

INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA, FELICIDAD Y ESTRATEGIAS DISTRACTORAS EN ADOLESCENTES

L. Rey y N. Extremera

Lourdes Rey Peña es profesora asociada del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Málaga. Natalio Extremera Pacheco es profesor titular del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Málaga.

Introducción

Desde que la inteligencia emocional fue desarrollada teóricamente en 1990 (Salovey y Mayer, 1990), las revisiones sobre este campo han puesto

de manifiesto que la capacidad para percibir, comprender y regular nuestros estados emocionales son predictores significativos de un mejor funcionamiento interpersonal y psicológico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008; Lizeretti y Rodríguez, 2011).

La inteligencia emocional plantea una nueva visión en el estudio de las emociones en la que éstas han pasado de ser elementos perturbadores de los procesos cognitivos a considerarse fenómenos vitales del ser humano que proporcionan información útil para solucionar nuestros problemas cotidianos. Mayer y Salovey (1997) conceptualizan la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). Desde este acercamiento se considera que el uso inteligente de nuestras emociones es esencial para nuestra adaptación física y psicológica (Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999). Igualmente, nos proporciona un marco teórico prometedor para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y, a su vez, comprender mejor el rol mediador de ciertas

variables emocionales de las personas y su influencia sobre el ajuste psicológico y el bienestar personal.

Inteligencia emocional percibida

Hasta la fecha, uno de los instrumentos de auto-informe más utilizados para evaluar la inteligencia emocional ha sido el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995). Este instrumento permite evaluar la capacidad percibida de las personas para prestar atención a sus estados de ánimo y emociones, su capacidad para discriminar entre ellos, así como su capacidad para regularlos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). El TMMS proporciona un indicador de inteligencia emocional percibida (IEP) y su utilización presenta ciertas ventajas prácticas respecto a otros formatos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Diversos estudios han constatado que bajos niveles de IEP se relaciona con diversas variables de desajuste psicológico tales como alta sintomatología depresiva (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Salovey, Stroud, Woolery, y Epel, 2002), mayor ansiedad (Lizeretti y Extremera, 2011; Salovey et al., 2002) y un ajuste emocional más bajo (Jiménez y López-Zafra, 2008). Por otro lado, la literatura reciente ha mostrado que una elevada IEP se asocia con indicadores positivos de bienestar y ajuste psicológico tales como una alta autoestima (Echevarría y López-Zafra, 2011; Rey, Extremera y Pena, 2011), mayor satisfacción vital (Extremera, Durán y Rey, 2009) y niveles más elevados de felicidad subjetiva y bienestar psicológico (Augusto-Landa, Pulido-Martos y López-Zafra, 2011; Extremera, Salguero y Fernández-Berrocal, 2011). Estas evidencias sugieren que la capacidad de las personas para atender a sus estados afectivos, reconocer correctamente sus sentimientos y reparar sus emociones son un prerrequisito para determinar un funcionamiento positivo óptimo y parecen esenciales para el afrontamiento adaptativo al estrés y la mejora del bienestar emocional (Salovey et al., 1999).

No obstante, la mayor parte de los trabajos en el campo de la IEP han estado más interesados en conocer las vinculaciones directas entre la IEP y el funcionamiento interpersonal y psicológico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). Existen escasos trabajos empíricos que hayan examinado los mecanismos causales por los que las personas emocionalmente inteligentes muestran mayores niveles de bienestar y felicidad en sus vidas. Un mecanismo explicativo en la relación entre IEP y bienestar podría ser que las personas emocionalmente inteligente utilizan estilos de respuestas y estrategias de afrontamiento más efectivas para manejar sus emociones negativas y mantener su estado de ánimo positivo (Zeidner, Matthews y Roberts, 2009). El objetivo de este trabajo

será examinar el rol potencial de las estrategias distractoras utilizadas por una muestra de adolescentes en la relación entre IEP y felicidad.

Estrategias distractoras como mediador

En el campo de las estrategias de afrontamiento una de las teorías más conocida es la propuesta por Nolen-Hoeksema basada en los estilos de respuesta que las personas dan a sus sentimientos negativos (Nolen-Hoeksema, 1991; 2004). Esta teoría propone que la manera en que las personas manejan sus sentimientos y pensamientos en momentos de tristeza y abatimiento influye en la severidad y la duración de los síntomas depresivos posteriores. Nolen-Hoeksema (1991) plantea dos estilos o estrategias de respuestas principales: rumiación y distracción. Las personas que recurren a un estilo rumiativo como forma de salir de su estado de ánimo de tristeza más bien intensifican y prolongan los síntomas depresivos. Por otra parte, las estrategias centradas en actividades distractoras tenderían a aliviar los sentimientos de tristeza y mejorar el bienestar (Nolen-Hoeksema, 2004). Las estrategias distractoras se definen como aquellos pensamientos y comportamientos dirigidos a desviar nuestra atención fuera de nuestra mente, incluyendo actividades agradables y divertidas (p.e. montar en bicicleta, salir al cine con un amigo, acabar un proyecto del trabajo, etc.). El objetivo es no focalizar nuestra atención en los sentimientos negativos y sus consecuencias y convertirlos en pensamientos agradables capaces de proporcionar un estado de ánimo positivo (Nolen-Hoeksema, 1991). Las estrategias centradas en la distracción implican llevar a cabo actividades reforzantes y placenteras y no incluyen actividades auto-destructivas o peligrosas tales como conducir temerariamente, beber grandes cantidades de alcohol o abusar de las drogas, que podrían desviar la atención de los problemas a corto plazo pero afectarían y serían dañinos a largo plazo. Es decir, las estrategias distractoras implican llevar a cabo actividades agradables, absorbentes, que proporcionan la oportunidad para el refuerzo positivo, disminuyendo los niveles de tristeza (Nolen-Hoeksema, Wisco y Lyubomirsky, 2008). Así pues, mientras las estrategias centradas en la rumiación propician la aparición de más sentimientos de tristeza, angustia y abatimiento, lo cual puede generar trastornos de depresión (Lyubomirsky y Tkach, 2004), los estilos de respuestas centrados en la distracción aliviarían y reducirían la aparición de esos sentimientos y se han vinculado a menores niveles de depresión y ansiedad en muestras adultas (Bagby y Parker, 2001, Huffziger, Reinhard, y Kühner, 2009) y adolescentes (Roelofs, Rood, Meesters, Te Dorsthorst, Bogels, Alloy, et al. 2009).

La literatura sobre IEP y rumiaciones ha confirmado que las personas con niveles elevados de IEP procesan y asimilan más apropiadamente las emociones negativas y afrontan mejor, experimentando menor

número de rumiaciones y pensamientos intrusivos hacia el problema (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Hervás y Vázquez, 2006; Lanciano, Curci y Zatton, 2010). En cambio, los estudios sobre IEP y estilos de respuestas distractoras son mucho más escasos, aunque algunas evidencias preliminares han encontrado que las personas con más IEP, en concreto aquellas con mayor reparación emocional, suelen emplear estrategias distractoras placenteras con mayor frecuencia (Salovey et al., 2002). De acuerdo con algunos autores, las personas con niveles más elevados de IE serían más propensos a utilizar estrategias de afrontamiento más efectivas en situaciones de estrés (p.e. estrategias distractoras) disminuyendo su intensidad afectiva ante los acontecimientos e incrementado sus niveles de bienestar (Salovey et al., 1999). En cambio, aquellos individuos con baja IE utilizarán estrategias menos adaptativas tales como respuestas centradas en la emoción (p.e. rumiación) o estrategias de supresión del pensamiento (Fernández-Berrocal et al., 2001). De acuerdo con este planteamiento, las personas necesitan percibir sus sentimientos claramente y creer que ellos son capaces de manejar sus estados emocionales para poder llevar a cabo estrategias de afrontamiento eficaces (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Aquellas personas convencidas de su habilidad para regular sus emociones, deberían ser más capaces de reparar sus estados emocionales negativos llevando a cabo actividades agradables que distraigan y permitan estar completamente inmerso en la actividad que se está ejecutando como forma de incrementar su bienestar (Csikszentmihalyi, 1990). Estas estrategias que activamente incrementan el estado anímico, tales como aquellas que permiten una sensación de ensimismamiento, parecen ser más útiles que otras estrategias más pasivas como ver TV, dormir o consumir sustancias tóxicas (Thayer, Newman, y McClain, 1994). Aunque existe una amplia evidencia sobre la relación entre respuestas distractoras y menores niveles de depresión y ansiedad (Roelofs et al., 2009; Lam, Smith, Checkley, Rijdsdijk, y Sham, 2003), en cambio, los trabajos vinculando la relación entre el uso de estrategias distractoras agradables y mayores niveles de bienestar son inexistentes (para una excepción ver Tkach y Lyubomirsky, 2006). Siguiendo la reciente corriente de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), nuestro objetivo en el presente trabajo ha sido examinar si la IEP está asociada con un mayor uso de estrategias distractoras placenteras, conocer cuáles son las más utilizadas por los adolescentes y, finalmente, explorar el papel de las actividades distractoras en la relación entre IEP y sus niveles de felicidad subjetiva.

Nuestra hipótesis plantea que la IEP se asociará con un mayor uso de estrategias placenteras de distracción y con la felicidad subjetiva de los adolescentes. Igualmente, esperamos que tanto la IEP como las estrategias distractoras expliquen varianza independiente e incremental en la predicción de la felicidad de los adolescentes. Finalmente, siguien-

do un planteamiento mediacional, esperamos que las estrategias placenteras distractoras empleadas por los adolescentes medien la relación entre la IEP y sus niveles de felicidad subjetiva.

Método

Participantes

En este estudio la muestra estaba formada por 142 estudiantes adolescentes (70 mujeres y 72 hombres) de un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la provincia de Málaga de edades comprendidas entre los 14 y 19 años ($M=15.85$; $S.D.=1.09$). De estos 142 participantes 4 estudiantes fueron eliminados de los análisis finales ya que no rellenaron completamente todo el cuestionario, quedando un total de 138 participantes (67 mujeres y 71 hombres). Los alumnos cursaban sus estudios en 3º y 4º de ESO.

Medidas

Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995; versión española de Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004). Este instrumento esta integrado por 24 ítems y compuesto por tres dimensiones: Atención a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones. La Atención a las emociones, que se evalúa a través de los primeros 8 ítems, es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus sentimientos (p.e., "Pienso en mi estado de ánimo constantemente"); Claridad emocional, que se evalúa a través de los siguientes 8 ítems, se refiere a cómo creen percibir sus emociones las personas (p.e., "Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos"), y Reparación emocional, que se evalúa con los últimos 8 ítems restantes, se refiere a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos (p.e., "Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista"). A los sujetos se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, que varían desde Muy de acuerdo (1) Muy en desacuerdo (5). La versión española posee adecuadas propiedades psicométricas (Fernández-Berrocal et al., 2004)

Response Style Questionnaire (RSQ; Nolen-Hoeksema y Morrow, 1991). El RSQ mide estilos de respuestas hacia los estados de ánimo preguntando a los participantes lo que hacen generalmente y la frecuencia de sus acciones para regular una serie de pensamientos y conductas cuando están tristes o deprimidos. Aunque el RSQ incluye tres dimensiones: rumiación, distracción y solución de problemas, para los objetivos específicos de este estudio se analizó la dimensión de Distracción. La escala de distracción consiste en 11 ítems en una escala Likert de (1="Nunca" a 4="Siempre") que evalúa la tendencia de las personas a utilizar actividades placenteras y no peligrosas como respuesta a sus

emociones negativas (p.e. “Ayudo a alguien para distraerme”; “Hago cosas que me diviertan”). El RSQ ha mostrado una buena consistencia interna (Nolen-Hoeksema y Morrow, 1991) y la versión castellana muestra propiedades psicométricas similares a la versión anglosajona (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

Subjective Happiness Scale (SHS; Lyubomirsky y Lepper, 1999) Esta escala tipo Likert de 4 ítems mide la felicidad subjetiva global mediante enunciados en los que la persona se evalúa a sí mismo o bien se compara con quienes le rodean. La escala presenta una estructura unitaria adecuada, estabilidad temporal confirmada a través de 14 muestras diferentes y ha mostrado correlaciones moderadas con constructos como autoestima, depresión, satisfacción o neuroticismo (Lyubomirsky y Lepper, 1999). La versión castellana del SHS tiene propiedades psicométricas similares a la versión anglosajona (Extremera y Fernández-Berrocal, sometido a publicación)

Resultados

Análisis descriptivos

Los estadísticos descriptivos sobre la frecuencia de uso de cada una de las estrategias distractoras se presentan en la Tabla 1 para la muestra total así como para hombres y mujeres. Las acciones más utilizadas estaban relacionadas con la participación social (“*Hago algo divertido con un amigo*”, $M=3.23$; “*Estoy con gente*”; $M=3.15$) y las actividades instrumentales (“*Hago cosas que me diviertan*”; $M= 3.22$). Igualmente, las acciones de distracción menos utilizadas por los adolescentes eran distracciones relacionadas con ir a un sitio agradable “*Voy a mi lugar favorito para olvidarme de mis sentimientos*” ($M=2.22$) o distracción mental “*Me recuerdo mentalmente que estos sentimientos negativos no durarán mucho*” ($M=2.27$). Con respecto a las diferencias de género, aunque no aparecen en la tabla, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en felicidad ($F(1,136)=2,35$; $p=.12$). Solamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en una acción distractora. Los hombres informaban puntuaciones más altas que las mujeres en el uso de la acción “*Hago cosas que me diviertan*” ($F(1,136)=5,74$; $p<.05$). En el resto de acciones distractoras no se encontraron diferencias entre sexos.

Análisis correlacionales

En la Tabla 2 aparecen las correlaciones, medias, desviaciones típicas y fiabilidades de las variables utilizadas en este estudio.

Tabla 1
Frecuencia de uso de las estrategias distractoras para la muestra total, hombres y mujeres.

<i>Items de la escala de distracción</i>	Muestra por sexos						
	Muestra total (N=138)		Hombres (N=71)		Mujeres (N=67)		<i>F</i>
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	
1. Estoy con gente	3.15	.79	3.16	.75	3.13	.83	.79
2. Pienso "voy a hacer algo para sentirme mejor"	2.94	.91	3.07	.94	2.80	.85	.08
3. Ayudo a alguien para distraerme	2.44	.88	2.46	.92	2.41	.85	.75
4. Me recuerdo a mí mismo que estos sentimientos no durarán mucho	2.27	.88	2.18	.91	2.37	.84	.20
5. Voy a mi lugar favorito para olvidarme de mis sentimientos	2.22	1.08	2.25	1.14	2.19	1.01	.74
6. Pienso "me concentraré en otra cosa y no en cómo me estoy sintiendo"	2.28	.94	2.30	.93	2.25	.95	.72
7. Hago algo que me hizo sentir bien en el pasado	2.50	1.04	2.50	1.08	2.49	1.00	.93
8. Pienso "voy a salir y pasar un buen rato"	3.02	.90	3.04	.88	3.01	.92	.86
9. Me concentro en mis tareas	2.59	.83	2.67	.89	2.50	.76	.23
10. Hago cosas que me diviertan	3.22	.87	3.39	.81	3.04	.89	.01*
11. Hago algo divertido con un amigo	3.23	.91	3.32	.93	3.14	.89	.26

Nota: * $p < .05$

Las dimensiones del TMMS correlacionaron positivamente entre sí. Atención mostró asociaciones positivas con Claridad, Reparación y, en menor medida, con las estrategias distractoras pero no mostró asociaciones significativas con felicidad. Por otro lado, tanto Claridad como Reparación mostraron asociaciones positivas y significativas con el uso de estrategias distractoras y la felicidad. Por último, las estrategias dis-

tractoras se asociaron positiva y significativamente con mayores niveles de felicidad subjetiva.

Tabla 2
Correlaciones entre las diferentes subescalas.

	1	2	3	4	5
1. Atención emocional	----				
2. Claridad emocional	.44**	----			
3. Reparación emocional	.24**	.34**	----		
4. Estrategias distractoras	.20*	.24**	.37**	----	
5. Felicidad Subjetiva	.11	.39*	.35**	.30**	----
M	3.67	3.38	3.66	2.71	4.82
S.D.	.60	.65	.64	.52	1.18
Alpha	.79	.81	.76	.78	.70

Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

Análisis predictivos

Para comprobar si las dimensiones de IEP y las estrategias distractoras influían de forma independiente sobre los niveles de felicidad subjetiva de los adolescentes, se llevaron a cabo una serie de regresiones jerárquicas sobre las puntuaciones en felicidad introduciendo en un primer paso sexo y edad como covariables. En un segundo paso se introdujeron las dimensiones del TMMS y, finalmente, en un tercer paso se incluyeron las estrategias distractoras.

El modelo de regresión realizado explicó una varianza total del 25% del nivel de felicidad de los adolescentes ($R^2 = .25$; $F(6, 131) = 7.15$, $p < 0.05$). Las variables predictoras de la felicidad fueron claridad ($\beta = .32$; $p < .01$) y reparación ($\beta = .21$; $p < .05$) que explicaban un 22% de la varianza así como las estrategias distractoras placenteras realizadas por los adolescentes ($\beta = .16$; $p < .05$) que añadían una varianza adicional al modelo de un 3% sobre la felicidad percibida. Así, estos resultados sugieren que los adolescentes que informaron mayores niveles de felicidad presentaban una mayor capacidad percibida para comprender y regular sus emociones y realizaban de forma más habitual actividades distractoras placenteras.

Tabla 3
Análisis de Regresión jerárquica utilizando *felicidad subjetiva*
como variable dependiente.

	R ²	β	F	ΔR ²
Paso 1	.02		1.80	.02
Sexo		-.04		
Edad		.08		
Paso 2	.20		7.61	.20
Atención		-.13		
Claridad		.32**		
Reparación		.21*		
Paso 3	.25		7.14	.03
Estrategias Distractoras		.16*		

Nota: los coeficientes β corresponden al último paso de la regresión

**p<.01, * p<.05

Análisis mediacionales

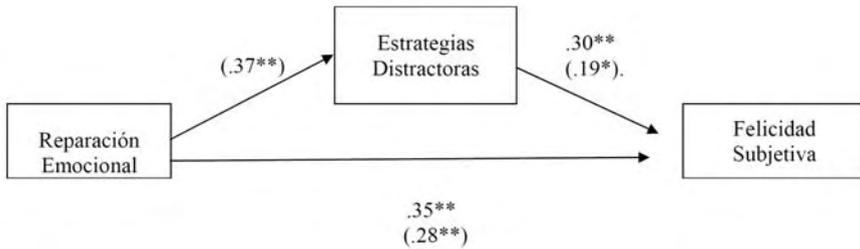
De acuerdo con las directrices generales planteadas por Baron y Kenny (1986) para el establecimiento de un modelo teórico de mediación, deben cumplirse unas condiciones. Primero, el predictor (dimensiones del TMMS) debe estar relacionado con la variable dependiente (felicidad subjetiva). Segundo, el predictor debe estar relacionado con el potencial mediador (estrategias distractoras). Tercero, el mediador debe relacionarse con la variable dependiente una vez controlado el efecto del predictor. Siguiendo estas recomendaciones, puesto que las relaciones entre Atención emocional y felicidad no fueron significativas, se llevaron a cabo los análisis mediacionales para las otras dos dimensiones del TMMS (Claridad y Reparación). Dado que el tamaño muestral no era demasiado grande, seguimos las recomendaciones de MacKinnon, Lockwood, y Williams (2004) y usamos el procedimiento *bootstrapping* no paramétrico con 5000 repeticiones para estimar los intervalos de confianza del 95% y verificar el efecto mediador de las estrategias de distracción. Este método se ha diseñado específicamente para obtener conclusiones fiables y válidas en estudio donde los tamaños muestrales no son grandes y, por tanto, donde no puede ser asumida la asunción de normalidad multivariable (Preacher y Hayes, 2004). Al igual que el test de Sobel, el procedimiento *bootstrapping* determina si el efecto indirecto de los mediadores es significativamente diferente de cero. Si el intervalo de confianza del efecto indirecto no incluye el 0, entonces el efecto indirecto es significativo y, por tanto, se puede afirmar que la mediación existe. Para ello se utilizó la macro de SPSS proporcionada por Preacher and Hayes (2004).

Cuando se incluye Claridad como variable independiente, los análisis mediacionales mostraron que el efecto indirecto de la estrategias dis-

tractoras sobre la felicidad subjetiva no era significativo y su intervalo de confianza al 95% se situaban entre -0.021 y 0.187. Puesto que el cero se encontraba dentro de ese intervalo de confianza, los hallazgos no apoyan la hipótesis de la presencia de efectos mediacionales de las estrategias de distracción en la relación entre Claridad emocional y felicidad subjetiva. Sin embargo, cuando se llevó a cabo los análisis entre Reparación, estrategias distractoras y felicidad subjetiva encontramos que el efecto indirecto de las estrategias distractoras se encontraba entre 0.026 and 0.255 con un intervalo de confianza del 95%. Ya que el cero no se encontraba dentro de ese intervalo de confianza, los hallazgos sugieren que el efecto indirecto de las estrategias distractoras fue significativo ($p < .05$), indicando la presencia de mediación parcial de dichas estrategias sobre la relación entre reparación emocional y felicidad subjetiva. El modelo final obtenido aparece en la Figura 1.

Figura 1

Modelo de mediación incluyendo reparación emocional, estrategias distractoras y felicidad subjetiva. Los números en paréntesis hacen referencia a correlaciones simples. Los números fuera de paréntesis se refieren a coeficientes estandarizados.



Nota: ** $p < .01$, * $p < .05$

Discusión

El objetivo principal de este trabajo ha sido examinar las relaciones entre IEP, estrategias distractoras y felicidad subjetiva en una muestra de estudiantes adolescentes y conocer las acciones distractoras específicas más utilizadas por los adolescentes. Además, se examinó la contribución independiente de la IEP y las estrategias distractoras en la predicción de la felicidad. Finalmente, tratamos de explorar si las estrategias distractoras placenteras que ponen en práctica los adolescentes funcionaban como un mecanismo mediador en la constatada relación entre IEP y sus niveles de felicidad subjetiva.

Las acciones más utilizadas por los adolescentes estaban relacionadas con la participación social y las actividades instrumentales, lo cual va en línea con estudios anteriores en muestras universitarias (Tkach y Lyubomirsky, 2006). En la única acción que mostraron diferencias hom-

bres y mujeres era en la referente a realizar acciones instrumentales (p.e. Hago cosas que me diviertan) como forma de distracción, más frecuente en hombres. Este hallazgo es coherente con las diferencias de género en estilos de repuestas que sugieren que los hombres suelen utilizar estrategias más centradas en la acción (p.e. realizar hobbies, deportes...) como forma de manejar o incrementar sus emociones mientras las mujeres suelen utilizar estrategias más centradas en la emoción y en el apoyo social (Nolen-Hoeksema, 2001).

Por otro lado, en línea con hallazgos previos en muestras adultas e universitarias (Extremera et al., 2005; Extremera et al., 2011), los resultados mostraron que las dimensiones del IEP, en concreto, Claridad y Reparación se asociaron positivamente con mayores niveles de felicidad subjetiva. Además, las dimensiones del TMMS, y principalmente la dimensión de Reparación emocional, se asociaron positivamente a un mayor uso de acciones distractoras entre los adolescentes, tal como aparecía en trabajos previos (Salovey et al., 2002). Estos resultados van en línea con el planteamiento de Salovey y cols. (1999) de que aquellas personas convencidas de su capacidad para distinguir claramente y reparar sus estados emocionales ponen en práctica procesos de regulación emocional más eficaces tales como un mayor uso de estrategias de distracción placenteras. Nuestros resultados encuentran que los adolescentes con altas puntuaciones en IEP eran más proclives a llevar a cabo estrategias de distracción tales como hacer algo divertido con un amigo, ayudar a alguien o hacer cosas que le hicieron sentirse bien en el pasado. Más interesante aún, nuestros resultados muestran que los adolescentes que llevaban a cabo más estrategias de tipo distractor informaban de mayor felicidad. Estos resultados extienden hallazgos previos sobre el papel de la distracción en la reducción de síntomas depresivos y ansiosos (Lam et al., 2003) y demuestran que la realización de actividades distractoras también se asocian con un incremento del bienestar y una mejora del estado anímico de los adolescentes, en línea con investigaciones previas en muestras adultas (Tkach y Lyubomirsky, 2006).

Los análisis mediacionales han puesto de manifiesto que las estrategias distractoras no fueron un mediador de la relación entre claridad emocional y felicidad subjetiva, siendo en este caso las relaciones directas entre ambas dimensiones y los niveles de felicidad. En cambio, las estrategias distractoras mostraron un papel mediador en la relación entre reparación emocional y felicidad subjetiva. Este resultado es consistente con estudios previos que han mostrado el papel interviniente como mediador de diferentes estrategias placenteras, incluidas de índole distractor, entre los rasgos de personalidad y niveles de felicidad y bienestar (Tkach y Lyubomirsky, 2006). El hallazgo de una mediación parcial a través de las actividades distractoras placenteras en la relación entre Reparación emocional y felicidad sugieren un proceso complejo de actuación más allá de las relaciones directas hasta ahora encontradas. El

vínculo entre IEP y felicidad no es enteramente directo sino que pasa a través del uso de más estrategias distractoras positivas que, a su vez, incrementan el afecto positivo de los adolescentes. Estos hallazgos pueden ser interesantes no solo para desarrollar modelos teóricos y para comprender mejor el vínculo entre habilidades emocionales y felicidad sino también para desarrollar programas de psicología positiva más efectivos, que incluyan aspectos relacionados principalmente con las habilidades de regulación emocional. En definitiva, nuestros hallazgos sugieren que los adolescentes con una mayor convencimiento en sus niveles de reparación emocional son más tendentes a realizar actividades distractoras agradables lo cual, de hecho, contribuye a un mayor nivel de felicidad. Así, mientras los programas de alfabetización emocional en las aulas potencian el incremento de las habilidades básicas de IE como forma de mejorar la salud psico-social de los adolescentes, nuestros resultados sugieren que estas habilidades básicas deben ser acompañadas de otras enseñanzas complementarias como pueden ser la realización de actividades distractoras de participación social, actividades de ayuda al prójimo, acciones dirigidas al *flow* o de desarrollo personal que ayudarían a mejorar los niveles de felicidad experimentados a lo largo del tiempo.

A pesar de estos hallazgos, nuestra investigación presenta una serie de limitaciones que es necesario subrayar. En primer lugar el diseño correlacional de este trabajo limita la interpretación y la relación de causalidad entre las variables. Futuras investigaciones longitudinales ayudarían a esclarecer las relaciones entre IEP, estrategias de regulación emocional efectivas y felicidad. Igualmente, hemos basado nuestro estudio utilizando cuestionarios auto-informados para evaluar los niveles de felicidad de los individuos con el consiguiente sesgo cognitivo de memoria. Futuros estudios utilizando diarios emocionales para informar periódicamente sobre el estado anímico tras la realización de ciertas actividades placenteras complementarían las medidas auto-informadas y nos aportarían una información más exacta sobre la intensidad de aparición y frecuencia de los estados de ánimos positivos tras la realización de ciertas actividades distractoras (Scollon, Kim-Prieto, y Diener, 2003). En esta línea, la escala utilizada para evaluar estrategias distractoras no hace distinción específica que las estrategias distractoras utilizadas. Futuros estudios podrían diseñar categorías de distracción específicas (p.e. participación social, hobbies, hacer deporte, etc...), su vinculación específica con la IE y su relativa implicación en la felicidad de los adolescentes.

A pesar de estas limitaciones, nuestro estudio proporciona evidencias empíricas sobre el papel mediador de las actividades distractoras en la constatada relación entre IEP y felicidad. Nuestros resultados sugieren que los niveles de felicidad de los adolescentes implican cierta combinación de habilidades emocionales junto con la realización de ac-

tividades distractoras placenteras que, en combinación conjunta, ayudan a mejorar el estado anímico. A la luz de los resultados parece que la relación entre IEP y felicidad no es simplemente directa sino en cierta medida depende del uso de mayores estrategias distractoras positivas que, a su vez, ayudan a mejorar el afecto positivo de los adolescentes. Este hallazgo conlleva implicaciones en el campo de la intervención y la prevención psicológica en los adolescentes. Tal como sugieren algunos autores, las personas no estamos completamente determinados por nuestra genética para experimentar una cierta cantidad de felicidad (Lyubomirsky, Sheldon, y Schkade, 2005). La herencia y la genética explicaría, como máximo, el 50% de nuestra felicidad. Una parte significativa de la varianza depende de las capacidades personales y las acciones instrumentales las cuales marcan, en combinación con la genética, el nivel total de felicidad alcanzado por las personas. Aunque las habilidades y recursos personales, como la inteligencia emocional, pueden operar para mantener ciertos niveles de felicidad y bienestar a lo largo del tiempo (Extremera et al., 2011), realizar actividades instrumentales de tipo distractor, no focalizadas en nuestras emociones negativas, tienen el potencial de mejorar también el estado anímico. Nuestros resultados sugieren que la habilidad percibida para reparar las emociones parece predisponer a los adolescentes a realizar más frecuentemente estas estrategias distractoras placenteras como forma de incrementar sus niveles de felicidad.

Referencias

- Augusto, J.M., Pulido-Martos, M., y López-Zafra, E. (2011). Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/pessimism Predict Psychological Well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474.
- Bagby, R.M. y Parker, J.D.A. (2001). Relation of rumination and distraction with neuroticism and extraversion in a sample of patients with major depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 91-102.
- Baron, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychology research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Echevarría, A. y López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿Sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Validity and reliability of the Spanish versions of the Ruminative Response Scale-Short Form and the Distraction Responses Scale in a sample of high school and college students. *Psychological Reports*, 98, 141-150.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., (2006). Emotional Intelligence as predictor of the mental, social, and physical health in university students. *Spanish Journal of Psychology, 9*, 45-51.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (sometido a publicación). Psychometric Properties of the Spanish Subjective Happiness Scale.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 47*, 116-121.
- Extremera, N., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait Meta-Mood and Subjective Happiness: A 7-week Prospective Study. *Journal of Happiness Studies, 12*, 509-517.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés, 11*, 101-122.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. En Columbus, M. A., *Advances in Psychology Research* (pp.17-45). San Francisco, CA: Nova Science.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología, 70*, 79-95.
- Hervás, G., y Vázquez, C. (2006). Explorando el origen emocional de las respuestas rumiativas: El papel de la complejidad emocional y la Inteligencia Emocional. *Ansiedad y Estrés, 12*, 279-292.
- Huffziger, S., Reinhard, I. y Kühner, C. (2009). A longitudinal study of rumination and distraction in formerly depressed inpatients and community controls. *Journal of Abnormal Psychology, 118*, 746-756.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios: Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología, 93*, 21-39.
- Lam, D., Smith, N., Checkley, S., Rijdsdijk, F. y Sham, P. (2003). Effect of neuroticism, response style and information processing on depression severity in a clinically depressed sample. *Psychological Medicine, 33*, 469-479.
- Lanciano, T., Curci, A. y Zatton, E. (2010). Why do some people ruminate more or less than others? The role of Emotional Intelligence ability. *Europe'S Journal Of Psychology, 6*, 65-84.
- Lizeretti, N. P. y Rodríguez, A. (2011). La inteligencia emocional en salud mental: Una revisión. *Ansiedad y Estrés, 17*, 233-253.
- Lizeretti, N. y Extremera, N. (2011). Emotional intelligence and clinical symptoms in outpatients with Generalized Anxiety Disorder (GAD). *Psychiatric Quarterly, 82*, 253-260.
- Lyubomirsky, S. y Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research, 46*, 137-155.
- Lyubomirsky, S. y Tkach, C. (2004). The consequences of dysphoric rumination. En C. Papageorgiou y A. Wells (Eds.), *Depressive rumination: Nature, theory, and treatment* (pp. 21-42). New York: Wiley.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9*, 111-131.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. y Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research, 39*, 99-128.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 569–582.
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender differences in depression. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 173-176.
- Nolen-Hoeksema, S. (2004). The response styles theory. En C. Papageorgiou y A.Wells (Eds.), *Depressive rumination: Nature, theory, and treatment* (pp. 107–124). New York: Wiley.
- Nolen-Hoeksema, S. y Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 115-121.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. y Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science, 3*, 400-424.
- Preacher, K. J. y Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36*, 717-731.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention, 20*, 227-234.
- Roelofs, J., Rood, L., Meesters, C., Te Dorsthorst, V., Bogels, S., Alloy, L. B., et al. (2009). The influence of rumination and distraction on depressed and anxious mood: a prospective examination of the response styles theory in children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry, 18*, 635–642.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B. y Mayer, J. (1999). Coping intelligently: emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Eds), *Coping: The psychology of what works* (pp.141-164). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health, 17*, 611-627.
- Scollon, C. N., Kim-Prieto, C. y Diener, E. (2003). Experience sampling: Promises and pitfalls, strengths and weaknesses. *Journal of Happiness Studies, 4*, 5-34.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Thayer, R. E., Newman, J. R. y McClain, T. M. (1994). Self-Regulation of Mood: Strategies for Changing a Bad Mood, Raising Energy, and Reducing Tension. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 910-925.
- Tkach, C. y Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness?: Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies, 7*, 183-225.
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: how it affects learning, work, relationships, and our mental health*. Cambridge, Mass.: MIT Press.