

---

# Autoconcepto, ajuste escolar e inteligencia emocional en estudiantes mexicanos de bachillerato en línea

Self-concept, school adjustment and emotional intelligence in Mexican high school students online

在线墨西哥高中生的自我概念、学校适应和情商

Самоконцепция, адаптация к школе и эмоциональный интеллект у мексиканских онлайн-студентов бакалавриата

---

**Samuel Alejandro Portillo Peñuelas**

Instituto Tecnológico de Sonora  
samuel.portillo40519@potros.itson.edu.mx  
<http://orcid.org/0000-0002-1521-6619>

**Oscar Ulises Reynoso González**

Universidad de Guadalajara  
ulises.reynoso@academicos.udg.mx  
<http://orcid.org/0000-0002-0598-4665>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2021/04/05  
Aceptado: 2021/05/05  
Publicado: 2021/06/30

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Portillo, S. A., & Reynoso, O. U. (2021). Autoconcepto, ajuste escolar e inteligencia emocional en estudiantes mexicanos de bachillerato en línea. *Publicaciones*, 51(1), 211–228. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.16445>

## Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el autoconcepto, el ajuste escolar y la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes del Sistema Nacional de Bachillerato en Línea, contrastando sus niveles de acuerdo con el tipo de curso (ordinario o no ordinario) el sexo y la edad. El estudio es de carácter cuantitativo, transversal, no experimental y de alcance correlacional. Participaron 397 estudiantes del bachillerato en línea seleccionados por muestreo no probabilístico incidental provenientes de los diversos Estados de la República Mexicana. Para medir las variables del estudio se utilizó la Escala de Autoconcepto (AF-5), la Escala Breve de Ajuste escolar (EBAE-10) y la Escala de Inteligencia Emocional (TMMS-24). Los resultados indican puntuaciones altas de autoconcepto, ajuste e inteligencia emocional en el estudiantado constatándose correlaciones positivas entre estas variables y sus dimensiones. De manera agregada, se presentaron diferencias significativas entre los estudiantes en curso ordinario y sus pares en situación remedial, específicamente en las variables de tipo académico. Referente al sexo los hombres reportaron un mayor autoconcepto global, mientras que las mujeres mantuvieron mejores puntuaciones en inteligencia emocional, específicamente en el factor atención, mientras para el caso del ajuste escolar no se reportaron diferencias por género. En cuanto a la edad, el estudiantado mayor a 30 años presentó niveles más altos de autoconcepto y ajuste escolar. Se concluye que las altas valoraciones de autoconcepto, ajuste escolar e inteligencia emocional inciden de manera positiva en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato en la modalidad en línea.

---

Palabras clave: ajuste escolar, autoconcepto, educación en línea, inteligencia emocional.

---

## Abstract

The aim of this study was to analyze the relationship between self-concept, school adjustment and emotional intelligence in a sample of students from the National On-line High School System in Mexico, contrasting their scores in each variable with the type of course they attended (ordinary or non-ordinary), sex and age. The study is quantitative, cross-sectional, non-experimental and correlational. A sample of 397 students attending on-line high school programs from different Mexican states, was selected by incidental, non-probabilistic methods. To measure the study variables, the Self-Concept Scale (AF-5), the Brief School Adjustment Scale (EBAE-10) and the Emotional Intelligence Scale (TMMS-24) were applied. The results show high scores of self-concept, school adjustment and emotional intelligence in the students, while positive correlations between these variables and their dimensions were confirmed. Globally, there were significant differences between students in ordinary courses and their peers in non-ordinary courses, specifically in academic variables. Regarding sex, men reported a greater global self-concept, while women showed better scores in emotional intelligence, specifically in the attention factor, while in school adjustment, no differences by sex were reported. Regarding age, students aged 30 years and older presented higher levels of self-concept and school adjustment. The results revealed that high scores of self-concept, school adjustment and emotional intelligence positively affect the academic performance of high school students in the on-line modality of learning.

---

Keywords: school adjustment, self-concept, on-line education, emotional intelligence.

---

## 概要

本研究的目的是分析国家在线高中教育系统学生样本的自我概念、学校适应和情商之间的关系,研究其水平与课程类型(普通或非普通),性别和年龄的关系。该研究是定量、横向、非实验性和相关性研究。通过非概率抽样从墨西哥共和国各州选取 397 名在线高中学生参加了此次研究。为了测量研究变量,我们使用了自我概念量表(AF-5)、简短学校适应量表(EBAE-10)和情商量表(TMMS-24)。结果表明学生的自我概念、适应能力和情商上的高分,验证了这些变量与其维度之间的正相关关系。总体来说,普通课程的学生与补习情况下的同龄人之间存在显著差异,特别是在学术变量上。在性别方面,男性表现出更高的整体自我概念,而女性在情商,特别是在注意力方面有更好的表现。在学校适应方面没有发现性别差异。从年龄看,30岁以上的学生自我概念和对学校适应水平较高。最后得出结论,自我概念、学校适应和情商的分越高,在线模式下高中生的学业成绩越好。

关键词:学校适应,自我概念,在线教育,情商。

## Аннотация

Целью данного исследования было проанализировать взаимосвязь между самоконцепцией, школьной адаптацией и эмоциональным интеллектом в выборке студентов Национальной системы онлайн-бакалавриата, противопоставив их уровни в зависимости от методологии (обычная или адаптивная), пола и возраста. Исследование является количественным, трансверсальным, неэкспериментальным и корреляционным. В исследовании приняли участие 397 студентов бакалавриата, отобранных методом невероятной случайной выборки из разных штатов Мексиканской Республики. Для измерения переменных исследования использовались Шкала самоконцепции (AF-5), Краткая шкала школьной адаптации (EBAE-10) и Шкала эмоционального интеллекта (TMMS-24). Результаты свидетельствуют о высоких показателях самоконцепции, адаптации и эмоционального интеллекта у студентов, с положительными корреляциями между этими переменными и их составляющими. В целом, между студентами обычного курса и их сверстниками, проходящими коррекцию, наблюдались значительные различия, особенно в академических переменных. Что касается пола, то мужчины отметили более высокую глобальную самоконцепцию, в то время как женщины показали более высокие результаты по эмоциональному интеллекту, в частности, по фактору внимания, в то время как в случае школьной адаптации различий по полу не было. Что касается возраста, то студенты старше 30 лет продемонстрировали более высокие уровни самоконцепции и школьной адаптации. Сделан вывод о том, что высокие оценки самоконцепции, школьной адаптации и эмоционального интеллекта положительно влияют на академическую успеваемость студентов онлайн бакалавриата.

Ключевые слова: школьная адаптация, самоконцепция, онлайн-образование, эмоциональный интеллект.

## Introducción

En el ámbito educativo temas como autoconcepto, ajuste escolar e inteligencia emocional, llaman la atención y son objeto de estudios e investigaciones desde la educación inicial hasta la educación superior. El interés radica en lo determinante que resultan dichos constructos en el éxito o fracaso del alumnado, como variables predictoras

y moduladoras en trabajos asociados con el rendimiento académico del estudiantado durante su trayecto formativo (Alcaide, 2009; Barca et al., 2011; Díaz & Ruíz, 2018; Ferragut & Fierro, 2012; Herrera-Ramírez et al., 2007; Santana et al., 2014; Usán & Salavera, 2019; Valadez et al., 2013; Valenzuela & Portillo, 2018).

El autoconcepto visto como la evaluación que tiene una persona sobre sí misma (Ramírez & Barragán, 2018; Rojas & Bolívar 2009), viene a repercutir en las valoraciones individuales, sociales, emocionales y conductuales de los sujetos. Por ello, la conciencia de sí representa el punto de partida para el establecimiento de la identidad y el valor que se da a las dimensiones que la componen (Alcaide, 2009). En este sentido, los sujetos estarán en función de su contexto personal de vida (edad, género, condiciones académicas, físicas, familiares, entre otras) para la construcción de su autoconcepto, el cual estará basado en las experiencias vividas con otros y en las atribuciones que ellos mismos realicen de su conducta (Cazalla & Molero, 2013; Cazalla et al., 2015; Portillo, 2020).

Además, el conocimiento de sí mismo, implica el reconocimiento de las capacidades, actitudes y habilidades con las que se cuenta para desempeñarse en diversos contextos, siendo uno de los más significativos el escenario académico. Sin embargo, cuando la adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para conseguir el éxito escolar, deben considerarse otras cuestiones educativas dentro y fuera de las aulas (Cazalla & Molero, 2016), siendo el ajuste escolar fundamental en cuanto a necesidad de adaptación de tareas y demandas cambiantes (Antonio-Agirre et al., 2015).

Por supuesto, el aspecto emocional habrá que añadirse en los procesos de introspección y extrospección del sujeto, en cuanto al reconocimiento de sí y la consolidación de habilidades que considera determinantes para enfrentar situaciones de carácter social (relación entre pares), académico (relación con docentes), profesional (relación con compañeros de trabajo), de evaluación física (relación con compañeros de deporte) y familiar (relación con integrantes del seno familiar) que implican responder cuestionamientos tales como ¿Cómo me siento? ¿Cómo me llevo con los demás? ¿Qué piensan de mí? ¿Cómo me tratan? entre otras interrogantes que representan. En este aspecto, Salovey y Mayer (1990) definen la inteligencia emocional como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (p.189).

En la literatura especializada sobre el tema, se han encontrado algunos trabajos que abordan los temas de autoconcepto, inteligencia emocional y ajuste escolar. Por ejemplo, Antonio-Agirre et al. (2015) demostraron que la reparación emocional, el autoconcepto académico, el autoconcepto social y el autoconcepto general pueden predecir el ajuste escolar de los estudiantes adolescentes de entre 11 y 18 años. En el mismo tenor, Herrera et al. (2020) en una muestra multicultural de estudiantes de entre 10 y 12 años, analizaron la relación entre el autoconcepto, la personalidad y la inteligencia emocional, así como su asociación con el rendimiento académico. Entre sus hallazgos, destacan la capacidad predictiva del autoconcepto académico sobre la totalidad de las asignaturas de educación primaria. Con respecto a la personalidad, únicamente la dimensión intelecto/imaginación ejerce un peso significativo en todas las asignaturas, mientras que las dimensiones Adaptabilidad e Intrapersonal de la inteligencia emocional, predicen el rendimiento académico de algunas asignaturas en específico.

Para efectos de la presente investigación, se analiza al estudiantado que cursa el bachillerato en línea, donde la valoración de dichas capacidades se construye en el plano

de la interacción social a través del uso de la tecnología, lugar al que se trasladan las conductas y cultura de sus participantes (Cardona, 2008). En este sentido, la Educación Media Superior en México, apuesta por la educación en línea como un espacio para que adolescentes, jóvenes y adultos que se encuentren en condiciones de realizar estudios, consoliden aprendizajes adquiridos en educación básica y adquieran nuevas habilidades y competencias que les permitan responder a las exigencias del siglo XXI.

## Autoconcepto

El autoconcepto ocupa un lugar central en el ámbito educativo, ya que tradicionalmente se le ha visualizado como un aspecto que trasciende hacia la motivación por aprender y es considerado un elemento crucial en el abordaje de la adaptación del estudiante a la escuela (Antonio-Agirre et al., 2015; Barca et al., 2011). En el aspecto emocional, el reconocimiento de sí mismo repercute términos positivos sobre la convivencia entre pares y el bienestar psicológico, mientras que en términos negativos se traduce a la transgresión de normas sociales (Gutiérrez & Expósito, 2015).

En este sentido, el autoconcepto se vislumbra hacia el conocimiento, comprensión e identidad de uno mismo (Díaz & Ruiz, 2018) y su estudio radica en que es un aspecto central en el favorecimiento del bienestar personal (Cazalla et al., 2015). Otro aspecto importante para considerar es que actúa como organizador de la nueva información que se recibe, lo que permite valorar las situaciones y adecuar la conducta a partir de sus propias capacidades (Correa et al., 2015). A nivel conceptual Alcaide (2009) lo define como:

La idea que el sujeto tiene de sí mismo, elaborada en base a una observación de sus propias capacidades y limitaciones; observación que puede verse distorsionada por factores externos al sujeto, como son la interacción con los demás, los patrones estéticos que rigen su entorno social, el repertorio biológico con que ha nacido el individuo y las experiencias tempranas en el seno familiar. (p.30)

Respecto a lo anterior, queda claro que el autoconcepto se configura con base en las múltiples percepciones que realiza el individuo en distintas etapas y condiciones de su vida. Barca et al. (2011) expresan como elementos más determinantes la edad, el sexo, la condición social y el nivel educativo y cultural. En este sentido, para comprender de mejor manera la naturaleza multidimensional y jerárquica del autoconcepto, es necesario remitirse al modelo de Shavelson et al. (1976) para la identificación de los dominios académico y no académicos que integran el autoconcepto, estando configurado este último por componentes emocionales, sociales y físicos (Reynoso et al., 2018). Actualmente el modelo más aceptado y utilizado es el propuesto por García y Musitu (2014) quienes visualizan cinco dimensiones (académica, social, familiar, física y emocional) donde cada una de ellas opera, se configura y colabora en la percepción de cómo se ve uno a sí mismo de manera independiente.

En cuanto a la capacidad predictora del autoconcepto e inteligencia emocional en el ajuste escolar percibido, destaca el autoconcepto académico como un importante correlato del ajuste psicosocial de adolescentes (Cazalla & Molero, 2013) relacionado al logro escolar, la relación entre pares, el cumplimiento de asignaciones, el compromiso escolar y el interés por asistir a la escuela (Moral et al., 2010).

De manera contraria, problemáticas asociadas al fracaso, absentismo y convivencia serían indicativas de un ajuste asociado a un autoconcepto negativo, manteniendo

este último gran capacidad predictiva (Fernández-Lasarte et al., 2019) hacia el rezago escolar relacionado a la deserción escolar y otras dificultades escolares, que de generarse de manera acumulativa pueden llevar a la reprobación (Díaz & Ruiz, 2018).

En relación con la edad, el referente teórico indica que a medida que pasan los años se va formando un autoconcepto cada vez más firme y estable, lo que permite dirigir con mayor capacidad la conducta en situaciones específicas (Cazalla & Molero, 2013; Reynoso et al., 2018). En este sentido, durante la niñez y la adolescencia el autoconcepto puede presentar cambios y evolucionar durante el periodo de transición a la edad adulta. Dicho proceso será producto de la identificación de grupos de iguales, participación en nuevos roles, búsqueda de independencia familiar, adquisición de nuevas responsabilidades y logros socialmente reconocidos, entre otro tipo de experiencias (Alcaide, 2009; Moral et al., 2010).

En cuanto al género, múltiples investigaciones posicionan a la mujer con un mejor autoconcepto académico y social (Alcaide, 2009; Barca et al., 2011; Caldera et al., 2018). Los hombres por su parte, mantienen mejores valoraciones en la dimensión emocional, física y familiar (Herrera-Ramírez et al., 2007; Reynoso et al., 2018), existiendo diferencias significativas por grupos de edad en el autoconcepto familiar a favor de sujetos menores de 24 años (Cazalla et al., 2015).

## Ajuste escolar

El ajuste escolar trasciende en cuanto a consideraciones asociadas hacia lo que significa ser un buen estudiante, el disfrute por asistir a la escuela y realizar las tareas escolares, la identificación de los compañeros de clase con los que se lleva bien y aquellos con los que tiene problemas, al igual que con los profesores, así como sentimientos de sentirse parte del grupo (Calero et al., 2018), sentirse querido, rechazado, integrado o excluido en cuanto a la convivencia escolar y la construcción de un proyecto de vida.

Existe evidencia empírica asociada al ajuste escolar que indica que el estudiantado que mantiene buenas relaciones con sus maestros presenta menor cantidad de materias reprobadas (Díaz & Ruiz, 2018). En función de las tareas escolares, se ha destacado el apoyo familiar como una variable de importancia (Azpiazu et al., 2014). Por ello, los alumnos que recursan o tienen materias reprobadas presentan un autoconcepto familiar negativo, mostrando valoraciones positivas aquellos que no presentan situación de reprobación (Díaz & Ruiz, 2018).

Por otra parte, Moral et al. (2010) predicen un mejor ajuste escolar en estudiantes de bachillerato que de secundaria, atribuyendo los resultados a una mayor madurez (edad) e intención de asistir a la universidad (motivación) en esta etapa escolar, existiendo diferencias por sexo a favor de las mujeres en cuanto mayores niveles de ajuste global, mayores expectativas académicas y mayor rendimiento académico (Fernández-Lasarte et al., 2019) siendo la variable independiente autoconcepto académico la que mejor contribuye en su explicación. Por último, Azpiazu et al. (2014) reportan relaciones significativas del ajuste escolar con factores contextuales (apoyo familiar, amistades y profesorado) e individuales (autoconcepto y satisfacción con la vida).

## Inteligencia emocional

En cuanto a la inteligencia emocional, ésta no puede ser excluida de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cardona, 2008) ya que afecta a todas las personas en cual-

quier contexto y se encuentra presente dentro y fuera de las situaciones escolares (Gutiérrez & Expósito, 2015). El constructo como rasgo, está compuesto por distintas dimensiones: atención a los sentimientos (atención emocional), claridad de la experiencia emocional (claridad emocional) y el cese de los estados de ánimo negativos o la prolongación de los positivos (reparación emocional) (Antonio-Agirre et al., 2015; Calero et al., 2018; Carpio et al., 2019). En este sentido Gutiérrez y Expósito (2015) expresan:

La inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal. (p.44)

Existe evidencia empírica en cuanto a correlaciones positivas entre los tres componentes de inteligencia emocional (Atención, claridad y reparación emocional) en muestras adolescentes (Ferragut & Fierro, 2012). Desde los modelos de inteligencia emocional analizada mediante medidas autopercebidas, no se encuentran diferencias por género a nivel general, pero si se reportan diferencias en las subdimensiones. En el factor atención se reportan diferencias significativas a favor de las mujeres mientras que los hombres presentan puntuaciones a favor en el factor claridad y regulación emocional (Calero et al., 2018; Pérez-Bonet & Velado-Guillén, 2017).

## Bachillerato en línea

En México, el Servicio Nacional de Bachillerato en Línea se genera como parte de la política educativa nacional, que en términos generales busca poner en marcha programas y estrategias para el aprovechamiento de los recursos digitales (Ramírez & Barragán, 2018). Señalando, que al igual que en el sistema de educación presencial, el estudiantado habrá de realizar tareas y proyectos, interactuar con sus compañeros y profesores, así como emitir opiniones, jugando las emociones un rol determinante, además de lo intelectual para definir en gran medida el éxito o fracaso del participante en esta modalidad de aprendizaje (Herrera et al., 2009; Ramírez & Barragán, 2018). Por lo anterior, resulta necesario evaluar el grado en que el estudiantado se encuentra integrado en esta modalidad escolar, dejando claro que las comunidades virtuales involucran espacios de interacción humana que satisfacen necesidades específicas de intercambios, ayuda, ocio, relaciones de colaboración entre usuarios con intereses y experiencias similares y de identificación e inclusión a través del envío y recepción de información (Cardona, 2008).

En este sentido, los estudios que consideran la autopercepción del estudiantado que se encuentra realizando estudios a través del uso de tecnologías para el aprendizaje (Ramírez & Barragán, 2018) evidencian que el éxito académico en el sistema de educación a distancia se observa en estudiantes con una percepción positiva de sí mismo, sobre todo en el ámbito académico, mientras quienes dudan de sus capacidades académicas tienden a fracasar en esta modalidad (Rojas & Bolívar, 2009).

La evidencia empírica en el aspecto emocional del estudiantado que realiza estudios en línea, indica que estos presentan mayor nivel de bienestar emocional que de malestar al estudiar en esta modalidad (Rebollo et al., 2013). Ello expresado en conductas de disfrute por aprender, satisfacción, placer y beneficios de utilizar una herramienta

o aplicaciones tecnológicas para el aprendizaje como experiencias positivas (Ramírez & Barragán, 2018). Además, se destaca que el escenario de la educación a distancia, dota de experiencias académicas de interacción, comunicación interpersonal y lazos de amistad, así como el sentimiento de poder estudiar desde cualquier lugar y a cualquier hora (flexibilidad de espacio y tiempo) como aspectos positivos, mientras que la frustración, el fracaso y la timidez pueden llegar a generar sentimientos de tensión, angustia y estrés al momento de realizar tareas y exámenes, referente a algunos estados negativos (Herrera et al., 2009).

## Método

El presente estudio tuvo como objetivo principal analizar la relación entre el autoconcepto, el ajuste escolar y la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de bachillerato en línea contrastando sus niveles de acuerdo con el tipo de curso (ordinario o no ordinario). El curso ordinario se refiere a los módulos que se desarrollan de manera secuencial en el orden y tiempos establecidos por el plan de estudios, mientras que los cursos no ordinarios (regularización o recursamiento) son aquellos que se realizan nuevamente por el estudiantado para mantener su permanencia en el programa, es decir, para prevenir o evitar la baja definitiva. Adicionalmente, se abordó la asociación de dichas variables con el sexo y la edad del estudiantado, delimitando como objetivos específicos los siguientes: 1. Analizar las relaciones entre los factores del autoconcepto, ajuste escolar e inteligencia emocional. 2. Contrastar los niveles entre factores según tipo de curso (ordinario, no ordinario) 3. Examinar las diferencias por género y grupos de edad (jóvenes, 15 a 29 años; adultos, 30 años o más) (Uriarte, 2007) entre factores.

## Población y Muestra

La población de estudio fue el estudiantado del Servicio Nacional de Bachillerato en Línea denominado Prepa en Línea-SEP distribuido en toda la República Mexicana. La muestra seleccionada por muestreo no probabilístico incidental se conformó por 397 estudiantes, de los cuales 283 fueron mujeres (71.3%) y 114 hombres (28.7%), con un promedio de edad de 30 (DE= 10.66), siendo el 48.4% población de joven (entre 14 y 29 años) y el 51.6% adultos (mayores de 30 años) (Uriarte, 2007). La mayor parte de los estudiantes eran solteros (54.4%), pertenecientes a contextos urbanos (74.8%), suburbanos (13.6%), rurales (10.8%) e indígenas (.8%). La mayoría de ellos reportaron estudiar y trabajar (66.5%).

## Instrumentos

*Escala de Autoconcepto (AF-5)*. Este autoinforme desarrollado por García y Musitu (2014) aborda el autoconcepto mediante 30 reactivos de escalamiento numérico, es decir, que la respuesta se registra bajo una dimensión continua donde 01 es igual a completamente en desacuerdo y 99 equivale a completamente de acuerdo. La escala está constituida por cinco factores o dimensiones del autoconcepto: académico-laboral (p. ej. «Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador»), social (p. ej. «Soy una persona amigable»), emocional, (p. ej. «Muchas cosas me ponen nervioso») familiar (p. ej. «Me siento feliz en casa») y físico (p. ej. «Me buscan para realizar actividades deportivas»). Con respecto a sus propiedades psicométricas, se han eviden-

ciado índices de consistencia interna adecuados en distintas investigaciones (Bustos et al., 2015; Ibarra & Jacobo, 2016), tanto en la puntuación total como en cada una de sus dimensiones. De igual forma, en esta indagatoria se evidenciaron índices de consistencia interna satisfactorios ( $\alpha = .73 - .89$ ).

*Escala Breve de Ajuste escolar (EBAE-10)*. Es un instrumento de rendimiento típico desarrollado por Moral et al. (2010) y evalúa el grado de adecuación del estudiante al contexto escolar, su percepción de rendimiento y la intención de culminar el curso exitosamente. Está constituido por 10 reactivos y tres factores: rendimiento escolar (p. ej. «Disfruto realizando mis tareas escolares»), interés por asistir a la universidad (p. ej. «Estoy interesado/a en asistir a la Universidad») y problemas de ajuste (p. ej. «Me siento rechazado/a por mis compañeros/as de mi clase»). Particularmente, esta última dimensión tiene un sentido opuesto al ajuste escolar, ya que un incremento en su valor será sinónimo de un mal ajuste. Para obtener su puntaje se promedian las respuestas directas y para el cálculo del total de ajuste escolar sus reactivos se integran al resto, pero de forma inversa. El formato de respuesta es de tipo Likert de seis opciones (de “completamente en desacuerdo” a “completamente de acuerdo”). Diversos estudios han evidenciado propiedades psicométricas satisfactorias en la puntuación total y sus dimensiones (Pérez et al., 2020; Villarreal et al., 2013). También se evidenciaron en este estudio niveles satisfactorios de consistencia interna ( $\alpha = .73 - .77$ ), salvo en el caso de la dimensión Interés por asistir a la universidad ( $\alpha = .55$ ).

*Escala de Inteligencia Emocional (TMMS-24)*. Adaptada por Fernández-Berrocal et al. (2004) a partir de la propuesta de Salovey et al. (1995) esta escala evalúa cómo las personas perciben, expresan, comprenden y regulan su estado emocional. Se encuentra conformada por 24 reactivos y tres dimensiones relacionadas: atención emocional (p. ej. «Normalmente me preocupo mucho por lo que siento»), claridad de sentimientos (p. ej. «Frecuentemente puedo definir mis sentimientos»), y reparación emocional (p. ej. «Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista»). El formato de respuesta es de tipo Likert de cinco opciones (de “Nada de acuerdo” a “completamente de acuerdo”). Estudios como los de Antonio-Agirre et al. (2015) y Carpio et al. (2019) confirman propiedades psicométricas satisfactorias en la puntuación total y sus factores. En concordancia, esta investigación corrobora índices satisfactorios de consistencia interna ( $\alpha = .89 - .91$ ).

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

El procedimiento de recogida de información se realizó al cierre del semestre Enero/Junio de 2020 con la aplicación de los cuestionarios AF-5, EBAE-10 y TMMS-24 trasladados a la herramienta formularios de Google para su difusión y respuesta. Previo a la contestación, se solicitó el consentimiento informado de uso de datos con fines exclusivamente académicos. Para el caso específico de los participantes menores de edad, se solicitó previa autorización de los padres de familia para el acceso y respuesta al formulario, el cual se mantuvo habilitado durante un periodo de 10 días. El proceso de respuesta estimado fue de 20 minutos, garantizando los principios de participación anónima y sin compensación a cambio.

Posteriormente, se procesó la base de datos y se ejecutó en primera instancia un análisis descriptivo (Medias y desviación típica). Enseguida se atendió la distribución de las variables, constatando la ausencia de normalidad ( $p < .05$  en la prueba de *Kolmogorov*), por lo que el análisis bivariado se desarrolló con pruebas no paramétricas (*Rho de Spearman* y *U de Mann Whitney*). Adicionalmente, se agregó una prueba de tamaño

del efecto para identificar la magnitud de las diferencias entre grupos (*r de Rosenthal*) (Domínguez, 2018).

## Resultados

Para presentar los hallazgos de forma ordenada, se inició por la fase descriptiva del análisis, atendiendo las puntuaciones obtenidas por los participantes en autoconcepto, ajuste escolar e inteligencia emocional. Posteriormente se presenta la relación entre estas variables y su respectiva asociación con el tipo de curso, género y edad del estudiantado.

En este sentido, comenzando con la fase descriptiva, se calcularon las medias y desviaciones típicas de las variables del estudio junto a sus respectivos factores. La tabla 1 muestra tales hallazgos.

Tabla 1  
*Media y desviación estándar de las variables del estudio*

Variable	Factor	Valor mínimo y máximo posible	M	DT
Autoconcepto		1-99	69.56	14.67
	Académico-laboral	1-99	81.67	16.00
	Social	1-99	65.98	21.48
	Emocional	1-99	55.99	25.44
	Familiar	1-99	81.97	20.27
	Físico	1-99	62.21	21.85
Ajuste escolar		10-60	55.40	4.90
	Rendimiento escolar	3-18	15.17	2.49
	Interés por asistir a la universidad	2-12	11.55	1.22
	Problemas de ajuste	5-30	6.32	3.03
Inteligencia emocional		24-120	91.18	16.29
	Atención	8-40	27.55	7.94
	Claridad	8-40	31.32	7.10
	Reparación	8-40	32.31	7.07

Nota. M=Media; DT= Desviación típica

Posteriormente, se procedió a correlacionar las variables del estudio. En un primer momento se consideraron únicamente las puntuaciones totales de cada instrumento. La Tabla 2 expone los valores de asociación (*rho* de Spearman).

Tabla 2

*Correlación entre las variables Autoconcepto, Ajuste e Inteligencia emocional*

Variables	Autoconcepto	Ajuste escolar	Inteligencia emocional
Autoconcepto	-		
Ajuste escolar	.428**	-	
Inteligencia emocional	.277**	.275**	-

Nota. \*= $p < .05$ ; \*\*= $p < .01$

Para profundizar en el análisis, se ejecutó nuevamente una correlación entre las dimensiones que componen cada una de las variables. La Tabla 3 muestra un resumen de las asociaciones encontradas.

Tabla 3

*Correlación entre los factores del Autoconcepto, Ajuste e Inteligencia emocional*

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. A. Académico	-										
2. A. Social	.447**	-									
3. A. Emocional	.273**	.390**	-								
4. A. Familiar	.382**	.430**	.285**	-							
5. A. Físico	.411**	.464**	.201**	.362**	-						
6. Rendimiento Escolar	.564**	.226**	.248**	.257**	.243**	-					
7. Interés por asistir a U.	.148**	.107*	.017	.160**	.123*	.260**	-				
8. Problemas de Ajuste	-.195**	-.185**	-.167**	-.282**	-.180**	-.269**	-.109*	-			
9. Atención	.012	-.119*	-.291**	-.120*	-.036	.068	.191**	.076	-		
10. Claridad	.345**	.316**	.295**	.284**	.311**	.385**	.264**	-.123*	.249**	-	
11. Reparación	.325**	.383**	.252**	.350**	.342**	.296**	.267**	-.126*	.169**	.602**	-

Nota. \*= $p < .05$ ; \*\*= $p < .01$

A continuación, se compararon los niveles de autoconcepto, ajuste escolar e inteligencia emocional según el tipo de curso, es decir, entre los estudiantes en situación ordinaria (primer intento) y extraordinaria (curso remedial o recursamiento). En la Tabla 4 se muestran los resultados.

Tabla 4

Comparación del Autoconcepto, Ajuste e Inteligencia emocional por tipo de curso

Variable	Factor	Curso Ordinario	Curso extraordinario	Z	p	r
Autoconcepto		70.03	68.14	-1.429	.153	.07
	A. Académico laboral	82.91	77.81	-2.790	.005	.14
	A. Social	66.44	64.57	-.644	.520	.03
	A. Emocional	57.62	50.90	-2.186	.029	.11
	A. Familiar	81.82	82.47	-.142	.887	.01
	A. Físico	61.35	64.94	-.896	.370	.04
Ajuste escolar		55.89	53.86	-4.491	.000	.23
	Rendimiento escolar	15.51	14.10	-5.379	.000	.27
	Interés por asistir a la universidad	11.53	11.61	-.724	.469	.04
	Problemas de ajuste	6.16	6.85	-1.663	.096	.08
Inteligencia emocional		91.40	90.51	-.321	.748	.02
	Atención	27.48	27.77	-.265	.791	.01
	Claridad	31.56	30.56	-1.022	.307	.05
	Reparación	32.35	32.18	-.599	.549	.03

La variable de edad fue abordada de dos formas distintas. En un primer momento se realizó una correlación entre ésta y las variables del estudio, encontrando un vínculo con el rendimiento escolar ( $\rho = .251$ ;  $p < .01$ ). Esto significa que el nivel de rendimiento se incrementa al aumentar la edad del estudiante. Para profundizar en estos hallazgos, en un segundo momento la muestra de participantes fue segmentada en dos partes: estudiantes jóvenes (entre 15 y 29 años) y adultos (30 años o más) (Uriarte, 2007) (ver Tabla 5).

Tabla 5

Comparación del Autoconcepto, Ajuste e Inteligencia emocional por edad

Variable	Factor	Jóvenes	Adultos	Z	p	r
Autoconcepto		67.09	71.89	-3.127	.002	.16
	A. Académico-laboral	79.07	84.11	-2.465	.014	.12
	A. Social	62.38	69.36	-2.838	.005	.14

Variable	Factor	Jóvenes	Adultos	Z	p	r
Ajuste escolar	A. Emocional	53.05	58.75	-2.281	.023	.11
	A. Familiar	79.32	84.46	-1.817	.069	.09
	A. Físico	61.65	62.75	-.471	.637	.02
		54.50	56.24	-3.588	.000	.18
	Rendimiento escolar	14.63	15.69	-3.933	.000	.20
	Interés por asistir a la universidad	11.53	11.57	-1.222	.222	.06
Inteligencia emocional	Problemas de ajuste	6.66	6.01	-2.698	.007	.14
		89.21	93.03	-1.808	.071	.09
	Atención	28.51	26.66	-2.501	.012	.13
	Claridad	29.78	32.77	-3.934	.000	.20
	Reparación	30.92	33.60	-3.487	.000	.17

## Discusión y conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito analizar la relación entre el autoconcepto, el ajuste escolar y la inteligencia emocional, así como contrastar sus respectivas dimensiones según el tipo de curso, sexo y edad del estudiantado de un programa de bachillerato en línea.

Referente a la parte descriptiva del estudio, se constató que los participantes tienen niveles altos de autoconcepto, destacándose las dimensiones familiar y académico-laboral muy por encima de las demás. En cambio, el factor emocional quedó rezagado del resto. Resultados similares son reportados en estudiantes de modalidad presencial, en donde las proporciones del autoconcepto (tanto en sus dimensiones con mayor o menor puntuación) son sumamente semejantes (Gargallo et al., 2009; Portillo & Flores, 2020).

Por otro lado, llamaron fuertemente la atención los valores tan altos en el ajuste escolar y en sus respectivos factores. De hecho, los puntajes fueron significativamente superiores a los reportados en otros estudios (Antonio-Agirre et al., 2015; Pérez et al., 2020). Esta situación demuestra una capacidad óptima de adaptación a las exigencias académicas de parte del estudiantado, la cual podría estar vinculada a la flexibilidad que otorga el entorno virtual de aprendizaje para que, con ciertas estrategias de autogestión, los alumnos organicen exitosamente sus labores y horarios. En lo que respecta a la inteligencia emocional, aunque las puntuaciones fueron satisfactorias, se destacó el factor reparación, aludiendo a una mayor capacidad de regular y controlar las emociones tanto positivas como negativas, mientras que la dimensión de atención se encontró ligeramente inferior.

En lo que respecta a la relación existente entre variables, se ha evidenciado la asociación entre las mismas. En primera instancia, el vínculo entre el autoconcepto y el ajuste escolar ostentó el coeficiente de correlación más alto, indicando que, al incrementarse los valores del autoconcepto, los de ajuste se comportarán de forma similar. Aunque la relación con la inteligencia emocional de ambas variables también fue significativa y en la misma dirección, la fuerza de asociación fue ligeramente más débil. En segunda instancia, al abordar las correlaciones entre cada una de las dimensiones, fue confirmada la asociación entre casi todos los constructos. Con respecto a la inteligencia emocional, el análisis también evidenció que los factores claridad y reparación se vincularon con todas las dimensiones del autoconcepto y del ajuste escolar, de forma positiva y con valores de asociación entre medianos y bajos. Esta situación concuerda con otras investigaciones que han confirmado la importancia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, el autoconcepto y hasta en el compromiso escolar (Usán & Salavera, 2019; Valadez et al., 2013; Valenzuela & Portillo, 2018). Si bien el estudio no definió ninguna relación de dependencia entre las variables abordadas, indagatorias como la de Antonio-Agirre et al. (2015) y Herrera et al. (2020) confirman que las dimensiones académico-laboral y social del autoconcepto, así como los factores de la inteligencia emocional, son predictores del ajuste escolar, sobre todo de la dimensión de rendimiento académico.

Por otra parte, al contrastar las variables entre los grupos de estudiantes que se encontraban en una situación ordinaria (cursando módulos por primera vez) y entre quienes presentaban una situación no ordinaria, a saber, un curso remedial o recurriendo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, acentuadas específicamente en las dimensiones académicas, es decir, en la puntuación total de ajuste escolar, la dimensión de rendimiento escolar y autoconcepto académico-laboral. En cuanto al aspecto emocional, el contraste no mostró niveles diferentes entre grupos de estudiantes, minimizando su efecto o influencia en la reprobación del estudiantado. Estudios como los de Díaz y Ruiz (2018), Ferragut y Fierro (2012) y Gargallo et al. (2009) coinciden en los hallazgos.

De manera agregada, al contrastar según el género de los estudiantes, se evidenciaron algunas diferencias. De entrada, los hombres mostraron puntuaciones más altas en el autoconcepto total y las dimensiones social, emocional, familiar y físico. Esta situación concuerda con estudios como el de Caldera et al., (2018) donde los puntajes en las dimensiones emocional y físico fueron más favorables en los hombres. No obstante, en dicho estudio y en el de Alcaide (2009), las mujeres mostraron valores superiores en el autoconcepto académico-laboral. En lo que respecta al ajuste escolar no se han presentado discrepancias entre grupos. En cambio, en relación a la inteligencia emocional las mujeres mostraron puntajes superiores que los hombres en la dimensión de Atención. A primera vista, esta situación podría ser incompatible con los hallazgos previos en el autoconcepto emocional, donde los hombres mostraron puntuaciones mayores. Sin embargo, mientras que en tal dimensión del autoconcepto las puntuaciones se incrementan al mostrar un dominio emocional en distintas situaciones, el factor Atención de la escala de Inteligencia alude a la identificación de las emociones, a sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. De hecho, estudios como el de Calero et al., (2018) reportan que las mujeres obtienen valores más altos en atención y los hombres en claridad, mientras que otros no reportan diferencias entre estos (Pérez-Bonet & Velado-Guillén, 2017).

Debido a que la edad de los estudiantes de modalidad presencial se encuentra generalmente entre los 15 y 18 años, ésta no suele tomarse en cuenta como un factor

a considerar en los estudios sobre autoconcepto, ajuste e inteligencia emocional. Sin embargo, dada la condición de los estudiantes de modalidad en línea, resultó ser un aspecto importante a destacar. En un primer momento se constató que el factor rendimiento escolar estaba relacionado de forma positiva con la edad, es decir, que el nivel de rendimiento se incrementa al aumentar la edad del estudiante.

Posteriormente, al generar dos grupos de la muestra a partir de la diferenciación de la edad entre jóvenes (15 a 29 años) y adultos (30 años o más) (Uriarte, 2007) se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el total de autoconcepto y en sus dimensiones académico-laboral, social y emocional. También en el total de ajuste, el rendimiento escolar y los problemas de ajuste. En todos estos casos, los estudiantes de 30 años o más obtuvieron niveles significativamente mayores que los estudiantes más jóvenes, incluso, sucedió de forma similar en los factores claridad y reparación de la inteligencia emocional. Dicho hallazgo, se asocia a los reportados por Barca et al. (2011), Cazalla y Molero (2013) y Reynoso et al. (2018), quienes indican que a medida en que avanza la edad de los sujetos, éstos poseen un conocimiento de sí mismos más estable. Es decir, el autoconcepto se afianza en las experiencias que dotan de significado e identidad a los sujetos en diversos momentos, etapas y condiciones de vida (Portillo, 2020). Únicamente los estudiantes más jóvenes obtuvieron puntajes superiores en el factor de atención de la inteligencia emocional, reflejando una capacidad superior para identificar sus sentimientos, sentirlos y expresarlos de mejor manera.

A manera de cierre, se recalca la importancia que tiene la investigación en el ámbito educativo, particularmente por ser un estudio realizado con estudiantes en modalidad en línea, que tanto en su composición como estudiantado y en su dinámica de trabajo, contienen sutilezas y peculiaridades que valen la pena analizar, considerando además que, ante las circunstancias actuales, el traslado a la modalidad en línea se está convirtiendo en una necesidad y un cambio obligado. De hecho, como menciona Rojas y Bolívar (2009), fortalecer el autoconcepto académico en estudiantes de modalidad a distancia es crucial para lograr el éxito académico. Es preciso indicar algunas de las limitaciones del presente estudio, entre ellas, que la información recabada proviene de autoinformes, así como el aspecto de discapacidad social, el cual puede orientar hacia el tipo de respuestas esperadas. Del mismo modo, aunque se plantea comparar la situación de los estudiantes en curso ordinario y no ordinario, se desconoce el contexto en el que se desarrollan los estudiantes con rezago, por lo que valdría la pena estudiar dicha condición de manera más profunda. Adicionalmente, se sugiere que en estudios posteriores se integren otras variables al análisis tales como el clima escolar, las relaciones interpersonales entre actores y el compromiso académico, por mencionar algunas. Incluso, utilizando técnicas de análisis más avanzadas como regresiones múltiples y modelos de ecuaciones estructurales.

## Referencias bibliográficas

- Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (2), 27-44. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1105>
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Ros, I. (2014). Factores contextuales y variables individuales en el ajuste escolar. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 327-336. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.751>

- Antonio-Agirre, I., Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa Maya, M. (2015). Capacidad predictiva del autoconcepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar auto-percibido. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 9-25. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2015.67401>
- Barca, L., Fernández, M., & Mejía, R. (2011). Autoconcepto y enfoques de aprendizaje: sus efectos en el rendimiento académico en alumnado universitario de República Dominicana. *Revista galego-portuguesa de Psicología e educación*, 19(2), 197-213.
- Bustos, V., Oliver, A., & Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psychology/Psicología Reflexão e Crítica*, 228(4), 690-697. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>
- Caldera, J., Reynoso, O., Angulo, M., Cadena, A., & Ortíz, D. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de psicología*, 11(3), 144-153. <http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.3112>
- Calero, A., Barreyro, J., Formoso, J., & Injoque-Ricle, I. (2018). Inteligencia emocional y necesidad de pertenencia al grupo de pares durante la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 22(2), 38-56. <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/subbyprocog/article/view/596/554>
- Cardona, H. (2008). Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie4671915>
- Carpio, M., Cerezo, M., Casanova, P., & García, M. (2019). Perfiles de inteligencia emocional y síntomas externalizantes e internalizantes en la adultez emergente. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(48), 317-334. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v17i48.2298>
- Cazalla, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (10), 43-64. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- Cazalla, N., & Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Cazalla, N, Ortega, F., & Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (14), 151-164. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2508>
- Correa, F., Saldívar, A., & López, A. (2015). Autoconcepto y estados emocionales: su relación con la motivación en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(2), 173-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29242799007>
- Díaz, D., & Ruiz, A. (2018). Reprobación escolar en el nivel medio superior y su relación con el autoconcepto en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 125-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27057946006>
- Domínguez, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación médica*, 19(4), 251-254. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-moods scale. *Psychological Reports*, (94), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>

- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80525022008>
- García, J., & Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto forma 5*. TEA
- Gargallo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C., & Serra, B. (2014). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.1.2009.11436>
- Gutiérrez, M., & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. <http://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2020). Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. *Frontiers in Psychology*, 10, 3075. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03075>
- Herrera, L., Mendoza, N., & Buenabad, M. (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura*, 9(10), 62-77. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1200/684>
- Herrera-Ramírez, M., Herrera-Clavero, F., & Ramírez, M. (2007). ¿Qué ocurre entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto pluricultural? *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), 201-213. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.18.num.2.2007.11312>
- Ibarra, E., & Jacobo, H. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 45-70. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/60/60>
- Moral, J., Sánchez, J., & Villareal, M. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11.
- Pérez-Bonet, G., & Velado-Guillén, L. (2017). Inteligencia emocional percibida (IEP) en el alumnado universitario de educación. Análisis comparativo por género y grado. *EA, Escuela abierta*, 20, 23-34. <https://doi.org/10.29257/EA20.2017.03>
- Pérez, I., Zamora, M., Caldera, J., Reynoso, O., García, A., & Mora, O. (2020). Ajuste escolar, clima escolar y apoyo social en bachilleres. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(1), 5-18. [10.29059/rpcc.20200617-100](https://doi.org/10.29059/rpcc.20200617-100)
- Portillo, S. (2020). Los otros significativos en la construcción del sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 152-161. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32856/34476>
- Portillo, S., & Flores, G. (2020). Relevancia del autoconcepto en el estudiantado normalista. *Educación y ciencia*, 9(53), 118-127.

- Ramírez, U., & Barragán, J. (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. *Apertura*, 10 (2), 94-109. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n2.1401>
- Rebollo, M., García, R., Buzón, O., & Vega, L. (2013). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. *Revista Complutense De Educación*, 25(1), 69-93. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41058](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41058)
- Reynoso, O., Caldera, J., De la Torre, V., Martínez, A., & Macías, G. (2018). Autoconcepto apoyo social en estudiantes de bachillerato. Un estudio predictivo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 100-119. <https://doi.org/10.29365/rpcc.20180529-66>
- Rojas, F., & Bolívar, J. (2009). Autoconcepto estudiantil y modalidades de enseñanza a Distancia (b-learning y e-learning). *Paradigma*, 30(2), 99-112. <http://revistas.upel.digital/index.php/paradigma/article/view/2015/880>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emocional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker, *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Santana, L., Feliciano, L., & Jiménez, A. (2014). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.1.2009.11440>
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Uriarte, J. (2007). Autopercepción de la identidad en la transición a la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 279-292. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/225>
- Usán, P., & Salavera, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en una muestra de escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 5-26. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.1879>
- Valadez, M., Borges, M., Ruvalcaba, N., Villegas, K., & Lorenzo, M. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(30), 395-412. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12204>
- Valenzuela, A., & Portillo, S. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Villarreal, M., Sánchez, J., & Musitu, G. (2013). Análisis psicosocial del consumo de alcohol en adolescentes mexicanos. *Universitas Psychologica*, 12(3), 857-873. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.apca>