

Adaptación psicosocial e inteligencia emocional en estudiantes de la Comunidad de Madrid

Antonio Fernández González
Universidad Autónoma de Madrid

Jorge Barraca Mairal
Universidad Camilo José Cela. Madrid

Resumen

El presente estudio analiza las relaciones existentes entre la adaptación psicosocial y la Inteligencia Emocional (IE) en estudiantes madrileños de diferentes niveles educativos (3º y 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato, y estudiantes universitarios de varios cursos). Los sujetos evaluados poseen edades comprendidas entre los 14 y los 41 años y proceden de centros públicos y privados. Se utilizaron pruebas de IE autopercebida (TMMS) y de habilidad (TESIS) junto con cuestionarios de adaptación psicosocial (BASC, TAMAI), medidas objetivas de la adaptación escolar (resultados académicos, expulsiones, partes de incidencia, etc.) y autoinformes de autocontrol social conductual (SMS), competencia social (SCF) y habilidad en la interpretación de la comunicación no verbal (PDA). Los resultados obtenidos demuestran que, en términos generales, puede establecerse una relación entre mayor IE y mayor adaptación psicosocial. Especialmente significativa resulta la correlación entre la IE medida como habilidad (TESIS) y los diversos indicadores objetivos y subjetivos de adaptación escolar. Asimismo, se encuentran relaciones positivas entre la IE y la emisión de conductas inteligentes en el ámbito social. Por último, cabe resaltar la correlación negativa entre las subescalas de Inadaptación General e Inadaptación Escolar (TAMAI) con elevadas puntuaciones en IE.

Abstract

The present study analyzes the relations between psychosocial adjustment and emotional intelligence (EI) in a sample of students from the Community of Madrid at different educative levels (3º and 4º of secondary-education, 1º and 2º of higher secondary-education, and undergraduate university stu-

dents from different years and different courses). The subjects, with ages between 14 and 41 years old, were enrolled from public and private teaching institutions. Self-evaluated (TMMS) and ability (TESIS) EI measures were used, together with measures of psychosocial adjustment (BASC, TAMAI), objective measures of adjustment in the school context (academic scores, expelling from the classroom and the school, school reports, etc.) and self-reports of behaviour self-management in social situations (SMS), social competence (SCF), and perceived decoding abilities of nonverbal communication (PDA). Results present, in general terms, that the greater EI the greater psychosocial adjustment is. The correlation between EI measured as ability (TESIS) and various of the objective and subjective indicators of teaching context adjustment is highly significant. Also, we have found positive relations between EI and the display of intelligent behaviours in the social milieu. Finally, we should remark the negative correlation between the subscales of General Maladjustment and School Maladjustment (TAMAI) and high EI scores.

Introducción

La presente investigación analiza de forma empírica la relación existente entre la IE y la adaptación psicosocial dentro del ámbito educativo.

Mayer y Salovey (1997) proporcionan una justificación para hipotetizar la relación entre IE y adaptación social y emocional. Esto es así porque la IE, concebida desde la perspectiva de estos autores, juega un papel fundamental en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales. En esta línea, Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) han demostrado la relación existente entre las habilidades propias de la IE y la adaptación escolar de estudiantes de Secundaria. En su estudio, realizado con más de 380 alumnos, aparecieron relaciones entre alta IE (medida a través de una prueba de habilidad) y rendimiento académico, menor número de faltas por indisciplina y por agresión, y menor hostilidad manifiesta en el aula. En síntesis, varios trabajos en los niveles educativos iniciales y medios muestran una relación entre IE y la salud mental de los estudiantes, mejor rendimiento académico y un comportamiento más controlado y adaptado. Igualmente, en los niveles educativos superiores (universitarios) distintas investigaciones han encontrado relaciones significativas entre indicadores de adaptación social y

alta IE. Estos indicadores incluyen síntomas de salud mental, mayor satisfacción vital, mejores relaciones sociales, mayor empatía, relaciones íntimas y afectivas más satisfactorias, así como pruebas de validez predictiva de la IE en variables de funcionamiento social, relaciones de amistad y empatía, es decir, mayor calidad en la calidad de las relaciones interpersonales. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Lopes, Salovey y Straus, 2003).

Respecto a la relación entre IE y rendimiento académico, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Goldmen, Dornheim (1998) encontraron correlaciones positivas en una investigación con estudiantes universitarios de primer curso. Extremera y Fernández-Berrocal (2001) han hipotetizado sobre la función mediadora y no directa sobre el rendimiento. La relación entre IE, medida como habilidad, y el *rendimiento académico* ha sido objeto de diversos trabajos. La adaptación social y emocional de los niños y los lazos afectivos con sus iguales y adultos pueden contribuir más que sus motivaciones para el aprendizaje (Lopes y Salovey, 2004).

En relación a la vinculación entre IE y *competencias sociales*, se encuentran diversos trabajos. Lopes, Salovey, Côté y Beers (2005) hallaron una relación positiva entre IE y calidad de relaciones sociales, así como relaciones positivas con la familia y los iguales y satisfacción vital. Brackett, Mayer y Warner (2004) y Lopes y Salovey (2004) confirman y amplían estudios previos en los que se destacaba la relación positiva entre las competencias emocionales y la percepción de la calidad de las relaciones con los compañeros de clase.

Método

Participantes

El estudio se realizó a partir de una muestra de 733 sujetos de edades comprendidas entre 14 y 41 años. Todos ellos son estudiantes en centros de la Comunidad de Madrid y pertenecen a los siguientes niveles educativos: estudiantes de 3º y 4º de la ESO, estudiantes de 1º y 2º de Bachillerato y Universitarios. Los alumnos procedían de centros públicos (Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid e I.E.S. Grande Covián) y privados (Universidad Camilo José Cela, Centro Universitario Villanueva y Colegio del Pilar), en proporción de 4:1. Respecto al sexo, la muestra estuvo formada por 221 varones (30,39%) y 506 mujeres (69,6%).

Instrumentos

1. *Trait Meta-Mood Scale-24: TMMS-24* (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

2. *Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales: TESIS* (Barraca, Fernández González y Sueiro, 2009).

3. *Social Competence Factor (Escala de Competencia Social): SCF* (Sternberg, Conway, Ketron y Bernstein, 1981).

4. *Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes: BASC-S3* (González Marqués, Fernández Guinea, Pérez Hernández, Santamaría Fernández (2004).

5. *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI* (Hernández y Hernández, 2005).

6. *Self-Monitoring Scale (Escala de auto-manejo de la conducta en situaciones sociales): SMS* (Snyder, 1974).

7. *Perceived Decoding Ability (Habilidades de decodificación perceptiva de la comunicación no verbal): PDA* (Zuckerman y Larrance, 1979).

8. Indicadores objetivos de la adaptación escolar (número de suspensos, faltas de asistencia, partes de incidencia, partes de amonestación, expulsiones de tres días y expulsiones de quince días)

Procedimiento

Se estableció contacto con los centros educativos mencionados para informarles de los objetivos de esta investigación y solicitar su colaboración. Se explicó a los tutores de los institutos y a los profesores universitarios el tiempo necesario para completar la batería de pruebas y los requisitos imprescindibles para la correcta aplicación. El trabajo de campo se llevó a cabo durante varios días de febrero a abril de 2005 (primera fase) y de febrero a junio de 2006 (segunda fase). Los alumnos mostraron una actitud colaboradora y no se registró ningún problema reseñable durante toda la fase de aplicación.

Los centros escolares (no los universitarios) facilitaron una serie de indicadores objetivos de la adaptación escolar (suspensos, faltas de asistencia, partes de incidencia, amonestaciones y expulsiones).

Una vez recabados todos los cuestionarios se corrigieron computerizada (en el caso del BASC y del TAMAI) y manualmente (el resto de las pruebas) y se analizaron los resultados a través del programa estadístico para las ciencias sociales SPSS versión 12.0 para Windows.

Resultados

Los análisis de correlaciones bivariadas han confirmado distintas covariaciones hipotetizadas gracias a la revisión teórica. En primer lugar se ofrecen las relaciones entre las pruebas de IE (TMMS-24 y TESIS) con las de competencia social (SCF), auto-manejo de la conducta en situaciones sociales (SMS) y habilidades de decodificación perceptiva (PDA), predictoras todas ellas de una buena adaptación psicosocial general o inespecífica. La tabla 1 presenta los datos de la prueba de IE auto-evaluada (TMMS-24) en sus distintas subescalas (atención, claridad y reparación), mientras que la tabla 2 las de la prueba objetiva de IE (TESIS).

De acuerdo con los datos, el TESIS parece guardar una relación significativa con el SCF y el PDA, aunque no con el SMS. Por su parte, las subescalas del TMMS-24 covarían también con ambas pruebas pero no con el SMS. Estos resultados indican que las dos pruebas de IE parecen mantener relaciones de covariación similares y que, al menos en esta muestra, los sujetos con mayor competencia social y habilidad para decodificar el lenguaje no verbal son los que obtienen puntuaciones más elevadas en IE (tanto auto-evaluada como de habilidad). Sin embargo, la capacidad de auto-regular la conducta social no se vincula a ninguna de las dos pruebas de IE.

Por su parte, las relaciones entre las pruebas de IE y la adaptación de los alumnos medida con el BASC (en este caso, una muestra de 275 sujetos) pueden contrastarse en la Tabla 3.

Los datos sacan a la luz una correlación significativa y negativa entre el TESIS y el Estrés Social; por tanto, las personas con una elevada sensibilidad a las interacciones sociales sufren menor

Tabla 2. Correlaciones del TESIS con el TMMS-24, el SCF, y el PDA.

| Grupos | Clínica |
|--|---------|
| TMMS-24 Atención | 0,118* |
| TMMS-24 Claridad | -0,053 |
| TMMS-24 Reparación | -0,063 |
| Social Competence Factor. Competencia Social (SCF) | 0,224** |
| Perceived Decoding Ability. Habilidades de decodificación perceptiva (PDA) | 0,128** |

* Correlación significativa a un nivel del 0,05 (bilateral).

** Correlación significativa a un nivel del 0,01 (bilateral).

estrés social, probablemente porque su interpretación de las situaciones sociales es más correcta. También hay correlaciones significativas y negativas entre la claridad del TMMS-24 y el *locus of control* externo, la depresión y el desajuste clínico; y positivas con las relaciones con los padres y la confianza en uno mismo. Hay también una correlación positiva entre el factor de Atención del TMMS-24 y la Ansiedad, pero hay que tener en cuenta que en el TMMS-24 un exceso de atención hacia las propias emociones se considera negativo, por lo cual la correlación positiva con la ansiedad es lógica. Resulta muy interesante comprobar cómo la claridad respecto a las emociones es el aspecto más correlacionado con factores de adaptación y que, en particular, con no sufrir depresión, tener unas buenas relaciones con los padres, confianza en uno mismo y un buen ajuste clínico. Estos resultados suponen el aval más claro a la relación entre adaptación e IE.

Tabla 1. Correlaciones del TMMS con el SMS, el SCF y el PDA (N= 275 sujetos).

| | Atención TMMS-24 | Claridad TMMS-24 | Reparación TMMS-24 | SMS | SCF |
|--|---------------------|---------------------|-----------------------|-----------|----------|
| Claridad TMMS-24 | ,115 | — | | | |
| Reparación TMMS-24 | -,035 | ,243(**) | — | | |
| SCF (Competencia social) | ,215(**) | ,242(**) | ,200(**) | -,203(**) | — |
| PDA (Habilidades de decodificación perceptiva) | ,206(**) | ,294(**) | ,212(**) | ,087 | ,359(**) |

* Correlación significativa a un nivel del 0,05 (bilateral).

** Correlación significativa a un nivel del 0,01 (bilateral).

Tabla 3. Correlaciones entre el TESIS y el TMMS con las puntuaciones del BASC (N= 275 sujetos).

| | Tesis | Atención TMMS-24 | Claridad TMMS-24 | Reparación TMMS-24 |
|---------------------------|-----------|---------------------|---------------------|-----------------------|
| Locus de Control | -,166 | ,039 | -,230(*) | ,079 |
| Estrés Social | -,277(**) | -,078 | -,098 | -,087 |
| Ansiedad | -,006 | ,273(**) | -,149 | -,032 |
| Depresión | -,204 | -,098 | -,229(*) | -,135 |
| Relaciones con los Padres | ,194 | ,122 | ,228(*) | -,041 |
| Confianza en sí mismo | ,057 | ,085 | ,263(**) | ,157 |
| Desajuste Clínico | -,031 | ,048 | -,217(*) | -,004 |

* Correlación significativa a un nivel del 0,05 (bilateral).

** Correlación significativa a un nivel del 0,01 (bilateral).

Sin embargo, es destacable la diferencia de resultados entre ambas pruebas de IE.

La relación entre el TESIS y varias medidas objetivas de inadaptación escolar (número de suspensos, faltas, de asistencia, partes de asistencia y amonestación, y expulsiones) también se analizaron por medio de correlaciones bivariadas. Los resultados numéricos pueden consultarse en la Tabla 4.

La tabla muestra relaciones importantes entre número de suspensos, partes de amonestación y expulsiones (de 3 y 15 días) y baja IE.

Por último, se llevó a cabo un estudio de la relación entre el TESIS y el TAMAI. Los resultados también han sido coherentes con lo esperado: los sujetos con peores puntuaciones en el TESIS presentan menores niveles de adaptación, de acuerdo con las escalas del TAMAI. Los resultados de estas correlaciones (que se llevaron a cabo con una mues-

tra de 485 sujetos) se recogen en la Tabla 5.

Entre todo el amplio conjunto de variables del TAMAI es importante destacar la relación entre baja IE (medida a través del TESIS) y la inadaptación general y escolar, tal y como se hipotetizó en este estudio.

Discusión

Los resultados obtenidos a través de los análisis estadísticos aportan pruebas a favor de la relación entre la IE (y sus distintos componentes) y conductas de adaptación en los alumnos de distintos niveles educativos. Si bien es cierto que algunos datos no ofrecen sencillas lecturas directas —no hay que olvidar que estamos ante variables complejas y, por eso mismo, aún no bien conocidas y delimitadas—, un análisis más en detalle desvela conexiones fundamentales para predecir un buen ajuste escolar y

Tabla 4. Correlaciones del TESIS con varios indicadores objetivos de adaptación escolar.

| | |
|------------------------|----------|
| Número de suspensos | -0,192** |
| Faltas de asistencia | -0,111 |
| Partes incidencia | -0,031 |
| Partes amonestación | -0,208** |
| Expulsiones de 3 días | -0,158* |
| Expulsiones de 15 días | -0,196** |

* Correlación significativa a un nivel del 0,05 (bilateral).

** Correlación significativa a un nivel del 0,01 (bilateral).

Tabla 5. Correlaciones significativas del TESIS con las subescalas del TAMAI (N= 485 sujetos).

| | |
|----------------------------------|---------|
| Inadaptación General | -,140* |
| Inadaptación Escolar | -,175** |
| Aversión a la Instrucción | -,173** |
| Hipolaboriosidad | -,160* |
| Insatisfacción Escolar | -,176** |
| Insatisfacción ambiente familiar | ,136* |
| Proteccionismo Paterno | -,184** |

* Correlación significativa a un nivel del 0,05 (bilateral).

** Correlación significativa a un nivel del 0,01 (bilateral).

social. En concreto, deben resaltarse las siguientes: (1) Las correlaciones entre IE (con medidas de rasgo y habilidad) y la capacidad para interpretar correctamente la comunicación no verbal de los que están alrededor. Parece que una interpretación ajustada de la comunicación no verbal se convierte, además, en el rasgo fundamental para ganar confianza en uno mismo. (2) Las correlaciones entre IE y la emisión de conductas inteligentes a largo plazo en el ámbito social (competencia social). (3) Las correlaciones entre IE elevada y ausencia de estrés social, ansiedad, depresión y desajuste clínico, sobre todo cuanto mayor es el componente de “claridad de sentimientos” en la IE. Y, finalmente, (4) las correlaciones entre algunos aspectos de la IE (de nuevo la “claridad de sentimientos”) y el *locus of control* interno y la confianza en uno mismo.

No obstante, los resultados más interesantes son los que apuntan hacia la relación entre la IE como habilidad (medida a través del TESIS) y varios indicadores objetivos y subjetivos de inadaptación escolar. En concreto, los resultados empíricos demuestran que se producen correlaciones significativas negativas entre IE y pobres resultados académicos (elevado número de suspensos) y problemas de conducta en la escuela que reciben atención tanto del profesorado como de la dirección escolar (partes de amonestación, expulsiones). También debe subrayarse que las subescalas más globales del TAMAI (Inadaptación General, Inadaptación Escolar) correlacionan de forma negativa y significativa con puntuaciones elevadas en IE.

Sin embargo, tampoco deben dejar de señalarse algunos problemas de este estudio, que trabajos posteriores habrán de solventar; en particular es importante tratar de corregir: (1) Los desequilibrios de la muestra (hombres/mujeres, centro de estudios públicos/privados). (2) Las difíciles interrelaciones entre pruebas de IE de distinta naturaleza (medidas de aptitud frente a medidas de rasgo, que, por ejemplo, en las correlaciones con el BASC han ofrecido resultados muy dispares). (3) Finalmente, determinados resultados estadísticos contraintuitivos, como la falta de correlación entre los factores del TMMS-24 y el TESIS con los del SMS, que, en principio, deberían haber funcionado igual que con las puntuaciones del SCF y del PDA.

Por último, hay que mencionar que esta investigación sólo establece correlaciones entre indicadores de adaptación (fundamentalmente, en el

contexto escolar) y medidas de IE, lo que no significa que ésta sea, necesariamente, la variable más importante de cara a predecir la adaptación escolar. Son necesarios nuevos trabajos que analicen la interacción conjunta de varios factores de distinta naturaleza —entre los que presumimos que uno fundamental será la IE o alguno de sus componentes— para poder dar cuenta de la máxima varianza de la inadaptación escolar.

Referencias

- Barraca, J., Fernández González, A. y Sueiro, M. (2009). *TESIS. Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales*. Manual de Referencia. Bilbao: Albor-Cohs.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Extremera N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? En III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp. 146- 157). Recuperado el 8 de Agosto de 2005, de http://campusvirtual.uma.es/interno/pdfs/jornada_2.pdf
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- 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.
- González Marqués, J., Fernández Guinea S., Pérez Hernández E., Santamaría Fernández P. (2004). *Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Hernández y Hernández, P. (2005). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI*. Madrid: Tea Ediciones.
- Lopes, P. N. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education. En H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins y P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and*

- emotional learning* (pp. 79-93). Nueva York: Teachers College Press.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-659.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence educational implications* (pp. 3-34). Nueva York: Basic Books.
- Mestre, J. M., Guíl, R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia Emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VII, 16, Recuperado el 7 de abril de 2006 de <http://reme.uji.es/reme/numero16/indexsp.html>.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Goldmen, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *International Journal of Research into Structure and Development of Personality and the Causation of Individual Differences*, 25 (2), 167-178
- Snyder, M. (1974). Self-Monitoring of Expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, (4), 526- 537.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L. and Bernstein, M. (1981). People's conception of intelligence. *Journal of Personalityof Social psychology*, 41, 37- 55.
- Zuckerman, M. y Larrance, D. T. (1979). Individual differences in Perceived encoding and Decoding abilities. En R. Rosenthal (Ed.), *Skill in nonverbal communication: individual differences*, 170-195. Cambridge, MA: Oelgeschlager, Gunn & Hain.