



2006, 12(2-3), 427-438

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO PREDICTORA DE LA ADAPTACIÓN PSICOSOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA CON ESTUDIANTES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

J. Barraca Maizal* y A. Fernández González**

*Universidad Camilo José Cela, ** Universidad Complutense

Resumen: Se presenta los resultados de una investigación empírica que demuestra la relación entre la Inteligencia Emocional (IE) y la adaptación psicosocial en una muestra de estudiantes de la Comunidad de Madrid. Los sujetos, con edades comprendidas entre los 14 y los 32 años, procedían tanto de centros públicos como privados. Se utilizaron medidas de IE auto-evaluada (TMMS-24) y objetiva (TESIS), de competencia social (SCF), de auto-manejo de la conducta en situaciones sociales (SMS) y de habilidades de decodificación de la comunicación no verbal (PDA); así mismo, se recogieron las puntuaciones en la adaptación psicosocial por medio de dos cuestionarios (TAMAI, BASC) y varios indicadores de ajuste en el contexto educativo (resultados académicos, partes de incidentes, expulsiones del aula y del centro, etc.). En conjunto, los resultados estadísticos avalan la hipótesis de que una elevada IE es un predictor prometedor de la adaptación en el entorno educativo, si bien el tipo de medidas influye determinadamente en las relaciones presu-

Palabras Clave: Inteligencia Emocional, Adaptación Psicosocial, Estudiantes, Competencia Social.

Abstract: The results of an empirical investigation are submitted in order to demonstrate the relationship between Emotional Intelligence (EI) and psychosocial adaptation in a sample of students from the Community of Madrid. The subjects, with ages between 14 and 32 years old, were enrolled from public and private teaching institutions. Measures of self-evaluated (TMMS-24) and objective (TESIS) Emotional Intelligence were used, and also of social competence (SCF), behavior self-management in social situations (SMS), and perceived decoding abilities of nonverbal communication (PDA); likewise, we gauge the psychosocial adaptation by means of two questionnaires (TAMAI, BASC) and by some indicators of adjustment in the teaching context (academic scores, school reports, sending-off the classroom and off the school, etc.). Altogether, the statistical results guarantee the hypothesis that high levels of EI are predicting a promising adaptation in the educational environment, although the type of measures employed is an important factor to establish the presumed relations.

Key words: Emotional Intelligence, Psychosocial Adaptation, Students, Social Competence.

Title: *Emotional Intelligence as predictor of psychosocial adaptation in the educational environment. Outcomes of an empirical research with students from the Community of Madrid*

Introducción

Desde el trabajo pionero de Salovey y Mayer (1990), el concepto de Inteligencia

Emocional (IE, en adelante) ha concitado un enorme interés —tanto científico como popular— que se ha concretado en el desarrollo de multitud de investigaciones y la publicación de innumerables estudios teóricos y empíricos. A lo largo de este proceso, es palpable una evolución desde los trabajos centrados en la formulación, deriva-

* Dirigir la correspondencia a: Dr. Jorge Barraca Maizal, Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación. Dpto de Psicología, U. Camilo José Cela, C/. Castillo de Alarcón, 49, Villafranca del Castillo – 28692-MADRID

E-mail: jbaraca@ucjc.edu

© Copyright 2006: de los Editores de *Ansiedad y Estrés*

ciones, relevancia y sentido general del constructo, hasta aquellos que, ya desde un enfoque más práctico, ha procurado establecer su utilidad, su capacidad predictiva, su aplicabilidad o la posibilidad de su mejora dentro de contextos determinados (empresariales, educativos, socio-sanitarios, etc.).

La presente investigación analiza de forma empírica la relación existente entre la IE y la adaptación psicosocial dentro del ámbito educativo pues, al igual que en otros contextos, se ha hipotetizado que la IE es una destreza crucial para conseguir un buen ajuste de los sujetos en un entorno donde las relaciones sociales cobran tanta relevancia y se convierten incluso en un elemento para lograr —quizás al funcionar como mediador— buenos resultados académicos.

De entrada, es lógico establecer una relación entre IE y adaptación social general pues la investigación en el campo de la regulación emocional ha revelado que los individuos empáticos (uno de los componentes esenciales de la IE) son menos agresivos por su sensibilidad emocional y su capacidad para comprender las consecuencias negativas potenciales que se derivan de la agresión, tanto para el propio sujeto como para los que le rodean; por tanto, la empatía aparece negativamente relacionada con la conducta agresiva y positivamente relacionada con la conducta prosocial. A su vez, otro componente de la IE como es la regulación emocional correlaciona positivamente con la empatía, especialmente en la infancia, y existe una relación negativa consistente entre malestar personal y pobre regulación en sujetos adultos (Davies, Stankov y Roberts, 1998). De forma general Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes y Wendorf (2001) han constatado la existencia de correlaciones

positivas entre índices elevados de IE y mejor calidad de relaciones interpersonales.

Por otro lado, los individuos poco controlados, irritables e impulsivos son propensos desde la adolescencia a externalizar problemas de conducta y, por tanto, a exhibir conductas desadaptadas (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000).

El mismo modelo de Mayer y Salovey (1997) proporciona 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. Las habilidades sociales —implícitas en su planteamiento— tienden a ser recíprocas, de tal manera que la persona que desarrolla y posee unas competencias sociales adecuadas es más probable que reciba una buena consideración y un buen trato por la otra parte, sin olvidar que el apoyo social ayuda a regular el impacto negativo de los estresores cotidianos (Lepore, Ragan y Scout, 2000; Pennebaker, 1995).

Ya en concreto en el tema que aquí se analiza, las investigaciones que han vinculado la IE con la adaptación psicosocial en el contexto educativo se han detenido tanto en el papel que juegan en el caso del profesorado (Cfr. por ejemplo, Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a, 2005; Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003), como del alumnado. En el caso de este artículo, nos detendremos únicamente sobre este último apartado.

En España, el grupo de investigación de la Universidad de Málaga ha estudiado la relación de la IE con el estado psicológico o emocional en el ámbito escolar. Fernández-Berrocal y Ramos Díaz (1999) investigaron el papel de la IE como fuente de bienestar psicológico en estudiantes de la ESO. Por medio del TMMS- 24 encontra-

ron que los alumnos clasificados con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en distintos aspectos de la IE como la Claridad hacia los sentimientos y la Reparación emocional. Los clasificados depresivos tenían mayores puntuaciones en ansiedad y en pensamientos repetitivos y rumiativos. En otro trabajo posterior, Extremera y Fernández-Berrocal (2002) comprobaron que la tendencia a prestar atención a los sentimientos correlacionó negativamente con salud mental y positivamente con mayor propensión a la supresión de pensamientos negativos, mayor tendencia a justificar las agresiones y niveles más elevados de impulsividad. Además, la capacidad de los alumnos para reparar sus emociones se relacionó positivamente con mayor salud mental y negativamente con la justificación de agresiones ante conflictos interpersonales en el aula. Así mismo, alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaron de mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y supresión de pensamientos negativos, una mayor habilidad para distinguir sus emociones y más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas.

Por su parte, desde la Universidad de Cádiz, 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 lo que toca al control conductual, Rubin (1999) ya estableció relaciones entre alta IE, menor agresividad en el aula y más

conductas prosociales. En España, estudios preliminares también han sacado a la luz relaciones significativas entre una alta IE percibida y un menor consumo de sustancias ilegales (Maldonado y Extremera, 2000), que puede considerarse otro indicador de adaptación en el ámbito escolar.

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 distintas investigaciones han encontrado relaciones significativas entre indicadores de adaptación social en universitarios y alta IE. Estos indicadores incluyen síntomas de salud mental, mayor satisfacción vital, mejores relaciones sociales, mayor empatía, relaciones íntimas y afectivas más satisfactorias, etc. (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002, Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a; Lopes, Salovey y Straus, 2003). Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) han encontrado 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.

Respecto a la relación entre IE y rendimiento académico, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Goldmen, Dornheim (1998) encontraron correlaciones positivas en un estudio con estudiantes universitarios de primer curso. No obstante, otros autores no han hallado esta relación (Chico, 1999; Newsome, Day y Catano, 2000). En España, el grupo de investigación de IE de la Universidad de Málaga, ha analizado también estas relaciones entre IE y rendimiento, hipotetizando que, probablemente, la IE tiene una función mediadora y no directa sobre el rendimiento (Extremera y Fernán-

dez-Berrocal, 2001). En esta misma dirección ya se ha citado el trabajo de Mestre et al. (2004).

Tras esta revisión, el presente estudio trata de verificar la hipótesis de que los alumnos mejor adaptados a su medio escolar (definida esta adaptación a partir de las calificaciones escolares, la falta de sanciones por mala conducta y la propia autoevaluación) muestran índices más altos de IE y son más sensibles en sus interacciones sociales.

Método

Participantes

El estudio se realizó a partir de una muestra de 458 sujetos de edades comprendidas entre 14 y 32 años. La media de edad fue de 18,11 con una desviación típica de 3,91. Agrupados por nivel educativo, la muestra se distribuyó de la siguiente manera: Grupo I: estudiantes de 3º y 4º de la ESO (N= 195); Grupo II: estudiantes de 1º y 2º de Bachillerato (N= 68); Grupo III: Universitarios (N= 195). Los alumnos universitarios procedían de un centro público (Universidad Complutense, Facultad de Educación) y uno privado (Centro Universitario Villanueva, Facultad de Educación); lo mismo que los estudiantes de la ESO y Bachillerato (I.E.S. Grande Covián y Colegio del Pilar). La proporción de sujetos de centros públicos y privados fue de 4:1. Todos los centros educativos se localizan en la Comunidad de Madrid.

Respecto al sexo, la muestra estuvo formada por 131 varones (28,61%) y 327 mujeres (71,39%).

Instrumentos

Trait Meta-Mood Scale-24:TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Desarrollada a partir del instrumento original de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), se considera la escala adaptada en España más conveniente para obtener una medida de la IE autoevaluada. Sus 24 ítems acogen tres factores (distribuidos en 8 ítems por factor): 1. *Atención emocional* (capacidad para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada); 2. *Claridad de sentimientos* (comprensión de los propios estados emocionales); y 3. *Reparación emocional* (capacidad para regular los estados emocionales correctamente). Su fiabilidad para cada componente es alta: Atención ($\alpha=.90$); Claridad ($\alpha=.90$) y Reparación ($\alpha=.86$). Asimismo, presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Atención=.60; Claridad=.70 y Reparación=.83).

Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales: TESIS (Barraca, 2003). El TESIS es una prueba objetiva de evaluación de la sensibilidad interpersonal, uno de los aspectos nucleares de la IE. Los primeros resultados (Barraca, 2003) ofrecen una consistencia interna moderada ($\alpha=.66$) y una fiabilidad test-retest adecuada ($r_{xx}=.78$). La validez ha sido contrastada gracias a la correlación del TESIS con otras pruebas de personalidad e inteligencia y las diferencias intergrupos observadas.

Social Competence Factor: SCF (Sternberg, Conway, Ketron y Bernstein, 1981). El SCF es un auto-informe con 13 ítems que mide diferentes rasgos, características o factores (elementos) de la competencia social (inteligencia práctica, para los autores). Los resultados psicométricos parecen demostrar su fiabilidad y validez y ha sido empleada en otras investigaciones de IE y Sensibilidad Interpersonal (Carney y Harrigan, 2003).

Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes: BASC-S3 (González Marqués, Fernández Guinea, Pérez Hernández, Santamaría Fernández, 2004). El BASC es un instrumento de evaluación del comportamiento y de la auto-percepción de niños y adolescentes. Se compone de varios instrumentos, pero para esta investigación se ha utilizado únicamente la escala auto informe S-3, correspondiente a las edades 12 a 18 años. Mide numerosos aspectos del comportamiento y la personalidad, incluyendo dimensiones tanto positivas (adaptativas) como negativas (clínicas), y varias dimensiones globales: Inadaptación Escolar, Desajuste Clínico, Adaptación personal e Índice de Síntomas Emocionales (ISE). La consistencia interna general es alta ($\alpha=,83$), así como la fiabilidad test-retest ($r_{xx}=,84$).

Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI (Hernández y Hernández, 2005). El TAMAI es un cuestionario auto-aplicable destinado a la apreciación del grado de adaptación del sujeto, ofreciendo en cada uno de los aspectos clásicos de ésta unos subfactores (Infravaloración, Regresión, Indisciplina, Conflicto con las normas, Desconfianza social, Relaciones con los padres) que permiten determinar los orígenes de la inadaptación. Analiza también las actitudes educadoras de los padres. La prueba, tras sucesivas revisiones, ha demostrado buenas propiedades psicométricas y su utilidad en un amplio rango de niveles educativos.

Self-Monitoring Scale: SMS (Snyder, 1974). El SMS es un auto-informe de 25 ítems. Ofrece una medida de las diferencias individuales en la capacidad de controlar la conducta expresiva. Se compone de dos dimensiones: (1) Auto-observación; y (2) Auto-control. Sus propiedades psicométricas han sido contrastadas con una serie de análisis que han revelado una adecuada

consistencia interna, medida a través del coeficiente de Kuder-Richardson ($r_{vkr}=,70$); fiabilidad test-retest ($r_{xx}=,83$) y validez por sus correlaciones significativas con otras medidas de auto-informe.

Perceived Decoding Ability: PDA (Zuckerman y Larrance, 1979). El PDA es un auto-informe que mide las diferencias individuales en la utilización de habilidades propias de la comunicación no verbal. Puntuaciones altas en esta prueba denotan capacidad para interpretar correctamente los sentimientos de las personas en diversas situaciones sociales. La consistencia interna de la escala ($\alpha=,89$) es adecuada, así como su consistencia temporal ($r_{xx}=,84$).

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 toda 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 esta-

dístico 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).

Tabla 1. Correlaciones del TMMS-24 con el SMS, el SCF y el PDA

	Atención TMMS-24	Claridad TMMS-24	Reparación TMMS-24	SMS	SCF
Claridad TMMS-24	,115				
Reparación TMMS-24	-,035	,243(**)			
SMS	-,018	-,095	,050		
SCF	,215(**)	,242(**)	,200(**)	-,203(**)	
PDA	,206(**)	,294(**)	,212(**)	,087	,359(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 2. Correlaciones del TESIS con el SMS, el SCF y el PDA

	TESIS	SMS	SCF
SCF	,224(**)		
SMS	,129	-,203(**)	
PDA	,128(**)	,087	,359(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

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 pueden contrastarse en la Tabla 3.

Tabla 3. Correlaciones entre el TESIS y el TMMS-24 con las puntuaciones del BASC

	TESIS	Atención TMMS-24	Claridad TMMS-24	Reparación TMMS-24
Actitud Negativa hacia Colegio	-,133	,016	-,145	-,159
Actitud Negativa hacia Profesores	-,128	-,019	-,078	,021
Búsqueda de Sensaciones	,098	-,056	-,048	,038
Atipicidad	-,125	-,050	-,137	-,062
Locus de Control	-,166	,039	-,230(*)	,079
Somatización	,169	-,104	-,109	-,079
Estrés Social	-,277(**)	-,078	-,098	-,087
Ansiedad	-,006	,273(**)	-,149	-,032
Depresión	-,204	-,098	-,229(*)	-,135
Sentido de Incapacidad	-,106	-,066	-,165	-,020
Relaciones Interpersonales	-,016	,067	-,076	,006
Relaciones con los Padres	,194	,122	,228(*)	-,041
Autoestima	-,072	,010	,120	,044
Confianza en sí mismo	,057	,085	,263(**)	,157
Desajuste Clínico	-,031	,048	-,217(*)	-,004
Desajuste Escolar	-,099	-,028	-,124	-,065
Ajuste Personal	-,033	,070	-,060	,008
ISE	-,065	,062	-,082	-,004

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 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, aparece como el mejor predictor de 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. 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 4.
numéricos pueden consultarse en la Tabla

Tabla 4. Correlaciones del TESIS con varios indicadores 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 del TESIS con las subescalas del TAMAI

Inadaptación General	-,140(*)
Inadaptación Personal	-,030
Cogniafección	-,057
Insatisfacción propia	-,036
Aprensión-somatización	-,041
Cognipunición	-,013
Timidez	-,075
Intrapunición	,064
Depresión	-,031
Autosuficiencia defensiva	-,075
Inadaptación Escolar	-,175(**)
Aversión a la Instrucción	-,173(**)
Hipolaboriosidad	-,160(*)
Hipomotivación	-,112
Insatisfacción Escolar	-,176(**)
Aversión al Profesor	-,037
Indisciplina	-,081
Inadaptación Social	-,082
Autodesajuste social	-,070

Tabla 5. Correlaciones (Continuación)

Agresividad Social	-,069
Disnomia	-,069
Restricción Social	-,051
Introversión Hostiligénica	,010
Introversión Hipoactiva	-,010
Insatisfacción con ambiente familiar	,136(*)
Insatisfacción con los hermanos	-,070
Educación adecuada Padre	-,128
Educación Asistencial-Personal Padre	-,082
Proteccionismo Padre	-,184(**)
Permisivismo Padre	,049
Restricción Padre	,033
Perfeccionismo hipernómico Padre	-,025
Estilo Aversivo Padre	,066
Marginación y rechazo afectivo Padre	,066
Perfeccionismo hostil Padre	,073
Educación Adecuada de la Madre	-,004
Educación Asistencial Madre	-,033
Educación personalizada Madre	,016
Permisivismo Madre	-,062
Restricción Madre	,036
Asistencia restrictiva Madre	,052
Desatención Madre	,089
Marginación afectiva Madre	-,001
Rechazo afectivo Madre	,051
Personalización restrictiva Madre	,016
Perfeccionismo hostil Madre	,058
Perfeccionismo hipernómico Madre	-,016
Discrepancia educativa	,062
Pro-imagen	,071
Contradicciones	-,041

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 educati-

vos. 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 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 nega-

tiva 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), en absoluto resueltas aún. (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.

Es importante advertir que, de forma general, la presente investigación proporciona evidencias acerca de las estrechas relaciones entre la IE y el entramado social que rodea a las personas. Son resultados que confirman la hipótesis planteada, al menos desde una perspectiva amplia. Hay que recordar que la IE es una habilidad para procesar la información emocional, comprendiendo 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); por tanto, la percepción emocional es la primera habilidad del modelo y su descripción incluye la destreza para percibir correctamente las propias emociones y las de los demás. Esta percepción se produce siempre en un entorno social y no de forma aislada o descontextuali-

zada. Luego, una adecuada percepción emocional posibilitará al sujeto la correcta gestión emocional posterior.

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.

Artículo recibido: 13-11-2006
aceptado: 06-12-2006

Referencias bibliográficas

- Barraca Mairal, J. (2003). El Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS). Primeros resultados con una muestra universitaria. *Encuentros en Psicología Social, 1*, (2), 258-262
- Carney, D. R. y Harrigan, J. A. (2003). It takes One to Know One: Interpersonal Sensitivity Is Related to Accurate Assessment of Other's Interpersonal Sensitivity. *Emotion, 3* (2), 194-200
- Chico, E (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de psicología, 62*, 65-78
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Difference, 28* (3), 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane, F., y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 32* (2), 197-209.
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: In search of an Elusive Construct. *Journal of Personality and Social Psychology, 75* (4), 989-1015.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., y Reiser, M. (2000). Dispositional emotionally and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and Social Psychology, 78* (1), 136-157.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocá, 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/intemo/pdfs/jornada_2.pdf
- Extremera, N., y Fernández-Berrocá, P. (2002). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina, F. Jiménez (Eds.) *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Editorial Universidad de Granada: Granada.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocá, P. (2004a). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 33*, 1-10.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocá, P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clinica y salud, 15* (2), 117-137
- Extremera, N. y Fernández-Berrocá, P. (2005). Examen de las relaciones entre inteligencia emocional, salud mental y burnout en profesores de secundaria: un estudio piloto. *VI Congreso Virtual de Psiquiatría*. Recuperado el 8 de Agosto del 2006, de [http://campusvirtual.uma.es/intemo/pdfs/natalio%20et%20al.%20\(2005b\).pdf](http://campusvirtual.uma.es/intemo/pdfs/natalio%20et%20al.%20(2005b).pdf)
- Extremera, N., Fernández-Berrocá, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 260-265
- Fernández-Berrocá, 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-Berrocá, P. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la Inteligencia Emocional. *Ansiedad y Estrés, 5*, 247-260

- González Marqués, Fernández Guinea, Pérez Hernández, y Santamaría Fernández (2004). *Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Hernández, P. (2005). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI*. Madrid: TEA Ediciones.
- Lepore, S., Ragan, J., y Scout, J. (2000). Taking facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (3), 499-508.
- 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), 641-658.
- Maldonado, V. y Extremera, N. (2000). La prevención del consumo de drogas en el medio escolar. Ponencia presentada en las IX Jornadas Provinciales de Drogodependencias, Málaga.
- 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. N., Guil, P., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *R.E.M.E (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*, 6 (16). Recuperado el 8 de Agosto del 2006, de <http://reme.uji.es/>
- Newsome, S., Day, A. L., y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1005-1016.
- Pennebaker, J. W. (1995). *Emotion, Disclosure, & Health*. Washington: American Psychological Association.
- Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral no publicada. Immaculata College, Immaculata, PA.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, & personality*, 9, 185-211.
- 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.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., y Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Goldmen, C. y J., 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., y Bernstein, M. (1981). People's conception of intelligence. *Journal of Personality and 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* (pp. 170-195). Cambridge, MA: Oelgeschlager, Gunn & Hain.