



Original

La adaptabilidad a la carrera media el efecto de la inteligencia emocional rasgo sobre el compromiso académico



Enrique Merino-Tejedor^{a,*}, Pedro M. Hontangas^b, y K.V. Petrides^c

^a Universidad de Valladolid, España

^b Universidad de Valencia, España

^c University College London, Reino Unido

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 25 de febrero de 2017

Aceptado el 11 de octubre de 2017

On-line el 27 de noviembre de 2017

Palabras clave:

Adaptabilidad a la carrera

Inteligencia emocional rasgo

Compromiso académico

Estudiantes universitarios

R E S U M E N

En el presente estudio se comprueba el papel mediador de la adaptabilidad a la carrera en la relación existente entre la inteligencia emocional (IE) rasgo y el compromiso académico. La muestra comprende 590 estudiantes universitarios españoles con una edad media de 21.66 años. En los resultados se confirman las relaciones positivas entre la IE rasgo, la adaptabilidad a la carrera y el compromiso académico. Un hallazgo clave es la confirmación del papel mediador de la adaptabilidad a la carrera, modelo de mediación total, en la relación entre la IE rasgo y el compromiso académico. Este estudio aporta una valiosa contribución científica que permite una mejor y más precisa aclaración de los vínculos entre la IE, la adaptabilidad profesional y el compromiso académico. La discusión se centra en las cuestiones relativas a la relación entre estas variables y la posibilidad de desarrollar intervenciones para mejorar la adaptabilidad profesional y el compromiso académico entre estudiantes universitarios.

© 2017 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Career Adaptability Mediates the Effect of Trait Emotional Intelligence on Academic Engagement

A B S T R A C T

The present study tested the mediating role of career adaptability on the existing relation between trait emotional intelligence (EI) and academic engagement. The sample consisted of 590 Spanish university students with a mean age of 21.66 years. The results confirmed the positive relations of trait EI with career adaptability, as well as with academic engagement. A key finding concerns the confirmation of the mediating role of career adaptability on the relation between trait EI and academic engagement, supporting a model of total mediation. In confirming the existence of total mediation, this study makes a new and valuable contribution that allows for better and more precise clarification of the links between trait EI, career adaptability, and academic engagement. The discussion focuses on issues concerning the relation between these variables and the possibility of developing interventions to improve career adaptability and academic engagement in undergraduate populations.

© 2017 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Keywords:

Career adaptability

Trait emotional intelligence

Academic engagement

University students

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: enrique.merino@uva.es (E. Merino-Tejedor).

Introducción

El objetivo del presente estudio fue explorar las asociaciones entre la inteligencia emocional rasgo (IE rasgo), la adaptabilidad a la carrera y el compromiso académico. De forma específica, el estudio comprobó el rol mediador de la adaptabilidad a la carrera sobre la relación entre la IE rasgo y el compromiso académico en una muestra de estudiantes universitarios españoles.

Inteligencia emocional rasgo y desarrollo de la carrera

La IE rasgo puede ser definida como una constelación de percepciones emocionales evaluadas mediante cuestionarios y escalas de valoración (Petrides, Pita, y Kokkinaki, 2007). Existe evidencia empírica, incluyendo investigaciones sobre genética conductual (Vernon, Villani, Schermer, y Petrides, 2008), que apoya la consideración de la IE rasgo como un aspecto de la personalidad. Al mismo tiempo, el constructo muestra validez incremental sobre los Tres Gigantes, los Cinco Grandes, y otras variables de personalidad (p.ej., Andrei, Siegling, Aloe, Baldaro, y Petrides, 2016). Un estudio llevó a cabo un trabajo sobre la Escala para el Manejo de las Emociones de los Otros (MEOS) examinando sus asociaciones con los rasgos de personalidad contemplados en el modelo de estructura de personalidad de seis factores HEXACO: Honestidad-Humildad (H), Emotividad (E), Extroversión (X), Agradabilidad (A), Responsabilidad (C) y Apertura a la Experiencia (O), y con los factores y facetas de la IE rasgo medidos con el Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (TEIQue). El primer componente de MEOS, mejora, incluye los intentos para el manejo de la emoción a nivel interpersonal, mientras que el segundo, cambio, incluye intentos como el uso del humor o incrementar el humor de otro (Austin y Vahle, 2016). Entre los hallazgos más importantes de este estudio, se encontró que al nivel de factor del TEIQue, los modelos de regresión mostraron que el factor emocionalidad de la IE rasgo y el factor sociabilidad eran predictores significativos de ambos componentes de MEOS, mejora y cambio, considerados como el par prosocial. Otro estudio mostró que las preocupaciones perfeccionistas, relacionadas con una convicción social de que ser perfeccionista es importante para los demás, correlacionan de forma negativa con la IE rasgo; por el contrario, el mismo estudio comprobó que los esfuerzos perfeccionistas, relacionados con la convicción de que ser perfeccionista es importante para uno mismo, están relacionados de forma positiva con la IE rasgo (Smith, Saklofske, y Yan, 2015).

Se han llevado a cabo varios estudios sobre el papel de la IE rasgo en relación con variables vocacionales y relacionadas con la carrera. Por ejemplo, la IE rasgo se ha relacionado con la toma de decisiones profesionales (Di Fabio y Saklofske, 2014); este estudio confirmó las hipótesis de que la IE rasgo añadió variación incremental significativa más allá de lo explicado por las dimensiones de la personalidad contempladas en el modelo de los Cinco Grandes en relación con la autoeficacia en la toma de decisiones de carrera, la indecisión profesional y la indecisión general. Por otra parte, Coetzee y Harry (2014) aportaron pruebas de que altos niveles de autoeficacia en rendimiento emocional pueden mejorar la ejecución de autoeficacia adaptativa en dimensiones conductuales vinculadas a la adaptabilidad a la carrera.

La consideración de la experiencia emocional ha ido aumentando en el campo del desarrollo vocacional, compitiendo con la atención recibida por parte de los aspectos cognitivos, tal vez en respuesta a las afirmaciones de que, en el rango de las teorías de la carrera, las emociones humanas carecen de la importancia que merecen (Hartung, 2011; Puffer, 2011; Young y Valach, 2000). Los investigadores han pedido un incremento en la investigación en esta área, así como para la replicación de modelos enfocados en la relación entre la IE rasgo y la psicología de carrera. Young, Pase-luikho, y Valach (1997) desarrollaron uno de los primeros modelos

teóricos sobre el papel de la emoción en el desarrollo profesional, y propusieron que las personas con una alta IE tienen habilidades superiores para desarrollar su carrera profesional.

Inteligencia emocional rasgo y compromiso

El concepto de compromiso (*engagement*) ha sido estudiado de un modo extensivo en el contexto laboral. La definición más popular de compromiso laboral considera a este como un estado mental caracterizado por vigor, dedicación y absorción (Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002).

El conocido modelo del compromiso laboral de Bakker, Albrecht, y Leiter (2011) comprende los siguientes tres componentes: *absorción* (estar totalmente concentrado en alguna tarea o actividad), *dedicación* (perseguir de una forma significativa los objetivos, caracterizada por un sentido de significatividad, inspiración y orgullo) y *vigor* (dedicar tiempo y esfuerzo a las tareas laborales).

En lo que respecta a la relación entre la IE y el compromiso, en los modelos actuales de participación en el trabajo (ver Bakker et al., 2011) se considera que los impulsores del compromiso son tanto recursos del propio trabajo (p. ej., autonomía) como los recursos personales (p. ej., autoeficacia). Estos últimos también pueden entenderse como capital psicológico, incluyendo aspectos como la autoeficacia, la confianza, el optimismo y la perseverancia (Luthans, Youssef, y Avolio, 2007), todos ellos vinculados a la IE.

En los contextos educativos, la investigación ha mostrado una relación positiva entre la IE general y el rendimiento académico (MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts, 2011; Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011; Serrano y Andreu, 2016), que tiende a ser más fuerte en escolares de educación primaria y estudiantes vulnerables (Perera y DiGiacomo, 2013; Petrides, Frederickson, y Furnham, 2004). Comparativamente, menos investigación se ha dedicado al estudio de la relación entre la IE y el compromiso académico. En un estudio realizado con estudiantes de universidad, se encontró que la IE percibida predice el *burnout* y el compromiso académico, una vez controlados el género y la edad (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, y Montalbán, 2006).

Desarrollo de la carrera y compromiso académico

La investigación sobre el desarrollo profesional ha ido ganando protagonismo debido, entre otras cosas, al desarrollo del propio concepto y a los últimos cambios en el mercado laboral que afectan al trabajo y a las condiciones del mismo (p. ej., la movilidad y la inestabilidad). Las definiciones recientes de desarrollo profesional destacan la naturaleza dinámica del constructo (Zacher, 2014). En tiempos actuales, entre la salida de la escuela y la jubilación, ocurrirán cambios significativos durante la vida laboral. Aunque cada etapa es importante, el período correspondiente a la formación universitaria es particularmente relevante en la consolidación de una identidad vocacional (Porfeli, Lee, Vondracek, y Weigold, 2011). Es en esta etapa cuando los estudiantes tienen que enfrentarse a decisiones relacionadas con su transición al mundo del trabajo, o estudiar más para obtener un mayor grado de especialización en una disciplina específica.

En el campo del desarrollo profesional, el concepto de adaptabilidad profesional ha generado gran interés (Coetzee y Harry, 2014; Rodolfo, Lavigne, y Zacher, 2017; Santilli, Nota, Ginevra, y Soresi, 2014; Zacher, 2014). Savickas (1997) la concibe como una variable importante para hacer frente a los ajustes previsibles e impredecibles provocados por los cambios en las condiciones de trabajo.

El modelo dominante de adaptabilidad profesional fue ampliado por Savickas y Porfeli (2012), y comprende los siguientes componentes: la implicación (el nivel en el que una persona se prepara para el futuro), el control (autorregulación y cuidado en la toma

de decisiones), la curiosidad (la capacidad de explorar el medio ambiente y buscar información), y la confianza (solución de problemas y superación de obstáculos). Estas cuatro dimensiones aparecen en la Escala de Habilidades de Adaptación a la Carrera (*Career Adapt Abilities Scale [CAAS]*), que se ha convertido en el principal instrumento para evaluar los niveles de adaptabilidad a la carrera (Savickas y Porfeli, 2012).

El concepto de adaptabilidad a la carrera se enmarca dentro de la «Teoría de Construcción de la Carrera», desarrollada por Savickas (2005) basada en la teoría original de Super del desarrollo vocacional (Super, 1957). Esta teoría intenta explicar la adaptación de un individuo a su entorno para lograr una integración adecuada en el lugar de trabajo. El objetivo principal de la teoría es ofrecer un marco de referencia adecuado que permita la incorporación e integración de las personas en su entorno (Savickas y Porfeli, 2012).

La Teoría de Construcción de la Carrera (Savickas, 2013) considera la adaptabilidad a la carrera como un proceso de cuatro pasos que comprende: preparación y adaptabilidad (p.ej., motivación para cumplir con las tareas de la carrera), recursos y adaptabilidad (p.ej., recursos psicológicos para hacer frente a las demandas vocacionales), respuestas de adaptación (comportamientos para manejar de forma adecuada las condiciones exigentes) y los resultados (p.ej., los resultados de la adaptación obtenidos en el proceso de construcción de la carrera). La teoría postula que la adaptación es promovida por cinco amplios conjuntos de comportamientos: orientación (p.ej., predisposición para participar activamente en el proceso de desarrollo de carrera), exploración (p.ej., aclarar el significado del yo y buscar información ocupacional pertinente), establecimiento (p.ej., explorando nuevos caminos o progresando dentro de la profesión preferida), y la desconexión (p.ej., disminuyendo la dedicación y el nivel de interés).

Por otro lado, el compromiso académico se concibe como un posible antídoto contra la falta de motivación, bajo rendimiento y abandono (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004). En consecuencia, se ha convertido en una piedra angular en el campo de la motivación académica y el interés en este concepto también está aumentando en el campo de la psicología educativa (Sinatra, Heddi, y Lombardi, 2015).

Sin embargo, algunos estudios no han respaldado la influencia incremental del compromiso académico sobre otros aspectos de la educación, como el desarrollo de la carrera. Por ejemplo, Kenny, Blustein, Haase, Jackson, y Perry (2006) informaron de una relación positiva entre la planificación de la carrera y el compromiso escolar en una muestra de estudiantes de secundaria; sin embargo, un mayor compromiso académico no condujo a un mejor desarrollo de la carrera. A pesar de estos resultados, los autores recomendaron más investigación para obtener una visión más profunda de estos hallazgos.

En un estudio reciente, Merino-Tejedor, Hontangas, y Boada-Grau (2016) encontraron una asociación positiva entre el compromiso académico y las cuatro dimensiones de la adaptabilidad a la carrera: implicación, control, curiosidad y confianza.

La adaptabilidad a la carrera como una variable mediadora

El estudio de la adaptabilidad a la carrera como mediador potencial es relativamente nuevo en el vasto campo del desarrollo vocacional y ofrece una línea prometedora de investigación para académicos en el campo del desarrollo de la carrera profesional. Por ejemplo, Li et al. (2015) encontraron, en una muestra de estudiantes de administración de empresas, que la adaptabilidad a la carrera es un mediador clave de las relaciones entre los rasgos de personalidad y la exploración profesional, mientras que Merino-Tejedor et al. (2016) mostraron, en una muestra de estudiantes universitarios, que la adaptabilidad a la carrera mediaba las relaciones entre la autorregulación y el compromiso académico, y también entre

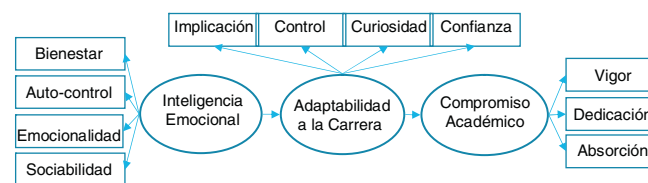


Figura 1. Modelo de mediación teórico.

la autorregulación y la construcción de la carrera (relacionada con las habilidades para ingresar y prosperar en el mercado laboral). Finalmente, Nilforooshan y Salimi (2016) informaron que la adaptabilidad a la carrera media la relación entre diversas dimensiones de la personalidad (p.ej., el neuroticismo y la búsqueda de sensaciones) y el compromiso profesional en una muestra de estudiantes universitarios.

Propuesta teórica del presente estudio

En el marco de la Teoría de Construcción de la Carrera, mantenida principalmente en el modelo de Savickas (1997, 2005), el presente estudio tiene como objetivo obtener una visión más profunda de la relación existente entre la IE rasgo, la adaptabilidad a la carrera y el compromiso académico. Estas tres variables son importantes dentro de ciertos marcos de referencia actuales del desarrollo vocacional. Esta proposición solo es posible desde una perspectiva dinámica de la personalidad, dado que tanto la adaptabilidad a la carrera como el compromiso académico, como se señala en la revisión teórica llevada a cabo, se consideran procesos dinámicos dentro del desarrollo evolutivo de los individuos.

El presente estudio se centra en la elaboración de un modelo explicativo sobre la relación entre la IE rasgo y la adaptabilidad a la carrera, siguiendo la investigación existente sobre este tema general (p.ej., Emmerling y Cherniss, 2003; Puffer, 2011). En el modelo puesto a prueba, la IE rasgo es un ejemplo de adaptabilidad como un rasgo de personalidad relacionado con la disposición adaptativa para enfrentar tareas del entorno, y distinto de la adaptabilidad profesional que comprende recursos psicosociales personales; y finalmente el compromiso académico, como un resultado específico del proceso de adaptación a las exigencias de las etapas profesionales. Teniendo en cuenta la revisión de la teoría, se propone una cadena de relaciones donde una variable antecedente (IE rasgo) afecta a una variable mediadora (adaptabilidad a la carrera), que luego afecta a una variable de resultado (compromiso académico). Este modelo se presenta en la Figura 1.

Objetivos del presente estudio

Hasta donde sabemos, no se han realizado estudios sobre la adaptabilidad a la carrera como mediador potencial de la relación entre la IE rasgo y el compromiso académico. En resumen, dentro de los antecedentes teóricos revisados se ha formulado el siguiente objetivo general: comprender mejor la relación entre la IE rasgo, la adaptabilidad a la carrera y el compromiso académico; específicamente, centrarse en el papel mediador de la adaptabilidad a la carrera entre la IE rasgo y el compromiso académico. El presente estudio examinó las tres dimensiones juntas, considerando la IE rasgo como disposición de adaptación (*adaptivity*), la adaptabilidad (*adaptability*) indicada por los resultados obtenidos a través del instrumento de medida CAAS y los resultados de adaptación indicados por el compromiso académico. El estudio probó si los recursos de adaptabilidad median la relación entre la disposición adaptativa de la personalidad y los resultados de adaptación en un entorno académico.

Las investigaciones previas han demostrado que la IE se relaciona con mayores niveles de adaptabilidad profesional y compromiso académico. En consecuencia, formulamos las hipótesis siguientes:

Hipótesis 1. Los estudiantes con un rasgo más elevado de IE mostrarán un mayor nivel de adaptabilidad a la carrera.

Hipótesis 2. Los estudiantes con una mayor IE rasgo mostrarán un mayor nivel de compromiso académico.

Además, dado que la adaptabilidad a la carrera es importante para hacer frente a las demandas imprevisibles en el trabajo y en el contexto educativo, se plantea la hipótesis:

Hipótesis 3. Los estudiantes con mayor adaptabilidad a la carrera mostrarán un mayor nivel de compromiso académico.

Finalmente, como se ha demostrado que la adaptabilidad a la carrera media los efectos de las variables de personalidad sobre las variables relacionadas con la carrera, como la exploración profesional, la construcción profesional y la participación profesional, se plantea que:

Hipótesis 4. La adaptabilidad a la carrera será un mediador positivo de la relación entre la IE rasgo y el compromiso académico.

Método

Participantes

La investigación se lleva a cabo con 590 estudiantes universitarios españoles (35.2% varones) con una edad media de 21.66 ($DT=4.24$). Casi la mitad de los estudiantes (46.9%) estudiaban carreras de ciencias sociales, seguido por las ciencias de la salud (33.6%), ingenierías (8.8%), artes y humanidades (6.4%), y finalmente ciencias con un 4.2%. La mayor parte de los estudiantes cursaban primer curso (36.9%), seguidos de los de tercer curso (28.5%), segundo (18%), cuarto (15.1%), quinto (1.4%) y último curso (0.2%). Con relación a su situación de empleo, la mayoría (71.5%) eran estudiantes a tiempo completo, mientras que el resto (28.5%) compartían sus estudios con algún tipo de trabajo

Instrumentos de medida

Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo-Forma Corta (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form [TEIQue-SF]). Este instrumento consta de 30 ítems diseñados para obtener una valoración global de la IE rasgo, tomando pares de cada una de las 15 facetas de la forma larga (TEIQue-LF), que tiene 144 ítems agrupados en cuatro factores (Cooper y Petrides, 2010): *bienestar* (p. ej., «En general no encuentro la vida agradable»), *autocontrol* (p. ej., «Me cuesta controlar mis emociones»), *emocionalidad* (p. ej., «No tengo dificultad para expresar mis emociones con palabras»), y *sociabilidad* (p. ej., «Puedo relacionarme fácilmente con la gente»). Las respuestas se registran en una escala de siete puntos que van desde 1 (completamente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo), niveles más altos de IE rasgo vienen indicados por puntuaciones más altas. Siegling, Wesely, Petrides, y Saklofske (2015) mostraron la alta convergencia de las dos formas (larga y corta) y la validez incremental (más allá del Modelo de los Cinco Grandes y las estrategias de afrontamiento) para predecir el estrés, la ansiedad, la motivación académica y la satisfacción con la vida. Aunque es posible obtener puntuaciones para los cuatro factores de la IE rasgo, tienden a mostrar menor consistencia interna que la puntuación global (Petrides, 2009); por lo tanto, es preferible usar el instrumento para obtener una medida global de la IE rasgo. La adaptación española del TEIQue-SF fue llevada a cabo por Pérez-González (2010), quien encontró una relación positiva con la ejecución laboral, la competencia para

el trabajo en equipo, un perfil amplio de estilos de aprendizaje y una validez incremental en la predicción de la depresión más allá del Listado de Afecto Negativo y Positivo (*Positive and Negative Affect Schedule* [PANAS]) y la Escala Meta-Estado de Ánimo Rasgo (*Trait Meta-Mood Scale* [TMMS]). Laborde, Allen, y Guillén (2016) mostraron la validez concurrente o de equivalencia para las versiones españolas corta y larga. En general, los coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach para la IE rasgo global son satisfactorios, alrededor de .85, pero son solo moderados para las subescalas: .77 para *bienestar*, .68 para *autocontrol*, .71 para *emocionalidad* y .67 para *sociabilidad* (i.e., Laborde, Guillén, y Watson, 2017).

En el presente estudio, al igual que en Laborde et al. (2016), solo se pondrá interés en la IE rasgo global, y las cuatro dimensiones serán usadas como indicadores de las variables observadas. El análisis factorial confirmatorio (AFC) mostró un ajuste adecuado del modelo de medida: $SB\chi^2=3.41$, $p=.07$, $NFFI=.954$, $CFI=.992$, $RMSEA=.064$, con las saturaciones estandarizadas de .84, .46, .60, y .48 para *bienestar*, *autocontrol*, *emocionalidad* y *sociabilidad*, respectivamente. Los resultados de fiabilidad obtenidos fueron los siguientes, para la IE rasgo global: coeficiente alfa (α)=.84, fiabilidad compuesta (FC)=.70, varianza media extraída (VME)=.38, y coeficiente omega (Ω)=.69; para *bienestar*: $\alpha=.78$, $FC=.78$, $VME=.38$, y $\Omega=.82$; para *autocontrol*: $\alpha=.55$, $FC=.48$, $VME=.19$, y $\Omega=.56$; para *emocionalidad*: $\alpha=.66$, $FC=.67$, $VME=.22$, y $\Omega=.70$; finalmente, para *sociabilidad*: $\alpha=.50$, $FC=.40$, $VME=.14$, y $\Omega=.52$.

Escala de Habilidades de Adaptación a la Carrera (Career Adaptabilities Scale [CAAS]). Esta escala permite evaluar las habilidades de los individuos para adaptarse a la construcción de la carrera (Porfeli y Savickas, 2012; Savickas y Porfeli, 2012). Contiene 24 ítems agrupados en cuatro dimensiones: *implicación* (p. ej., «Planificando cómo conseguir mis objetivos»), *control* (p. ej., «Tomando decisiones por mí mismo/a»), *curiosidad* (p. ej., «Explorando las opciones antes de hacer una elección»), y *confianza* (p. ej., «Llevando a cabo las tareas de forma eficiente»). Las respuestas se registran en una escala de cinco puntos que van desde 1 (mínimo) a 5 (máximo), las puntuaciones más elevadas indican mayores niveles de adaptabilidad. La adaptación española del instrumento fue llevada a cabo e informada por Merino-Tejedor et al. (2016), donde los valores de consistencia interna para la escala fueron de .92 para la escala global, y para las subescalas se encontraron los valores siguientes: .79 (*implicación*), .80 (*control*), .83 (*curiosidad*), y .84 (*confianza*), valores similares a los obtenidos en investigaciones previas (Savickas y Porfeli, 2012).

Además, existe evidencia a favor de la validez concurrente de la escala con la Evaluación del Status de la Identidad Vocacional (*Vocational Identity Status Assessment* [VISA]) (Porfeli et al., 2011), encontrándose un patrón de asociación consistente que va desde $-.20$ a $.52$ (Porfeli y Savickas, 2012). En el estudio presente, el AFC mostró un ajuste adecuado del modelo de medida: $SB\chi^2=1.34$, $p=.24$, $NFFI=.995$, $CFI=.998$, $RMSEA=.024$, con saturaciones estandarizadas de .74, .80, .74, y .85 para *implicación*, *control*, *curiosidad*, y *confianza*. Los valores de fiabilidad obtenidos fueron los siguientes, para la escala global: $\alpha=.92$, $FC=.86$, $VME=.61$, y $\Omega=.86$; para *implicación*: $\alpha=.79$, $FC=.82$, $VME=.43$ y $\Omega=.87$; para *control*: $\alpha=.80$, $FC=.84$, $VME=.47$, y $\Omega=.84$; para *curiosidad*: $\alpha=.83$, $FC=.85$, $VME=.48$, y $\Omega=.84$; finalmente, para *confianza*: $\alpha=.84$, $FC=.86$, $VME=.50$, y $\Omega=.86$.

Compromiso académico. Se utilizó una versión adaptada de 24 ítems de la Escala de Compromiso Laboral de Utrecht (*Utrecht Work Engagement Scale* [UWES]) diseñada por Schaufeli et al. (2002) incluyendo ítems apropiados para los estudiantes de universidad. Consta de tres dimensiones: *dedicación* (búsqueda con significado, caracterizada por un sentido de importancia, inspiración y orgullo que va más allá de un nivel normal de identificación, y comprende un componente afectivo; p. ej., «Mi carrera es retadora para mí»), *absorción* (concentración en una tarea; p. ej., «Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído/a con mis

estudios»), y *vigor* (dedicar esfuerzo a las tareas; p. ej., «Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía»). Las respuestas se registran en una escala Likert de cinco puntos oscilando entre 1 (nunca) a 5 (siempre). Niveles elevados de compromiso vienen definidos por puntuaciones altas. Los creadores del instrumento proporcionaron la versión española. Se encontraron niveles aceptables de fiabilidad en estudios previos con estudiantes (alfa de Cronbach de .78 para *vigor*, .84 para *dedicación*, y .73 para *absorción*), y también valores aceptables de validez, la correlación media de las escalas de compromiso y dimensiones de *burnout* oscilando entre -.38 y .42 (Schaufeli et al., 2002). En el presente estudio el AFC mostró altas saturaciones estandarizadas de .91, .71, y .89 para *dedicación*, *absorción* y *vigor*. Los valores de fiabilidad obtenidos fueron los siguientes, para el *compromiso académico* global: $\alpha = .91$, $FC = .87$, $VME = .71$, y $\Omega = .88$; para *dedicación*: $\alpha = .85$, $FC = .87$, $VME = .58$, y $\Omega = .87$; para *absorción*: $\alpha = .81$, $FC = .84$, $VME = .46$, y $\Omega = .84$; finalmente, para *vigor*: $\alpha = .79$, $FC = .81$, $VME = .41$, y $\Omega = .82$. El ajuste del modelo de medida global fue aceptable: $SB\chi^2 = 170.73$, $p < .001$, $NFFI = .90$, $CFI = .93$, $RMSEA = .07$.

Procedimiento

Los sujetos fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico durante el año académico 2014-2015. Se solicitó a los participantes, a través de los profesores universitarios involucrados en la investigación, que participaran de forma voluntaria en el estudio respondiendo una encuesta *on line*, a través de un enlace que se les proporcionó. Los objetivos del estudio fueron descritos antes de sus respuestas y los datos personales no se registraron para garantizar el anonimato.

Análisis estadísticos

El programa SPSS 22 fue utilizado para obtener los estadísticos descriptivos, los coeficientes alfa de Cronbach y las correlaciones de Pearson entre las medidas observadas. Un amplio rango de estrategias han sido propuestas para comprobar la existencia de efectos de mediación (ver MacKinnon, 2008). En este estudio se utilizó la aproximación de modelos de ecuaciones estructurales (MEE) con el programa EQS 6.1 (Bentler, 2006), por ser considerada más adecuada que la basada en la regresión, ya que no tiene en cuenta la presencia del error de medida (Iacobucci, Saldanha, y Deng, 2007; James, Mulaik, y Brett, 2006). Las variables latentes estuvieron formadas por los siguientes indicadores observables (Figura 1): la variable independiente (X, *IE rasgo*) por las cuatro dimensiones del TEIQue-SF (*bienestar*, *autocontrol*, *emocionalidad* y *sociabilidad*), la variable dependiente (Y, *compromiso académico*) por las tres dimensiones del UWES (*vigor*, *dedicación* y *absorción*) y la variable mediadora (M, *adaptabilidad a la carrera*) por las cuatro dimensiones del CAAS (*implicación*, *control*, *curiosidad* y *confianza*).

Antes del análisis de mediación MEE, varios AFC fueron realizados para poner a prueba el modelo de medida. El método de estimación utilizado fue el de máxima verosimilitud con la corrección robusta de Satorra-Bentler, dado que no se cumple el supuesto de normalidad multivariada (coeficiente multivariado de Mardia = 23.59) (Byrne, 2006; Finney y DiStefano, 2006). La bondad de ajuste de cada modelo fue evaluada empleando índices de ajuste basados en diferentes aproximaciones (Hu y Bentler, 1999; Marsh, Balla, y Hau, 1996): estadístico χ^2 , NNFI (Non-Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index) y RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) con un intervalo de confianza del 90%. Se utilizaron las versiones robustas de todos índices de ajuste. El estadístico de bondad de ajuste χ^2 es una prueba sobre la diferencia entre la matriz de covarianza observada y la predicha por el modelo especificado. Un valor χ^2 con una probabilidad mayor a .05 indica un buen ajuste; sin embargo, este estadístico está afectado por varias

limitaciones y tiene supuestos muy restrictivos (dependencia del tamaño de la muestra, normalidad multivariada, uso del modelo correcto). Por lo tanto, se utilizaron otros índices menos afectados por el tamaño de la muestra y la complejidad del modelo (Bollen y Long, 1993). Los valores superiores a .90 para NNFI y CFI o inferiores a .08 en RMSEA se consideran un ajuste razonable (Byrne, 2001), aunque los valores superiores a .95 para NNFI y CFI y menores que .05 en RMSEA son más deseables y considerados un ajuste excelente (Hu y Bentler, 1999).

Para probar la mediación total o parcial, se utilizó el siguiente procedimiento. Se estimaron tres modelos: (M1) el modelo de efecto total ($X \rightarrow Y$); (M2) el modelo de efecto indirecto ($X \rightarrow M \rightarrow Y$, cuando $X \rightarrow Y$ es fijada a cero); y (M3) el modelo de efectos directos e indirectos ($X \rightarrow M \rightarrow Y$, cuando $X \rightarrow Y$ se estima libremente). La relación de mediación tiene lugar cuando los tres pasos anteriores presentan un buen ajuste (aunque el modelo de efecto total no siempre es necesario, ver MacKinnon, 2008). La mediación completa se produce cuando no hay diferencias estadísticamente significativas entre los Modelos 2 y 3, es decir, el efecto indirecto ($X \rightarrow Y$) es estadísticamente significativo, pero el efecto directo ($X \rightarrow Y$) no lo es. La mediación parcial se da cuando hay diferencias entre los Modelos 2 y 3, y los efectos directos e indirectos son estadísticamente significativos. Finalmente, para obtener el intervalo de confianza asimétrico del efecto indirecto o mediado, se empleó el método basado en la distribución del producto con el procedimiento PRODCLIN y el programa de RMediation (MacKinnon, Fritz, Williams, y Lockwood, 2007; Tofghi y MacKinnon, 2011).

Resultados

Correlaciones entre variables (latentes y observadas)

Las correlaciones entre los indicadores o variables observadas se muestran en la Tabla 1. Todos los valores fueron significativos y positivos, según lo predicho por el modelo teórico, incluidos los que involucran a los cuatro indicadores del TEIQue-SF (la baja fiabilidad de los indicadores de control y sociabilidad debería hacer que sus resultados sean interpretados con precaución).

Hipótesis 1. Los estudiantes con un rasgo más elevado de *IE rasgo* mostrarán un mayor nivel de *adaptabilidad a la carrera*. La correlación entre las dos variables latentes, la *IE rasgo* y la *adaptabilidad a la carrera* fue alta y positiva ($r_{xm} = .65$; obtenida del AFC). En cuanto a las variables observadas, la *IE rasgo* mostró correlaciones significativas con la puntuación global de la *adaptabilidad a la carrera* (.50), así como con la puntuación de los indicadores (la más alta con la dimensión *control* = .55 y la más baja con *implicación* = .32). La Tabla 1 presenta las correlaciones entre los indicadores de la *IE rasgo* y la *adaptabilidad a la carrera*: el valor más bajo fue entre *sociabilidad* e *implicación* (.11) y el más alto entre *bienestar* y *control* (.56).

Hipótesis 2. Los estudiantes con una mayor *IE rasgo* mostrarán un mayor nivel de *compromiso académico*. La correlación entre las variables latentes *IE rasgo* y *compromiso académico* fue alta y positiva ($r_{xy} = .43$), así como entre las variables observadas: global (.39) y las dimensiones (*dedicación* = .37, *vigor* = .35 y *absorción* = .33). Los indicadores del TEIQue-SF también mostraron correlaciones positivas con los indicadores del *compromiso académico*. El valor más bajo entre *sociabilidad* y *vigor* (.12) y el más alto entre *bienestar* y *dedicación* (.40).

Hipótesis 3. Los estudiantes con mayor *adaptabilidad a la carrera* mostrarán un mayor nivel de *compromiso académico*. La correlación entre las variables latentes *adaptabilidad a la carrera* y *compromiso académico* fue alta ($r_{my} = .68$). Las variables observadas mostraron correlaciones significativas en el caso de la puntuación global (.55), así como en el caso de las puntuaciones de los indicadores del *compromiso académico*: *vigor* (.51), *absorción* (.48) y *dedicación* (.45).

Tabla 1
Correlaciones entre las variables observadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. TEIQue-SF														
2. Bienestar	.82**													
3. Auto-control	.65**	.39**												
4. Emocionalidad	.75**	.51**	.30**											
5. Sociabilidad	.60**	.41**	.20**	.29**										
6. Compromiso	.39**	.38**	.24**	.25**	.17**									
7. Vigor	.35**	.33**	.24**	.21**	.12**	.92**								
8. Dedicación	.37**	.40**	.18**	.25**	.18**	.82**	.61**							
9. Absorción	.33**	.29**	.22**	.22**	.15**	.91**	.79**	.59**						
10. CAAS	.50**	.51**	.26**	.34**	.25**	.55**	.51**	.45**	.48**					
11. Implicación	.32**	.36**	.13**	.24**	.11**	.52**	.48**	.44**	.47**	.83**				
12. Control	.55**	.56**	.29**	.36**	.32**	.45**	.40**	.43**	.39**	.85**	.57**			
13. Curiosidad	.35**	.31**	.18**	.24**	.22**	.47**	.43**	.39**	.43**	.84**	.62**	.61**		
14. Confianza	.47**	.49**	.28**	.33**	.19**	.61**	.57**	.53**	.52**	.86**	.61**	.68**	.60**	

CAAS: Escala de Habilidades de Adaptación a la Carrera, TEIQue-SF: Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo-Forma Corta.

** $p < .01$.

Los indicadores de la *adaptabilidad a la carrera* también mostraron correlaciones positivas con los indicadores del *compromiso académico*: el valor más bajo se encontró entre *control* y *absorción* y entre *dedicación* y *curiosidad* (.39 en ambos casos), y el más alto entre *confianza* y *vigor* (.57).

Análisis de mediación

Hipótesis 4. La adaptabilidad a la carrera será un mediador positivo de la relación entre la *IE rasgo* y el *compromiso académico*. Los índices de bondad de ajuste del análisis de mediación se presentan en la **Tabla 2**, donde se puede comprobar cómo todos los modelos presentan un ajuste razonablemente bueno teniendo en cuenta los índices de ajuste considerados.

En primer lugar, el modelo de efectos totales (**Figura 2**, M1) presentó un ajuste muy bueno $SB\chi^2(13) = 36.14$; NNFI = .966, CFI = .979, RMSEA = .055, donde la *IE rasgo* explicaba el 18.8% de la varianza del *compromiso académico* con un coeficiente estandarizado de .434 ($p < .001$). En segundo lugar, los índices de bondad de ajuste del modelo de efectos indirectos (**Figura 2**, M2) fueron aceptables $SB\chi^2(42) = 174.76$; NNFI = .901, CFI = .925, RMSEA = .072. La varianza explicada del *compromiso académico* fue del 45.9%. La *IE rasgo* predice la *adaptabilidad a la carrera* ($\gamma = .646, p < .001$), la *adaptabilidad a la carrera* predice el *compromiso académico* ($\gamma = .677, p < .001$), y se confirmó la presencia de un efecto indirecto estadísticamente significativo entre la *IE rasgo* y el *compromiso académico* ($\gamma = .437, p < .001$). En tercer lugar, cuando el efecto directo fue incluido en el modelo (**Figura 2**, M3), el ajuste también fue aceptable $SB\chi^2(41) = 170.73$; NNFI = .899, CFI = .925, RMSEA = .073, y se explicó el 46% de la varianza del *compromiso académico*. Sin embargo, la diferencia entre los modelos M3 y M2 no fue estadísticamente significativa ($\Delta SB\chi^2$ diferencias escaladas = 1.14, $\Delta df = 1, p = .285$). El efecto indirecto de la *IE rasgo* sobre el *compromiso académico* fue significativo ($\gamma = .445, p < .001$), pero no en el caso del efecto directo ($\gamma = -.015, p = .787$). El intervalo de confianza asimétrico obtenido para poner a prueba el nivel de significación del efecto indirecto o mediado basado en la distribución de producto fue [.388, .633], y como cero está fuera del intervalo de confianza del 95%, el efecto mediado fue estadísticamente significativo. Estos resultados apoyan el modelo de mediación total propuesto en la **Figura 1**, que afirma que la *IE rasgo* influye en el *compromiso académico* a través del efecto que tiene sobre la *adaptabilidad a la carrera*, una importante contribución para entender las relaciones entre estas tres variables.

Discusión

El objetivo principal de esta investigación era probar el posible papel mediador de los recursos de adaptabilidad a la carrera en la relación entre la disposición adaptativa de la IE y el compromiso académico considerado como resultado de la adaptación. Los resultados confirmaron la relación positiva entre la IE rasgo y la adaptabilidad a la carrera, apoyando la primera hipótesis y confirmando los hallazgos de investigaciones previas ([Di Fabio y Saklofske, 2014](#); [Puffer, 2011](#)). Se observaron correlaciones positivas y significativas para puntuaciones globales, factoriales y latentes.

En este estudio también se ha confirmado la relación positiva entre la IE rasgo y el compromiso académico, lo que respalda la segunda hipótesis y confirma hallazgos de investigación previos que se trataron brevemente en la introducción ([Durán et al., 2006](#)). Al igual que en el caso de la adaptabilidad a la carrera, se observaron correlaciones positivas para las puntuaciones globales, factoriales y latentes.

Por último, también se confirmó la relación positiva entre la adaptabilidad a la carrera y el compromiso académico, apoyando así la tercera hipótesis y los hallazgos encontrados en la literatura previa ([Merino-Tejedor et al., 2016](#)).

Tal vez el hallazgo más destacado de este estudio fue la confirmación del papel mediador de la adaptabilidad a la carrera en la relación entre la IE rasgo y el compromiso académico, lo que confirma el papel mediador encontrado en investigaciones anteriores ([Li et al., 2015](#); [Merino-Tejedor et al., 2016](#); [Nilforooshan y Salimi, 2016](#)). Al confirmar la existencia de una mediación total, este estudio aporta una nueva y valiosa contribución que permite una aclaración más precisa de las interrelaciones entre la IE rasgo, la adaptabilidad a la carrera y el compromiso académico. De forma específica, se sugiere que la adaptabilidad a la carrera es una variable mediadora dentro de un modelo de tres pasos, con la IE como variable antecedente y el compromiso académico como resultado. Los resultados mostraron que los estudiantes universitarios con mayor IE rasgo muestran un mayor compromiso académico, pero esta relación está totalmente mediada por una mayor adaptabilidad a la carrera.

De estos hallazgos se derivan importantes implicaciones prácticas que indican que, a través de la optimización de la IE rasgo y la adaptabilidad a la carrera, los estudiantes universitarios pueden mejorar la forma en que desarrollan sus carreras y su compromiso académico. Estas intervenciones pueden intensificar el esfuerzo que los estudiantes universitarios aplican a sus estudios y, como resultado, reducir las tasas de abandono escolar en la universidad. La propia estructura del instrumento CAAS sugiere líneas

Tabla 2
Índices de bondad de ajuste de los modelos de mediación

Modelos	SB χ^2	gl	NNFI	CFI	RMSEA	IC 90%
M1. Efecto total	36.14**	13	.966	.979	.055	[.034, .077]
M2. Efectos indirectos	174.76**	42	.901	.925	.072	[.061, .084]
M3. Efectos indirectos y directos	170.73**	41	.899	.925	.073	[.062, .085]

CFI: *Comparative Fit Index*, gl: grados de libertad, IC 90%: Intervalo de Confianza de RMSEA, NNFI: *Non-Normed Fit Index*, RMSEA: *Root-Mean-Square Error of Approximation*, SB χ^2 : Chi-cuadrado de Satorra-Bentler.

** $p < .01$.

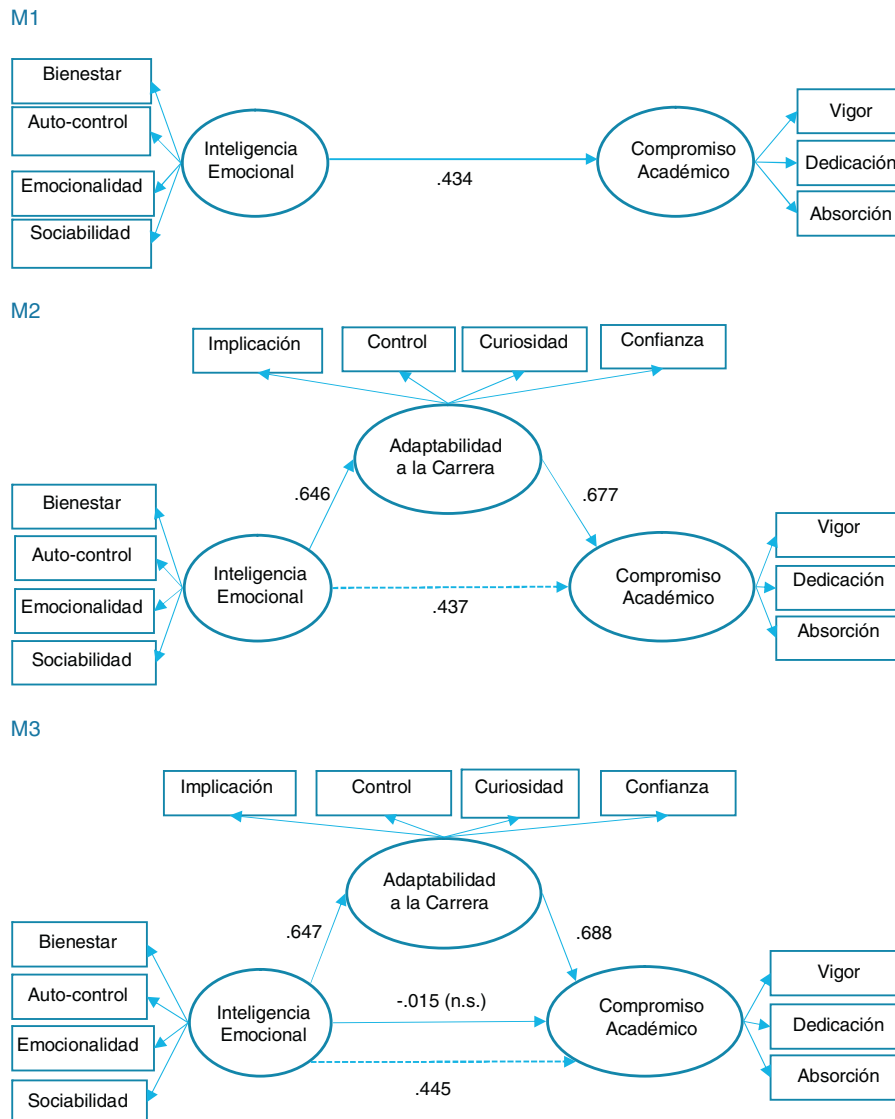


Figura 2. Pasos del análisis de mediación.

M1. Modelo de efectos totales; M2. Modelo de efectos indirectos; M3. Modelo de efectos indirectos y directos.

Efectos indirectos.

Efectos directos.

n. s.: no significativo.

específicas de intervención. La implicación tiene que ver con el grado en que los estudiantes participan en la preparación de su futuro, por lo que es importante mejorar la autoconciencia y alentar a los estudiantes a ser conscientes de la importancia de invertir tiempo planificando su futuro profesional. El control es una dimensión relacionada con la autorregulación y la toma de decisiones; este componente sugiere ayudar a los estudiantes a considerar sus opciones de carrera, analizar oportunidades y desventajas. La tercera dimensión, curiosidad, se refiere a la medida en que una

persona analiza el entorno para obtener información relevante para tomar decisiones apropiadas; en este caso, parece apropiado ayudar a los estudiantes a buscar y manejar información ocupacional de un modo eficaz. Finalmente, la confianza tiene que ver con el grado de certeza que las personas muestran al resolver problemas y superar los obstáculos que se cruzan en su camino; esto se puede lograr a través de un desempeño apropiado de los aspectos anteriores, a través de una actitud abierta, activa y flexible hacia el proceso de diseño de carrera.

Las universidades pueden desarrollar programas de orientación profesional que permitan a los participantes tomar las decisiones correctas cuando tengan que enfrentar su planificación profesional. Estos programas deben involucrar a los estudiantes en actividades tales como el autoanálisis, el establecimiento de metas personales, la búsqueda y manejo de la información laboral, y la preparación para la transición de la universidad al trabajo. Para estos fines, es necesaria la presencia de departamentos o servicios de asesoramiento dentro de la universidad.

Limitaciones y futuras investigaciones

Entre las limitaciones de la presente investigación, la más notable es la naturaleza transversal del diseño de la investigación. Aunque el análisis de mediación proporciona un medio para explicar las relaciones causales putativas, los diseños transversales no garantizan la precedencia temporal. Por lo tanto, parece que se requerirán estudios longitudinales en algún momento para mejorar nuestra comprensión de la progresión de los estudiantes universitarios, desde su ingreso en la universidad hasta la finalización de sus estudios y la entrada al mercado laboral.

Otra limitación es la baja consistencia interna de algunas de las dimensiones del instrumento TEIQue-SF (autocontrol y sociabilidad). Sin embargo, se debe tener en cuenta que el objetivo no fue analizar el comportamiento de cada una de las dimensiones de la IE rasgo. El TEIQue-SF se diseñó para obtener una puntuación global de IE rasgo y esta es la forma en que se usó principalmente en este estudio, donde su fiabilidad es aceptable.

Además, es importante reconocer que es necesario mejorar el control de la calidad de los datos, la estructura interna de las medidas y la selección de la muestra para generalizar los resultados a la población universitaria; aunque hay más mujeres que hombres en la mayoría de los grados, la distribución de los participantes por género (solo el 35.2% de varones) puede no ser representativa de la población universitaria actual en nuestro país.

Las investigaciones futuras también deberían considerar la posibilidad de que la IE rasgo tenga efectos específicos de género. La relación entre la IE rasgo y la identidad vocacional ya ha sido estudiada desde esta perspectiva (Puffer, 2011), con hallazgos que indican que esta variable fue un predictor significativo de la identidad vocacional en las mujeres, pero no en los hombres. También sería interesante analizar el papel diferencial de las dimensiones de la IE y no solo considerarla en su forma global. En este caso, sería necesario usar la forma íntegra del cuestionario, dados los problemas de baja fiabilidad de alguno de los factores de la forma corta. Además, sería interesante probar en qué grado y curso específicos el efecto de mediación encontrado en este estudio aparece con más intensidad.

Otra línea interesante de investigación sería extender el modelo teórico de la mediación a cuatro pasos, siguiendo las líneas de la «Teoría de Construcción de la Carrera» (Savickas, 2013). En este modelo de cuatro pasos, incluso la identidad vocacional podría incluirse como resultado, en lugar del compromiso académico, un modelo de mediación que supondría un avance significativo en el campo del desarrollo vocacional.

Agradecimientos

Enrique Merino-Tejedor, a «Movilidad Investigadores Universidad de Valladolid-Banco Santander 2015».

Referencias

Andrei, F., Siegling, A. B., Aloe, A. M., Baldaro, B., y Petrides, K. V. (2016). The incremental validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue):

- A systematic review and meta-analysis. *Journal of Personality Assessment*, 98, 261–276. <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2015.1084630>
- Austin, E. J., y Vahle, N. (2016). Associations of the Managing the Emotions of Others Scale (MEOS) with HEXACO personality and with trait emotional intelligence at the factor and facet level. *Personality and Individual Differences*, 94, 348–353. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.047>
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., y Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 4–28. <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352>
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6.1 for Windows. Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bollen, K. A., y Long, J. S. (Eds.). (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1, 55–86. http://dx.doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Coetzee, M., y Harry, N. (2014). Emotional intelligence as a predictor of employees' career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 90–97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.001>
- Cooper, A., y Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449–457. <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2010.497426>
- Di Fabio, A., y Saklofske, D. H. (2014). Comparing ability and self-report trait emotional intelligence, fluid intelligence, and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences*, 64, 174–178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.024>
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academia burnout and engagement in educational settings: assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158–164.
- Emmerling, R. J., y Cherniss, C. (2003). Emotional intelligence and the career choice process. *Journal of Career Assessment*, 11, 153–167. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072703011002003>
- Finney, S. J., y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in SEM. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural Equation Modeling: A second course* (pp. 269–314). Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Hartung, P. J. (2011). Barrier or benefit? Emotion in life-career design. *Journal of Career Assessment*, 19, 296–305. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072710395536>
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Iacobucci, D., Saldanha, N., y Deng, X. (2007). A meditation on mediation: Evidence that structural equations models perform better than regressions. *Journal of Consumer Psychology*, 17, 140–154. [http://dx.doi.org/10.1016/S1057-7408\(07\)70020-7](http://dx.doi.org/10.1016/S1057-7408(07)70020-7)
- James, L. R., Mulaik, S. A., y Brett, J. M. (2006). A tale of two methods. *Organizational Research Methods*, 9, 233–244. <http://dx.doi.org/10.1177/1094428105285144>
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Haase, R. F., Jackson, J., y Perry, J. C. (2006). Setting the stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 272–279. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.53.2.272>
- Laborde, S., Allen, M., y Guillén, F. (2016). Construct and concurrent validity of the short- and long-form versions of the trait emotional intelligence questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 101, 232–235. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.009>
- Laborde, S., Guillén, F., y Watson, M. (2017). Trait emotional intelligence questionnaire full-form and short-form versions: Links with sport participation frequency and duration and type of sport practiced. *Personality and Individual Differences*, 108, 5–9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.061>
- Li, Y., Guan, Y., Wang, F., Zhou, X., Guo, K., Jiang, P., ... Fang, Z. (2015). Big-five personality and BIS/BAS traits as predictors of career exploration: The mediation role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 39–45. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.006>
- Luthans, F., Youssef, C. M., y Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60–70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002>
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York, NY: Taylor y Francis.
- MacKinnon, D. P., Fritz, M. S., Williams, J., y Lockwood, C. M. (2007). Distribution of the product confidence limits for the indirect effect: Program PRODCLIN. *Behavior Research Methods*, 39, 384–389. <http://dx.doi.org/10.3758/BF03193007>
- Marsh, H. W., Balla, J. R., y Hau, K. T. (1996). An evaluation of incremental fit indices: A clarification of mathematical and empirical properties. En G. A. Marcoulides y R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques* (pp. 315–353). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mavroveli, S., y Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of*

- Educational Psychology*, 81, 112–134. <http://dx.doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., y Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 92–102. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.005>
- Nilforooshan, P., y Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 1–10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.010>
- Perera, H., y DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20–33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.002>
- Pérez-González, J. C. (2010). *Trait emotional intelligence operationalized through the TEIQue: Construct validity and psycho-pedagogical implications (Doctoral Dissertation)*. Madrid, Spain: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. En C. Stough, D. H. Saklofske, y J. D. Parker (Eds.), *Advances in the assessment of emotional intelligence* (pp. 85–101). New York: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Petrides, K. V., Pita, R., y Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273–289. <http://dx.doi.org/10.1348/000712606X120618>
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., y Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34, 863–871. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.001>
- Porfeli, E. J., y Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 748–753. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.009>
- Puffer, K. A. (2011). Emotional intelligence as a salient predictor for collegians' career decision making. *Journal of Career Assessment*, 19, 130–150. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072710385545>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., y Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., y Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 67–74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.011>
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247–259. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. En R. W. Lent y S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.
- Savickas, M. L. (2013). *Career construction theory and practice*. En R. W. Lent y S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147–183). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.
- Savickas, M. L., y Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement, and academic achievement of adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357–374. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Siegling, A. B., Vesely, A. K., Petrides, K. V., y Saklofske, D. H. (2015). Incremental validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF). *Journal of Personality Assessment*, 97(5), 525–535. <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2015.1013219>
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., y Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50, 1–13. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Smith, M. M., Saklofske, D. H., y Yan, G. (2015). Perfectionism, trait emotional intelligence, and psychological outcomes. *Personality and Individual Differences*, 85, 155–158. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.05.010>
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper y Row.
- Tofghi, D., y MacKinnon, D. P. (2011). RMediation: An R package for mediation analysis confidence intervals. *Behavior Research Methods*, 43, 692–700. <http://dx.doi.org/10.3758/s13428-011-0076-x>
- Vernon, P. A., Villani, V. C., Schermer, J. A., y Petrides, K. V. (2008). Phenotypic and genetic associations between the big five and trait emotional intelligence. *Twin Research and Human Genetic*, 11, 524–539. <http://dx.doi.org/10.1375/twin.11.5.524>
- Young, R. A., Paseluniko, M. A., y Valach, L. (1997). The role of emotion in the construction of career in parent-adolescent conversations. *Journal of Counseling and Development*, 76, 36–44. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.1997.tb02374.x>
- Young, R. A., y Valach, L. (2000). *Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective*. En A. Collin y R. A., young (Eds.), *The future of career* (pp. 181–196). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zacher, H. (2014). Individual difference predictors of change in career adaptability over time. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 188–198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.001>