

Factores emocionales internos como estrategias de protección del estrés en futuros docentes

Óscar Gavín ChocanoUniversidad de Jaén (España)  **Inmaculada García-Martínez**Universidad de Granada (España)  **Eufrasio Pérez-Navío**Universidad de Jaén (España)  **Rocío Quijano-López**Universidad de Jaén (España)  <https://dx.doi.org/10.5209/rced.82623>

Recibido: Septiembre 2022 • Revisado: Octubre 2022 • Aceptado: Noviembre 2022

ES Resumen. INTRODUCCIÓN. El bienestar subjetivo de la persona, fluctúa en la complementariedad entre componentes emocionales y cognitivos, teniendo implicaciones consustanciales en el desarrollo global del individuo. Por tanto, identificar aquellos factores de protección socioemocionales nos permitirá definir estrategias reguladoras frente al estrés. El presente estudio pretende aportar evidencias sobre el valor de la Inteligencia Emocional y Resiliencia como factores de protección frente al estrés, actuando como variable mediadora la Autoestima. MÉTODO. Se utilizó el enfoque de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM) del modelo de ruta. Participaron 723 estudiantes universitarios, 588 son mujeres, (81.30%) y 135 hombres (18.70%), con una edad media de 21.43 años (± 5.65). Se utilizaron los instrumentos: Escala de Resiliencia (RS-14), *Wong Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS-S), *Escala de Autoestima de Rosenberg* (RSE), *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) y *Perceived Stress Scale* (PSS-10). RESULTADOS. Los resultados evidenciaron la relación entre las dimensiones de los instrumentos considerados, actuando como variable potenciadora la autoestima, siendo los coeficientes de determinación: autoestima ($R^2=.632$), satisfacción vital ($R^2=.313$) y estrés percibido ($R^2=.509$), con un error cuadrático medio (SRMR) de .067. DISCUSIÓN. Las consecuencias prácticas subrayan la necesidad de fomentar estrategias educativas útiles de análisis de las situaciones emocionales.

Palabras clave: Autoestima; estrés percibido; inteligencia emocional; satisfacción vital; resiliencia

EN Internal emotional factors as stress protection strategies in future teachers

EN Abstract. INTRODUCTION. The subjective well-being of the person varies in the complementarity between emotional and cognitive components, with substantial implications for the overall development of each individual. Therefore, identifying those socioemotional protection factors will allow us to define regulatory strategies against stress. The present study aims to provide evidence on the value of Emotional Intelligence and Resilience as protective factors against stress, with Self-Esteem acting as a mediating variable. METHOD. The partial least squares (PLS-SEM) approach to the path model was used. A total of 723 university students participated, 588 were women (81.30%) and 135 men (18.70%), with an average age of 21.43 years (± 5.65). The following instruments were used: *Resilience Scale* (RS-14), *Wong Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS-S), *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSE), *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) and *Perceived Stress Scale* (PSS-10). RESULTS. The results evidenced the relationship between the dimensions of the instruments considered, with self-esteem acting as an empowering variable, the coefficients of determination are: self-esteem ($R^2=.632$), life satisfaction ($R^2=.313$), and perceived stress ($R^2=.509$), with a root mean square error (SRMR) of .067. DISCUSSION. The practical consequences underline the need to promote useful educational strategies for analysing emotional situations.

Keywords: Self-esteem; perceived stress; emotional intelligence; life satisfaction; resilience.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Autoestima: base de la salud cognitivo-emocional. 1.2. Satisfacción vital: juicio global de vida. 1.3. Estrés percibido: percepción externa de una amenaza sobre el bienestar. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Instrumentos. 2.3. Procedimiento. 2.4. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Modelo Estructural. 4. Discusión. 5. Referencias.

Cómo citar: Gavín Chocano, Ó.; García-Martínez, I.; Pérez-Navío, E.; Quijano-López, R. (2024). Factores emocionales internos como estrategias de protección del estrés en futuros docentes. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 81-91.

1. Introducción

El contexto universitario resulta para muchos futuros docentes un nuevo entorno relacional, donde las reacciones sistemáticas no especificadas en el ejercicio de la actividad lectiva (resistencia, acomodación y agotamientos), son el producto de factores emocionales en el logro de un mayor o menor bienestar psicológico, siendo en muchos casos una oportunidad de desarrollo personal y académico; en otros, potenciador de desequilibrios psicológicos, estrés, ansiedad y abandono de la carrera universitaria (Suárez & Ramírez-Díaz, 2020). Identificar aquellos factores socioemocionales ha suscitado un interés creciente en las últimas décadas, por la contribución que dicho conocimiento puede ofrecer para la detección de conductas disruptivas e incremento de factores de riesgo psicosocial, mejora del rendimiento académico y estrategias cognitivo-emocionales (McClughen & Foster, 2018). Diferentes investigaciones han evidenciado que aquellos estudiantes que presentan mayores niveles de factores internos positivos, presentan menor cantidad de síntomas físicos, menor ansiedad y estrés, una mayor autoestima y hacen mayor uso adaptativo frente a la adversidad (Black & Allen, 2018; Kurnaz et al., 2020; Gujare & Tiwari, 2016). Otros trabajos, mantienen que los estudiantes universitarios con altos niveles de Inteligencia Emocional (en adelante IE), presentan una mayor autorregulación, resiliencia, mejora del rendimiento lectivo, aprendizaje, motivación para el logro académico, satisfacción vital, empatía, y una buena calidad en sus relaciones interpersonales (Hawi & Samaha, 2017; Rey et al., 2011; Ruvalcaba-Romero et al., 2017). Por el contrario, estudios realizados evidencian que una baja IE y resiliencia constituyen un factor importante ligado a una baja autoestima en las que se evidencia un déficit emocional para manejar el estrés (Nespereira-Campuzano & Vázquez-Campo, 2017). Así expuesto, diferentes investigaciones que han evidenciado a la relación potencial de los diferentes moduladores cognitivo-emocionales internos, han significado la importancia de la autoestima como uno de los factores socioemocionales más importantes que llevan al sujeto a tomar decisiones, a interaccionar con otras personas, a experimentar diferentes reacciones emocionales y, en el contexto académico, tener un rendimiento adecuado (Rosenberg, 1965).

1.1. Autoestima: base de la salud cognitivo-emocional

La autoestima representa uno de los factores psicológicos internos más influyentes, como juicio que hacen las personas de sí mismas, en cada momento de su vida, fluctuando entre una actitud positiva o negativa (Rosenberg, 1965), apoyada por las percepciones relativas a la apariencia, inteligencia y competencia, es decir, para entender el concepto de autoestima en su totalidad es necesario constatar que las personas necesitan de otras personas, como referentes, para poder valorarse a sí mismas (Leary & Baumeister, 2000). La autoestima no es innata, se desarrolla, crece y se genera con la propia madurez del ser humano fruto de la historia personal del mismo, de ahí que progrese una autoestima con actitudes positivas que fortalecen a la persona o que se favorezca el desarrollo de la autoestima con actitudes negativas que promueven el crecimiento de debilidades y empobrecimiento de la persona. Esto genera sentimientos de valor sobre uno mismo, favorables o desfavorables, resaltando o limitando cualidades que se manifiestan como respuesta de nuestra sensibilidad y emotividad. A tenor de lo indicado, podríamos señalar que la autoestima tiene varios componentes que la configuran, cognitivo, afectivo y conductual. El cognitivo se corresponde con el propio conocimiento de sí mismo; el afectivo relacionado con el grado de aceptación de sí mismo y, por último, el conductual que permite al ser humano expresarse y relacionarse con otros mediante una intención de actuación. Diferentes investigaciones han evidenciado la relación de una mayor autoestima con el bienestar psicológico, IE, resiliencia y mayor capacidad adaptativa en la resolución de problemas. Por el contrario, una baja autoestima se ha relacionado con un mayor estrés, bajo rendimiento académico, depresión, ansiedad, trastornos alimenticios, dificultad en las relaciones interpersonales e incluso, suicidio (Sa et al., 2019). Aspectos cruciales, especialmente al inicio de los estudios universitarios, etapa llena de nuevas exigencias y cambios, cuyo desarrollo óptimo dependerá de una buena salud emocional en todos los sentidos (Bajaj et al., 2019).

1.1. Inteligencia emocional y resiliencia: modulador de competencias socioemocionales

La IE y resiliencia son dos conceptos muy relacionados a lo largo del tiempo, importantes no solo para el uso adaptativo de las emociones, autoestima y manejo del estrés, sino para el logro del bienestar subjetivo y satisfacción vital. Conceptos que mantienen una estrecha relación en el desarrollo de competencias socioemocionales, y que podrían ser potenciadas en el contexto educativo.

La IE, desde su conceptualización hasta hoy (Salovey & Mayer, 1990), ha evolucionado paralelamente a la controversia generada por su definición y origen, dando lugar diversas definiciones y medidas del constructo; poniendo de manifiesto la distinción entre diferentes tendencias a la hora de medir la IE (Miao et al., 2020). En primer lugar, los que consideran la IE como un conjunto de procesamiento de las emociones y las habilidades (Mayer et al., 2016; Mayer & Salovey, 1997), evalúan la IE a través de pruebas de rendimiento objetivo. Una segunda tendencia, considera la IE en términos de aspectos múltiples de funcionamiento personal (Bar-On, 1997), utilizando metodologías de autoinforme. Por último, una tercera opción es la que consideraría como medida de evaluación al observador (Mayer et al., 2016).

En coherencia con los propósitos de nuestra investigación, y dentro de la segunda categoría, uno de los instrumentos más utilizados ha sido la Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS; Wong & Law, 2002), cuya validez convergente con respecto a su medida está relacionada con la validez predictiva de la satisfacción vital y bienestar psicológico (Gavín-Chocano & Molero, 2020; Law et al., 2004; Urquijo et al., 2016) y validez de criterio con respecto al bienestar personal (Urquijo et al., 2016) y el estrés (Rey et al., 2016).

1.3. Satisfacción vital: juicio global de vida

La satisfacción vital, como análisis cognitivo y emocional, referido al deseo interno de las personas por su autoestima, crecimiento personal y afrontamiento de las dificultades (Diener et al., 1999), ha sido analizado desde diferentes perspectivas: un enfoque cognitivo, centrado en la manera en que los individuos evalúan su vida en algún aspecto concreto o en su totalidad (Diener et al., 1985); y un enfoque afectivo o emocional, donde la satisfacción vital constituiría un balance entre afectos positivos y negativos (Veenhoven, 1994). A lo largo del tiempo, se ha considerado la relación entre la satisfacción vital y autoestima, evidenciando la validez predictiva de ambos factores. Diferentes trabajos han establecido esta relación (Martínez-Antón et al., 2007; Vallejo-Martín et al., 2016). Igualmente, la satisfacción vital parece tener relación con la capacidad resiliente (Zayas et al., 2018). Por último, la relación entre satisfacción vital y estrés percibido vendría condicionada por la incompatibilidad entre circunstancias ambientales y los recursos cognitivo-emocionales personales que determinan un mayor o menor bienestar (Remor, 2006).

1.4. Estrés percibido: percepción externa de una amenaza sobre el bienestar

El estrés percibido es el resultado de la interacción entre individuo y contexto y la percepción individual de amenaza como desequilibrio de bienestar (Oblitas et al., 2017), es decir, aquellas percepciones que se consideran desagradables, o amenazantes (Brito-Ortíz et al., 2019). En el contexto universitario, los mayores niveles de estrés se producen, no solo por la elevada carga lectiva, sino por la etapa de vida, en la que el estudiante, debe hacer frente a numerosos cambios (Pittman & Richmond, 2008). Por tanto, el estrés percibido, se entiende como una respuesta personal que aparece debido a un desequilibrio entre las demandas o exigencias del ambiente y los recursos personales, como IE y capacidad resiliente (Black & Allen, 2018).

Este estudio, se interesa por la relación entre factores emocionales internos como estrategias de protección del estrés, entendiendo que la autoestima es uno de estos factores internos más condicionantes, que motivan al individuo a tomar decisiones, conectarse o experimentar determinadas respuestas emocionales. (Rosenberg, 1965). La relación entre IE y una actitud resiliente con la autoestima, vendrá determinada por los efectos positivos sobre la satisfacción vital (Urquijo et al., 2016). Algunas investigaciones señalan que la autoestima predice una mayor o menor satisfacción vital (Vallejo-Martín et al., 2016). Concretamente, se ha sugerido como recursos personales fundamental para el bienestar y el estrés percibido de los estudiantes universitarios (Mansfield et al., 2016).

Así expuesto, se plantea como objetivo central de este estudio: Analizar el potencial mediador de la autoestima de la IE y resiliencia sobre la satisfacción vital y estrés percibido en estudiantes universitarios, como factor de protección académico y vital.

De igual forma, constatando que la IE y resiliencia influyen de manera determinante en las habilidades cognitivas y emocionales, utilizando estrategias reguladoras en función del contexto (Mérida-López et al., 2020), proponemos la siguiente hipótesis (*H1*):

- *H1*: Niveles bajos de IE y resiliencia están asociados a mayores niveles de estrés.

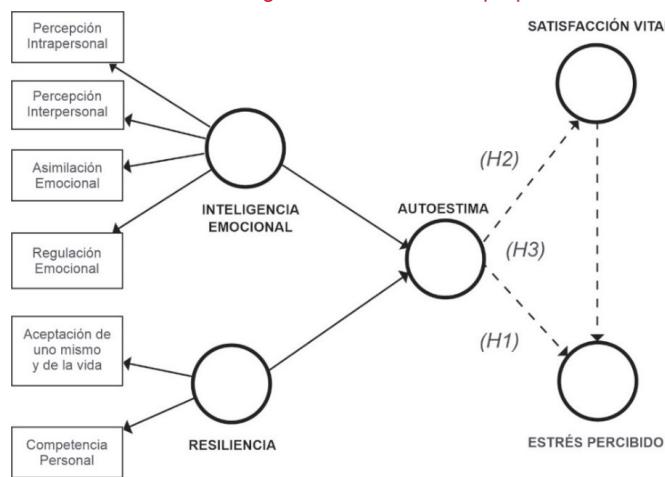
Diferentes estudios consideran que el uso adecuado de estrategias emocionales podría contribuir a experimentar estados emocionales positivos, teniendo una incidencia en el bienestar de las personas (Nieuwenhuijse et al., 2020), por lo que planteamos una segunda hipótesis (*H2*):

- *H2*: Niveles elevados de IE y resiliencia se relacionan con una mayor satisfacción vital.

La autoestima condiciona todos los momentos socioemocionales de la vida de las personas, desde aspectos intrapersonales como interpersonales, pasando por el estatus y la satisfacción vital, hasta procesos adaptativos relacionados con el estrés percibido (Reignier & Fita, 2018), considerando una tercera hipótesis (*H3*):

- *H3*: La autoestima, como factor potenciador de la IE y resiliencia, condicionará un mayor o menor estrés y satisfacción vital.

Figura 1. Modelo teórico propuesto.



2. Método

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 723 estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Jaén, Andalucía (España). Para su selección se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo incidental. La distribución de los participantes ($n=723$) por género es la siguiente: 588 son mujeres, (81.30%) y 135 hombres (18.70%), en coherencia con la proporción por sexos en las titulaciones de educación en España. El rango de edad oscila entre 18 y 56 años, con una edad media de 21.43 años (± 5.654).

2.2. Instrumentos

Escala de Resiliencia (RS-14), versión en Español (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2014), de Wagnild (2009). Mide el grado de resiliencia, considerado como una característica de personalidad positiva que permite la adaptación del individuo a situaciones adversas. La RS-14 mide dos dimensiones: competencia personal (11 ítems, autoconfianza, independencia, decisión, ingenio y perseverancia) y aceptación de uno mismo y de la vida (3 ítems, adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable). Se ha demostrado que esta escala tiene una confiabilidad (α) de .79.

WLEIS-S. Para evaluar la IE se utilizó el instrumento *Wong Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS-S), en su versión en español (Extremera et al., 2019). Se fundamenta en la escala de IE de Wong y Law -WLEIS- (Wong & Law, 2002), consta de 16 ítems y 4 dimensiones: percepción intrapersonal (evaluación de las propias emociones), percepción interpersonal (evaluación de las emociones de otros), asimilación (uso de las emociones) y regulación emocional. Se ha utilizado una escala tipo Likert de 7 puntos (1 a 7 puntos), siendo la validez y fiabilidad en contextos españoles de ($\alpha = .91$).

Escala de Autoestima de Rosenberg -RSES- (Rosenberg, 1965); adaptada al Español (Salgado & Iglesias, 1995), para evaluar la autoestima, es decir, los sentimientos de respeto y aceptación de uno mismo/a a través de 10 ítems. Cinco de los ítems están redactados en positivo y los otros cinco restantes en negativo. Ha sido adaptada y validada en población española mostrando propiedades psicométricas satisfactorias (Salgado & Iglesias, 1995). La consistencia interna calculada mediante alfa de Cronbach es de .80.

Satisfaction with Life Scale. Para evaluar la satisfacción vital se utilizó la *Satisfaction with Life Scale* -SWLS- (Diener et al., 1985), en concreto la versión de la Escala de Satisfacción con la Vida de Vázquez et al. (2013). Compuesta por cinco ítems donde los participantes deben indicar el grado de acuerdo o desacuerdo para cada una de las opciones de respuesta del instrumento. La escala en la versión española informa de una consistencia interna de $\alpha=.82$.

Perceived Stress Scale -PSS- (Cohen et al., 1983; Remor, 2006), en su versión corta (PSS-10). Dicha escala está formada por 14 ítems, a favor del control (7 ítems; e.g. "Con qué frecuencia has sentido que tienes el control de todo") y pérdida de control (7 ítems; e.g. "Con qué frecuencia has estado enfadado/a porque las cosas que te han ocurrido estaban fuera de tu control"). La puntuación de la PSS-10 se obtiene invirtiendo las puntuaciones de los ítems (6,7,8,9) y sumando todos los 10 ítems (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 14).

2.3. Procedimiento

Se siguieron las directrices éticas promovidas e impulsadas por la normativa nacional e internacional para la realización de investigaciones con personas, a través de la cumplimentación del consentimiento informado y garantía de la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos. El instrumento se administró de forma individual a través de la plataforma Google® (Google forms). El tiempo aproximado de respuesta de cada sujeto fue de 30 minutos. Esta investigación está aprobada por el Comité Ético de Investigación en Seres Humanos de la Universidad de Jaén (code OCT.20/1.TES).

2.4. Análisis de datos

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas), analizando a priori la validez, fiabilidad (alfa de Cronbach y coeficiente Omega) y consistencia interna de cada instrumento, mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), para verificar las propiedades psicométricas del cuestionario y obtener las cargas factoriales de cada ítem. El análisis de normalidad se realizó mediante el contraste de hipótesis multivariante (siendo la distribución del conjunto normal multivariante, cada una de las variables marginales cumplirá los criterios de normalidad univariante, pero no a la inversa), resultando la distribución no normal. Los análisis se realizaron empleando el programa SPPS AMOS 25., el software jamovi (The jamovi Project, 2020) en su Versión 1.2 y SmartPLS (versión 3.3.6). En relación a los coeficientes considerados en este estudio, se utilizó la prueba de Chi cuadrado (χ^2), los grados de libertad (gl), y los índices de ajuste CFI, GFI, SRMR y RMSEA. En este sentido, χ^2 debe ser entendido a partir de la proporción en relación con los grados de libertad χ^2/gl (Hooper et al., 2008), donde los valores deben estar entre 2 y 5. El índice de ajuste comparativo (CFI) calcula el ajuste relativo del modelo observado, cuyo valor debe ser superior a .90 indicando un buen ajuste (Gefen et al., 2011). Igualmente, el índice de bondad de ajuste (GFI), por encima de .90, indica la proporción de varianza y covarianza de los datos del modelo. De mismo modo, la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR), medias estandarizadas de los residuos, es decir, la diferencia entre la matriz observada y la del modelo, siendo inferiores a .10, indican un buen ajuste del modelo (Hooper et al., 2008). El error cuadrático medio de aproximación por grado de libertad (RMSEA), como medida de discrepancia debe tener unos resultados inferiores a .08 (Kline, 2015). En todos los casos se empleó un nivel de confianza del 95% (significación $p < .05$). Una vez depurado el modelo y asegurado de que los constructos estaban correctamente definidos a partir de cada ítem, se desarrolló el modelo estructural para validar las hipótesis formuladas en forma de relaciones entre las diferentes dimensiones.

3. Resultados

En primera instancia, se realizó la prueba multivariada de Mardia para contrastar si la asimetría y la curtosis del conjunto de variables observadas permitían asumir los supuestos de normalidad. Los resultados evidenciaron que los datos no seguían una distribución normal. De igual forma, se analizaron los supuestos de multicolinealidad, homogeneidad y homocedasticidad, para verificar que la varianza de los errores era constante, donde la distribución resultante no incumplía ningún supuesto, es decir existe relación de dependencia entre variables.

A partir de los datos obtenidos con cada uno de los instrumentos (Tabla 1), se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para verificar la validez y estructura interna de cada ítem.

Tabla 1. Cargas factoriales

Factor latente	Indicador	α	ω	Estimador	SE	Z	p	β	AVE	RC
Competencia personal	CP1	.84	.86	.469	.0590	7.95	<.001	.513	.518	.826
	CP2	.83	.86	.621	.0643	9.65	<.001	.599		
	CP3	.83	.86	.770	.0790	9.74	<.001	.603		
	CP4	.82	.85	1.031	.0812	12.70	<.001	.739		
	CP5	.85	.87	.627	.0995	6.31	<.001	.415		
	CP6	.84	.87	.410	.0596	6.88	<.001	.449		
	CP7	.85	.87	.378	.0683	5.54	<.001	.368		
	CP8	.83	.85	1.160	.0894	12.98	<.001	.753		
	CP9	.85	.87	.195	.0568	3.43	<.001	.234		
	CP10	.83	.86	.692	.0713	9.70	<.001	.603		
	CP11	.83	.85	.684	.0594	11.52	<.001	.690		
Aceptación de uno mismo y de la vida	ACEP1	.52	.53	.807	.0946	8.54	<.001	.546	.641	.712
	ACEP2	.32	.33	1.443	.1059	13.62	<.001	.910		
	ACEP3	.78	.78	.389	.0846	4.60	<.001	.328		
Percepción intrapersonal	SEA1	.87	.88	.919	.0775	11.85	<.001	.691	.601	.850
	SEA2	.87	.87	1.219	.0674	18.07	<.001	.919		
	SEA3	.86	.87	1.225	.0670	18.28	<.001	.928		
	SEA4	.88	.88	.549	.0734	7.48	<.001	.472		
Percepción interpersonal	OEA1	.88	.88	.778	.0569	13.68	<.001	.790	.549	.825
	OEA2	.88	.88	.892	.0588	15.16	<.001	.857		

	OEA3	.88	.88	.538	.0702	7.67	<.001	.496		
	OEA4	.87	.87	.690	.0528	13.06	<.001	.771		
Asimilación emocional	UOE1	.87	.87	.748	.0736	10.15	<.001	.623	.507	.802
	UOE2	.87	.87	.900	.0790	11.39	<.001	.647		
	UOE3	.87	.87	1.067	.0868	12.30	<.001	.745		
	UOE4	.87	.87	.939	.0699	13.43	<.001	.816		
Regulación emocional	ROE1	.87	.87	.956	.0726	13.16	<.001	.745	.681	.893
	ROE2	.86	.87	1.209	.0688	17.58	<.001	.901		
	ROE3	.87	.87	1.004	.0836	12.00	<.001	.690		
	ROE4	.86	.89	1.327	.0694	19.12	<.001	.938		
Estrés percibido (PSS10)	EST1	.79	.84	.943	.0796	11.85	<.001	.698	.486	.902
	EST2	.81	.86	.776	.0909	8.54	<.001	.535		
	EST3	.79	.84	.985	.0830	11.87	<.001	.700		
	EST6	.79	.84	.766	.0750	10.21	<.001	.616		
	EST7	.78	.84	.983	.0688	14.28	<.001	.789		
	EST8	.80	.85	1.148	.0702	16.37	<.001	.862		
	EST9	.89	.89	1.017	.0832	12.22	<.001	.707		
	EST10	.79	.85	.994	.0719	13.83	<.001	.772		
	EST11	.80	.85	.984	.0818	12.02	<.001	.698		
	EST14	.81	.86	.756	.0914	8.27	<.001	.516		
Autoestima	AUTO1	.86	.87	.485	.0699	6.93	<.001	.447	.429	.877
	AUTO2	.84	.86	.627	.0560	11.19	<.001	.668		
	AUTO3	.84	.86	.842	.0688	12.24	<.001	.713		
	AUTO4	.83	.85	1.155	.0788	14.85	<.001	.815		
	AUTO5	.83	.85	1.058	.0667	15.88	<.001	.851		
	AUTO6	.86	.87	.737	.1115	6.62	<.001	.427		
	AUTO7	.83	.85	1.022	.0787	12.98	<.001	.745		
	AUTO8	.84	.86	1.098	.1099	10.00	<.001	.608		
	AUTO9	.83	.86	1.289	.1102	11.70	<.001	.688		
	AUTO10	.86	.88	.704	.1119	6.30	<.001	.408		
Satisfacción vital	SV1	.78	.80	.863	.0760	11.35	<.001	.678	.506	.891
	SV2	.77	.79	.882	.0667	13.22	<.001	.760		
	SV3	.74	.75	1.007	.0549	11.96	<.001	.912		
	SV4	.80	.83	.657	.0732	8.97	<.001	.560		
	SV5	.80	.82	.963	.1030	9.35	<.001	.590		

Nota. RS-14: Escala de Resiliencia; WLEIS-S: Escala Wong Law Emotional Intelligence; PSS-10 Escala de Estrés percibido; Escala de Autoestima de Rosenberg; SWLS: Satisfaction with Life Scale; SWLS: Satisfaction vital. SE: Error estandarizado; Z: Z-valor en la estimación; p: p-valor de Z estimación; β : Estimación estandarizada; AVE: Varianza media extraída; RC: Ratio crítico.

Escala de Inteligencia Emocional de Wong Law (WLEIS-S). Las cargas factoriales para los ítems de esta escala presentó un adecuado ajuste (Hair et al., 2021), $\chi^2/df = 2.913$, con CFI = 0.913, SRMR = .047, RMSEA = .074. La confiabilidad de esta escala fue α de Cronbach = .883 y ω de McDonald = .884.

Escala de Resiliencia (RS-14). Las cargas factoriales para los ítems de esta escala de resiliencia mostraron un ajuste moderado (Hair et al., 2021), $\chi^2/df = 3.058$, con CFI = 0.905, SRMR = .051, RMSEA = .079. La confiabilidad de esta escala fue α de Cronbach = .847 y ω de McDonald = .852.

Escala de Estrés percibido (PSS-10). Las cargas factoriales para los ítems de esta escala de estrés percibido mostraron un ajuste adecuado (Hair et al., 2021), $\chi^2/df = 2.768$, con CFI = 0.910, SRMR = .039, RMSEA = .063. La confiabilidad de esta escala fue α de Cronbach = .829 y ω de McDonald = .870.

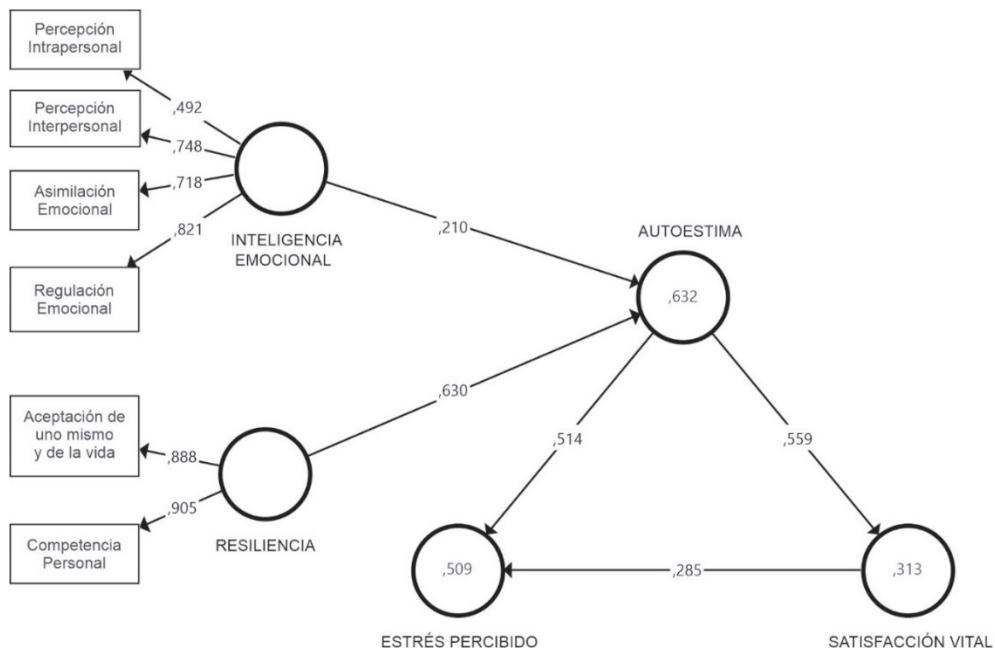
Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE). Las cargas factoriales para los ítems de esta escala de autoestima mostraron un ajuste adecuado (Hair et al., 2021), $\chi^2/df = 3.102$, con CFI = 0.921, SRMR = .061, RMSEA = .080. La confiabilidad de esta escala fue α de Cronbach = .859 y ω de McDonald = .878.

Escala de Satisfacción vital (SWLS). Las cargas factoriales para los ítems de esta escala de autoestima mostraron un ajuste adecuado (Hair et al., 2021), $\chi^2/df = 2.196$, con CFI = 0.9731, SRMR = .029, RMSEA = .078. La confiabilidad de esta escala fue α de Cronbach = .816 y ω de McDonald = .833.

3.1. Modelo Estructural

Para analizar la robustez de las cargas factoriales y la significación entre las variables, se utilizó el procedimiento de Bootstrapping con 2000 submuestras (Hair et al., 2021), resultando el modelo estructural (Figura 2), donde se informa sobre las variables latentes consideradas en esta investigación. Como indica R^2 , el 63.2% de la varianza de Autoestima; el 31.3% de la varianza de Satisfacción vital; y el 50.9% de la varianza de Estrés percibido, explicado por las variables IE y Resiliencia, que forman el modelo. En este sentido, valores de R^2 por encima de .67 indican un ajuste sustancial del modelo y por encima de .33 un ajuste moderado (Chin, 1998), con un error cuadrático medio (SRMR) de .067. Un valor de SRMR < 0,08 se considera aceptable y SRMR < 0,05 se considera óptimo (Chin, 1998). Por tanto, el valor predictivo del modelo en general fue adecuado.

Figura 2. Fiabilidad y validez del modelo.



En la tabla 2 se presentan el alfa de Cronbach, coeficiente Omega, cargas externas y los grados del índice de fiabilidad compuesta (IFC). En relación a la validez convergente obtenida a través de la estimación de la varianza promedio extraído (AVE), los valores deben ser mayores a .5, según los criterios de Becker et al. (2018). Es decir, un valor alto de (AVE) tendrá una mejor representación de la carga de la variable observable.

Tabla 2. Validez convergente.

Variable	α	ω	Índice de Fiabilidad Compuesta (IFC)	Rho_A	Varianza extraída media (AVE)
Inteligencia emocional (WLEIS-S)	.88	.88	.793	.733	.598
Resiliencia (RS-14)	.84	.85	.891	.758	.803
Autoestima	.85	.87	.898	.908	.580
Satisfacción vital (SWLS)	.81	.83	.879	.841	.595
Estrés percibido (PSS-10)	.83	.83	.919	.911	.534

Nota: (1) Coeficiente alfa de Cronbach = α , Coeficiente Omega = ω

La validez discriminante (Tabla 3) muestra la diferencia entre la variable latente de mayor valor con el resto de variables, señalando en negrita la raíz cuadrada de la varianza media extraída (Martínez & Fierro, 2018).

Tabla 3. Validez discriminante.

Variable	1	2	3	4	5
1. Inteligencia emocional (WLEIS-S)	.705				
2. Resiliencia (RS-14)	.721	.896			
3. Autoestima	.664	.782	.693		
4. Satisfacción vital (SWLS)	.383	.502	.559	.772	
5. Estrés percibido (PSS-10)	.714	.698	.673	.572	.731

La validez discriminante (Tabla 4) fue analizada a través del análisis de las cargas cruzadas de cada una de las variables latentes y sus respectivas variables observadas, siendo mayores las cargas que el resto de variables (Ramírez-Asís et al., 2020).

Tabla 4. Cargas cruzadas (variables latentes y observables).

Variable	IE	Resiliencia	Autoestima	Satisfacción vital	Estrés percibido
Percepción intrapersonal	.718	.415	.449	.204	.455
Percepción interpersonal	.492	.250	.187	.069	.233
Asimilación emocional	.821	.701	.637	.407	.575
Regulación emocional	.748	.530	.453	.276	.656
Competencia personal	.656	.905	.727	.486	.632
Aceptación de uno mismo y de la vida	.635	.888	.673	.412	.619

En la tabla 5 se muestran los resultados del contraste de hipótesis, siguiendo los criterios de Hair et al. (2021), donde se puede observar la relación causal con las variables latentes. Se obtuvo la prueba t (valores superiores a 1,96 indican la coherencia del modelo. En esta investigación, todos los resultados mostraron un valor superior: Inteligencia emocional \rightarrow Autoestima: ($\beta = .210, t = 4.022, p < .001$); Resiliencia \rightarrow Autoestima: ($\beta = .630, t = 13.876, p < .001$); Autoestima \rightarrow Satisfacción vital: ($\beta = .559, t = 11.088, p < .001$); Autoestima \rightarrow Estrés percibido: ($\beta = .514, t = 8.371, p < .001$); Satisfacción vital \rightarrow Estrés percibido: ($\beta = .285, t = 3.925, p < .001$), por tanto, los resultados obtenidos evidencian la validez del modelo.

Tabla 5. Coeficiente path (coeficiente de regresión estandarizado).

Relación entre variables	Coeficiente de ruta (β)	Desviación estándar (σ)	Estadístico t	p
Inteligencia emocional \rightarrow Autoestima	.210	.052	4.022	***
Resiliencia \rightarrow Autoestima	.630	.045	13.876	***
Autoestima \rightarrow Satisfacción vital	.559	.050	11.088	***
Autoestima \rightarrow Estrés percibido	.514	.061	8.371	***
Satisfacción vital \rightarrow Estrés percibido	.285	.073	3.925	***

Nota: * $= p < .05$; ** $= p < .01$; *** $= p < .001$.

4. Discusión

El presente trabajo tenía el propósito de *Analizar el potencial mediador de la autoestima de la IE y resiliencia sobre la satisfacción vital y estrés percibido en futuros docentes, como factor de protección académico y vital*. En base a los hallazgos obtenidos, el presente estudio ha encontrado que la autoestima ostenta una relación bidireccional con la IE y la resiliencia, en sintonía con otros trabajos que han encontrado una relación positiva entre la IE y la autoestima (Bibi et al., 2016), la IE y la resiliencia (García-Martínez et al., 2022) y la resiliencia, la autoestima y la satisfacción con la vida (Arslan, 2019).

Otros estudios como el de Cheung et al. (2015) han encontrado que la IE ejerce un papel clave en la autoestima. Concretamente, explica el efecto positivo de la competencia social de la autoestima en una población universitaria china, abogando por la importancia de fortalecer la IE como vía para mejorar la autoestima. En contraposición, el trabajo de Rey et al. (2011) analizaron la relación entre la IE percibida, la autoestima y la satisfacción vital. Concretamente, algunas dimensiones de la IE fueron relacionadas con la satisfacción vital, al igual que la autoestima también influye sobre esta última. A su vez, la reparación emocional tiene un vínculo directo e indirecto significativo, a través de la autoestima, con la satisfacción vital en una muestra de adolescentes. Otros trabajos también han encontrado un papel mediador de la autoestima, junto al apoyo percibido en la relación entre inteligencia emocional y satisfacción vital (Gavín-Chocano & Molero, 2020; Kong et al., 2012).

En esta línea, el trabajo de Ruvalcaba-Romero et al. (2017) examinó el papel mediador de la autoestima, las emociones positivas, las relaciones interpersonales y el apoyo social en la relación entre la IE y la satisfacción vital en una muestra de 417 jóvenes mexicanos.

Por su parte, el trabajo de Segrin et al. (2007) encontró una relación indirecta entre habilidades sociales y estrés percibido, al tiempo que se relacionaban de forma positiva con la satisfacción vital. En esta línea, estudios previos (Ciret & Şimşek, 2021) han identificado una fuerte relación entre las habilidades sociales, la IE y resiliencia, ambos factores considerados en la presente investigación.

Implicaciones prácticas, limitaciones y prospectiva.

Los hallazgos encontrados en esta investigación conllevan una serie de implicaciones que han de ser consideradas. En primer lugar, el fuerte papel mediador que tiene la autoestima sobre variables protectoras como la inteligencia emocional (Cerit & Şimşek, 2021) y la resiliencia, sobre la satisfacción vital y estrés percibido hace un llamado hacia la consideración de estas variables en el diseño de los procesos instruccionales. De esta manera, tanto en la planificación como en la ejecución de la actuación docente ha de proporcionarse una serie de estrategias de afrontamiento (Gustems-Carnicer et al., 2019), que busquen equilibrar las situaciones de malestar y ansiedad que puede generar el bloqueo o el desafío de comprender saberes complejos, abstractos o que tienden a generar ciertas dudas. Ante esto, surge la oportunidad en futuros estudios de evaluar la efectividad de introducir formaciones orientadas a la adquisición de estos factores y delimitar cuáles son los efectos reales sobre la satisfacción vital y el estrés académico, así como su efecto sobre otras variables, como el propio rendimiento académico (Amponsah et al., 2020).

En esta línea, conocer todas las variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los efectos que éstas pueden producir, favorece un reajuste de la actividad docente y mejora las condiciones de aprendizaje del alumnado. Asimismo, no puede obviarse el hecho de que los estudiantes involucrados pertenecen a titulaciones de educación, por lo que lo experimentado en su periodo de formación, puede suponer un ensayo de lo que supondrá su posterior desempeño profesional. En este sentido, dada que la profesión docente estará impregnada de multiples desafíos que amenazarán su equilibrio psicosocial, es importante de dotarles de herramientas que faciliten su autogestión, al tiempo que permitan su implementación en el aula con su futuro alumnado.

Esta investigación no está exenta de limitaciones. La primera de ellas se relaciona con la muestra, ya que a diferencia de otros trabajos similares con diseños transversales, la muestra del presente estudio es muy reducida. A su vez, futuros estudios buscarán la incorporación de otras titulaciones con la intención de ampliar la muestra. Esta consideración se relaciona con la segunda limitación del presente estudio, el diseño metodológico. Al respecto, se pretende realizar investigaciones de corte longitudinal, que permitan ahondar en el por qué los resultados, al tiempo de valorar las ganancias reales de aprendizaje en habilidades blandas, como la resiliencia o la inteligencia emocional. Por último, los instrumentos utilizados pueden suponer otra limitación, al tratarse de escalas de autoinforme. En contraposición, futuros estudios incorporarán tests de habilidad.

5. Referencias

- Amponsah, K. D., Adasi, G. S., Mohammed, S. M., Ampadu, E., & Okrah, A. K. (2020). Stressors and coping strategies: The case of teacher education students at University of Ghana. *Cogent Education*, 7(1), 1727666. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1727666>
- Arslan, G. (2019). Mediating role of the self-esteem and resilience in the association between social exclusion and life satisfaction among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 151, 109514. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109514>
- Bajaj, B., Gupta, R. & Sengupta, S. (2019). Emotional Stability and Self-Esteem as Mediators Between Mindfulness and Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 20(7), 2211-2226. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0046-4>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A test of Emotional Intelligence*. Multi-Health Systems.
- Becker, J.-M., Ringle, M., & Sarstedt, M. (2018). Estimating Moderating Effects in PLS-SEM and PLSc-SEM: Interaction Term Generation. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 2(2), 1-21.
- Bibi, S., Saqlain, S., & Mussawar, B. (2016). Relationship between emotional intelligence and self esteem among Pakistani university students. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 6(4), 1-6. <https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000279>
- Black, S., & Allen J.D. (2018). Part 4: Academic self-concept and emotions. *The Reference Librarian*, 59(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/02763877.2017.1349022>
- Brito-Ortíz, J.F., Nava-Gómez, M.E. & Juárez-García, A. (2019). Escala de estrés percibido en estudiantes de odontología, enfermería y psicología: validez de constructo. *Revista ConCiencia EPG*, 4(2), 42-54. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.4-2.4>
- Cerit, E., & Şimşek, N. (2021). A social skills development training programme to improve adolescents' psychological resilience and emotional intelligence level. *Archives of psychiatric nursing*, 35(6), 610-616. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2021.08.001>
- Cheung, C. K., Cheung, H. Y., & Hue, M. T. (2015). Emotional intelligence as a basis for self-esteem in young adults. *The Journal of psychology*, 149(1), 63-84. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.838540>
- Chin, W.W. (1998). Issues and Opinion on Structural Equation Modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), 7-16.
- Cohen, S., Kamarch, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Extremera, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law emotional intelligence scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J.M., Quijano-López, R. & León S.P. (2022). What are pre-service teachers like? Analysis of their psychosocial profile. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(5), 555-564. <https://doi.org/10.1111/sjop.12834>
- Gavín-Chocano, Ó. & Molero, D. (2020). Valor predictivo de la Inteligencia Emocional Percibida y Calidad de Vida sobre la Satisfacción Vital en personas con Discapacidad Intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 131-148. <https://doi.org/10.6018/rie.331991>
- Gefen, D., Rigdon, E.E., & Straub, D.W. (2011). An Update and Extension to SEM Guidelines for Administrative and Social Science Research. *Management Information Systems Quarterly*, 35(2), 3-14. <https://doi.org/10.2307/23044042>
- Gujare S. K., & Tiwari, G. K. (2016). Academic self-concept and academic outcome of the graduate students: The mediating role of socioeconomic status and gender. International. *Journal of Education and Psychology Research*, 5, 4, 1-7.

- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C., & Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 375-390. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M., Gudergan, S. P., Castillo Apraiz, J., Cepeda Carrión, G. A., & Roldán, J. L. (2021). *Manual avanzado de Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. OmniaScience.
- Hawi, N. S., & Samaha, M. (2017). The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review*, 35(5), 576- 586. <https://doi.org/10.1177/0894439316660340>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://doi.org/10.21427/D7CF7R>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and individual differences*, 53(8), 1039-1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032>
- Kurnaz, M. F., Teke, E., & Günaydin, H. A. (2020). Relationship between self-esteem and life satisfaction: A meta-analysis study. *Research on Education and Psychology (REP)*, 4(2), 236-253.
- Law, K. S., Wong, C.-S., & Song, L. J. (2004). The Construct and Criterion Validity of Emotional Intelligence and Its Potential Utility for Management Studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483-496. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.483>
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-62). Academic Press.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. & Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- McCloughen, A., & Foster, K. (2018). Nursing and pharmacy students' use of emotionally intelligent behaviours to manage challenging interpersonal situations with staff during clinical placement: A qualitative study. *Journal of Clinical Nursing*, 27(13-14), 2699-2709. <https://doi.org/10.1111/jocn.13865>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <http://10.1177/1754073916639667>
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 67-76. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>
- Miao, Y. R., Zhang, Q., Lei, Q., Luo, M., Xie, G. Y., Wang, H., et al. (2020). ImmuCellAI: A Unique Method for Comprehensive T Cell Subsets Abundance Prediction and its Application in Cancer Immunotherapy. *Advanced science*, 7, 1902880. <https://doi.org/10.1002/advs.201902880>
- Nespereira-Campuzano, T., & Vázquez-Campo, M. (2017). Inteligencia emocional y manejo del estrés en profesionales de Enfermería del Servicio de Urgencias hospitalarias. *Enfermería Clínica*, 27(3), 172-178. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2017.02.007>
- Nieuwenhuijse, A. M., Willems, D. L., van Goudoever, J. B., & Olsman, E. (2020). The perspectives of professional caregivers on quality of life of persons with profound intellectual and multiple disabilities: A qualitative study. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1737469>
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-361. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- Oblitas, L., Turbay, R., Soto, K., Crissien, T., Fernando, O., Puello, M., & Ucrós, M. (2017). Incidencia de mindfulness y qigong sobre el estado de salud, bienestar psicológico, satisfacción vital y estrés laboral. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 99-113. <https://doi.org/10.15446/rccp.v26n1.54371>
- Reigner, V. R., & Fita, E. G. (2018). Autoestima e Inteligencia Emocional: un estudio exploratorio con adolescentes españoles. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 2(1), 5-19.
- Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 86-93. <https://doi.org/10.1017/s1138741600006004>
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. <https://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M., (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *PeerJ*, 4, e2087. <https://doi.org/10.7717/peerj.2087>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Fernández-Berrocal, P., Salazar-Estrada, J. G., & Gallegos-Guajardo, J. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.08.001>
- Sa, B., Ojeh, N., Majumder, M., Nunes, P., Williams, S., Rao, S. R., & Youssef, F. F. (2019). The Relationship Between Self-Esteem, Emotional Intelligence, and Empathy Among Students From Six Health Professional Programs. *Teaching and learning in medicine*, 31(5), 536-543. <https://doi.org/10.1080/10401334.2019.1607741>

- Salgado, J. F., & Iglesias, M. (1995). Estructura factorial de la escala de autoestima de Rosenberg: Un análisis factorial confirmatorio. *Psicológica*, 16, 441-454.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2014). Factores protectores que promueven la resiliencia ante el suicidio en adolescentes y jóvenes. *Papeles del Psicólogo*, 35(3), 181-192.
- Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M., & Domschke, T. J. (2007). Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress. *Anxiety, stress, and coping*, 20(3), 321-329. <https://doi.org/10.1080/10615800701282252>
- Suárez, O. J., & Ramírez-Díaz, M. H. (2020). Estrés académico en estudiantes que cursan asignaturas de Física en ingeniería: dos casos diferenciados en Colombia y México. *Revista Científica*, 39(3), 341-352. <https://doi.org/10.14483/23448350.15989>
- Urquijo, I., Extremera, N. & Villa, A. (2016). Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Psychological Well-Being in Graduates: the Mediating Effect of Perceived Stress. *Applied Research Quality Life*, 11, 1241-1252. <https://doi.org/10.1007/s11482-015-9432-9>
- Vallejo-Martín, M., & Moreno-Jiménez, M. P. (2016). Satisfacción vital y su relación con otras variables psicosociales en población española ~ residente en Alemania. *Escritos de Psicología*, 9(2), 19-21. <http://dx.doi.org/10.5231/psywrit.2016.2803>
- Vázquez, C., Duque, A., & Hervás, C. (2013). Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) en una muestra representativa de españoles adultos: Validación y datos normativos. *The Spanish Journal of Psychology*, 16. <https://dx.doi.org/10.1017/sjp.2013.82>
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3(9), 87-116. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1765/16195>
- Wagnild G. (2009). A review of the Resilience Scale. *Journal of nursing measurement*, 17(2), 105-113. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.17.2.105>
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274.
- Zayas, A., Gómez-Molinero, R., Guil, R., Gil-Olarte, P., & Orozco, E. J. (2018). Relación entre la resiliencia y la satisfacción con la vida en una muestra de mujeres con cáncer de mama. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 127-136. <https://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1233>