



BIENESTAR ADOLESCENTE: ¿CUÁL ES SU RELACIÓN CON HABILIDADES EMOCIONALES Y COGNITIVAS?

ADOLESCENT WELL-BEING: HOW DOES IT RELATE TO EMOTIONAL AND COGNITIVE SKILLS?

Alejandra Calero

CONICET-UBA
acalero@psi.uba.ar

Juan Pablo Barreyro

jpbarreyro@gmail.com

Jésica Formoso

jformoso@gmail.com

Debora Burin

diburin@gmail.com

Macarena Puebla

mp@gmail.com

Micaela Murphy

mm@gmail.com

Agustina Retta

ar@gmail.com

Sol Romano

sr@gmail.com

Resumen

Objetivo: Analizar la relación entre variables emocionales (Inteligencia emocional autopercibida -IE-autopercibida- y diferenciación emocional) y habilidades cognitivas (vocabulario y memoria de trabajo) con el bienestar-psicológico adolescente. **Método:** a una muestra de 221 adolescentes escolarizados se le administraron las escalas TMMS-21 y BIEPS-J, la prueba de Ordenamiento Dígito-Letra de la BIMET, un cuestionario de Vocabulario Emocional y la prueba BAIREs-A. Se realizaron correlaciones y se puso a prueba un modelo por medio de ecuaciones estructurales. **Resultados:** Muestran que la IE-autopercibida impacta de manera positiva sobre el bienestar y que este último se relaciona de forma positiva con los factores claridad y recuperación. La memoria de trabajo mostró tener un efecto indirecto, a través de la IE-autopercibida, sobre el bienestar-psicológico y una relación positiva con el factor recuperación. La diferenciación emocional, evaluada por medio del vocabulario emocional, y el vocabulario general no mostraron tener relación más que entre ambos constructos. **Conclusión:** Se destaca la importancia del efecto de la memoria de trabajo sobre la IE-autopercibida y la importancia de ésta última para el bienestar psicológico.

Palabras clave: BIENESTAR; EMOCIONES; MEMORIA DE TRABAJO; ADOLESCENCIA; VOCABULARIO

Abstract

Objective: Analyze the relationship between emotional variables (Self-perceived Emotional Intelligence -self-perceived EI- and emotional differentiation), cognitive skills (vocabulary and working memory) and adolescent psychological well-being. **Method:** A sample of 221 adolescents were assessed with the scales TMMS-21 and BIEPS-J, the BIMET's Digit-Letter Ordering subtest, an Emotional Vocabulary questionnaire and the BAIREs-A test. We carried out correlation analyses and we tested a model through structural equations. **Results:** showed that self-perceived EI has a positive impact on well-being and the latter, a positive relationship with clarity and retrieval of emotions. Working memory showed an indirect effect, through self-perceived EI, on psychological well-being and a positive relationship with the retrieval factor. Emotional differentiation, assessed by means of emotional vocabulary, and general vocabulary were only associated with each other. **Conclusion:** We emphasized the importance of the effect of working memory on self-perceived EI and the latter on psychological well-being.

Key-words: WELLBEING; EMOTIONS; WORKING MEMORY; ADOLESCENCE; VOCABULARY

Introducción

La adolescencia es un período de particular importancia para el desarrollo individual (Erikson, 1968). Por este motivo, fomentar el desarrollo positivo y el bienestar adolescente se vuelve una tarea sumamente importante. En los últimos años se han establecidos modelos sobre la adolescencia que se centran en el desarrollo positivo y en las competencias y habilidades del adolescente que ayudan al bienestar-psicológico durante este ciclo vital (Gutiérrez & Gonçalves, 2013; Oliva Delgado et al., 2010). En función de lo expuesto, estudiar aquellos aspectos que pueden estar relacionados con el bienestar adolescente se vuelve importante, no solo para entender qué aspectos explican el bienestar sino también para el desarrollo de intervenciones que permitan alcanzar el potencial que los adolescentes tienen.

El bienestar posee tres componentes, el afecto positivo, el afecto negativo y los juicios cognitivos sobre el bienestar (Castro Solano, 2009). Un enfoque posible es evaluar el bienestar como un fenómeno *bottom-up* o desde modelos situacionales; esto es, considerar que el bienestar depende en gran medida de las circunstancias que una persona atraviesa en la vida; o bien, como un fenómeno *top-down* o desde modelos psicológicos según los cuales existen predisposiciones que hacen que las personas experimenten mayor bienestar (Castro Solano, 2009). El bienestar-psicológico, en general, se corresponde con la dimensión evaluativa del bienestar que surge como resultado de la integración y el juicio cognitivo que cada persona hace de cómo le fue o está yendo en su vida (*top-down*) (Casullo & Castro Solano, 2000). El modelo más extendido es el de Ryff (1989) quien plantea un modelo multidimensional compuesto por la autoaceptación, la autonomía, el dominio del entorno, relaciones positivas con otros, crecimiento personal y la creencia de propósito en la vida. El bienestar-psicológico mostró ser un mecanismo que contribuye a una mejor salud física y mental y que, inclusive, podría funcionar como un protector ante situaciones adversas (Ryff, 2014). Existen numerosos estudios realizados sobre el bienestar-psicológico en adolescentes en hispanoamérica que establecen relaciones entre este constructo y otros considerados habilidades o perfiles positivos (Cabrero et al., 2019; Cáceres et al., 2022; Fernández-Pintos et al., 2019; Gutiérrez et al., 2021; Meier & Oros, 2019; entre otros).

Una variable individual que puede influir en el bienestar es la inteligencia emocional (IE). Salovey & Mayer (1990) introducen el término de inteligencia emocional (IE) para referirse al uso adaptativo de las emociones que experimentamos. El modelo de IE-autopercebida nace a partir del trabajo de Salovey et al. (1995) centrado en el metaconocimiento sobre las propias habilidades emocionales. Este modelo plantea que la IE-autopercebida está compuesta por tres aspectos que explican las diferencias interindividuales en las autopercepciones sobre la forma de desenvolverse a nivel emocional: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. La atención a los sentimientos es la percepción que las personas tienen sobre su nivel de atención a las emociones; la claridad emocional hace referencia a cómo creen las personas comprender o percibir y discriminar sus sentimientos; y la reparación de las emociones refiere a la percepción de las personas sobre su capacidad para regular los estados emocionales negativos. Este modelo de IE es el más utilizado en Hispanoamérica (Fernández-Berrocal et al., 2012). En cuanto a la relación entre la IE y el bienestar, Sánchez-Álvarez et al. (2016) concluyeron a partir de un metaanálisis que la IE se relacionaba de forma positiva y significativa con el bienestar subjetivo. En población adolescente, Gascó et al., (2018) encontraron una relación entre IE y los indicadores de bienestar en adolescentes. Adicionalmente, el estudio de Guerra-Bustamante et al. (2019) también ha demostrado que la IE tiene un rol significativo en el bienestar adolescente. Estos autores, analizaron la relación entre el bienestar-psicológico y la IE-autopercebida en 646 adolescentes de entre 12 y 17 años. Los resultados demostraron que, a mayor entendimiento y regulación de las emociones, mayor bienestar-psicológico (Guerra-Bustamante et al., 2019).

La teoría de la emoción construida resulta una novedad dentro de los desarrollos en teorías vinculadas con las habilidades emocionales. Esta teoría brinda un rol central a los conceptos emocionales (Feldman Barrett, 2017). Estos conceptos se generarían en la experiencia y contendrían las claves perceptuales, acciones y consecuencias que se asociaron con determinado estado afectivo en el pasado. Los conceptos emocionales compondrían la experiencia emocional, habilitando el bagaje de herramientas que permite a una persona discriminar, comprender y regular los estados emocionales (Feldman Barrett, 2014). La capacidad de analizar la experiencia emocional dando significado y categorizando las diferentes situaciones por me-

dio de la utilización de emociones codificadas en el lenguaje, se denomina diferenciación emocional (Gendron et al., 2012; Kashdan et al., 2015). En esta línea, Olderbak et al. (2019) plantearon la necesidad de incluir la evaluación del conocimiento emocional, el cual según postulan podría encontrarse en la base las habilidades emocionales. De hecho, actualmente, el conocimiento emocional se considera un aspecto básico del desarrollo de la competencia emocional, y su consecuente repercusión positiva en el bienestar, en la educación socioemocional (Bolaños, 2020).

Una manera posible de analizar la capacidad de diferenciación emocional de las personas es el análisis del vocabulario emocional que posee (Delgado et al., 2018). De esta manera, el Vocabulario emocional sería una parte central del conocimiento emocional. Por otro lado, es sabido que el vocabulario tiene un rol importante en el desarrollo y la ejecución de gran cantidad de habilidades cognitivas. El mismo es definido como el conocimiento acerca de las palabras que maneja y conoce una persona. Las palabras se almacenan en un diccionario mental en sus distintas manifestaciones, las cuales son: fonológica, ortográfica, sintáctica, semántica y morfológica (Emmorey & Fromkin, 1988). De alguna manera, el vocabulario tendría participación en habilidades cognitivas y emocionales. Si bien no existe un gran número de investigaciones empíricas en relación con el constructo de diferenciación emocional (Smidt & Suvak, 2015), se considera que la misma es una habilidad que se asocia con el bienestar-psicológico y social (Kashdan et al., 2015). Por ejemplo, en la adolescencia las bajas habilidades cognitivas verbales, incluido el vocabulario, se vieron asociadas con mayores problemas de comportamiento y emocionales en un estudio realizado con 300 adolescentes pakistaníes (Rehna & Hanif, 2017). En un estudio con estudiantes universitarios y otro con publicaciones en blogs, se analizaron las relaciones entre el Vocabulario emocional y el ánimo de los participantes, encontrando que el tono de las palabras emocionales se asociaba con el estado de ánimo. Más específicamente, se encontró que una mayor cantidad de Vocabulario emocional positivo se relacionaba con un mayor bienestar, y que una mayor cantidad de Vocabulario emocional negativo se relacionaba con una mayor angustia psicológica e indicadores psicosociales negativos (Vine et al., 2020).

Resulta interesante en vista de los antecedentes analizar cuáles aspectos cognitivos pueden

estar dentro de las variables individuales que pueden afectar el bienestar. La memoria de trabajo (MT), forma parte de las funciones ejecutivas y se refiere a una capacidad que permite retener una cierta cantidad de información en un breve periodo de tiempo con el objetivo que se encuentre disponible para la realización de tareas concurrentes, como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la comprensión del lenguaje (Baddeley et al., 2020; Logie et al., 2020). La elección de la MT para el presente trabajo se basa en que las investigaciones que analizan la relación entre la MT y el bienestar-psicológico son escasas y, además, tienen resultados inconsistentes. Se ha asociado la capacidad de MT con un mayor bienestar (Pe et al., 2013). Mientras que en otra investigación no se halló una relación significativa entre la MT y el bienestar-psicológico (Black et al., 2011). En una investigación realizada con adolescentes peruanos se encontró una asociación positiva significativa entre el bienestar-psicológico y las funciones ejecutivas, entre las que se encuentran la MT (Trigueros et al., 2023). Por su parte, existen numerosas investigaciones que establecen una relación positiva entre la regulación emocional y la memoria de (Jasielska et al., 2019; Lynn et al., 2016; Pe et al., 2015; Schmeichel & Tang, 2015, entre otros). Gutiérrez-Cobo et al. (2016) realizaron una revisión que reunió trabajos empíricos que estudiaron la relación entre procesos cognitivos e IE. Los resultados mostraron que las relaciones varían en función del instrumento utilizado para medir ambas variables. Por un lado, se encontró una correlación positiva entre IE y procesos cognitivos cuando la IE era medida con instrumentos basados en el modelo de habilidades (*performance*) y cuando los procesos cognitivos eran medidos por *hot-tasks* (tareas que involucran estímulos con valencia afectiva). Pero, por el otro lado, no se encontró relación entre IE con medidas cognitivas evaluadas con *hot-tasks*, cuando la misma era evaluada con instrumentos de autoinforme. Los procesos cognitivos medidos con *cool-tasks* (tareas que no involucran el componente afectivo) no se correlacionaron con ninguna medida de IE. Mavrou (2021) halló que la capacidad de la MT se correlaciona negativamente y de manera significativa con la IE-autopercebida. Esto podría deberse a que la capacidad de retener y procesar mucha información en tiempo real no necesariamente es una ventaja. Este autor plantea que una alta capacidad de MT puede generar rumiación y, por lo tanto, vulnerabilidad emocional. Por último, con respecto a las investigaciones que analizan la relación entre el vocabulario y la MT se encuentran

principalmente trabajos con niños (Injoque-Ricle et al., 2012), antecedentes que vinculan al bucle fonológico con la adquisición de vocabulario durante la infancia (Kosmas et al., 2019; Schwering & MacDonald, 2020, entre otros) y que se centran en la importancia de la MT en la adquisición de la lengua (Masrai, 2020; Montero Perez, 2020; Pratt et al., 2021, entre otros).

Atendiendo a los antecedentes presentados, el objetivo del presente trabajo consistió en proponer un modelo que analiza la manera en que medidas de habilidades cognitivas, como la MT, habilidades emocionales y el vocabulario (emocional y general) predicen el nivel de bienestar-psicológico que los adolescentes reportan.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 221 adolescentes con una edad media de 14.4 años (SE=1.57, Rango =12-18), el 60.2% (n =133) indicó pertenecer al género femenino mientras que el 39.8% (n =88) reportó identificarse al género masculino. Los adolescentes no presentaban alejamientos del desarrollo neurotípico esperado y asistían a escuelas privadas de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Solo conformaron la muestra aquellos adolescentes pertenecientes a escuelas que participaron del estudio, que aceptaron responder el protocolo y cuyas familias dieron su consentimiento informado luego de conocer la naturaleza de la investigación, la confidencialidad y el anonimato de los datos.

La selección de la muestra fue por conveniencia, dado que estuvo limitada por las escuelas que aceptaron participar de la investigación y por el consentimiento que tanto adolescentes como familias debían brindar para su participación.

Procedimiento

Los instrumentos psicométricos se administraron durante el horario escolar en sesiones grupales de aproximadamente 20-30 participantes. Se evitó que personal de la escuela estuviera presente en el aula para no sesgar la respuesta de los adolescentes. Los participantes respondieron

los instrumentos en una única ocasión, en primer lugar, se presentaron los auto-informados y finalmente, la prueba de Ordenamiento Dígito-Letra. Al finalizar, se entregaron los protocolos a los investigadores de manera anónima.

El estudio cumplió los criterios éticos esperados y cuenta con el aval del Comité Institucional de Evaluación de la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Austral (CIE N° P21-072).

Medidas

Vocabulario emocional: Vocabulario emocional (Delgado et al., 2017, 2018). Es una subprueba del instrumento Conocimiento Emocional (Emotion Knowledge). La prueba está compuesta por 40 emociones. Se les solicita a los sujetos que frente a una palabra emocional (e.g. "Entusiasmo") debe elegir la opción de respuesta (entre 5 opciones que representan emociones básicas: alegría, asco, ira, miedo y tristeza) cuyo significado sea el más cercano al de la palabra objetivo. El puntaje es la cantidad de respuestas correctas, 40 es el puntaje máximo. El Alpha de Cronbach obtenido con la muestra de la investigación es de .73.

Vocabulario general: BAIRES- A (Cortada de Kohan, 2004).. Consta de 40 ítems, divididos en dos subescalas: Definiciones (e.g. "¿Qué frase define mejor lo que significa la palabra capital? a. Capital bancario; b. Coronamiento de una columna; c. Carga de un barco; d. consecuencia de un mal negocio") y sinónimos (e.g. "¿Qué palabra tiene el significado más parecido a la palabra Prólogo? a. Problema; b. Prolongación; c. Prefacio; d. Prótisis"). Los ítems son de opción múltiple con una sola opción de respuesta correcta entre 4 opciones de respuesta. El puntaje obtenido se identifica a la cantidad de respuestas correctas (puntaje máximo=40). Los adolescentes tenían 8 minutos para completar la prueba. El Alpha de Cronbach obtenido con la muestra de la investigación es de .70.

Bienestar: BIEPS-J (Casullo & Castro Solano, 2000). Está compuesto por 13 ítems (e.g. "Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida"). Los ítems se responden en una escala Likert de tres opciones desde *de acuerdo* a *en desacuerdo*. El instrumento se encuentra validado para la población objetivo de esta investigación. El puntaje es 1 a 4. Puntajes menores en la escala se vinculan a un mayor bienestar. El instrumento se encuentra

validado para la población objetivo (Alpha de Cronbach de .74). El Alpha de Cronbach obtenido con la muestra de la investigación es de .76.

IE-Autopercibida: TMMS-21 (Calero, 2013) Evalúa las habilidades emocionales autopercibidas a través de tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. La escala está compuesta por 21 ítems, 7 por cada dimensión (atención e.g. "Estoy muy atento/a a mis sentimientos"; claridad e.g. "Usualmente sé cuáles son mis sentimientos acerca de una cuestión o situación" y recuperación e.g. "Sin importar lo mal que me siento, trato de tener buenos pensamientos"), con una escala Likert cinco opciones de respuesta (desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo), El puntaje es de 1 a 5, a mayor puntaje mayor habilidades. El instrumento se encuentra validado para la población objetivo (Alpha de Cronbach de .84). El Alpha de Cronbach obtenido con la muestra de la investigación es de .87.

MT: Tarea de Ordenamiento Dígito-Letra de la Escala de Inteligencia de Wechsler (Wechsler, 2003). Midela habilidad de sostener y procesar concurrentemente información verbal en la MT. La tarea consiste en presentar de forma oral números y letras mezcladas de a un segundo por vez. Una vez que aparece una secuencia completa, se solicita el recuerdo escrito. El sujeto tiene que escribir en el protocolo de respuesta primero los números que le fueron presentados, en orden creciente, y luego las letras en orden alfabético. La tarea cuenta con siete niveles de tres ensayos cada uno, y la cantidad de ítems a recordar aumenta en uno junto con los niveles. El puntaje total se corresponde con la cantidad de ensayos realizados

correctamente. El Alpha de Cronbach obtenido con la muestra de la investigación es de .78.

Diseño de la Investigación

El estudio corresponde a una investigación transversal con alcance descriptivo correlacional.

Análisis de datos

Para evaluar las posibles asociaciones entre las variables de interés se calculó el coeficiente de correlación de Pearson con ajuste por múltiples tests Se efectuó un análisis de ecuaciones estructurales con fin de estudiar las relaciones directas e indirectas entre las variables propuestas. Se emplearon los siguientes índices basados en convenciones y recomendaciones: Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted of Goodness of Fit Index (AGFI), Comparative Fit Index (CFI) se esperan valores mayores a .9, (Hu & Bentler, 1998) y Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR) donde se esperan valores menores a .8 (Hair et al., 1998), Chi cuadrado (χ^2) se espera que no muestre diferencias significativas y Chi cuadrado normado (χ^2/df) el cual indica un ajuste cuando sus valores se encuentran entre 2 y 3 (Hair et al., 1998)., empleando la estimación de máxima verosimilitud como matriz de input para el análisis de los datos. Para llevar a cabo los análisis, se utilizó el programa estadístico R 4.0.3 (R Core Team, 2022) y el paquete lavaan 0.6-12 (Rosseel, et al., 2012).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y de distribución de las variables.

Variabes	Media	DE	Mdna	Min	Max	As	Cu
Atención	3.56	0.72	3.71	1.29	5.00	-0.29	-0.31
Claridad	3.11	0.85	3.14	1.00	5.00	-0.12	-0.37
Reparación	3.22	0.84	3.29	1.29	5.00	-0.27	-0.67
Vocabulario general	13.32	3.77	13.00	4.00	23.00	-0.10	-0.62
Vocabulario emocional	23.23	3.96	24.00	4.00	33.00	-0.83	2.42
Memoria Trabajo	12.33	3.95	12.00	0.00	20.00	-0.41	0.35
Bienestar	1.47	0.34	1.38	0	2.53	0.03	2.83

Tabla 2. Coeficientes de correlación de Pearson con corrección por tests múltiples

	1	2	3	4	5	6	7
1.Atención	1	0.33**	0.16*	0.1	0.11	0.05	-0.12
2.Claridad		1	0.29**	0.03	-0.11	0.11	-0.40**
3.Recuperación			1	-0.02	-0.04	0.17*	-0.41**
4.Vocabulario general				1	0.48**	0.07	-0.05
5.Vocabulario emocional					1	-0.03	0.05
6.Memoria Trabajo						1	-0.05
7.Bienestar							1

Nota. * $p < .01$; ** $p < .001$

Resultados

En primer lugar, se obtuvieron los estadísticos descriptivos y de distribución de las variables atención, claridad, recuperación, Vocabulario general, Vocabulario emocional y MT (Tabla 1).

En las correlaciones realizadas puede observarse que atención tiene una asociación positivamente de intensidad moderada con claridad ($r = .33$, $p < .01$) y baja con recuperación ($r = .16$, $p = .04$). A su vez, claridad se asocia positivamente con recuperación ($r = .29$, $p < .01$) y recuperación con MT ($r = .17$, $p = .04$). Vocabulario general, por su parte, tiene una asociación de intensidad moderada a alta con el Vocabulario emocional ($r = .48$, $p < .01$). Finalmente, la variable bienestar-psicológico se asocia de forma negativa con la claridad ($r = -.40$, $p < .01$) y la recuperación ($r = .41$, $p < .01$) (Tabla 2).

Con el propósito de testear un modelo de interacción entre la IE, la MT, el Vocabulario emocional y el Vocabulario general sobre el bienestar-psicológico en adolescentes se llevó a cabo un análisis de ecuaciones estructurales. En la Figura 1 puede observarse el modelo, basado en investigaciones previas (Guerra-Bustamante et al., 2019; Gutiérrez-Cobo et al., 2016; Kashdan et al., 2015; Pe et al., 2013; Trigueros et al., 2023, entre otros). Este modelo considera que la MT y el Vocabulario general se encuentran relacionados entre sí, esperando que dicha relación sea de naturaleza positiva. Que el Vocabulario general tiene un rol significativo en el Vocabulario emocional, implicando que ambos

se relacionan de manera positiva. Que tanto el Vocabulario emocional como la MT impactan de manera directa y positiva sobre la IE. Finalmente, que tanto la MT, el Vocabulario emocional y la IE inciden en un mayor bienestar de los adolescentes. Asimismo, IE es la única variable latente del modelo (señalada con una circunferencia).

Los resultados del análisis de ecuaciones estructurales muestran, en primer lugar, que el modelo propuesto presentó un muy buen ajuste a los datos empíricos $\chi^2(11) = 25.61$, $p = .01$, $\chi^2/gf = 2.33$, $GFI = .97$; $AGFI = .92$, $CFI = .91$ y $SRMR = .05$. Si bien los valores de ajuste por chi cuadrada muestran diferencias significativas, los valores de chi cuadrada normada indican un ajuste aceptable. Al observar los pesos de regresión del modelo (ver Figura 2), tanto de los efectos directos como indirectos, se aprecia el factor latente de IE está bien representado por las medidas que la componen: Atención ($\beta = .60$, $p < .001$), claridad, ($\beta = .31$, $p < .001$) y recuperación ($\beta = .57$, $p < .001$). Si bien, la MT y el Vocabulario general no muestran asociaciones significativas, el Vocabulario general impacta de manera significativa sobre el Vocabulario emocional ($\beta = .48$, $p < .001$). El Vocabulario emocional no muestra un rol sobre la IE como tampoco sobre el bienestar. La MT muestra un efecto directo significativo sobre la IE ($\beta = .22$, $p = .02$), pero no así sobre el bienestar, y la IE juega un rol significativo en el bienestar ($\beta = -.68$, $p < .001$). En cuanto a los efectos indirectos, la MT muestra un efecto indirecto significativo sobre el bienestar, por medio de la IE ($\beta = -.15$, $p = .03$), observándose así un efecto de interacción por mediación directa. Es importante remarcar que las puntuaciones del

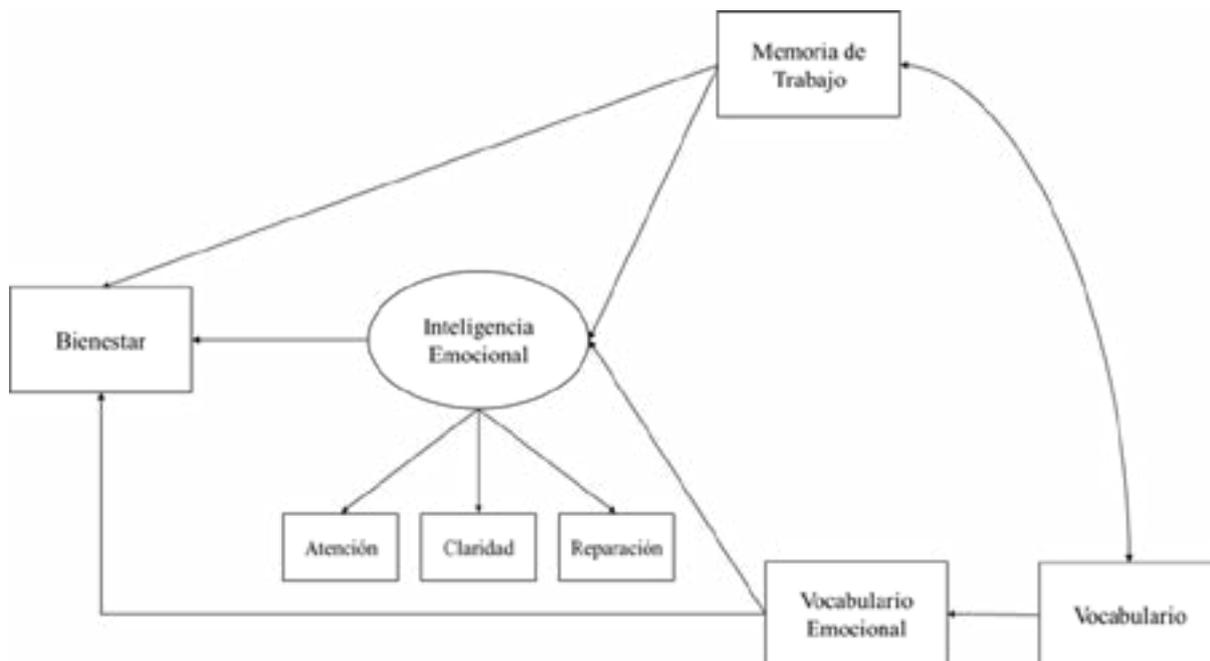


Figura 1. Modelo de relación propuesto.

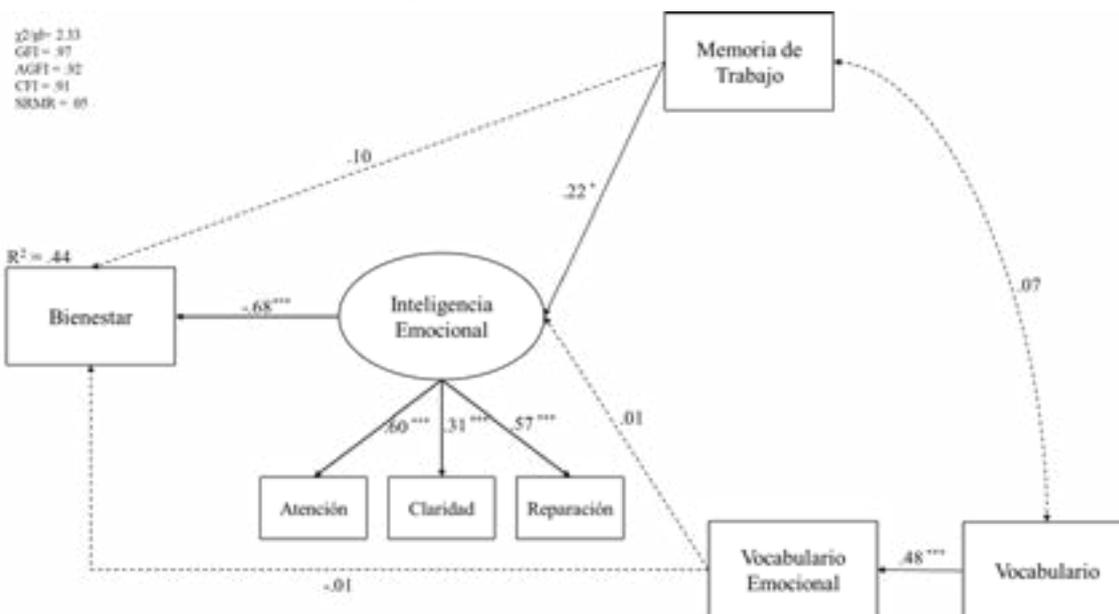


Figura 2. Cargas factoriales, correlaciones, pesos de regresión y R2 del modelo propuesto

instrumento que mide el bienestar se encuentran invertidos, de modo que a menor puntuación mayor bienestar adolescente.

Discusión

El trabajo tenía como objetivo proponer un modelo sobre cómo las puntuaciones obtenidas en habilidades cognitivas, habilidades emocionales y el vocabulario se asocian al nivel de bienestar que los adolescentes reportan. Con este fin se

testó un modelo de interacción entre la IE, la MT, el Vocabulario emocional y el Vocabulario general sobre el bienestar en adolescentes utilizando un análisis de ecuaciones estructurales. El modelo puesto a prueba en el presente trabajo seleccionó constructos psicológicos para analizar la vinculación entre aspectos cognitivos, emocionales y su relación con el bienestar adolescente. Esta selección se realizó teniendo en cuenta variables que son centrales para cada uno de estos ejes e, inclusive, se intentó explorar relaciones entre diferen-

tes teorías sobre habilidades emocionales (como la IE y la teoría de la emoción construida).

Al analizar los resultados del modelo, se observa que la atención a las emociones, la claridad emocional y la reparación cargan a un factor latente que representa la IE-autopercibida. De la misma manera en que observan correlaciones significativas entre los tres factores. Este resultado es coincidente con investigaciones previas donde el modelo de IE-autopercibida ha sido probado en numerosos trabajos donde se replicó la estructura propuesta por Salovey et al. (1995) (Huamán Sanabria, 2021; Jiménez Rosario et al., 2020; Zúñiga et al., 2019, entre otros). En Argentina, por ejemplo, la versión para adolescentes de la TMMS en un estudio con una muestra compuesta por 400 adolescentes, reprodujo la estructura factorial de la prueba con excelentes índices de ajuste (Calero, 2013).

Por su parte, en el modelo, la IE-autopercibida juega un rol significativo que implica que a mayor IE-autopercibida, mayor es el bienestar-psicológico. Este resultado es coincidente con el hallado en investigaciones previas (Gascó et al., 2018; Guerra-Bustamante et al., 2019; Sánchez-Álvarez et al., 2016). Las correlaciones obtenidas muestran una relación moderada entre el bienestar con claridad y recuperación. Este resultado también es coherente con los resultados alcanzados en investigaciones anteriores. A lo largo de los numerosos antecedentes se encuentra que la claridad y la reparación emocional muestran de manera unívoca relacionarse con aspectos psicológicos positivos (Balluerka et al., 2013; Morales-Rodríguez & Pérez-Mármol, 2019, entre otros). Mientras que el factor atención emocional, se ha relacionado con aspectos negativos como una peor salud mental y un mayor rechazo escolar en los adolescentes (Díaz Herrero et al., 2018; Salguero et al., 2012).

En el caso del vocabulario sólo se observó una influencia significativa del Vocabulario general sobre el Vocabulario emocional y una correlación significativa y positiva entre ambos. De acuerdo con la teoría de la emoción construida, sería esperable hallar algún tipo de asociación positiva de esta última variable con la IE-autopercibida o con el bienestar. La diferenciación emocional, evaluada por medio del vocabulario, no se asoció con un mayor bienestar a diferencia de las conclusiones obtenidas en trabajos previos (Kashdan et al., 2015). En el caso de la relación con la IE-autopercibida, debe

tenerse en cuenta que no se está realizando una evaluación de las habilidades emocionales *in situ* sino que se está evaluando por medio de auto-reporte las metacogniciones sobre las habilidades emocionales. La medición por autoinforme puede incluir un sesgo por parte del sujeto a la hora de estimar sus propias capacidades por un error de estimación o por deseabilidad social (Côté, 2014). Por ende, sería recomendable que futuras investigaciones incluyan una evaluación de las habilidades emocionales y del bienestar adolescente que pongan en juego dichas variables con una mayor validez ecológica. A su vez, el vocabulario no mostró tener relación con la MT. Aún no existe un gran número de investigaciones en relación con los postulados de la teoría de la emoción construida por eso todos los resultados, aún aquellos que no son positivos, resultan enriquecedores.

Luego, la MT mostró tener un efecto directo positivo sobre la IE e indirecto positivo sobre el bienestar por medio de la IE. En relación con el efecto indirecto encontrado, se considera que este representa un resultado que contribuye a explicar de qué manera una habilidad cognitiva central, como la MT, se puede relacionar con el bienestar-psicológico. En este trabajo la IE se evaluó por medio de auto-reporte y con estímulos no emocionales y, sin embargo, se encontró una asociación entre ambos constructos a diferencia de lo concluido por Gutiérrez-Cobo et al. (2016). Inclusive la MT mostró tener un efecto positivo sobre la IE-autopercibida, al contrario de los resultados hallados por Mavrou (2021). Además, el hecho de que tanto el instrumento con el cual se midió la IE-autopercibida, como el que se utilizó para medir el bienestar-psicológico sean auto-reportes pero que solo se observe un efecto directo sobre la IE-autopercibida, otorga especificidad de su influencia sobre las habilidades emocionales. Es decir, no se puede atribuir el efecto de la MT a la respuesta a pruebas de auto-reporte, sino a aquello que en específico estas pruebas miden (IE y bienestar-psicológico). En las correlaciones se observó una relación que indica que la MT y la recuperación se relacionan positivamente. Como ya fue expuesto anteriormente, este factor de la IE-autopercibida se relacionó de manera consistente con aspectos psicológicos positivos, y aporta una evidencia adicional sobre la relación que la MT tiene con la capacidad de recuperarse de los estados de ánimo negativos y extender los positivos, lo cual podría estar en la base del efecto indirecto encontrado sobre el bienestar.

Este trabajo no se encuentra exento de limitaciones. La muestra es de tipo no probabilística intencional y esto puede afectar a la generalización de los resultados. Además, a pesar de los métodos estadísticos utilizados las conclusiones a las que se arriban deben considerarse como aproximaciones no causales a un constructo multiterminado como el bienestar-psicológico. Es importante recordar que en este trabajo el análisis se centró únicamente en aspectos personalistas, sin evaluar el contacto a la interacción entre variables personales y variables contextuales.

La propuesta de este modelo tiene como objetivo profundizar el conocimiento sobre aspectos centrales en la socioeducación de los adolescentes. En función de los resultados hallados, sin olvidar las limitaciones del estudio, se podría considerar que los aspectos cognitivos interactúan con las habilidades emocionales en general y no solo con el conocimiento emocional. Asimismo, estas habilidades emocionales se relacionarían de manera positiva con el nivel de bienestar-psicológico. Por ende, con el fin de estimular el desarrollo de las competencias emocionales en adolescentes sería recomendable la realización de intervenciones que abarquen distintos niveles del proceso emocional, que no se agotan solo en el conocimiento de los conceptos emocionales, atendiendo a cómo las variables cognitivas pueden relacionarse con el progreso de estas competencias emocionales.

Referencias

- Baddeley, A. D., Hitch, G. J., & Allen, R. (2020). A Multicomponent Model of Working Memory. In R. H. Logie, V. Camos, & N. Cowan (Eds.), *Working memory: State of the science* (pp. 10–43). Oxford University Press.
- Balluerka, N., Aritzeta, A., Gorostiaga, A., Gartzia, L., & Soroa, G. (2013). Emotional intelligence and depressed mood in adolescence: A multilevel approach. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 13*(2), 110–117. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70014-0](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70014-0)
- Barrett, L. F. (2014). The Conceptual Act Theory: A Précis. *Emotion Review, 6*(4), 292–297. <https://doi.org/10.1177/1754073914534479>
- Barrett, L. F. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 12*(1), 1–23. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Black, D. S., Semple, R. J., Pokhrel, P., & Grenard, J. L. (2011). Component processes of executive function—mindfulness, self-control, and working memory—and their relationships with mental and behavioral health. *Mindfulness, 2*(3), 179–185.
- Bolaños, E. A. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11*(20), 388–408.
- Calero, A. D. (2013). Versión Argentina de la Trait Meta Mood Scale (TMMS) para adolescentes: Una medida de la inteligencia emocional percibida. *Cuadernos de Neuropsicología- Panamerican Journal of Neuropsychology, 7*(1), 104–119. <https://doi.org/10.7714/cnps/7.1.206>
- Castro Solano, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 23*(3), 43–72.
- Casullo, M. M., & Castro Solano, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes Argentinos. [Psychological assessment of psychological well being in Argentine adolescent students.]. *Revista de Psicología, 18*(1), 35–67.
- Côté, S. (2014). Emotional Intelligence in Organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*(1), 459–488. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091233>
- Delgado, A. R., Burin, D. I., & Prieto, G. (2018). Testing the generalized validity of the Emotion Knowledge test scores. *PLoS One, 13*(11), e0207335. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207335>
- Díaz Herrero, Á., González, C., Sanmartín, R., Vicent, M., Lagos San Martín, N., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2018). Profiles of emotional intelligence and demotivation to attend school in Chilean adolescents. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9712-4>

- Emmorey, K. D., & Fromkin, V. A. (1988). The mental lexicon. *Linguistics: The Cambridge Survey*, 3, 124–149.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., & Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual*, 20(1), 5.
- Gascó, V. P., Badenes, L. V., & Plumed, A. G. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema*, 30, 310–315.
- Gendron, M., Lindquist, K. A., Barsalou, L., & Barrett, L. F. (2012). Emotion words shape emotion percepts. *Emotion (Washington, D.C.)*, 12(2), 314–325. <https://doi.org/10.1037/a0026007>
- Guerra-Bustamante, J., León-del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1720.
- Gutiérrez, M., & Gonçalves, T.-O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 13(3).
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The Relationship between Emotional Intelligence and Cool and Hot Cognitive Processes: A Systematic Review. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 10, 101. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2016.00101>
- Hair, F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis with readings*: New Jersey: Prentice Hall: .
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huamán Sanabria, G. S. (2021). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24 en adolescentes de Villa El Salvador*.
- Injoque-Ricle, I., Pablo Barreyro, J., Calero, A., & I Burin, D. (2012). Memoria de Trabajo y vocabulario: Un modelo de interacción entre los componentes del modelo de Baddeley y el sistema de información verbal cristalizada. *Cuadernos de Neuropsicología*, 6(1), 33–45.
- Jasielska, A., Kaczmarek, L., Bro ska, A., Dominiak, M., Niemier, K., Patalas, D., Sokołowski, A., & Tomczak, M. (2019). The relationship between working memory and emotion regulation strategies. *Roczniki Psychologiczne*, 18(4), 567–578.
- Jiménez Rosario, M. N., Sáez, I. A., & Esnoaila, I. (2020). Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido de adolescentes. *Suma Psicológica*, 27(1), 18–26.
- Kashdan, T. B., Barrett, L. F., & McKnight, P. E. (2015). Unpacking emotion differentiation: Transforming unpleasant experience by perceiving distinctions in negativity. *Current Directions in Psychological Science*, 24(1), 10–16. <https://doi.org/10.1177/0963721414550708>
- Kosmas, P., Ioannou, A., & Zaphiris, P. (2019). Implementing embodied learning in the classroom: effects on children's memory and language skills. *Educational Media International*, 56(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1547948>
- Logie, R., Camos, V., & Cowan, N. (2020). *Working Memory* (R. Logie, V. Camos, & N. Cowan, Eds.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198842286.001.0001>
- Lynn, S. K., Ibagón, C., Bui, E., Palitz, S. A., Simon, N. M., & Barrett, L. F. (2016). Working memory capacity is associated with optimal adaptation of response bias to perceptual sensitivity in emotion perception. *Emotion*, 16(2), 155.
- Masrai, A. (2020). *Exploring the impact of individual differences in aural vocabulary knowledge, written vocabulary knowledge and working memory capacity on explaining L2 learners' listening comprehension*. 11(3), 423–447. <https://doi.org/doi:10.1515/applirev-2018-0106>
- Mavrou, I. (2021). Emotional intelligence, working memory, and emotional vocabulary in L1 and

L2: Interactions and dissociations. *Lingua*, 257, 103083. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103083>

Montero Perez, M. (2020). INCIDENTAL VOCABULARY LEARNING THROUGH VIEWING VIDEO: THE ROLE OF VOCABULARY KNOWLEDGE AND WORKING MEMORY. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(4), 749–773. <https://doi.org/DOL:10.1017/S0272263119000706>

Morales-Rodríguez, F. M., & Pérez-Mármol, J. M. (2019). The role of anxiety, coping strategies, and emotional intelligence on general perceived self-efficacy in university students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1689.

Olderbak, S., Semmler, M., & Doebler, P. (2019). Four-Branch Model of Ability Emotional Intelligence With Fluid and Crystallized Intelligence: A Meta-Analysis of Relations. *Emotion Review*, 11(2), 166–183. <https://doi.org/10.1177/1754073918776776>

Oliva Delgado, A., Ríos Bermudez, M., Antolín Suárez, L., Parra Jimenéz, A., Hernando Gómez, A., & Pertegal Vega, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 1–10. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>

Pe, M. L., Koval, P., Houben, M., Erbas, Y., Champagne, D., & Kuppens, P. (2015). Updating in working memory predicts greater emotion reactivity to and facilitated recovery from negative emotion-eliciting stimuli. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00372>

Pe, M. L., Koval, P., & Kuppens, P. (2013). Executive well-being: Updating of positive stimuli in working memory is associated with subjective well-being. *Cognition*, 126(2), 335–340. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.10.002>

Pratt, A. S., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2021). Sentence repetition with bilinguals with and without DLD: Differential effects of memory, vocabulary, and exposure. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(2), 305–318.

R Core Team. R: A Language and Environment for Statistical Computing, Version 4.1. 3; R Foundation for Statistical Computing: Vienna, Austria, 2022.

Rehna, T., & Hanif, R. (2017). Verbal cognitive abilities and emotional and behavioral problems of secondary school children. *Foundational University Journal of Psychology*, 2(2), 20–35.

Rosseel, Y. (2012). Lavaan: an R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069.

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28.

Salguero, J. M., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21–34. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0063-8>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure & health* (pp. 125–151). American Psychological Association.

Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>

Schmeichel, B. J., & Tang, D. (2015). Individual Differences in Executive Functioning and Their Relationship to Emotional Processes and Responses. *Current Directions in Psychological Science*, 24(2), 93–98. <https://doi.org/10.1177/0963721414555178>

Schwering, S. C., & MacDonald, M. C. (2020). Verbal working memory as emergent from language comprehension and production. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14, 68.

Smidt, K. E., & Suvak, M. K. (2015). A brief, but nuanced, review of emotional granularity and emotion differentiation research. *Current Opinion in Psychology*, 3, 48–51. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.02.007>

Trigueros, N., Toledo, R., Siesquén, D., Capcha, M., & Arias-Gonzales, J. (2023). Funciones ejecutivas y bienestar psicológico en estudiantes de educación secundaria. *Revista Innova Educación*, 5(1), 77–87.

Vine, V., Boyd, R. L., & Pennebaker, J. W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature Communications*, 11(1), 4525. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18349-0>

Zúñiga, J. O., Lara, G. A. G., & Pérez, O. C. (2019). Propiedades Psicométricas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) en Adolescentes de Chiapas, México. *European Scientific Journal, ESJ*, 15(16), 280.