

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 70  
Número, 1  
2018

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR SUBJETIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DIFERENTES TIPOS Y GRADOS DE DISCAPACIDAD

## *Emotional intelligence and the subjective well-being of university students with different types and degrees of disability*

RAQUEL SURIÁ MARTÍNEZ  
Universidad de Alicante

DOI: 10.13042/Bordon.2018.48584

Fecha de recepción: 11/04/2016 • Fecha de aceptación: 09/07/2017

Autora de contacto / Corresponding Author: Raquel Suriá. E-mail: raquel.suria@ua.es

---

**INTRODUCCIÓN.** El presente estudio tiene como objetivo el análisis de diferentes perfiles de IE en un grupo de estudiantes universitarios con diferentes tipos de y grados de discapacidad. El mismo indica también si existe una relación entre la tipología y el grado de discapacidad en los perfiles de IE. Finalmente, son analizados también las diferencias significativas en cuanto al Bienestar personal, entre los perfiles de IE, previamente identificados. **MÉTODO.** El método Train Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) y la Escala Psicológica de Bienestar de Ryff (the Psychological Well-Being Scale of Ryff) fueron administrados a 88 estudiantes jóvenes con diferentes tipos de discapacidades producidos a lo largo de la vida. Entre ellas: físicas, intelectuales, visuales y auditivas. La edad de los participantes del estudio es entre 18 y 33 años. ( $M=23,28$ ;  $DS=7,24$ ). En total, la muestra estaba integrada por 39 mujeres y 49 hombres. **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos y basados en los tipos de discapacidad muestran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la resistencia o flexibilidad de los participantes. Al mismo tiempo, el análisis de los grupos permitió identificar tres diferentes tipos de perfiles de IE: el grupo de estudiantes con puntuaciones altas en los tres tipos de habilidades de IE; el grupo en el que claramente predominaban unas puntuaciones altas en la habilidad de claridad y reparación pero que puntuaba bajo en las de atención emocional; finalmente, el grupo de jóvenes con puntuaciones bajas en las tres (todas) tipos de habilidades. Por otra parte, los resultados también mostraron diferencias estadísticamente significativas en los perfiles de IE, en relación con el tipo y nivel de discapacidad. Finalmente, los resultados revelaron también diferencias estadísticamente significativas en cuanto al dominio del bienestar entre los perfiles. Los estudiantes del grupo con puntuaciones altas en la categoría de claridad y reparación emocional obtuvieron también unas puntuaciones altas en los distintos perfiles de bienestar. **DISCUSIÓN.** Los resultados obtenidos señalan la importancia de los programas diseñados, ya que los mismos ayudan a para el desarrollo de las habilidades claramente apropiadas de reparación emocional, habilidades que conforman la IE, desde ese modelo se promueve el desarrollo de un nivel más alto de bienestar subjetivo entre los estudiantes universitarios discapacitados.

**Palabras clave:** *Inteligencia emocional, Bienestar subjetivo, Discapacidad sobrevenida, Programas de intervención.*

## Introducción

La presencia de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas se ha incrementado en los últimos años, proliferando los estudios dedicados a la discapacidad en este ámbito. La mayoría de autores vienen a resaltar que, en el contexto actual universitario, estos estudiantes presentan mayores dificultades que la población en general puesto que, además de su propia discapacidad, deben superar no solo barreras arquitectónicas (Tilve, Núñez y Méndez, 2012) y curriculares (Álvarez-Pérez, Alegre-de-la-Rosa y López-Aguilar, 2012), sino también las barreras actitudinales del entorno hacia ellos (Suriá, 2014), así como los propios obstáculos internos de estos estudiantes (Polo Sánchez y López-Justicia, 2012).

Una de las variables que está cobrando especial interés en el ajuste y adaptación exitosa en el contexto universitario es la inteligencia emocional (Antonio-Agirre, Izaguirre, Echániz y Maya, 2015; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández González, González Hernández y Trianes Torres, 2015).

### IE en el ámbito universitario

El término de “inteligencia emocional” (a partir de ahora, IE) fue acuñado por Mayer y Salovey (1997), que la definieron como un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información. En concreto, una de las definiciones más precisas delimita la IE como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997: 10). Si bien existen diferentes instrumentos para su medición, uno de los más utilizados es el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), un autoinforme elaborado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) que identifica empíricamente tres dimensiones de la IE: a) *atención de las emociones*, b) *claridad emocional* y c)

*reparación de los estados de ánimos negativos*, dirigiéndose estos componentes a identificar y reflexionar sobre las emociones (*atención*), a la comprensión de los propios estados emocionales (*claridad*) y por último, a la reparación de los sentimientos negativos (*reparación*). Así, de manera general, la literatura ha mostrado que los sujetos con más IE (evaluada a través del TMMS) informan de un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas (Buenrostro *et al.*, 2012; Ferrando *et al.*, 2011; Martins, Ramalho y Morin, 2010, por citar algunos autores). Sin embargo, la implicación de cada una de las dimensiones que componen la IE cobra un peso diferente según el constructo con el que guarde relación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Ferrando *et al.*, 2011; Fragoso-Luzuriaga, 2015). Por ejemplo, como apuntan diferentes autores, a través del TMMS, se ha encontrado en distintas poblaciones una relación negativa entre la habilidad de reparación con la depresión, alexitimia, irritabilidad y sintomatología somática, mientras que si se atiende a la habilidad de atención, esta asociación resulta positiva (Buenrostro *et al.*, 2012; Castaño Castrillón y Páez Cala, 2014; Ferrando *et al.*, 2011; Martins *et al.*, 2010; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011; Sierra, del Rosal, Romero, Villegas y Lorenzo, 2013).

Centrándonos en estudiantes universitarios, diversos estudios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández González *et al.*, 2015; Fragoso-Luzuriaga, 2015), mediante medidas de autoinforme (TMMS) han obtenido asociaciones entre las dimensiones de claridad y reparación con mayores niveles de empatía, mayor satisfacción ante la vida y mejor calidad en sus relaciones sociales. Igualmente, en estudiantes adolescentes se ha encontrado relación entre altas puntuaciones en claridad y reparación con puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y

menores puntuaciones en ansiedad y depresión (Ferrando *et al.*, 2011; Pacheco y Berrocal, 2004; Martins *et al.*, 2010),

Finalmente, se ha abordado la relación entre la IE y sus dimensiones con diferentes constructos como el autoconcepto (Echevarría y López-Zafra, 2011), la empatía (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014) o el bienestar subjetivo (Ryff, 2013).

### Bienestar subjetivo en el ámbito educativo

En referencia al bienestar subjetivo, este se refiere a la valoración que las personas realizan sobre sus vidas, conformándose esta estimación por dos facetas básicas: una centrada en los aspectos afectivos-emocionales y otra centrada en los aspectos cognitivos-valorativos (Antonovsky, 1979; Garaigordóbil, Aliri y Fontaneda, 2009; Ryff, 2013; Springer, Pudrovska y Hauser, 2011). Por tanto, el bienestar subjetivo englobaría la valoración del propio individuo sobre aspectos como la satisfacción vital, la felicidad y los afectos positivos (Garaigordóbil *et al.*, 2009; Ryff, 2013), así como la evaluación de sus recursos, entre los cuales se encuentra su capacidad en el control y manejo de sus emociones.

En este sentido, uno de los contextos en los que el bienestar subjetivo adquiere más notoriedad es el universitario. En efecto, la universidad constituye un caldo de cultivo idóneo para la exposición a situaciones potencialmente estresantes para los estudiantes, pues la vida universitaria representa un reto importante a las capacidades y habilidades adquiridas (Carnicer y Calderón, 2014; Secuban, 2012; Sharma, 2012; Vargas, 2012). Así, diferentes estudios han demostrado que las tareas académicas son elementos que para los alumnos pueden llegar a ser muy estresantes (Schaufeli *et al.*, 2002; Vargas, 2012). Esto podría afectar en mayor medida a los estudiantes con discapacidad, los cuales van a tener que enfrentarse, no únicamente al estrés académico, sino también a los obstáculos

físicos y sociales derivados de su discapacidad (Polo-Sánchez y López-Justicia, 2012; Saavedra y Villalta, 2008; Suriá, 2014).

Al examinar los estudios sobre el bienestar subjetivo en las personas con discapacidad, se refleja que este se ve influido por diferentes variables, siendo las más estudiadas las variables sociodemográficas (e.g., sexo o edad). En general, no se reflejan diferencias entre varones y mujeres en bienestar subjetivo (Mirón Canelo, Alonso Sardón, López de las Hazas y Sáenz González, 2008; Suriá, 2016). Con respecto a la edad, algunos autores reseñan mayores niveles de bienestar en jóvenes y adultos, aunque esta relación disminuye en la vejez (Garaigordóbil y Fontaneda, 2009). Otras características del contexto (familiar, social, educativo, etc.) son otro tipo de factores estudiados en el desarrollo del bienestar subjetivo, desatacándose en todos ellos la relevancia de la calidad de relaciones sociales (Marrero Quevedo y Carballeira, 2010).

Finalmente, variables propias de la discapacidad como la tipología o el grado de severidad de la discapacidad pueden ser factores influyentes en el bienestar subjetivo de las personas que viven el hándicap de tener alguna discapacidad (Suriá, 2016). Si se atiende a la literatura publicada sobre el bienestar subjetivo y su relación con la IE en personas con discapacidad, en la actualidad no se han encontrado trabajos previos que analicen en profundidad esta relación. Centrándonos en la IE, son inexistentes los estudios enfocados a analizar la existencia de combinaciones de los componentes de IE (atención, claridad y reparación emocional), que den lugar a diferentes perfiles de este constructo entre los estudiantes universitarios con distintas tipologías y grados de discapacidad. Del mismo modo, desde este trabajo se desconocen estudios publicados sobre diferencias en bienestar subjetivo entre distintos perfiles de IE de estudiantes con discapacidad sobrevenida, que tengan en cuenta no solo al bienestar subjetivo general sino también a otras dimensiones que conforman el bienestar subjetivo

(e.g., autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal).

A partir de estas consideraciones, en el presente estudio se plantean los siguientes objetivos:

- En primer lugar, se identifica en una muestra de estudiantes universitarios con diferentes tipos y grados de discapacidad, si existen combinaciones de distintas dimensiones de IE que den lugar a diferentes perfiles, los cuales podrían definirse en función del peso que tenga cada una de las dimensiones (atención, claridad y reparación) dentro de cada perfil de IE. A partir de este objetivo se espera que:  
H1. Existan perfiles de IE diferentes en función del peso que cobre cada componente de IE.
- En segundo lugar, una vez hallados y definidos los perfiles de IE, se analiza si existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de IE definidos en función del tipo y grado de discapacidad. En este sentido se espera que:  
H2. Exista relación entre los perfiles de IE y la diferente tipología y grado de discapacidad.
- Finalmente, el tercer objetivo consiste en analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de IE y las distintas puntuaciones en bienestar subjetivo. Este objetivo del estudio constituye, en cierto sentido, la validación criterial de los perfiles encontrados y su utilidad a la hora de diseñar programas de entrenamiento que fomenten la IE y el bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios con discapacidad. De este objetivo se desprende que:  
H3. Existan diferencias estadísticamente en el bienestar subjetivo en función de los perfiles de IE obtenidos entre los estudiantes con discapacidad.

## Método

### Participantes

La población elegible estuvo constituida inicialmente por los 122 estudiantes con discapacidad. Finalmente, fueron 88 estudiantes los que conformaron la muestra de estudio, el 44,3% eran mujeres y el 55,7% varones, con edades comprendidas entre los 18 y 33 años, siendo la media de edad de 23,28 ( $D.T = 7.24$ ). La tabla 1 presenta el perfil sociodemográfico de la muestra. Por medio de la prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias, se comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en función del sexo y edad de los estudiantes ( $\chi^2 = 8.52$ ;  $p = .091$ ).

TABLA 1. Perfil sociodemográfico

Perfil sociodemográfico	N	%	
Edad	18-21	16	18,2
	22-25	34	38,6
	26-29	23	26,1
	30-33	15	17,0
Sexo	Mujer	39	44,3
	Varón	49	55,7
Tipo discapacidad	Intelectual	20	22,7
	Auditiva	18	20,5
	Motora	35	39,8
	Visual	15	17,0
Grado	Menos del 33%	32	36,4
	Del 33% al 65%	22	25,0
	Más del 65%	34	38,6
	Total	88	100,0

### Instrumentos

*Cuestionario sociodemográfico:* se utilizó un cuestionario *ad hoc* para la recogida de los datos sociodemográficos: género, edad, tipología de la discapacidad y grado de severidad de esta.

*Escala de Bienestar Psicológico de Ryff* (1989, adaptada al español por Díaz *et al.*, 2006). Es

una medida de un dominio multifacético que aborda seis dimensiones o atributos positivos del bienestar psicológico: autoaceptación, relaciones positivas con los demás, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. La versión original del instrumento consta de 39 ítems. Sin embargo, la versión desarrollada por Díaz *et al.* (2006), consta de 29 ítems, más accesible a la población del presente estudio. El instrumento posee una escala de respuesta tipo Likert que va del 1 al 6 (1 = Fuertemente en desacuerdo; 6 = Fuertemente de acuerdo). Las puntuaciones más altas son indicadores de mayor bienestar subjetivo, encontrándose el rango de puntuación entre 29 y 174 puntos.

Para establecer los rangos de bienestar subjetivo entre los participantes, se concretaron tres niveles. Los valores mayores de 116 indicarían un elevado nivel de bienestar subjetivo; entre 58-115, bienestar subjetivo moderado; y valores menores a 58, escaso bienestar subjetivo.

Se ha seleccionado este instrumento por ser breve (requiere aproximadamente 15 minutos su cumplimentación), específico (mide varias dimensiones del bienestar subjetivo) y validado para población española (muestra unas adecuadas propiedades psicométricas). Con respecto a la versión de Díaz *et al.* (2006), posee un índice de fiabilidad adecuado ( $\alpha = .75$ ). Asimismo, muestra una varianza explicada del 87%. La escala resultante propuesta por Díaz *et al.* queda compuesta por 6 factores que oscilan entre 4 y 6 ítems cada uno:

Factor 1. Autoaceptación: 1, 7, 19 y 31.

Factor 2. Relaciones positivas con los otros: 2, 8, 14, 26 y 32.

Factor 3. Autonomía: 3, 4, 9, 15, 21 y 27.

Factor 4. Dominio del entorno: 5, 11, 16, 22 y 39.

Factor 5. Propósito en la vida: 6, 12, 17, 18 y 23.

Factor 6. Crecimiento personal: 24, 36, 37 y 38.

Con respecto a las propiedades psicométricas del presente trabajo se observó una consistencia interna elevada ( $\alpha = .92$ ). Asimismo, el análisis factorial indicó una variabilidad explicada del 73.20%.

Para evaluar la inteligencia emocional percibida se ha utilizado una medida de autoinforme, la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). La TMMS-24 es una versión reducida y adaptada al castellano de la escala americana Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey *et al.* (1995). Este instrumento supone la adaptación española del TMMS-48 elaborado por Salovey *et al.* (1995). La adaptación española está conformada por 24 ítems en escala Likert de 5 puntos (1 = Nada de acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo). La escala está compuesta por tres dimensiones de 8 ítems cada una: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones negativas.

Se eligió esta prueba por su fácil aplicación, por estar validada para población joven (Salguero *et al.*, 2012) y adulta (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004). La versión original de la escala validada en muestra española (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004). Asimismo, presenta índices de consistencia interna superiores al .80 (atención,  $\alpha = .84$ ; claridad,  $\alpha = .82$ ; reparación emocional,  $\alpha = .81$ ). En este estudio la fiabilidad ( $\alpha$ ) fue .83 para atención, .81 para claridad emocional y .80 para reparación emocional.

#### Procedimiento

Se ha estudiado la serie de casos transversal constituida por una muestra intencional —por motivos de accesibilidad— de estudiantes universitarios con discapacidad. La muestra fue seleccionada intencionalmente entre octubre de 2014 y marzo de 2015, obteniéndose previamente el consentimiento informado de los participantes del estudio. Para dar a conocer el cuestionario se colocó un enlace en el campus

de la Universidad de Alicante dirigido al alumnado con discapacidad de esta universidad, este estuvo en el apartado de anuncios desde el 1 de diciembre de 2014 hasta el 28 de febrero de 2015. En el enlace se explica directamente el objetivo de la investigación, solicitando su participación en el estudio, garantizándoles la confidencialidad y anonimato. De forma complementaria, desde la autoría de la investigación, a través del Centro de Apoyo al Estudiante, se tenía vinculación directa con un alto porcentaje de estudiantes con discapacidad, con estos, se utilizó el muestreo “bola de nieve”, dando a conocer primero el objeto de la investigación y el enlace para acceder al cuestionario y posteriormente, solicitándoles que informaran de la investigación a otros jóvenes con discapacidad de la universidad para su colaboración. El tiempo estimado de aplicación fue aproximadamente de 15 minutos para cumplimentar cada escala.

### Análisis estadístico

Para los datos sociodemográficos se obtuvieron las frecuencias y porcentajes. Para identificar los perfiles de IE se utilizó el método de análisis clúster en dos etapas (*2-step cluster analysis*), es una herramienta exploratoria diseñada para revelar las agrupaciones naturales dentro de un conjunto de información que, de otra manera, no sería evidente. Asimismo, el procedimiento puede determinar automáticamente el número óptimo de clústeres.

Los perfiles se han definido a partir de las diferentes combinaciones de las tres dimensiones de IE que evalúa la Escala TMMS-24 de Fernández-Berrocal *et al.* (2004): atención, claridad, reparación emocional. Con respecto a la comparación de los perfiles de IE en función de la tipología de la discapacidad se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis. Posteriormente, se realizaron análisis de varianza en los clústeres obtenidos con el objetivo de analizar la significación estadística de las diferencias existentes entre los grupos en los factores de

bienestar subjetivo. Puesto que el factor está integrado por más de dos niveles o grupos se utilizó como prueba de comparaciones múltiples *post-hoc* la prueba de Scheffé. Los ANOVA fueron acompañados de sus correspondientes tamaños del efecto (índice *d*; diferencia media tipificada; Cohen, 1988). Los datos se analizaron por medio del paquete estadístico SPSS versión 19.0.

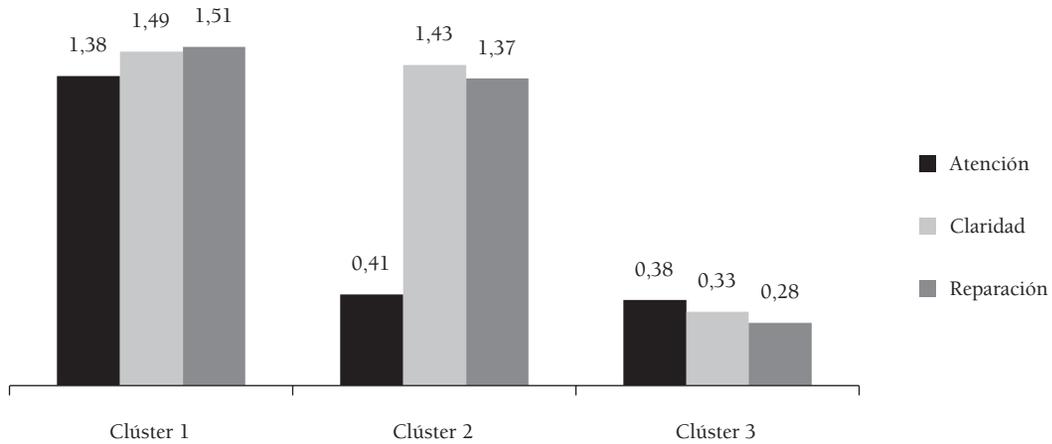
## Resultados

### Identificación de perfiles de IE

El método Clúster, tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y las mayores diferencias entre ellos, determinó 3 agrupaciones de las dimensiones de IE (véase figura 1). De esta forma, la IE quedó integrada por un grupo (AA-AC-AR) formado por 30 (34,10%) estudiantes con altas puntuaciones en las tres dimensiones de IE (clúster 1), un grupo (BA-AC-AR) con predominio de habilidad de claridad, alta reparación emocional y baja atención (clúster 2) formado por 34 participantes (38,63%), y un tercer grupo de estudiantes (BA-BC-BR) con predominio de bajas puntuaciones en las tres dimensiones de IE (clúster 3), conformado por 24 (27,27%).

En relación a los perfiles de IE en función de la tipología de la discapacidad, se observó que el Grupo 1 (AA-AC-AR) estuvo conformado por un mayor porcentaje de participantes con discapacidad motora (45,7%) y con discapacidad visual (40,0%), mientras que el Grupo 2 (BA-AC-AR) destacó por la presencia de más participantes con discapacidad auditiva (40,0%) y discapacidad intelectual (55,6%),  $\chi^2_{(6)} = 7,67$ ,  $p < ,05$ . Con respecto a los perfiles de IE según el grado de discapacidad, se observó un porcentaje más elevado de estudiantes con menor grado de discapacidad en el Grupo 2 (BA-AC-AR), así como mayor porcentaje de participantes con mayor grado de discapacidad en el perfil del Grupo 1 (AA-AC-AR),  $\chi^2_{(4)} = 97,09$ ,  $p < ,000$ .

FIGURA 1. Representación gráfica del modelo de tres clústeres



Clúster 1: AA-AC-AR (altas puntuaciones en las dimensiones de IE).

Clúster 2: BA-AC-AR (baja puntuación en atención, alta claridad y alta reparación).

Clúster 3: BA-BC-BR (bajas puntuaciones en las tres dimensiones de IE).

TABLA 2. Perfiles de IE en función de la tipología y grado de discapacidad

	Grupo 1 AA-AC-AR		Grupo 2 BA-AC-AR		Grupo 3 BA-BC-BR		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Tipo discapacidad</i>								
Intelectual	6	30,0	8	40,0	6	30,0	20	100,0
Auditiva	2	11,1	10	55,6	6	33,3	18	100,0
Motora	16	45,7	12	34,3	7	20,0	35	100,0
Visual	6	40,0	4	26,7	5	33,3	15	100,0
Total	30	34,1	34	38,6	24	27,3	88	100,0
<i>Grado discapacidad</i>								
Menos del 33%	4	12,5	27	84,4	1	3,1	32	100,0
Del 33% al 65%	1	4,5	1	4,5	20	90,9	22	100,0
Más del 65%	25	73,5	6	17,6	3	8,8	34	100,0
Total	30	34,1	34	38,6	24	27,3	88	100,0

### Diferencias intergrupos de los perfiles de IE en bienestar subjetivo

Al atender a las puntuaciones medias de la escala global de bienestar subjetivo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en los tres clústeres ( $F_{(2,85)} = 4.08$ ,  $p < .001$ ,  $h^2 = .28$ ),

encontrándose tras analizar las pruebas intergrupos entre los clústeres, que el Grupo 1 (AA-AC-AR) indicó medias superiores en la escala al compararlo con el Grupo 3 (BA-BC-BR), siendo elevado el tamaño del efecto ( $d = 1.02$ ). Asimismo, el Grupo 2 (BA-AC-AR) indicó diferencias estadísticamente significativas al compararlo

con el grupo de bajas puntuaciones en IE (BA-BC-BR), Grupo 3 ( $d = 0.54$ ).

Al examinar los ANOVAs en los factores en los que las diferencias fueron estadísticamente significativas, las comparaciones *post hoc* indicaron diferencias estadísticamente significativas en todos los factores excepto en el Factor 3, observándose en todos ellos, que el Grupo 1 (AA-AC-AR) y el Grupo 2 (BA-AC-AR), mostraron puntuaciones medias más elevadas que el Grupo 3 (BA-BC-BR). Así, se observó con respecto al Factor 1, *Autoaceptación*, la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los Grupos 1 (AA-AC-AR) y 2 (BA-AC-AR), al compararlos con el Grupo 3 (BA-BC-BR),  $F_{(2,85)} = 8.44$ ,  $p < .001$ ,  $h^2 = .19$ ), siendo el tamaño del efecto elevado en el análisis *post hoc* entre el Grupo 1 y el tercer grupo (BA-BC-BR), Grupo 3 ( $d = 0.92$ ) y entre la comparación del Grupo 2 con el Grupo 3 ( $d = 0.71$ ).

En lo relativo al Factor 2, referente a las *Relaciones positivas*, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los 3 clústeres,  $F_{(2,85)} = 10.19$ ,  $p < .001$ ,  $h^2 = .18$ ), indicando las puntuaciones medias la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo 1

(AA-AC-AR) y el segundo grupo (BA-AC-AR), Grupo 2 ( $d = 0.38$ ) y entre el Grupo 1 (AA-AC-AR) y el último grupo (BA-BC-BR), Grupo 3 ( $d = 1.39$ ). Asimismo se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo 2 (BA-AC-AR) y el Grupo 3 (BA-BC-BR), observándose un tamaño de efecto elevado ( $d = 1.01$ ).

Con respecto al Factor 4, referente al *Dominio del entorno*, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los 3 grupos,  $F_{(2,85)} = 7.22$ ,  $p < .001$ ,  $h^2 = .10$ ), observándose que el Grupo 1 (AA-AC-AR) mostró puntuaciones medias superiores al Grupo 3 (BA-BC-BR) con un elevado tamaño de efecto ( $d = 0.80$ ). Asimismo, el Grupo 2 (BA-AC-AR) indicó índices medios más elevados que el último grupo (BA-BC-BR), Grupo 3 ( $d = 0.83$ ). La misma dirección indicaron los análisis *post hoc* al examinar las puntuaciones medias de los grupos en el siguiente factor, el concerniente a *Propósito de la vida*, Factor 5, ( $F_{(2,85)} = 4.37$ ,  $p < .05$ ,  $h^2 = .18$ ), es decir, se observó que el Grupo 1 (AA-AC-AR) reflejó índices más elevados que el grupo de bajas puntuaciones en IE (BA-BC-BR), Grupo 3 ( $d = 0.54$ ), así como el Grupo 2 (BA-AC-AR), al compararlo con la media del grupo de bajas puntuaciones en IE (BA-BC-BR), Grupo 3 ( $d = 0.49$ ).

**TABLA 3. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los tres grupos y valores de "eta<sup>2</sup> ( $\eta^2$ ) para cada dimensión de los factores de bienestar subjetivo**

Factores	Grupo 1 (AA-AC-AR)		Grupo 2 (BA-AC-AR)		Grupo 3 (BA-BC-BR)		Sig. estadística $F_{(2,85)}$	
	M	DT	M	DT	M	DT		
Factor 1	Autoaceptación	3.51	2.19	3.27	2.04	1.74	.58	8.44**
Factor 2	Relaciones positivas	3.86	2.12	3.30	2.02	1.80	.81	10.19**
Factor 3	Autonomía	2.50	1.02	2.49	1.24	2.00	1.04	2.60
Factor 4	Dominio del entorno	3.73	1.16	2.80	1.56	1.81	.67	7.22**
Factor 5	Propósito en la vida	3.69	1.65	3.64	2.11	2.89	1.0	4.37*
Factor 6	Crecimiento personal	3.63	1.65	3.33	2.06	1.98	.78	5.21*
Total	Escala total	3.40	1.58	3.24	1.84	2.16	0.82	4.08**

(\*\*) = Nivel de significación de .001; (\*) = Nivel de significación de .05.

Finalmente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto al Factor 6, el relativo al *Crecimiento personal*, ( $F_{(2,85)} = 5.21$ ,  $p < .05$ ,  $h^2 = .15$ ), mostrando el Grupo 1 (AA-AC-AR), puntuaciones medias más elevadas al compararlo con el tercer grupo (BA-BC-BR), Grupo 3 ( $d = 0.62$ ). Eso mismo se observó entre el Grupo 2 (BA-AC-AR), al compararlo con el grupo de bajas puntuaciones en IE (BA-BC-BR), Grupo 3 ( $d = 0.57$ ).

## Discusión

Este trabajo surge de la necesidad de profundizar en la asociación de variables que puedan promover el bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios que tienen el hándicap de vivir con discapacidad. Este es el caso de la relación de IE y el bienestar subjetivo. Para tal objetivo, en el estudio se plantean diferentes objetivos. En primer lugar, identificar si entre los participantes existen combinaciones de diferentes dimensiones de IE, que den lugar a distintos perfiles. Los resultados mostraron la existencia de perfiles con diferentes combinaciones en las dimensiones de IE. Así, mediante el análisis de conglomerados se identificaron tres perfiles de IE distintos, confirmando la primera de las hipótesis. De esta forma, se observó un grupo con un perfil de altas puntuaciones en los tres componentes de IE (Grupo 1, AA-AC-AR), un segundo grupo con puntuaciones bajas en atención y altas en claridad y reparación emocional (Grupo 2, BA-AC-AR) y, por último, un grupo con puntuaciones bajas en las tres dimensiones de IE (Grupo 3, BA-BC-BR). Estos resultados están en línea con los obtenidos por otros autores los cuales han encontrado mediante el TMMS, diferentes perfiles tanto en población universitaria (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), como en estudiantes de secundaria (García-Fernández *et al.*, 2015). Por lo tanto, estos perfiles permitirían justificar los resultados obtenidos de diferentes investigaciones en las que destacan la relación diferencial existente entre las dimensiones de

la IE y diferentes variables relacionadas con el ajuste interpersonal (Buenrostro *et al.*, 2012; Fernández-Berrocal *et al.*, 2004).

Con respecto al segundo objetivo, analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de IE definidos en función del tipo y grado de discapacidad, los resultados reflejan la existencia de diferencias significativas en los perfiles de IE en función del tipo de discapacidad, observándose que el perfil de altas puntuaciones en las tres habilidades de IE está más representado por participantes con discapacidad motora y con discapacidad visual (Grupo 1, AA-AC-AR), mientras que el perfil de baja atención y alta claridad y alta reparación emocional (Grupo 2, BA-AC-AR), se encuentra más representado por estudiantes con discapacidades invisibles (discapacidad auditiva e intelectual). Posiblemente, la visibilidad de la discapacidad sea una variable que afecte en mayor medida a la persona, debido al mayor estigma social que perciban del entorno, y, por tanto, la atención emocional esté más presente.

Esta misma dirección se refleja al atender al grado de discapacidad y los perfiles de IE, observándose una frecuencia mayor de estudiantes con un grado mayor de discapacidad en el grupo de alta atención emocional (Grupo 2, BA-AC-AR). Estos resultados evidencian la carga emocional de este colectivo (Saavedra y Villata, 2008; Suriá, 2015).

Finalmente, los resultados del tercer objetivo, analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de IE y las distintas puntuaciones en bienestar subjetivo dan respaldo a la tercera hipótesis planteada, es decir, las puntuaciones medias de los clústeres hallados revelan diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de factores de bienestar subjetivo. Estos datos ofrecen consistencia a la validez de la existencia de diferentes perfiles de IE y ayudan a profundizar en la relación entre IE y bienestar subjetivo.

Al observar las puntuaciones medias de cada factor o dimensión de bienestar subjetivo, se refleja que resaltan especialmente los grupos en los que las dimensiones de IE relativas a la claridad y a la reparación emocional son elevadas, esto es, en el Grupo 1 (AA-AC-AR) y en el Grupo 2 (BA-AC-AR). Esta idea queda reforzada al examinar el tamaño del efecto, el cual indica que en la mayoría de factores de bienestar subjetivo (e.j. autoaceptación, relaciones positivas o crecimiento personal), la magnitud de estas diferencias es elevada con respecto al grupo de bajas puntuaciones en estas dimensiones, esto es, el Grupo 3 (BA-BC-BR).

Estos resultados estrictamente en línea con los obtenidos por diferentes autores (Buenrostro *et al.*, 2012; Ferrando *et al.*, 2011; Martins, Ramalho y Morin, 2010), los cuales respaldan la idea de que las dimensiones de claridad y reparación se asociarían negativamente con malestar personal y positivamente con toma de perspectiva, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas. A su vez, respaldarían la hipótesis de la escasa o incluso nula intervención de la dimensión de atención emocional en la mayoría de factores de bienestar subjetivo.

En este sentido, estudios realizados en muestra jóvenes de habla hispana señalan que el factor atención emocional no predice positivamente las variables criterios relevantes sino que, con frecuencia, lo hace en sentido negativo, lo cual revela la existencia de un perfil diferencial en sus componentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Así, las personas con alta IE tienen un modelo caracterizado por puntuaciones de moderadas a bajas en atención emocional y altas puntuaciones en claridad y reparación (Castaño Castrillón y Páez Cala, 2014; Extremera *et al.*, 2007; Sierra *et al.*, 2013).

Por ejemplo, si se atiende al Factor 1, relacionado con la autoaceptación, se observa que el grupo con elevadas puntuaciones en las dimensiones de

claridad y reparación de IE, destaca con puntuaciones medias superiores al resto de grupos. La autoaceptación hace referencia a la visión general que el individuo tiene sobre sí mismo y la valoración (positiva, negativa o neutra) que la persona hace de sus características psicológicas, físicas y cognitivas (Botero-Soto y Londoño-Pérez, 2015). Por tanto, tal y como han indicado estudios previos (Alzina y Escoda, 2012; Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012) es posible que estas dimensiones de IE, contribuyan a tener una mejor visión sobre uno mismo, mientras que la atención a las emociones no sea un factor que afecte positivamente al autoconcepto. Con respecto a esto, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que una persona no puede diferenciar entre las emociones si primero no las atiende, sin embargo, esto puede afectar negativamente si la visión de la persona es negativa.

Al atender al siguiente factor, el Factor 2, concerniente a *relaciones interpersonales* positivas (Alcina y Pérez-Escoda, 2012) y al funcionamiento social y personal (Lacunza y de González, 2011), aspectos que guardan estrecha relación con la IE (García, Gracia y Zeleznova, 2013), se observa una asociación positiva en los resultados del estudio, reflejándose que los estudiantes que presentan puntuaciones más altas en las relaciones positivas son los que conforman los perfiles de IE en los que destacan los tres componentes de IE, es decir, atención, claridad y reparación emocional (Grupo 1). En relación a esto, según el modelo de Mayer y Salovey (1997), se sugiere que es importante en las relaciones interpersonales atender a las emociones para poder comprenderlas, puesto que la persona no podrá repararlas ni manejarlas eficazmente a menos que sepa identificarlas previamente. Estos datos son congruentes con los presentados por Extremera y Fernández-Berrocal (2004). Estos autores, al examinar las conexiones entre IE y la calidad de las relaciones interpersonales en una muestra de jóvenes, observaron que los participantes con puntuaciones más elevadas en IE mostraron también puntuaciones más altas en los factores positivos

de apoyo social (compañerismo, intimidad, afecto y alianza) y puntuaciones más bajas en los factores de interacción negativa (conflicto e inhibición emocional).

A su vez, los resultados muestran que los estudiantes con puntuaciones elevadas en claridad y en reparación emocional (Grupo 2) puntúan más elevado que el grupo con bajas puntuaciones en las tres dimensiones. Estos datos son congruentes con los obtenidos por Guerra-Bustamante, Guerrero-Barona y León del Barco (2010). Estos autores, basándose en la hipótesis de que unos niveles adecuados de claridad y reparación de las emociones son necesarios para unas relaciones sociales positivas, examinaron a un grupo de adolescentes españoles para averiguar la relación entre la IE y las relaciones con sus familiares. En sus resultados observaron que aquellos adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en claridad, manejo y reparación de sus propias emociones (competencias características de un apego seguro), informaron de relaciones más positivas con sus padres. Por tanto, aunque guarden relación los tres componentes de la IE, es necesaria la presencia de las dimensiones de claridad y de reparación (Guerra-Bustamante *et al.*, 2010).

En relación a los resultados relativos al Factor 4 *Dominio del entorno* y al Factor 5 *Propósito en la vida*, los resultados reflejan la misma dirección, puntuaciones altas en estos dos factores requieren elevados índices medios en claridad y reparación (Grupo 1 y Grupo 2). En este sentido, Fernández-Berrocal *et al.* (2005) sostienen que las personas con alta caridad y alta reparación emocional destacan por tener un alto dominio emocional, perseverancia, disciplina y motivación. Estas características explicarían la relación entre los componentes de IE y las dimensiones de dominio del entorno y propósito en la vida.

Asimismo, la habilidad de reparación representa la IE subjetiva y la motivación, de forma que facilita el pensamiento (Páez, Fernández, Campos,

Zubieta y Casullo, 2006). El desarrollo intelectual implica la habilidad de emplear y regular emociones para facilitar el pensamiento, incrementar la concentración, controlar la conducta impulsiva y rendir en condiciones de estrés (Sierra *et al.*, 2013; Vargas, 2012).

Con respecto al factor relacionado con el “crecimiento personal”, Factor 6, los participantes muestran puntuaciones elevadas si presentan perfiles en los que destacan puntuaciones altas en las habilidades de claridad y reparación, es decir, Grupo 1 y Grupo 2. Esto respaldaría nuevamente la idea de que las habilidades de comprender y regular las emociones forman un componente necesario en el desarrollo, crecimiento y autoestima personal. Estos resultados están en línea con los hallados por AlAli y Fatema (2009), los cuales llevaron a cabo un estudio con adolescentes que cursaban secundaria en Kuwait con el objetivo de explorar la relación de la motivación, inteligencia emocional y motivación al crecimiento y desempeño personal. En los resultados encontrados se observan correlaciones significativas de la IE con la motivación del desempeño académico y del crecimiento personal.

Finalmente, en los resultados no parece que entre los estudiantes con discapacidad guarde relación el Factor 3, relacionado con la autonomía con los componentes que conforman la IE. Posiblemente, la explicación a este resultado pueda apoyarse en las características de la población de estudio. Así, al centrar el trabajo en estudiantes con discapacidad, estos tengan asimiladas las limitaciones derivadas de su discapacidad y falta de autonomía, y esto no afecte a su nivel de bienestar subjetivo general. En otros trabajos con estudiantes universitarios (Barrantes-Brais, Bonilla y Vargas, 2015; Díaz *et al.*, 2006), se han obtenido niveles elevados de bienestar psicológico, principalmente en las áreas de crecimiento personal y propósito en la vida; mientras que los niveles más bajos han sido observados en los componentes “autonomía”.

Por tanto y a partir de los resultados obtenidos, se deduce que la IE guarda relación con características que conforman el bienestar subjetivo, aunque el peso de cada componente de IE cobra un peso diferente, observándose que el principal protagonismo en el bienestar subjetivo es el de la claridad y reparación emocional. Esto sugiere la importancia de seguir profundizando en esta asociación puesto que con ello se va a favorecer una adaptación e integración exitosa al medio.

No obstante, hay que mencionar algunas limitaciones de este trabajo. La principal dificultad reside en que los datos se refieren a la población con discapacidad, sin embargo, cada tipo de discapacidad es única para cada persona puesto que está influida por una compleja combinación de factores (desde las diferencias personales de experiencias, contextos y apoyos distintos), por tanto, deberíamos profundizar en multitud de variables que quedan por tener en cuenta y que podían explicar la variabilidad en el desarrollo de la IE y el bienestar subjetivo.

En cuanto a la metodología, cabe destacar que el número de participantes es muy reducido. A su vez, la selección de los participantes ha sido intencional, lo que en sentido estricto impide hablar de “muestra”. No obstante, a pesar de la complejidad de salvar esta limitación, por la

dificultad de acceder a una muestra más elevada, los resultados ponen de manifiesto lo interesante que puede resultar seguir indagando en el estudio de IE y el bienestar subjetivo en este colectivo y, por tanto, aunar esfuerzos por ampliar la muestra.

De la misma forma, los participantes de este estudio se ofrecieron voluntariamente para cumplimentar los cuestionarios, por lo que estos podrían tener diferentes expectativas y motivaciones para participar en comparación con las personas que se mostraron reacias a ello. En futuras investigaciones se debería controlar este factor con el objeto de incrementar la validez interna de los resultados.

Una vez tenidas en cuenta estas limitaciones, se considera que los resultados de este trabajo resultan interesantes, pues sugieren que si bien la IE se relaciona con un mejor ajuste de los estudiantes con discapacidad a su desarrollo interpersonal y social, no todas las dimensiones de la IE contribuyen de igual forma a este ajuste. De esta forma, los resultados de este estudio contribuyen al conocimiento de la IE y podrían resultar relevantes para el diseño y aplicación de programas dirigidos a incrementar el bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios con discapacidad.

## Referencias bibliográficas

---

- Alali, M. y Fatema, B. (2009). Intuition in relation to creative motivation, emotional intelligence, and achievement motivation among secondary school adolescents. *Indian Journal of social science researches*, 6, 118-127.
- Álvarez-Pérez, P. R., Alegre-de-la-Rosa, O. M. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2).
- Alzina, R. B. y Escoda, N. P. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16.
- Antonio-Agirre, I., Izaguirre, L. A., Echániz, I. E. y Maya, M. S. (2015). Capacidad predictiva del autoconcepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercebido. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 9-25. doi: 10.13042/Bordon.2015.6740
- Antonovsky A. (1979). *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.

- Barrantes-Brais, K., Bonilla, P. U. y Vargas, J. C. G. (2015). Fortalezas personales y hábitos de salud en estudiantes universitarios de Ciencias del Movimiento Humano. *MHSALUD: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 11(2).
- Botero-Soto, P. A. y Londoño-Pérez, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario de imagen corporal para personas en situación de discapacidad física. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 219-233.
- Buenrostro, A., Valadez, D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Carnicer, J. G. y Calderón, C. (2014). Empatía y estrategias de afrontamiento como predictores del bienestar en estudiantes universitarios españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 129-146.
- Castaño Castrillón, J. J. y Páez Cala, M. L. (2014). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Academic Press.
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I. y Dierendonck, D. (2005). Adaptación española Escalas de bienestar psicológico. *Psicothema*, 18(3), 572- 577.
- Echevarría, A. y López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿Sigue vivo? Inteligencia Emocional y la Atención del profesorado de alumnos de ESO. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia Emocional y su relación con los niveles de Burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informa. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Fernández González, L., González Hernández, A. y Trianes Torres, M. V. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 111-130.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Psicología Conductual*, 20(1), 77.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., ... y Fernández, M. C. (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 150-159.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.
- Garaigordóbil, M., Aliri, J. y Fontaneda, I. (2009). Bienestar psicológico subjetivo: diferencias de sexo, relaciones con dimensiones de personalidad y variables predictoras. *Psicología Conductual*, 17, 543-560.
- García, F., Gracia, E. y Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the five-factor self-concept questionnaire. *Psicothema*, 25, 549-555.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C., Suriá, R., Lagos-San Martín, N., González-Maciá, C., Aparisi, D., Martínez-Monteagudo, M. (2015). Profiles of emotional intelligence and learning strategies in a sample of Chilean students, *European Journal of Psychology of Education*, 30, 437-455.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. Assessment of empathy in educational field and its relationship with emotional intelligence. *Revista de Educación*, 364, 12-38.

- Guerra-Bustamante, J., Guerrero-Barona, E. y León del Barco, B. (2010). Relación entre Apego e Inteligencia Emocional en Adolescentes. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13, 34-35.
- Lacunza, A. B. y de González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Maingon Sambrano, R. (2007). Caracterización de los estudiantes con discapacidad. Caso: Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 28, 43-79.
- Marrero Quevedo, R. J. M. y Abella, M. C. (2011). Well-being and personality: Facet-level analyses. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 206-211.
- Martínez, I.M., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio crosscultural. *Ansiedad y Estrés*, 8, 13-23.
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional intelligence and emotional intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Perseus Books Group.
- Mirón Canelo, J. A., Alonso Sardón, M., López de las Hazas, A. S. y Sáenz González, M. D. C. (2008). Calidad de vida relacionada con la salud en personas con discapacidad intelectual en España. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 24(5), 337.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12, 329-341.
- Polo Sánchez, M. T. y López-Justicia, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28.
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). Estudio comparativo en resiliencia con sujetos discapacitados motores. *Revista Investigaciones en Educación*, 8, 81-90.
- Salguero, J. M., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 21-34.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia Emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Educational Psychology*, 4, 143-152.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. En J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington DC: American Psychological Association.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464-481.
- Secuban, M. J. (2012). The social readiness of first- and second-year college students: Variables supporting success. *e-Journal of Organizational Learning & Leadership*, 10(1), 13-25.
- Sharma, B. (2012). Adjustment and emotional maturity among first year college students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(3), 32-37.

- Sierra, M. D. L. D. V., del Rosal, M. Á. B., Romero, N. R., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412.
- Springer, K. W., Pudrovska, T. y Hauser, R. M. (2011). Does psychological well-being change with age? Longitudinal tests of age variations and further exploration of the multidimensionality of Ryff's model of psychological well-being. *Social science research*, 40(1), 392-398.
- Suriá, R. (2014). Actitudes integradoras en el contexto educativo de los estudiantes con discapacidad según la percepción de sus progenitores. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66, 157-172.
- Suriá, R. (2015). Factores asociados al empoderamiento en personas con lesión medular tras un accidente de tráfico. *Gaceta Sanitaria*, 29, 49-54.
- Suriá, R. (2016). Bienestar subjetivo, resiliencia y discapacidad. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 36, 113-140.
- Tilve, M. D. F., Núñez, Q. Á. y Méndez, M. L. M. (2012). Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Aula Abierta*, 40(3), 71-82.
- Vargas, G. M. G. (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.

## Abstract

---

### *Emotional intelligence and the subjective well-being of university students with different types and degrees of disability*

**INTRODUCTION.** The present study is aimed at analyzing the different profiles in a group of EI university students with different types and degrees of disability. It also identifies whether there is a relationship between the typology and the degree of disability in IE profiles. Finally, it analyzes the significant differences in the subjective well-being among the previously identified IE profiles. **METHOD.** Both the Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) and Ryff's Psychological Well-Being Scales were administered to 88 young students-ages ranging from 18 to 33 ( $M = 23.28$ ;  $DS = 7.24$ )—with different types of disabilities that they had acquired throughout their lives (physical, intellectual, visual and hearing). The total sample was composed of 39 women and 49 men. **RESULTS.** Results revealed significant statistical differences in resilience among the participants based on the type of disability. At the same time, Cluster analyses allowed the identification of three different EI profiles: a group of students with High scores on all three IE skills, a group with a predominance of high emotional Repair and Clarity and low emotional Attention, finally, a group of young people with low scores on all three IE skills. Likewise, the results revealed statistically significant differences in IE profiles according to the type and degree of disability. Finally, results also revealed significant statistical differences in most domains of well-Being among profiles. The students in groups with high overall scores in Clarity and Repair Emotional obtained higher scores on the different profiles of well-Being. **DISCUSSION.** Results suggest the importance of designing programs that develop the appropriate skills of Clarity and Emotional Repair, the skills that make up EI, since this pattern promotes a higher level of subjective well-being among university students with disabilities.

**Keywords:** *Emotional Intelligence, Well-Being, Acquired disability, University, Intervention programs.*

## Résumé

---

*Les enseignants face au cyber harcèlement: besoins formatives, capacité d'actuation et stratégies de prise en charge* Résumé

**INTRODUCTION.** Cette étude vise à analyser les différents profils d'intelligence émotionnelle (IE) dans un groupe d'étudiants expérimentant des différents types et degrés d'incapacité. Elle aborde également les possibilités d'existence d'une relation entre le type et le degré d'incapacité des différents profils d'IE. Bref, ils sont également analysées les différences significatives relatives au bien être personnel parmi les profils d'IE précédemment identifiés. **MÉTHODE.** La méthode Train Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) et l'échelle du bien-être psychologique de Ryff (*the Psychological Well-Being Scale of Ryff*) ont été administrés à 88 jeunes étudiants avec différents types d'handicaps survenus tout au long de la vie, y compris: les handicap physique, intellectuel, visuel et auditif. L'âge des participants à l'étude se situe entre les 18 et les 33 ans. (M = 23,28; DS = 7,24). U total, l'échantillon a été composé de 39 femmes et 49 hommes. **RÉSULTATS.** Les résultats obtenus à partir des différents types de handicap montrent statistiquement une différence significative en termes de force et de flexibilité à propos des participants. En même temps, l'analyse des groupes a identifié trois types de profils différents d'IE: le groupe des élèves ayant des scores élevés sur les trois types de compétences IE; le groupe où clairement a prédominé la capacité de clarté et de réparation pourtant obtenant un score peu élevé en relation à l'attention sur le plan émotionnel; et le groupe de jeunes avec des scores faibles sur tous les trois types de compétences. D'ailleurs, les résultats ont également montré des différences statistiquement significatives dans les profils IE par rapport au type et le niveau d'incapacité. Bref, les résultats ont également révélé des différences statistiquement significatives dans le domaine du bien-être parmi les différents profils. Les étudiants appartenant au groupe avec des scores plus élevés dans la catégorie de clarté et de réparation émotionnelle ont également obtenu une cote élevée sur les différents profils de bien-être. **DISCUSSION:** Les résultats montrent l'importance des programmes conçus, dans la mesure qu'ils aident à développer les compétences appropriées pour la réparation émotionnelles, habilités qui conforment la IE et dès qu'il est promu le développement d'un niveau supérieur de bien-être subjectif parmi les étudiants handicapés.

**Mots-clés:** *l'intelligence émotionnelle, Bien-être subjectif, Survenue du handicap, Les programmes d'intervention.*

## Perfil profesional de la autora

---

### Raquel Suriá Martínez

Doctora en Psicología y profesora en Departamento de Comunicación y Psicología Social desde 2008 en la Universidad de Alicante y del Equipo de Investigación Psicología Social y Salud (PSS). En el área de Educación, coordinadora del grupo de "Investigación universidad, discapacidad y redes sociales *online*" de esta misma universidad. Asimismo es profesora tutor de la UNED, en el área de Psicología del Desarrollo, en el centro asociado de Elche.

Correo electrónico de contacto: raquel.suria@ua.es

Dirección para la correspondencia: Despacho B-20. Dpto. de Comunicación y Psicología Social. Edificio de CC. Sociales. Universidad de Alicante. Carretera San Vicente del Raspeig s/n. 03690. San Vicente del Raspeig - Alicante.