) y un mayor nivel de salud mental (Rodríguez y Guzmán., 2019; Usán et al., 2020) entre otros factores (Marchesi y Pérez, 2003).

El desarrollo positivo es el resultado de la intervención de activos internos (emocionales, sociales y cognitivos) y externos (apoyos y oportunidades que ofrecen la familia, la escuela y la comunidad) (Oliva-Delgado, 2015). Estos activos se han visto seriamente afectados por los acelerados cambios en el entorno en los tiempos de la pandemia y post-pandemia. Lo que hace necesario conocer el efecto que esta situación ha causado en la salud mental de los adolescentes. Por esta razón, en esta investigación nos centraremos en la exploración del nivel de satisfacción vital en los adolescentes y su relación con ciertas dimensiones emocionales.

Centrarnos en las emociones resulta relevante, dado que este aspecto es un eje principal dentro de los activos personales del adolescente para hacer frente a situaciones adversas como las vividas en los últimos años (Oliva-Delgado, 2015). La inteligencia emocional y la capacidad para gestionar emociones como el estrés son ingredientes que contribuyen a promover el bienestar adolescente.

Por otro lado, desde el campo académico, las emociones han venido recibiendo una atención especial. Tradicionalmente habían sido infravaloradas a costa de atender el desarrollo cognitivo, pero la investigación ha venido mostrando suficientes hallazgos de la relevancia que ocupan en todas las áreas del desarrollo (Moreno et al., 2018). Por ejemplo, las emociones están estrechamente relacionadas con el aprendizaje, un alumno desmotivado baja su rendimiento académico; un adolescente con una escasa inteligencia emocional tendrá dificultades para establecer relaciones con los demás y para sentirse bien. Por tanto, el impacto de las emociones en todas las áreas del desarrollo ha sido demostrado por diversos estudios (Benavidez y Flores, 2019; Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017) y ponen de manifiesto la necesidad de intervenir en educación y trabajar el desarrollo de competencias emocionales en el aula.

Estos hallazgos han impulsado el desarrollo de programas para promover el desarrollo positivo del adolescente, así como para el desarrollo de la inteligencia emocional de niños y adolescentes tanto en las escuelas como en las familias (Murillo et al., 2020; Obiols-Soler, 2005). Sin embargo, las investigaciones muestran como el desarrollo emocional de los adolescentes no está suficientemente desarrollado encontrándose dificultades en chicos y en chicas, dependiendo de las edades analizadas. Estas dificultades parecen estar relacionadas tanto con factores madurativos como con factores más contextuales (Oliva-Delgado et al., 2011; Papalia, 2009).

El objetivo de este trabajo es analizar el nivel de bienestar vital de un grupo de adolescentes, y observar la relación de este con variables emocionales (inteligencia emocional y gestión del estrés) teniendo en cuenta las variables sexo y edad. Los resultados obtenidos pueden ayudar a desarrollar programas de intervención que mejoren el bienestar psicológico de los/as adolescentes.

Nos vemos en el compromiso de proporcionar herramientas a los y las adolescentes para que sus capacidades adquieran los niveles óptimos para propiciar un desarrollo positivo, así como, acompañarles en su proceso evolutivo, sin juicios ni expectativas y, con ello, mejorar su salud mental y sus niveles de bienestar.

Marco teórico

La adolescencia es un período de transición evolutivo que se caracteriza por una época de cambios físicos, hormonales, psicológicos y sociales necesarios para llegar a la adultez. Tradicionalmente se ha visto como un período conflictivo, con connotaciones negativas. A lo largo del siglo XX la mayor parte de las teorías para explicar el desarrollo adolescente difundieron una imagen de ser una etapa evolutiva turbulenta y conflictiva (Stanley-Hall, 1904; Erikson, 1968; Freud, 1969). Fue a finales del siglo pasado cuando Coleman (1980) transmitió una imagen más normalizada de los adolescentes y jóvenes (Oliva-Delgado et al., 2011). Esta nueva visión, no niega que puedan existir conductas de riesgo (Arnett, 1999), inestabilidad emocional (Buchanan et al., 1992; Larson y Richards, 1994) o conflictos con las madres y padres (Laursen et al., 1998; Steinberg y Morris, 2001) durante este periodo.

Esta concepción ha sido avalada por los descubrimientos llevados a cabo desde la neurobiología. Estas investigaciones demuestran que el cerebro adolescente está aún en proceso de construcción, es decir, está evolucionando y es el encargado de regular la vida emocional y cognitiva del adolescente (Echeburría, 2022). Resultado de las experiencias y de los aprendizajes el cerebro se reestructura, se eliminan aquellas conexiones que no se utilizan.

Esta poda sináptica se produce primero en la zona posterior del cerebro y por último en la corteza frontal, encargada de controlar el razonamiento, la toma de decisiones y el control de las emociones. Esta evolución comienza primero en la zona de la amígdala que es la zona donde se encuentran las emociones. La amígdala se encuentra en la parte posterior del cerebro, de forma que la toma de decisiones del adolescente está regulada más por las emociones que por el razonamiento que se encuentra en la zona prefrontal y no llega a asumir el control hasta los 18-25 años (Papalia, 2009). Si nos centramos en las emociones, el juicio, la organización de la conducta y el autocontrol, se observa una mayor rapidez en la interpretación y respuesta a los estímulos (Blakemore y Choudhury, 2006; Kuhn, 2006, citados en Papalia, 2009), que en su control y regulación de acuerdo a juicios racionales.

Al contrario que en los enfoques tradicionales, en los actuales se pone el énfasis en determinar cuáles son las fortalezas, las competencias y capacidades con las que cuentan los adolescentes para alcanzar las metas evolutivas propias de esta etapa. Asimismo, la intervención se dirige al fortalecimiento y apoyo en el desarrollo de dichas capacidades y competencias (Oliva-Delgado et al., 2008; Oliva-Delgado et al., 2010). Identificar las competencias que pueden servir para definir un desarrollo adolescente saludable y positivo supone un nuevo enfoque que surge a partir de varios modelos, como el modelo de competencia surgido en los años 80 desde la psicología comunitaria (Albee, 1980), o en las propuestas de autores como Waters y Sroufe (1983) que define la competencia social como un constructo adecuado para indicar un buen desarrollo en una etapa evolutiva en concreto y el más reciente de Martin Seligman (2003) y su Psicología Positiva.

Según este enfoque, denominado Positive Youth Development, la promoción de la adolescencia de manera saludable hacia la adultez debe centrarse en una perspectiva del bienestar, poniendo énfasis en el desarrollo de conductas, habilidades y competencias que le permitan tener éxito en la vida social, académica y profesional del adolescente. Para que este

progreso ocurra, es necesario que los contextos en los que se desarrolle le permitan explotar su potencialidad, tanto familiar, social, comunitario como escolar, previniendo posibles conductas problemáticas y promocionando las conductas positivas.

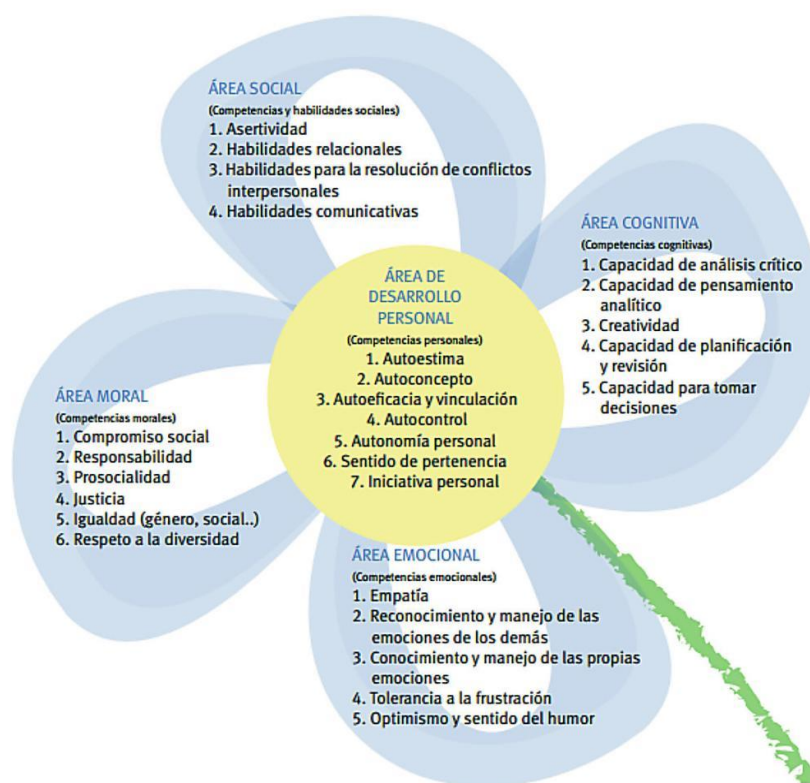
Respecto a los modelos de desarrollo positivo, el pionero fue el denominado Modelo de las cinco ces: competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado/compasión que agrupaban diversas competencias y características psicológicas o conductuales. Este modelo fue elaborado inicialmente por Little (1993) y Lerner y colaboradores (Lerner, 2004; Roth y Brooks-Gunn, 2003) añadieron el quinto factor. Así, la competencia se refiere a la capacidad para desenvolverse en distintas áreas de actividad, ya sea social, académica, cognitiva y vocacional, incluyendo las habilidades sociales como la asertividad y la resolución de conflictos. La confianza alude a la valoración global positiva que tiene una persona sobre sí misma. El factor de conexión apunta a los vínculos que se establecen con las personas caracterizados por ser positivos y bidireccionales. Al hablar de carácter se considera la adquisición de modelos de conducta adecuada, respetando las normas sociales y culturales, teniendo en cuenta la integridad y la moralidad. Por último, el factor de cuidado y compasión hace alusión a tener empatía y sentirse identificados con las demás personas. Si el/la adolescente presenta estas cinco ces, tiene lugar una sexta “c” denominada contribución a sí mismo y a los contextos en los que se desarrolla.

Modelo De Florecimiento o Desarrollo Positivo Adolescente

En nuestro país, Oliva y colaboradores han realizado aportaciones relevantes a este enfoque actual a partir de lo que ellos denominan el modelo de la flor (Oliva-Delgado et al., 2008; Oliva-Delgado et al., 2010). El modelo de florecimiento de Oliva y colaboradores (Figura 1) hace alusión al desarrollo del adolescente hacia una integridad personal ideal que se equipara con el florecimiento. Es decir, cuando la persona florece, no solo ha alcanzado su

plenitud de desarrollo, sino que comienza a contribuir en los contextos que habita de forma positiva.

Figura 1. Modelo de Florecimiento



Nota. Adaptado de Oliva-Delgado et al., 2011, p.13.

Este modelo aglutina las competencias básicas que el adolescente debería desarrollar en esta etapa. En el centro, encontramos las competencias relacionadas con el desarrollo personal. Serían aquellas habilidades y capacidades básicas que actúan como base del resto de competencias. Pero el modelo cuenta con otras competencias como son las que se sitúan en el área social, a partir de las cuales el adolescente se enfrenta al mundo interpersonal (conformadas por habilidades comunicativas y relacionales, así como para la resolución de conflictos interpersonales). En el área cognitiva, contamos con capacidades que tienen que ver

con la inteligencia crítica, analítica y creativa; la planificación, la toma de decisiones y la revisión de las mismas. Otro grupo de competencias estaría conformado por el área moral. Las competencias morales están formadas por valores como el sentido de la justicia, el respeto a la diversidad, a la igualdad, así como el compromiso social y la responsabilidad. Y, no podemos olvidar, el conjunto de competencias relacionadas con las emociones, que incluye habilidades para conocer y manejar las emociones propias y de las otras personas, la capacidad empática y la tolerancia a la frustración. Las relaciones entre las competencias del núcleo central mantienen relaciones bidireccionales con el resto de las dimensiones nutriéndose mutuamente. Así, un mayor desarrollo de las competencias personales relacionadas con la construcción de la identidad impulsaría el desarrollo de las demás.

Como puede apreciarse, es un modelo global o integral, que va más allá de los enfoques tradicionales que se limitaban a analizar el rendimiento académico, la aparición de conductas no deseables o problemas emocionales como indicadores de un buen desarrollo adolescente (Oliva-Delgado et al., 2008). Desde este enfoque, sobra decir, que los modelos de intervención tienen como foco la promoción de la salud y el desarrollo positivo del adolescente y no sólo la evitación de conductas de riesgo. Esta promoción debe partir de las competencias que en el modelo descrito anteriormente deberían promoverse. Algunas de ellas, cursan siguiendo procesos de maduración que pueden ser complementados e impulsados por activos (Scales y Leffert, 1999) que trabajen también desde el exterior (contextos familiar, escolar y comunitario) y que sirvan para orientar, impulsar y apoyar el desarrollo del adolescente a través de estas capacidades con el fin de alcanzar las metas evolutivas propias de su etapa.

Los adolescentes que poseen un mayor número de recursos o activos presentan un desarrollo más saludable y positivo (Scales et al., 2000). Algunos de los indicadores de este desarrollo positivo son el éxito escolar, el cuidado del cuerpo y la salud o las conductas prosociales. Otros activos provienen del contexto (externos) que estarían contribuyendo a que

los adolescentes resuelvan de forma satisfactoria las tareas evolutivas propias de la etapa. Los contextos deben emprender acciones que aumenten las fortalezas individuales (su sentido de identidad), de la familia (comunicación y apoyo por parte de los/as progenitores/as) y de su comunidad (entorno seguro). Cuando se crean esas condiciones contextuales, se favorece al desarrollo saludable y positivo del adolescente que terminaría influenciando positivamente también el entorno en el que viven.

Sin duda el contexto familiar es uno de los entornos que le proporcionan más recursos o activos a los y las adolescentes para su desarrollo positivo. Es una fuente de apoyo y seguridad que les ayudará a desarrollar competencias personales, sociales y morales (Oliva-Delgado et al., 2011). En los últimos años, la forma de abordar la educación de los hijos y las hijas se ha focalizado en optimizar las competencias más que en compensar las deficiencias, es lo que se ha denominado parentalidad positiva. Esta se fundamenta en el respeto a las necesidades de los y las menores, pone en marcha una serie de actuaciones que favorecen su desarrollo, como pueden ser el fomento del afecto, la autonomía, la comunicación o la supervisión y el establecimiento de normas y límites. Para que este nuevo estilo de intervención tenga lugar, es necesario apoyar a las familias y reforzar a las comunidades para que presten los servicios necesarios y puedan ayudar a las familias (Oliva-Delgado, 2015).

El otro contexto fundamental en el desarrollo adolescente es el contexto escolar. Pertegal (2014) hace una buena síntesis de los rasgos fundamentales que caracterizarían a un contexto escolar facilitador de un desarrollo positivo del adolescente.

a-. La creación de un “ambiente positivo” que represente un clima cálido y seguro como base para la convivencia en el centro. El centro educativo debe ser un entorno que aporte seguridad al adolescente, permitiéndole su propio desarrollo personal, además de establecer relaciones constructivas y positivas con los iguales y los educadores.

b-. El establecimiento de vínculos con la escuela. Al promover vínculos positivos con los educadores, se contribuye a la conexión que los y las adolescentes sientan con la escuela. El desarrollo de un sentido de pertenencia al centro es una condición favorecedora del desarrollo positivo

c-. La construcción de un entorno educativo estructurado, organizado y coherente. La comunidad educativa debe estar unida, promoviendo los mismos valores y normas que permitan una correcta regulación del comportamiento del alumnado dentro del centro educativo.

d-. La oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias y el empoderamiento. Se debe propiciar las oportunidades para que se produzcan un empoderamiento del alumnado. Ello se consigue implicándoles en participar y coliderar las actividades que propone el centro en la dirección de promocionar la salud y el desarrollo de competencias personales y socioemocionales que contribuyan al desarrollo integral del adolescente. Lo que les da la sensación de influenciar en la vida del centro, es decir, que se les permita participar y coliderar diversas actividades y programas del centro.

Un clima escolar con dichos rasgos presenta efectos positivos, entre otros aspectos, sobre el ajuste psicológico (Kuperminc et al., 2001), especialmente en el alumnado de entornos más desfavorecidos (Haynes et al., 1997). Este clima se relaciona con un desarrollo saludable y con un aumento del rendimiento escolar, así como disminución de conductas desadaptativas (Westling, 2002). En definitiva, los centros educativos con buen clima social y que son capaces de aportar agentes o personas que apoyen, lugares o entornos favorables y oportunidades positivas no solo promueven resultados positivos a nivel académico, social y de salud, sino que constituyen un importante factor de protección del desarrollo (Gardner et al., 2008; Greenberg et al., 2003).

Este trabajo desarrolla una investigación enmarcada en este modelo del desarrollo positivo. En esta ocasión, estudiaremos el nivel de satisfacción vital de los adolescentes y su relación con diferentes dimensiones emocionales. Los activos con los que vamos a trabajar en este estudio son activos personales y la información recabada es la percepción de los adolescentes respecto a su nivel de satisfacción personal, su capacidad para gestionar y controlar el estrés y las conductas impulsivas y su nivel de inteligencia emocional intrapersonal, midiendo los aspectos relacionados con la atención y claridad emocional que hacen referencia a la consciencia y comprensión de los estados emocionales y la capacidad para gestionar sus emociones. Las variables objeto de este estudio se desarrollan a continuación.

Satisfacción vital desde el modelo de desarrollo positivo del adolescente

El bienestar psicológico es uno de los componentes principales del desarrollo positivo del adolescente. La satisfacción vital sería el componente cognitivo del bienestar psicológico. Se relaciona con un sentimiento de bienestar o de felicidad y es uno de los indicadores de la calidad de vida (Pérez-Escoda, 2013; Veenhoven, 1994). La satisfacción con la vida es un constructo que puede modificarse por elección del individuo o por variabilidad del medio ambiente (Roysamb et al., 2014; Tay y Kuykendall, 2013).

Este depende de varios aspectos dado que es la combinación entre la percepción que tenemos sobre nosotros mismos y nuestro entorno a niveles micro y macrosociales (Diener, 1994; Diener et al., 1999; García, 2002; Liberalesso, 2002). Hay que tener en cuenta, que este bienestar está sujeto a las comparaciones acerca de cómo somos y cómo deberíamos ser. La mayor o menor discrepancia entre lo real y lo ideal hará que nos sintamos más o menos satisfechos (Díaz-Morales, 2001; Veenhoven, 1994).

Los sujetos con una alta satisfacción vital suelen mostrar un mayor bienestar psicológico, el cual les permite afrontar los retos vitales con mayor energía y optimismo.

Aquellos individuos que puntúen bajo en satisfacción vital pueden experimentar sentimientos de ansiedad y depresión al no verse alcanzados sus objetivos vitales. Este estado de baja satisfacción con su vida terminará afectando a las relaciones sociales con los demás y a una percepción negativa de su vida (Huebner y Dew, 1996).

La investigación con muestras de adolescentes refleja niveles positivos de satisfacción con la vida (Bendayan et al., 2013; Di Fabio y Bucci, 2015; Laghi et al., 2016; Salgado y Duque, 2018). Además, es posible modificarla ya sea por decisión individual o mediante cambios en el ambiente (Roysamb et al. 2014; Tay y Kuykendall, 2013).

Las variables más estudiadas en relación con su incidencia sobre la satisfacción con la vida son el sexo y la edad, señalando que la satisfacción vital de los adolescentes se ve modificada por la influencia de estas dos variables (Reina et al., 2010). Los estudios demuestran que existe cierta discrepancia sobre si los chicos están más o menos satisfechos que las chicas. En adolescentes, Arias-Gallegos et al., (2018), Laghi et al., (2016) y Reina et al., (2010) concluyeron que los chicos presentan un nivel de satisfacción con la vida superior al de las chicas. Mientras que otros (Bendayan et al., 2013; Di Fabio y Bucci, 2015; Salgado y Duque, 2018; Teixeira et al., 2015; Videra-García y Reigal-Garrido, 2013) no hallaron diferencias. Por otro lado, no existen resultados concluyentes en relación con la edad. Casas et al., (2014), Ramos-Díaz et al., (2017) y Teixeira et al., (2015) demostraron que la satisfacción con la vida disminuye con la edad. Mientras que Arias-Gallegos et al., (2018) y Salgado y Duque (2018) no observan grandes cambios con el paso del tiempo.

No obstante, a pesar de esta visión, recientes estudios sobre la salud mental, destacan que la satisfacción vital, que está estrechamente relacionada con la salud mental, adquiere sus niveles más bajos en la adolescencia que en cualquier otra etapa de la vida (Echeburúa, extraído de Camacho, 2022). La satisfacción con la vida es uno de los factores que más cambios padece en la adolescencia por el aumento de la sensibilidad a lo que piensen los otros, las altas

exigencias, la necesidad de percibir su entorno como un espacio seguro y los fuertes cambios en su vida social, personal y profesional. En esta etapa sales de la protección de tu familia, para hacer frente a un proceso intensivo de cambios sociales y de nivel de exigencias que los adolescentes aún no están preparados para afrontar por no tener las herramientas personales suficientes y/o los apoyos externos necesarios, que pueden llegar a bajar su nivel de satisfacción con la vida y elevar su nivel de estrés (Junquera, extraído de Camacho, 2022). Por lo que cada vez más autores, ponen énfasis en atender a la salud mental de los adolescentes teniendo en cuenta su nivel de satisfacción con la vida y promoviendo factores protectores de prevención. En este sentido, Raduá (Camacho, 2022), destaca que un buen apoyo familiar y escolar, así como un apoyo emocional en un entorno percibido como seguro por el adolescente es uno de los factores protectores más valiosos en esta etapa.

Inteligencia emocional en la adolescencia

Existen numerosos estudios que plantean que la adolescencia es un momento clave para el desarrollo de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2011; Pérez-Escoda y Pellicer, 2009; Proctor et al., 2015). Las emociones influyen en la vida de los adolescentes: muestran importancia en la autoestima, la felicidad, el bienestar psicológico, la salud mental y la satisfacción vital en la adolescencia (Furr y Funder, 1998; Huebner, 1991a, 1991b; Lewinsohn, et al., 1991; Martínez-Antón et al., 2007; Montes-Berges y Landa, 2014; Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004; Ying y Fang-Biao, 2005). Por ello, no es de extrañar que destaquen la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional en los adolescentes al formar parte de fortalezas para el desarrollo de su bienestar y el afrontamiento de situaciones complejas en la vida de los adolescentes.

La inteligencia emocional (IE) hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de

otros para resolver problemas y regular la conducta (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). Este término fue introducido Salovey y Mayer (1990) y representa una primera perspectiva sobre la IE, quienes la definieron como una habilidad para controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de los demás, discriminar entre ellos y utilizar esa información como guía para la acción y el pensamiento propio. Años más tarde Goleman (1995) añade una segunda perspectiva en la que las emociones se entienden como programas automáticos fruto de la evolución que nos mueven a la acción. Las emociones facilitan las decisiones y guían nuestra conducta. Pero existen tantas emociones y matices entre éstas, que su identificación no resulta tarea fácil. La identificación y comprensión de las emociones es una tarea prioritaria para poder gestionarlas (Goleman, 1996). Bisquerra y Pérez (2007) afirman que las competencias emocionales se estructuran en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Finalmente, la importancia de las emociones radica también en la eficacia que tienen las conductas derivadas de ellas de acuerdo con su función adaptativa, social y motivacional Chóliz (2005). La función adaptativa es una de las funciones más importantes de la emoción ya que prepara al organismo para que reaccione y desencadene una conducta, según las condiciones ambientales, de una manera eficaz. La función social permite desenvolvernos en el entorno y actuar según los roles que tengamos, ya que las emociones tienen lugar a medida que interactuamos con otros seres humanos. Por último, la función motivacional va ligada a una reacción emocional que desencadenará una determinada conducta.

Los resultados de un estudio realizado por Flores y Oliva-Delgado (2015) concluyeron que existe diferencias significativas debidas al sexo en las dimensiones de la escala de inteligencia emocional, aunque con tamaños del efecto pequeño, puntuando las chicas más alto, en atención a las propias emociones y los chicos en claridad y reparación emocional. Estas

diferencias, similares a las encontradas por otros autores (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Nolen-Hoeksema y Jackson, 2001), indican que las chicas tienden a focalizar y atender más a sus sentimientos y emociones, es decir, tienden a utilizar más la rumiación, que, como han señalado algunos autores, no representa un afrontamiento eficaz de las emociones, sino un estilo desadaptativo que puede llevar al desarrollo de problemas depresivos (Compas et al., 2001; Nolen-Hoeksema y Jackson, 2001). En cambio, los chicos parecen tener una mayor capacidad para regular sus estados emocionales negativos y también un mejor ajuste emocional. Tal vez, esta mayor capacidad para regular los estados de ánimo justifique las mayores puntuaciones alcanzadas por ellos en autoestima, lo que coincide con lo encontrado en otros trabajos (Goldbeck et al., 2007).

Ramos et al. (2007) demostraron que la inteligencia emocional se asocia a un mejor ajuste psicológico. Por ejemplo, en adolescentes Guerra-Bustamante et al., (2019), Rey et al. (2011) y Rey y Extremera (2012) hallaron relaciones positivas entre la inteligencia emocional percibida y variables como la satisfacción con la vida o la felicidad subjetiva. La claridad emocional y la reparación de las emociones presentaron relaciones significativas con estados emocionales positivos, pero no con la atención a los sentimientos (Prado et al., 2018; Rey et al., 2011; Rey y Extremera, 2012).

Flores y Oliva-Delgado (2015), en relación con la inteligencia emocional, los resultados obtenidos afirman que la claridad y la reparación de las emociones presentan una correlación fuerte y positiva con la satisfacción con la vida, no así la Atención a los sentimientos.

Manejo del estrés en la adolescencia

La adolescencia es una de las etapas evolutivas más afectadas por el estrés (Steinberg, 2005). La gran cantidad de situaciones y cambios a los que se enfrentan los y las adolescentes desencadenan altos niveles de estrés. Principalmente, porque el adolescente se percibe sin

recursos suficientes para superarlas. Las emociones no son una simple reacción fisiológica en el cerebro, son un mecanismo que nos permite adaptarnos para sobrevivir en el medio en el que vivimos, para relacionarnos de manera adecuada y obtener la motivación necesaria para realizar ciertas acciones.

La percepción del adolescente para manejar su estrés también influye en su bienestar psicológico (o satisfacción vital), de forma que un escaso manejo del estrés se relaciona con una baja satisfacción personal. Esto pone de manifiesto la necesidad de formarlos en estrategias de afrontamiento y en recursos emocionales que les permitan responder adecuadamente a los cambios vitales a los que se van a enfrentar. Si el adolescente percibe que puede manejar y tolerar estas situaciones estresantes sin llegar a sentirse desbordados, desarrollan una disposición optimista sobre los cambios, la vida y las nuevas experiencias. Deben percibir que poseen habilidades personales para hacer frente a los mismos, que son capaces de encontrarles solución y no perder la calma y mostrarse ansiosos/as.

En relación con la tolerancia al estrés, también es necesario definir el control de impulsos, pues es la habilidad que permite regular de forma eficaz y fructífera las emociones. Bar-On (2006) entiende que la tolerancia al estrés y el control de impulsos están relacionados con el control y el manejo emocional. Estos aspectos permitirían utilizar esas emociones en beneficio propio para tareas como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación, la focalización de la atención y el pensamiento creativo. Oliva-Delgado et al., (2011) al hablar de inteligencia emocional, señalan que poseer habilidades para controlar los impulsos y resistir la frustración, desarrolla en el adolescente una visión optimista de las nuevas experiencias y permiten un buen ajuste social. Razones más que suficientes para dotar al adolescente de herramientas para controlar el estrés, su impulsividad y la aparición de conductas irresponsables.

De acuerdo con Montes-Berges y Augusto-Landa (2007), los estudiantes con mayor claridad emocional identifican mejor las emociones asociadas a las situaciones de estrés, e invierten menos tiempo en atenderlas para usar correctamente sus recursos cognitivos en estrategias de afrontamiento adaptativas. Recientemente, Fiorilli et al., (2020) han encontrado un fuerte efecto indirecto de la IE en el agotamiento escolar a través de la ansiedad y la resiliencia. Esto es, los estudiantes con más IE tenían menos probabilidades de experimentar ansiedad escolar y eran más resilientes lo que, a su vez, redujo el riesgo de agotamiento escolar.

En los últimos años, la pandemia de COVID-19 ha creado un estrés intenso e implacable en forma de aislamiento social, incertidumbre sobre el futuro y, para muchas familias, dificultades financieras. Para proteger a los adolescentes de los efectos negativos en la salud mental y ayudarlos a prepararse para un mercado laboral competitivo y técnicamente exigente, debemos encontrar una manera de ayudar a los jóvenes a aceptar y superar los desafíos que caracterizan esta etapa de la vida.

Teniendo en cuenta la multitud de cambios que caracterizan la adolescencia, hay que modificar la connotación hacia una más positiva e intentar buscar herramientas para que este período sea más tolerable. Trabajar habilidades y competencias también puede ser una opción de prevención y promoción, pues el tener una buena gestión emocional, una alta tolerancia a la frustración y una elevada satisfacción vital puede ser determinante. Este estudio se centra en analizar la relación entre las variables mencionadas anteriormente y cómo influye en la etapa de la adolescencia.

Método

El tipo de investigación que se va a llevar a cabo posee carácter descriptivo transversal, ya que el objetivo del mismo se centra en explorar la relación que existe entre la satisfacción

vital, el manejo del estrés y la gestión, atención y regulación de las emociones en la etapa de la adolescencia.

Participantes

La muestra está compuesta por 190 estudiantes, 98 varones (51,6%) y 84 mujeres (44,2%), no indicando su sexo el 4,5% restante. El rango de edad comprende desde los 11 a los 17 años de edad, abarcando los cursos desde 1º a 4º de la ESO (dividiendo la muestra en dos grupos: primer ciclo de la ESO y segundo ciclo de la ESO). El alumnado pertenece al Instituto de Enseñanza Secundaria Los Naranjeros, en el municipio de Tacoronte. El IES Los Naranjeros es un centro pequeño, con poco más de 300 alumnas y alumnos, situado en un entorno predominantemente rural y residencial, donde la actividad agraria es frecuente entre sus habitantes. La población escolar de este centro es muy heterogénea desde el punto de vista económico y sociocultural y en sus aulas conviven personas de diferentes estratos sociales.

Instrumentos y procedimiento

Los instrumentos empleados para la realización del estudio son utilizados para tomar medidas de diferentes variables asociadas al desarrollo positivo del adolescente (Oliva et al., 2011). Han sido adaptados al contexto español y recogen medidas de variables relacionadas con las competencias emocionales y el bienestar psicológico, elementos fundamentales en el enfoque del desarrollo positivo del adolescente.

Los datos fueron recogidos a través de un cuestionario en la plataforma de *Google Form* incluyendo las siguientes secciones:

- Datos demográficos: se incluyeron preguntas referentes al sexo, edad y curso escolar.
- Sección 1: Para medir las emociones se ha empleado la Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones (Trait Meta-Mood Scale , TMMS-24), que es la versión adaptada por Fernández-Berrocal et al., (2004) del Trait Meta-Mood Scale

(TMMS-48) elaborada por Salovey et al., (1995). Es una escala de metaconocimiento emocional que mide la inteligencia emocional intrapersonal al hacer referencia a la destreza para tomar conciencia de nuestras emociones y capacidad para regularlas (atención, claridad y reparación emocional) (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Se compone de 24 ítems que deben ser puntuados con una escala tipo Likert de cinco puntos (1= Nada de acuerdo, hasta 5= Totalmente de acuerdo). Los ítems de la escala adaptada por Fernández-Berrocal y colaboradores (2004), se agrupan en tres dimensiones:

- Atención a los sentimientos: Compuesta por 8 ítems (1-8 ítems) mide la percepción de las propias emociones refiriéndose, con ello, a la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada. Sus ítems hacen referencia a cuestiones como: “Presto mucha atención a los sentimientos”, “Presto mucha atención a cómo me siento”, “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”, “Me preocupo mucho por lo que siento”, “Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos”... La escala cuenta con un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, de .89.

- Claridad emocional: Incluye 8 ítems (9-16 ítems). Esta dimensión evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales. Sus cuestiones hacen referencia a aspectos como: “Puedo llegar a comprender mis sentimientos”, “Me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones”, “Casi siempre sé cómo me siento”, “Casi siempre puedo definir mis sentimientos”...El coeficiente de fiabilidad alcanzado es de .89.

- Reparación emocional: Se compone de ocho ítems (17-24 ítems). Mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta. Ejemplos de esta subescala serían: “Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables”, “Si doy demasiadas vueltas a las cosas complicándolas, trato de calmarme”, “Me esfuerzo por

tener un buen estado de ánimo”, “Tengo mucha energía cuando me siento feliz”, “Cuando estoy enfadado intento que se me pase” ... A. El coeficiente de fiabilidad es de .85.

Para la corrección de este instrumento bastaría con tomar las puntuaciones directas, resultado de la suma de las puntuaciones obtenidas en los ítems de cada subescala que iría desde 8 puntos hasta 40. Estas puntuaciones directas pueden ser transformadas a puntuaciones baremadas en centiles, que dependerían de la edad y el sexo del adolescente. Así, en la atención a los sentimientos, una puntuación menor a 21 (hombres) o 24 (mujeres) corresponde a un bajo nivel de desarrollo atencional debiendo prestar mayor atención a sus sentimientos. Una puntuación de 22 a 32 (hombres) o de 25 a 35 (mujeres), se interpreta como una atención adecuada. Mientras que una atención mayor que 33 (hombres) o que 36 (mujeres), nos advertiría que se presta demasiada atención a las emociones con la indicación de mejorar esta capacidad.

En cuanto a la claridad, una puntuación menor de 25 (hombre) y de 23 (mujer), indicaría que deberá mejorar esta capacidad. Sería adecuada si se alcanza una puntuación de 26 a 35 (hombre) o de 24 a 34 (mujer) y excelente cuando es mayor de 36 (hombre) y de 35 en mujer. En cuanto a la capacidad para reparar los estados emocionales, si la puntuación es menor de 23 (tanto en hombres como mujeres) es baja. Resultaría adecuada si se alcanza una puntuación de 24 a 35 (en hombre) o de 24 a 34 (en mujeres). Cuando ya supera los 36 puntos (en hombres) y los 35 (en mujeres), entenderíamos que poseen una capacidad excelente de manejar sus emociones (Fernandez-Berrocal, 2004). Estos autores advierten, al mismo tiempo que, todas estas medidas son percepciones que maneja el sujeto, por lo que hay que tomarlas con cautela dado que puede haber una sobreestimación o infravaloración de dichas capacidades.

- Sección 2: Subescala “Manejo del Estrés”, extraído de la Escala para la Evaluación de la Tolerancia a la Frustración (Stress Management Subscale) de Bar-On y Parker (2000). Es una subescala que forma parte de una versión más extensa denominada Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i:YV) que mide la inteligencia socio-emocional. Se compone de

cinco metafactores; Intrapersonal (autoconsciencia y expresión); Interpersonal (consciencia social e interacción); Manejo del estrés (manejo de las emociones y control); Adaptabilidad (manejo del cambio) y Humor general (automotivación). En nuestro estudio, se ha utilizado la subescala Manejo del Estrés por ser la dimensión que muestra mayor relación con el bienestar psicológico del adolescente y con la inteligencia emocional (Oliva-Delgado et al., 2011; Bar-On, 2006) en la medida en que manejar con éxito las demandas de la vida cotidiana, los retos y las presiones es también un indicador de esta inteligencia emocional (Bar-On, 1988). Se ha empleado una versión más reducida (Stress Tolerance Sub-scale de Bar-On y Parker, 2000) que consta de 8 ítems de los 12 originales. La escala mide la capacidad para resistir a los sucesos adversos y situaciones estresantes así como la capacidad para controlar los impulsos. Se compone de 8 ítems, que son puntuados según una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 equivale a Nunca y 5 a Siempre. Algunos ejemplos de ítems son: “Me resulta difícil controlar mi ira”, “Me peleo con gente”, “Me enfado con facilidad”, “Me resulta difícil esperar mi turno”, “Cuando me enfado actúo sin pensar”. Cuenta con un índice de fiabilidad, alfa de Cronbach, de .77.

Para el análisis de resultados ha de invertirse los valores de todos los ítems, de forma que cambiarían las puntuaciones en el sentido de que 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, y 5= 1. De forma que la puntuación mínima a obtener sería 8 y la máxima 40. Para su interpretación, estas puntuaciones directas, se han de pasar a puntuaciones baremadas en centiles teniendo en cuenta la edad y el sexo. Habría que tener en cuenta que las puntuaciones por tanto varían en función de estas variables y también que los participantes pueden sobreestimar o subestimar sus capacidades. Teniendo en cuenta estos aspectos, las altas puntuaciones obtenidas nos indicarían que los sujetos tienen la capacidad para manejar las situaciones de estrés y controlar sus impulsos agresivos y de ira así como mostrando pocas conductas irresponsables. Por el contrario, obtener puntuaciones bajas, nos estaría indicando un alto nivel de impulsividad, poca

capacidad para afrontar frustraciones, problemas en el control de la ira, pérdida de control y aparición de conductas explosivas e impredecibles.

Sección 3: Escala para la Evaluación de la Satisfacción Vital (Student's Life Satisfaction Scale) de Huebner (1991). Es una escala que nos informa sobre la valoración subjetiva que los y las adolescentes hacen de su propia vida en términos generales. La satisfacción vital es el componente cognitivo del bienestar psicológico y es el resultado de comparar la percepción que el adolescente tiene de su propia vida en la actualidad con la situación ideal, necesidades o aspiraciones que tenemos o, incluso, al compararnos con los demás. De esta forma, cuando dicha situación no alcanza dichos estándares tendríamos una baja satisfacción vital y a la inversa. No dispone de subescalas, por lo que se obtiene tan sólo una puntuación global. Está compuesta por siete ítems que deben ser puntuados en una escala tipo Likert comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo). Los ítems suelen medir aspectos como "Me vida va bien", "Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida", "Tengo lo que quiero", "Mi vida es mejor que la de otra gente"... Hay que tener en cuenta que, para la corrección de las respuestas, las puntuaciones de los ítems 2, 3 y 4 deben invertirse. De forma que $1=7$; $2=6$; $3=5$; $4=4$; $5=3$, $6=2$ y $7=1$.

Para la interpretación de los resultados hay que tener en cuenta un baremo donde las puntuaciones obtenidas se interpretan en percentiles que van desde 5 hasta 95 La puntuación más baja sería 7 y la más alta sería 49. Así, una puntuación por ejemplo de 47 correspondería a un percentil de 95 (lo que implica un nivel de satisfacción alto). Y una puntuación de 20 correspondería a un percentil de 5 (una satisfacción vital muy baja). Otro aspecto a considerar es que las puntuaciones están estandarizadas y pueden variar según la edad y el sexo del adolescente (Oliva-Delgado et al., 2011). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta escala es de .81.

El cuestionario se aplicó en el centro IES Los Naranjeros, previa solicitud de autorización a la dirección del mismo, que se mostró colaborativa en todo momento. No fue necesario pedir autorización a las familias para realizarlo, ya que era totalmente anónimo, además de voluntario e individual.

De acuerdo con las tutoras y tutores del centro se decidió aplicar el cuestionario a través de la plataforma de *Google forms* en el horario de tutorías de los grupos. El alumnado, accedió a las encuestas a través de un código QR que se proyectó en las pizarras digitales de las aulas. Se tuvo en cuenta previamente si el estudiantado tenía acceso a internet y a un dispositivo móvil, tableta u ordenador. Tras una breve presentación en la que se explicó en qué consistía el proyecto, se aclaró cualquier duda que necesitara resolverse y la duración media del cuestionario fue de 10 a 15 minutos.

Finalmente, se recopilaron todas las respuestas y los datos obtenidos se incorporaron a una hoja de Excel para analizarlos posteriormente en el programa informático SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versión 22. Se procedió a realizar análisis descriptivos para obtener las puntuaciones promedio en las diferentes escalas aplicadas. Posteriormente, se llevaron a cabo análisis de contrastes de medias t de Student, para buscar la existencia de diferencias significativas dependiendo del sexo y del ciclo (primer ciclo, segundo ciclo de la ESO) del estudiantado. Por último, se realizaron análisis correlacionales de Pearson bivariados, para explorar la relación entre las variables del estudio.

Resultados

En los resultados comenzaremos describiendo la muestra en las variables que hemos analizado: grado de satisfacción vital, gestión del estrés e inteligencia emocional intrapersonal. Posteriormente, se exponen las diferencias encontradas en relación con el género y el ciclo de la ESO. Finalmente, se analizará la relación entre todas las variables entre sí.

Descripción de la muestra en las variables grado de satisfacción vital, gestión del estrés y de inteligencia emocional intrapersonal

La fiabilidad de las diferentes escalas ha sido alta, llegando a obtener un Alfa de Cronbach de 0.82 en la escala de Satisfacción Vital, un 0.84 en la Gestión del Estrés y puntuaciones superiores a 0,80 en las tres dimensiones de Inteligencia Emocional medidas (un 0.86 para la Atención Emocional, un 0,84 para la Claridad Emocional y un 0.82 para la Reparación Emocional).

En la Tabla 1, se muestran las puntuaciones promedio y la desviación típica en la muestra analizada. En general, los y las adolescentes de esta muestra alcanzan una puntuación promedio de 32,42 que en el baremo correspondería a un percentil de 25, es decir bajo (Oliva-Delgado et al., 2011). Podemos decir que en general no se sienten demasiado a gusto con su vida, desearían cambiar cosas en su vida al compararla con la de los demás o perciben que su vida es peor que la de otros adolescentes.

Tabla 1. Promedio y desviación típica de puntuaciones obtenidas por la muestra en las variables Satisfacción Vital, Gestión del estrés e Inteligencia Emocional (atención, claridad y reparación emocional) según el sexo y el ciclo educativo

Variables	Sexo		Ciclo ESO		Total Promedio, (DT)
	Varón	Mujer	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	
Satisfacción Vital	34,05 (8,8)	30,47 (8,8)	31,94 (8,9)	32,85 (8,7)	32,42 (8,8)
Gestión del Estrés	23,43 (6,8)	22,33 (7,1)	22,05 (7,4)	24,12 (6,4)	23,12 (6,9)
Atención Emocional	27,90 (6,4)	28,78 (6,9)	26,80 (7,3)	29,34 (5,9)	26,16 (6,7)
Claridad Emocional	29,80 (5,8)	25,17 (5,8)	27,39 (6,6)	27,82 (6,1)	27,62 (6,4)
Reparación Emocional	29,53 (6,1)	25,92 (6,4)	26,82 (6,9)	28,44 (5,9)	27,66 (6,5)

En cuanto a la variable gestión del estrés, según la Tabla 1, los y las adolescentes presentan un nivel de gestión del estrés bajo que en el caso de los chicos corresponde a un percentil de 20 y de las chicas a uno de 15 atendiendo a la baremación sugerida por los autores de la adaptación de la escala a muestra española de Oliva-Delgado y colaboradores (Oliva-Delgado et al., 2011). De forma que presentan dificultades para afrontar situaciones de estrés, controlar sus impulsos y conductas irresponsables.

Si atendemos a la Inteligencia Emocional Intrapersonal, habría que analizar cada dimensión por separado, pues las puntuaciones baremadas tienen diferentes interpretaciones. Cuando nos situamos en la capacidad para prestar atención a sus emociones, las puntuaciones promedio alcanzadas por las chicas, se sitúan en un margen de 25 a 35 puntos que indica, según Oliva y colaboradores (2011) un nivel aceptable para la edad en las adolescentes con un percentil atendiendo al promedio de edad de 14 años, de 50. Los chicos, se sitúan en un margen de 22 a 32 puntos que también correspondería con un nivel de atención emocional adecuado a su edad según estos autores y a un percentil de 60.

En cuanto a la capacidad para comprender las emociones, tenemos una puntuación promedio situada entre 24 y 34 puntos que correspondería a un nivel adaptado a la edad de las adolescentes, alcanzando un percentil de 40. Los chicos adolescentes también estarían situados en un nivel adaptado a su edad dado que alcanzan una puntuación situada entre 26 y 35 puntos, lo que implicaría un percentil promedio de 65.

Si analizamos la capacidad para regular sus emociones, encontramos resultados similares. Dado que las chicas adolescentes alcanzan una puntuación adecuada a su edad que se sitúa entre 24 y 34 puntos, con un percentil de 45. Mientras que los chicos obtienen una puntuación promedio situada entre los 24 y 35 puntos correspondiente a un nivel adecuado para su edad, que los sitúa en un percentil de 60.

Diferencias en función del género y del ciclo de la ESO en las variables satisfacción vital, gestión del estrés e inteligencia emocional.

En este apartado, pasamos a describir las diferencias en el grado de satisfacción vital, gestión del estrés y atención, claridad y reparación emocional en la muestra atendiendo al sexo y al ciclo educativo. Para lo cual se llevaron a cabo análisis estadísticos de contrastes de medias con la t de Student con el programa SPSS v.22. Si acudimos a la Tabla 1, se puede comprobar que existen diferencias significativas entre los chicos y chicas adolescentes. En primer lugar, se observan diferencias significativas en el grado de Satisfacción vital $t(180) = -2.75; p < 0.01$, asumiendo que las varianzas son iguales según la prueba de Levene. Así, los chicos muestran mayor nivel de satisfacción vital respecto a las chicas, estando más conformes con su vida, deseando menos cambios en su vida y al compararse con los demás perciben que su vida no es peor que la de sus compañeros.

Si nos detenemos en la variable, capacidad para controlar el estrés, nuevamente encontramos diferencias significativas $t(172,3) = -3.84; p < .001$. Así los chicos, perciben que tienen una mayor capacidad para controlar el estrés, enfrentarse a situaciones adversas, controlar sus conductas impulsivas e irresponsables respecto a las chicas.

En el terreno de la inteligencia emocional intrapersonal, volvemos a encontrar diferencias significativas entre los chicos y las chicas adolescentes. Estas diferencias se encuentran solo en la variable claridad emocional $t(175,8) = -5.1; p < .001$, asumiendo que las varianzas son distintas según la prueba de Levene. En este caso, vuelven a ser los chicos los que se perciben con mayor capacidad para comprender sus propias emociones, saber cómo se sienten y definir sus estados emocionales según las situaciones, respecto a las chicas. No se encuentran diferencias significativas en las otras dos dimensiones: atención y reparación emocional.

En cuanto a las diferencias en función de la edad, se analizan las variables teniendo en cuenta el curso: primer ciclo de la ESO o segundo ciclo de la ESO. Los datos indican que no

hay diferencias en el nivel de Satisfacción Vital. Pero sí muestran diferencias significativas en la capacidad para controlar el estrés, $t(188)=-2.05$; $p<.05$. Los estudiantes mejoran con la edad su capacidad para enfrentarse a situaciones adversas, controlar sus impulsos, sus reacciones de ira, así como regular las respuestas irresponsables.

Lo mismo ocurre con la capacidad para atender a las emociones, encontrando diferencias significativas $t(175,1)=-2.52$; $p<.05$, asumiendo que las varianzas no son iguales según la prueba de Levene. Así el alumnado de segundo ciclo de la ESO muestra mayor nivel de atención emocional, es decir de consciencia o sensibilidad a las emociones, que el de primero de la ESO. Sin embargo, este aumento en la atención emocional no implica un nivel preocupante en cuanto a mostrar una excesiva atención a sus estados emocionales, encontrándose en unos niveles aceptables. En las dimensiones referidas a la capacidad para comprender las emociones o regularlas no se observaron diferencias.

Relación entre la satisfacción vital, la gestión del estrés y las variables de inteligencia emocional

En este subapartado vamos a mostrar los resultados obtenidos en los análisis correlacionales empleando la r de Pearson. Análisis que se utiliza para establecer si hay o no relación entre dos variables y el sentido de la relación entre variables. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Correlación de Pearson entre la Satisfacción Vital y variables de Gestión del Estrés, Inteligencia Emocional (Atención, Claridad y Reparación emocional) en la muestra

VARIABLES	GE	AE	CE	RE	SV
GE	-				
AE	-0,117	-			
CE	0,118	,285**	-		
RE	,150*	,154*	,484**	-	
SV	,266**	0,023	,350**	,278**	-

Notas: GE=Gestión Emocional; AE=Atención Emocional; CE=Claridad Emocional; RE=Reparación Emocional; SV=Satisfacción Vital.

*La correlación es significativa al nivel 0.05 bilateral; **La correlación es significativa al nivel 0.01 bilateral.

Según los resultados obtenidos se puede comprobar una relación significativa entre la Satisfacción vital de los adolescentes y las variables de inteligencia emocional analizadas. En particular, se observa que existe relación entre los niveles de satisfacción personal y la capacidad para gestionar el estrés. De forma que, cuanto mejor es la capacidad para gestionar el estrés ante situaciones adversas, controlar las conductas impulsivas, agresivas e irresponsables, más aumenta el nivel de satisfacción personal de los adolescentes.

También encontramos correlación significativa entre el nivel de satisfacción personal y el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional intrapersonal. En especial, cuando se trata de comprender las emociones y de gestionarlas. De forma que, al aumentar la capacidad de comprender los sentimientos, identificarlos en diferentes situaciones (Claridad Emocional), de gestionar dichas emociones con estrategias que regulen los estados emocionales negativos, la impulsividad y conductas irresponsables, mejor es el grado de satisfacción personal de los adolescentes.

Resulta también interesante comprobar si existe relación entre la capacidad para gestionar el estrés y las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional intrapersonal analizadas en este estudio. En este sentido, encontramos que la gestión del estrés esta moderadamente relacionada con la capacidad de gestionar las emociones. Parece lógico que

cuanto mejor es la capacidad del adolescente para gestionar sus emociones, mayor es también la capacidad para afrontar situaciones adversas que implican emociones negativas, controlar las conductas impulsivas e irresponsables. En cambio, no aparece ninguna relación entre la gestión del estrés ni con la atención emocional ni con la claridad emocional.

Finalmente, analizaremos si existe alguna relación entre los distintos componentes de la inteligencia emocional intrapersonal. Como es de esperar, se encuentra una relación fuerte entre la claridad emocional y la reparación emocional. De forma que cuanto mejor es la capacidad para comprender, identificar las emociones y hacerlo en situaciones específicas mejora la capacidad de gestionar las emociones (saber cómo controlar dichos estados emocionales para que no nos afecten negativamente). También se observa una relación moderada entre la atención y la reparación emocionales. Así, cuanto mejor es la capacidad para prestar atención y ser conscientes de las emociones, mejora la capacidad de controlarlas y regularlas. Y, en último lugar, encontramos una relación moderada entre la atención y la claridad emocional. En este caso, cuanto mayor es la capacidad de atender y ser consciente de nuestros sentimientos también lo es la capacidad de comprenderlos.

Discusión de resultados

En nuestros resultados hemos podido analizar la percepción de un grupo de chicos y chicas sobre su nivel de satisfacción vital, así como el estado de sus herramientas emocionales para hacer frente a los retos de la adolescencia. Los datos indican que el nivel de satisfacción con la vida percibido y el desarrollo de las habilidades que conforman la inteligencia emocional es aceptable, sin mostrar grandes diferencias en función del sexo, ni de la edad.

La satisfacción vital en este grupo adolescente es baja según las puntuaciones estandarizadas aportadas por Oliva y colaboradores (2008). Estos resultados no concuerdan con los alcanzados en otros estudios llevados a cabo en nuestro país antes de la pandemia que

muestran niveles más elevados en la satisfacción vital de los adolescentes (Extremera et al., 2007; Extremera et al., 2018; Salvado y Duque, 2018;). Varios autores señalan que justo la adolescencia es uno de los periodos donde el nivel de satisfacción baja considerablemente respecto a otros periodos del ciclo vital (Camacho, 2022). Gran parte de este fenómeno se debe a los importantes y rápidos cambios que suceden en todas las áreas de su desarrollo (física, cognitiva, y socioemocional) que el adolescente debe abordar cuando aún está carente de las herramientas de control cognitivo necesarias para poder afrontarlas (Camacho, 2022; Papalia, 2009).

Probablemente, el descenso de la satisfacción vital de este alumnado respecto a los estudios realizados antes de la pandemia puede deberse a los grandes y acelerados cambios que han ocurrido en la vida de los adolescentes. Este resultado hay que tenerlo presente dado que la satisfacción vital es uno de los factores protectores con los que cuenta el adolescente para enfrentarse a situaciones adversas y cambiantes de su entorno. Nuestros datos indican diferencias significativas entre los chicos y chicas adolescentes, de forma que los chicos tienen un nivel mayor de satisfacción vital que las chicas. Lo que concuerda con otros estudios (Arias-Gallegos et al., 2018; Reina et al., 2010). Esta diferencia podría atribuirse al mayor impacto negativo que muchos de los cambios físicos propios de la pubertad tienen sobre las chicas (Susman y Dorn, 2009), sin olvidar que siguen existiendo diferencias de género en los procesos de socialización a nivel familiar y cultural, que hacen que a partir de la pubertad el abanico de posibilidades y experiencias (llegar más tarde a casa o ir de vacaciones con los amigos) se amplíe de forma más clara para los chicos que para las chicas, que incluso llegan a experimentar algunas restricciones como consecuencia de su nuevo estatus puberal (Oliva, 2006). Aun así es necesario profundizar en estas diferencias para clarificar qué factores pueden estar interviniendo.

En contra de los datos obtenidos en otros estudios que afirman que la satisfacción vital disminuye con la edad (Casas et al., 2014; Ramos-Díaz et al., 2017 y Teixeira et al., 2015), los resultados de esta muestra indican estabilidad en esta variable. La ausencia de cambios entre primer y segundo ciclo de la ESO, podría explicarse atendiendo a la posible influencia de situaciones adversas en el entorno ocasionadas por los años de la pandemia. Pues la satisfacción vital es una medida subjetiva que responde a la percepción que tienen los individuos sobre su calidad de vida y ésta puede verse modificada por la influencia de factores internos o externos que puedan estar ocurriendo en el momento de la toma de medidas (Roysand et al., 2014).

En cuanto a la Inteligencia emocional, de la que hemos medido tres dimensiones (atención, claridad y reparación), nuestros resultados muestran que las tres dimensiones están adecuadas a la edad de los adolescentes, aunque las puntuaciones obtenidas son ligeramente inferiores a las alcanzadas en el estudio desarrollado por Fernández-Berrocal et al., (2004). Solo se observan diferencias en función del género en la comprensión emocional (variable claridad emocional). Son los chicos adolescentes los que presentan un nivel mayor de comprensión emocional respecto a las chicas.

Lo que si se obtiene en nuestros resultados es que el nivel de consciencia de las emociones mejora en el alumnado de segundo ciclo de la ESO, aunque no llega a alcanzar niveles elevados que indicarían excesiva preocupación por las emociones. Hay por tanto avances en la consciencia de las emociones, pero no se observan cambios en la comprensión, ni en la regulación de las mismas, que se mantienen estables a lo largo de los dos ciclos de la ESO. Podríamos decir que estos datos recogidos en tiempos de post-pandemia, han hecho que los individuos tomen mayor consciencia del malestar emocional que se ha vivido en dichas circunstancias.

El análisis de correlaciones indica una correlación baja y positiva entre las tres dimensiones de la inteligencia emocional medida, destacando la correlación entre la

comprensión emocional y la capacidad para regular las emociones. Cuanto mayor conocimiento y comprensión se tiene de las mismas, mejor preparados se encuentran los adolescentes para emplear estrategias de regulación emocional que le permitan adaptarse al entorno.

Así que, en general, nuestros participantes logran alcanzar niveles adecuados, aunque no muy altos, tanto a la hora de prestar atención a sus emociones, de comprenderlas, identificarlas o definir las, así como de emplear estrategias para regular sus situaciones emocionales ya sea de tristeza, ira o alegría en diferentes situaciones.

No obstante, hay que decir, que en ninguno de los casos se debe entender como unas capacidades que se encuentren desarrolladas a niveles óptimos para su edad. Más bien, están más próximos a puntuaciones bajas que normales en las etapas estudiadas. La mejora de la consciencia emocional o un nivel aceptable de comprensión de las emociones no lleva automáticamente a desplegar estrategias adecuadas para controlar y regular las emociones en los adolescentes. Reiterando con ello, la necesidad de incluir estas dimensiones en los programas de intervención para la mejora de la inteligencia emocional adolescente.

Además, cabe destacar la relación que se encuentra entre las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional intrapersonal y la satisfacción vital. En este sentido, nuestros resultados van en la misma dirección que los obtenidos en otros estudios. Las dos dimensiones que muestran relación con la satisfacción vital son la claridad o comprensión de las emociones y la capacidad de regularlas (Flores y Delgado, 2015; Guerra-Bustamante et al. 2019; Mestre et al., 2004; Prado et al., 2018 Rey y Extremera, 2012; Teixeira et al., 2015). De esta forma, los adolescentes que poseen mayor comprensión de las emociones muestran también mayor capacidad para gestionarlas. Esta relación influye en el ajuste psicológico del adolescente y mejora su satisfacción vital (Flores y Delgado, 2015; Teixeira et al., 2015).

Por otra parte, los resultados señalan que este grupo de adolescentes tiene una capacidad moderada-baja para gestionar su estrés, controlar su impulsividad y las conductas agresivas e irresponsables, observándose diferencias significativas en función del género y de la edad. Los varones tienen una percepción de mayor competencia en esta variable respecto a las mujeres y esta competencia mejora con el alumnado de segundo ciclo. La gestión del estrés y el control de la impulsividad es una de las dimensiones emocionales que mayor esfuerzo requiere durante la adolescencia. Según Steinberg (2007) y Camacho (2022) es hacia el final de la adolescencia cuando se completa la maduración de los procesos de control emocional por parte del área prefrontal. Este retraso madurativo se debe a los desequilibrios que se encuentran entre el área racional y emocional en el cerebro (Yurgelun-Todd, 2002). El estrés durante la adolescencia aumenta porque los chicos y las chicas se perciben sin recursos para poder manejarlo (Steinberg, 2005). Esta percepción negativa ha podido verse afectada por la reducción de factores protectores desde el exterior que apoyaran a los adolescentes a superar las situaciones extremas vividas durante la pandemia y los cambios posteriores que hemos tenido que afrontar en nuestra vida cotidiana.

La capacidad para gestionar el estrés es una variable fundamental para mejorar la satisfacción vital. Nuestro estudio muestra que la satisfacción vital de los adolescentes mejora cuanto mayor es su capacidad para afrontar situaciones adversas, controlar su impulsividad, la ira o las conductas irresponsables. Fernández-Berrocal (2004) y Oliva-Delgado et al., (2011) han obtenido resultados similares, haciendo hincapié en la necesidad de mejorar la capacidad de los adolescentes para controlar las situaciones estresantes y su impulsividad, pues cuando perciben que son capaces de llevar a cabo estas conductas, su satisfacción vital mejora. Marchesi (2020) considera fundamental incluir programas dirigidos a la gestión de emociones y control del estrés desde el propio sistema educativo y recalca que sigue siendo una asignatura pendiente.

Por último, los resultados muestran una correlación positiva y significativa entre la gestión del estrés y la capacidad de los adolescentes para regular sus emociones. Aspectos que habría que tener en cuenta en el diseño de programas de inteligencia emocional, que incluyan estas dimensiones conductuales y muestren al adolescente cómo afrontar situaciones difíciles o complejas y manejar y redirigir sus estados emocionales negativos.

Conclusiones

Los últimos años han sido verdaderamente duros para todos por las condiciones que hemos tenido que soportar ante un hecho insólito como ha sido afrontar a una pandemia que terminó con la vida de muchas personas en todo el planeta. Pero, las víctimas no han sido solamente aquellos que perdieron su vida en esta lucha. Una gran cantidad de personas han visto como esta situación ha puesto su salud mental al borde del abismo. En especial, los adolescentes han tenido que hacer frente a situaciones adversas en un momento donde sus herramientas internas aún estaban en proceso de desarrollo y los apoyos externos fallaban. Sus padres, en muchas ocasiones hacían frente a dificultades de todo tipo con un deterioro de su propia salud mental, los profesores y amigos estaban ausentes sin poder establecer relaciones directas como antaño y los recursos comunitarios promotores de la salud física y mental dejaron de funcionar. El miedo, la incertidumbre y los acelerados cambios estaban presentes en nuestro día a día e invadieron nuestras vidas sin apenas darnos cuenta. Estos fuertes cambios nos han dejado secuelas en la postpandemia. Por estas razones, los estudios que plantean conocer la salud mental de los adolescentes en la actualidad no son en vano. De hecho, padres, madres y profesorado se dan cuenta de que sus hijos e hijas ya no son los mismos y transmiten su preocupación a los y las profesionales por el deterioro en la salud mental que perciben en sus hijos e hijas sin saber qué hacer ante esta situación.

En este estudio el grado de satisfacción con la vida de los adolescentes se muestra en niveles más bajos que los hallados en estudios previos a la pandemia por COVID-19. Este bajo nivel de satisfacción vital se observa en los dos ciclos de la ESO, aunque se observan diferencias en función del género, los chicos tienen una percepción más positiva de su vida que las chicas.

El control del estrés, el manejo de conductas impulsivas e irresponsables también es deficitario. Por lo que chicos y chicas adolescentes, necesitarían mejorar esta capacidad para hacer frente a situaciones adversas y cambiantes que puedan vivir a lo largo de este periodo y las que vendrán en el futuro. No obstante, y aunque las conductas de control y regulación tardan más en madurar, nuestros resultados indican que el control del estrés mejora en los adolescentes de segundo ciclo de la ESO respecto a los del primer ciclo

Las dimensiones de la inteligencia emocional analizadas (atención, claridad y reparación emocional) se encuentran en niveles adaptados a su edad, aunque ello no implique que estén a niveles altos. Observándose diferencias de género en la variable claridad emocional. Los chicos adolescentes se muestran capacitados para comprender sus estados emocionales que las chicas. Asimismo, los resultados muestran un incremento de la conciencia emocional con la edad. Lo que implica que en estos tiempos prestar atención a los estados emocionales se ha visto incrementado en los adolescentes.

Los resultados obtenidos confirman que la satisfacción vital está relacionada con la inteligencia emocional, especialmente con la comprensión y regulación emocional y la capacidad para afrontar situaciones adversas y manejar el estrés.

Teniendo en cuenta las relaciones que se encuentran en las variables analizadas en nuestro estudio se hace necesario proporcionar al adolescente estrategias para conocer, comprender y regular sus emociones, especialmente, las negativas. La sensibilidad por las emociones y una buena comprensión de las mismas, de las razones que llevan a sentirnos

tristes, frustrados, enfadados... y todos los matices que conforman las emociones y las situaciones que las desencadenan implican aspectos cognitivos de la inteligencia emocional que precisan estar desarrollados suficientemente para poder gestionar y autorregular las emociones para afrontar situaciones difíciles o adversas.

Desde el enfoque positivo del desarrollo adolescente, se parte con optimismo acerca de las posibilidades de cambio en las personas si cuentan con los activos internos y externos necesarios para ello, puesto que el foco está en las capacidades con las que cuentan para afrontar sus retos y en los activos externos que deben ponerse en marcha para acompañar, apoyar y promover estas capacidades de forma que los adolescentes alcancen sus objetivos.

Es necesario enseñar y promover la inteligencia emocional desde las familia, escuelas y ámbitos comunitarios. Las emociones ocupan un lugar central en la vida de los adolescentes y están en proceso de desarrollo. La intervención sobre las emociones, tanto en el ámbito cognitivo, relativo a su comprensión, como al ámbito conductual relativo a la gestión del estrés y de los propios estados emocionales se han mostrado como elementos fundamentales que están por debajo de lo que sería deseable y que se muestran estrechamente relacionados con el bienestar psicológico del adolescente y, en concreto, con la satisfacción con la vida. Estudios de esta naturaleza, que miden las habilidades emocionales de nuestros jóvenes, permitirían el desarrollo de programas centrados en las necesidades concretas del alumnado en un tiempo y un espacio preciso, no en el vacío.

Por último, pero no menos importante, es necesario comentar algunas de las limitaciones de este estudio. En primer lugar, las características y el tamaño de la muestra. En este sentido, los datos responden a un centro determinado y no pueden ser generalizados a otros. Para futuras investigaciones sería interesante ampliar la muestra con otro tipo de centros (privado, concertado, rural, periférico, ...) y grupos de edad, especialmente a primero y segundo de bachillerato. En segundo lugar, el tipo de instrumentos utilizado, escalas que miden

la autopercepción y que se cumplimentaron en línea, puede contribuir a la sobre o infraestimación de las propias capacidades. La información obtenida con estos instrumentos se podría complementar con grupos de discusión que permitieran una mejor comprensión de esta realidad. Finalmente, el tipo de análisis estadísticos utilizado permite una interpretación de los datos meramente descriptiva. Probablemente el uso de una metodología más compleja podría dar una visión más refinada de la relación entre las variables estudiadas.

Referencias

- Albee, G. W. (1980). A competency model to replace the defect model. *Community psychology: Theoretical and empirical approaches*, 213-238.
- Arias-Gallegos, W. L., Huamani-Cahua, J. C., & Caycho-Rodríguez, T. (2018). Satisfacción con la vida en escolares de la ciudad de Arequipa. *Propósitos y representaciones*, 6(1), 351-407.
<http://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.206>
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317–326.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>
- Bellido, G., Cruz, D., Escudero, A., Imaz, C., López-Soler, C., Martínez de Salazar, A., Miñano, M., Priede, A. (2020). Salud Mental en la era del desconfiamiento del covid-19. Posicionamiento de las Asociaciones de Psiquiatría y Psicología Clínica, especialmente en niños y adolescentes. *Boletines ANPIR*. <http://www.anpir.org/salud-mental-en-la-era-del-desconfinamiento-del-covid-19-posicionamiento-de-las-asociaciones-de-psiquiatria-y-psicologia-clinica-especialmente-en-ninos-y-adolescentes/>
- Benavidez, V., & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb lu*, 14(1), 25-53.
<https://doi.org/10.15517/WL.V14I1.35935>
- Bendayan, R., Blanca, M. J., Fernandez-Baena, J. F., Escobar, M., & Trianes, M. V. (2013). New empirical evidence on the validity of the Satisfaction with Life Scale in early adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(1), 36-43.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000118>

- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological bulletin*, *111*(1), 62. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.62>
- Camacho, L. (20 de agosto de 2022). La satisfacción con la vida se desploma durante la adolescencia. *El País*.
<https://elpais.com/salud-y-bienestar/2022-08-21/la-satisfaccion-con-la-vida-se-desploma-durante-la-adolescencia.html>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*.
www.uv.es/=cholz
- Díaz Morales, J. F., y Sánchez-López, M. P. (2001). Relevancia de los estilos de personalidad y las metas personales en la predicción de la satisfacción vital. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, *17*(2), 151–158.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/28701>
- Diener, E. (1994). “El bienestar subjetivo”. Intervención psicosocial. *Revista sobre igualdad y calidad de vida*, *3*(8), 67-113.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/el-bienestar-subjetivo/docview/2480803269/se-2>
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. y Smith, H. (1999). “Subjective well-being: three decades of progress”, *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276-302.
<http://media.rickhanson.net/Papers/SubjectiveWell-BeingDiener.pdf>
- Di Fabio, A., & Bucci, O. (2015). Affective profiles in Italian high school students: life satisfaction, psychological well-being, self-esteem, and optimism. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1310.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01310>

- Erikson, E. H. (1968). *Identidad. Juventud y crisis*. Taurus.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
https://www.academia.edu/19301835/Medidas_de_evaluacion_de_la_inteligencia_emocional_Assessment_measure_of_emotional_intelligence?from=cover_page
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
<https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- García, M. (2002). “El bienestar subjetivo”, *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
<https://doi.org/10.24310/espsiesepsi.vi6.13409>
- García-Viniegras, C. y González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico, su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina Integral*, 16(6), 586-592.
<http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v16n6/mgi10600.pdf>
- Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44(3), 814–830. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.814>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through

coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

Huebner, E.S., y Dew, T. (1996). The interrelationships of positive affect, negative affect, and life satisfaction in an adolescent sample. *Social Indicators Research*, 38, 129–137.

<https://doi.org/10.1007/BF00300455>

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. y Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.

[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)

Laghi, F., Pallini, S., Baumgartner, E., Guarino, A., & Baiocco, R. (2016). Parent and peer attachment relationships and time perspective in adolescence: Are they related to satisfaction with life?. *Time & Society*, 25(1), 24-39.

<https://doi.org/10.1177/0961463X15577282>

Larson, R. W., & Richards, M. H. (1994). Family emotions: Do young adolescents and their parents experience the same states?. *Journal of Research on Adolescence*, 4(4), 567-583.

https://doi.org/10.1207/s15327795jra0404_8

Laursen, B., Coy, K.C. y Collins, W.A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: a meta-analysis. *Child development*, 69, 817-832.

[https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781351153683-](https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781351153683-9/reconsidering-changes-parent-child-conflict-across-adolescence-meta-analysis-brett-laursen-katherine-coy-andrew-collins)

[9/reconsidering-changes-parent-child-conflict-across-adolescence-meta-analysis-brett-laursen-katherine-coy-andrew-collins](https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781351153683-9/reconsidering-changes-parent-child-conflict-across-adolescence-meta-analysis-brett-laursen-katherine-coy-andrew-collins)

Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Liberalesso, A. (2002). “Bienestar subjetivo en la vida adulta y la vejez: hacia una psicología positiva en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(1-2), 55-74.
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-423957>
- Little, R. R. (1993). *What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings*. Paper presented at the Institute for Children, Youth, and Families Fellows' Colloquium, Michigan State University.
- Marchesi, A, y Pérez, E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En: Marchesi, A. y Hernández, C. *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid. Alianza.
- Marchesi, Á., Camacho, E., Álvarez, N., Pérez, E. M., & Pérez, A. (2020). Volvemos a clase. *El impacto del confinamiento en la educación*. Ediciones SM.
<https://hdl.handle.net/11162/225283>
- Márquez-Cervantes, M. C., y Gaeta-González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221–235.
<https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Montes-Berges, B. y Augusto-Landa, J.M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14(2), 163-171.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2007.01059.x>
- Montes-Berges, B., & Augusto-Landa, J. M. (2014). Emotional intelligence and affective intensity as life satisfaction and psychological well-being predictors on nursing professionals. *Journal of Professional Nursing*, 30(1), 80-88.
<https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2012.12.012>

- Moreno, A. E., Rodríguez, J. V. R., & Rodríguez, I. R. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11.
<https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Murillo, A. L., Sánchez-Gómez, M., y Bresó Esteve, E. (2020). Inteligencia emocional en familia: Un programa formativo para padres e hijos de 3 a 6 años. *Know and Share Psychology*, 1(4), 61-75.
<http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4339>
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223.
<https://personal.us.es/oliva/Oliva1.pdf>
- Obiols-Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
<http://hdl.handle.net/11162/35430>
- Oliva-Delgado, A., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M. Á., Ríos Bermúdez, M., Parra Jiménez, Á., Hernando Gómez, Á., y Reina Flores, M. D. C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Oliva-Delgado, A. (2015). *Desarrollo positivo adolescente*. Editorial Síntesis.
- Papalia, D. E. (2009). *Desarrollo humano*. Mc Graw Hill Education.
- Paricio del Castillo, R., & Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44.
<https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>

- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de educación*, 359, 604-627.
<http://hdl.handle.net/11162/95194>
- Pérez-Escoda, N. Filella, G. Bisquerra, R. y Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(10), 1183-1208.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654012.pdf>
- Programación General Anual del “IES Los Naranjeros” (2021)
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/ieslosnaranjeros/pga/>
- Videra-García, A., y Reigal-Garrido, R. E. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(1), 141-147.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.132401>
- Rodríguez D. y Guzmán R. (2019). Socio-familial risk factors and personal protective variables of academic performance in Secondary Education students. *Psychotema*, 31(2), 142-148.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2018.213>
- Roth, J. y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94- 111.
https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_6
- Roysamb, E. Ragnhild, B., & Joar, V. (2014). Well-being: Heritable and changeable. In Sheldon, K. M., Lucas, R. E. (Eds), *Stability of Happiness. Theories and Evidence on Whether Happiness Can Change*, 9-36. Academic Press.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-411478-4.00002-3>

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. Pennebaker (ed.): *Emotion, disclosure and health*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Salgado Ruiz, A., & Duque Sánchez, A. (2018). Satisfacción vital y felicidad subjetiva en adolescentes salmantinos. *Cauriensia: Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*, 13.
<https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.209>

Scales, P. C. y Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, Minnesota: Search Institute.

Scales, P., Benson, P., Leffert, N. y Blyth, D. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.
https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0401_3

Seligman, M. E., & Pawelski, J. O. (2003). Positive psychology: FAQs. *Psychological Inquiry*, 14(2), 159–163.
<http://www.jstor.org/stable/1449825>

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual review of psychology*, 52(1), 83-110.
<https://doi.org/10.1891/194589501787383444>

Steinberg, L. 2005. Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>

- Suárez-Cretton, X., & Castro Méndez, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista De Psicología*, 40(2), 879-904.
<https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>
- Susman, E. J., y Dorn, L. D. (2009). Puberty: Its role in development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development*, 116–151. John Wiley & Sons Inc.
<https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001006>
- Tay, L., y Kuykendall, L. (2013). Promoting happiness: The malleability of individual and societal subjective wellbeing. *International Journal of Psychology*, 48(3), 159-176.
<https://doi.org/10.1080/00207594.2013.779379>
- Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D., & Freire, T. (2015). Portuguese validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research*, 8(3), 605-621.
<http://doi.org/10.1007/s12187-014-9266-2>
- Usán, P., Salavera, C., & Mejías, J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *Rev. CES Psico*, 13(1), 125-139.
<https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>
- Veenhoven, R. (1994). “El estudio de la satisfacción con la vida”, *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
<http://hdl.handle.net/1765/16195>
- Videra-García, A., & Reigal-Garrido, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes [Physical self-concept, perceptions of

health and life satisfaction in a sample of adolescents]. *Annals of Psychology*, 29(1), 141-147.

<http://doi.org/10.6018/analesps.29.1.132401>

Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3(1), 79-97.

[https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)

Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-27.

<https://doi.org/10.1023/A:1021972206111>

Yurgelun-Todd, D. A., Killgore, W. D., & Young, A. D. (2002). Sex differences in cerebral tissue volume and cognitive performance during adolescence. *Psychological reports*, 91(3), 743-757.

<https://doi.org/10.2466/pr0.2002.91.3.743>

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de Satisfacción vital / Student's life satisfaction scale, Huebner (1991)

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Mi vida va bien	1	2	3	4	5	6	7
2	Mi vida no es demasiado buena	1	2	3	4	5	6	7
3	Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida	1	2	3	4	5	6	7
4	Ojalá tuviera una vida distinta	1	2	3	4	5	6	7
5	Llevo una buena vida	1	2	3	4	5	6	7
6	Tengo lo que quiero en la vida	1	2	3	4	5	6	7
7	Mi vida es mejor que la de la mayoría de la gente de mi edad	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 2. Tabla de centiles de la variable Satisfacción Vital

BAREMOS CHICAS/OS DE 14-15 AÑOS

CENTILES	PUNTUACIONES DIRECTAS		CENTILES
	Chicas	Chicos	
95	47	47	95
90	45	46	90
85	44	44	85
80	43	43	80
75	42	-	75
70	41	42	70
65	40	41	65
60	39	40	60
55	38	39	55
50	-	38	50
45	37	37	45
40	35	36	40
35	34	35	35
30	33	33	30
25	32	32	25
20	30	31	20
15	28	29	15
10	25	28	10
5	21	25	5
N	664	511	
Media	36.21	37.14	
D.t.	7.92	7.01	

Anexo 3. Cuestionario de Gestión del Estrés / Stress Management Subscale, Adaptación española de la subescala Stress Management del Emotional Quotient Inventory (EQ-i, YV) de Bar-On et al., (2000).

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

		Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	Me resulta difícil controlar mi ira.	1	2	3	4	5
2	Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4	5
3	Me peleo con gente.	1	2	3	4	5
4	Tengo mal genio.	1	2	3	4	5
5	Me enfado con facilidad.	1	2	3	4	5
6	Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo.	1	2	3	4	5
7	Me resulta difícil esperar mi turno	1	2	3	4	5
8	Cuando me enfado, actúo sin pensar.	1	2	3	4	5

Anexo 4. Tabla de centiles de la variable Gestión del Estrés

BAREMOS 14-15 AÑOS

CENTILES	PUNTUACIONES DIRECTAS		CENTILES
	Chicas	Chicos	
95	36	37	95
90	35	35	90
85	34	34	85
80	33	33	80
75	32	32	75
70	31	31	70
65	30	-	65
60	-	30	60
55	29	29	55
50	28	28	50
45	-	-	45
40	27	27	40
35	26	26	35
30	-	25	30
25	25	24	25
20	24	23	20
15	23	22	15
10	21	20	10
5	18	18	5
N	653	505	
Media	28.16	28.11	
D.t.	5.49	5.85	

Anexo 5. Cuestionario de Inteligencia Emocional Intrapersonal / Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). Adaptación de Fernández-Berrocal et al., (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey et al., (1995).

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento que se me pase.	1	2	3	4	5

Anexo 6. Tabla de centiles de la variable Inteligencia Emocional Intrapersonal

BAREMOS CHICAS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Percepción	Comprensión	Regulación	CENTILES
95	39	39	39	95
90	38	37	37	90
85	37	35	35	85
80	35	33	34	80
75	34	32	33	75
70	33	31	32	70
65	32	30	31	65
60	31	29	30	60
55	30	28	28	55
50	29	-	27	50
45	28	26	26	45
40	27	25	25	40
35	26	24	24	35
30	24	-	23	30
25	23	22	22	25
20	22	21	21	20
15	21	20	19	15
10	20	19	18	10
5	17	16	16	5
N	662	662	662	
Media	28.54	27.34	27.29	
D.t.	6.91	6.84	7.12	

BAREMOS CHICOS 14-15 AÑOS

PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Atención	Claridad	Reparación	CENTILES
95	39	39	39	95
90	36	37	37	90
85	34	35	35	85
80	33	33	33	80
75	32	32	32	75
70	30	31	-	70
65	29	30	31	65
60	28	-	30	60
55	27	29	29	55
50	-	28	-	50
45	26	27	28	45
40	25	26	27	40
35	24	25	26	35
30	23	24	25	30
25	22	-	-	25
20	21	23	24	20
15	20	22	23	15
10	18	20	21	10
5	15	18	18	5
N	511	511	511	
Media	26.71	28.04	28.60	
D.t.	6.90	6.33	5.79	